

# Le rapport à l'épreuve de deux enseignantes en accompagnement individualisé/personnalisé au sein de deux systèmes éducatifs français (Éducation nationale / Enseignement agricole)

Hervé Lipp

▶ **To cite this version:**

Hervé Lipp. Le rapport à l'épreuve de deux enseignantes en accompagnement individualisé/personnalisé au sein de deux systèmes éducatifs français (Éducation nationale / Enseignement agricole). Education. 2013. dumas-00875200

**HAL Id: dumas-00875200**

**https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-00875200**

Submitted on 21 Oct 2013

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

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

# MEMOIRE DE MASTER 2

# MASTER EFÉ : S2I PARCOURS IPBEP

# ANNEE 2012-2013

IUFM Midi-Pyrénées, École interne UT2-Le Mirail

En partenariat avec : UT1, UT3 et CU-JF Champollion

Présenté et soutenu par :

**HERVE LIPP**

le 18 Juin 2013

TITRE DU MÉMOIRE

## Le rapport à l'épreuve de deux enseignantes en accompagnement individualisé/personnalisé

***Au sein de deux systèmes éducatifs français (Éducation Nationale, Enseignement Agricole)***

## ENCADREMENT

**EMMANUELLE BROSSAIS,** Maître de conférences, IUFM Midi-Pyrénées,

École interne UT2-Le Mirail

**FLORENCE SAVOURNIN**, Formatrice à l'IUFM Midi-Pyrénées,

École interne UT2-Le Mirail

TRAJET RECHERCHE

Psychologie : Difficultés scolaires, pathologies, handicaps et marginalités

Centre Départemental SIEM

# *SOMMAIRE*

*REMERCIEMENTS* ..... *1*

*INTRODUCTION* ..... *2*

*PROBLEMATIQUE* ..... *4*

*Chapitre 1 : Partie théorique* ..... *6*

1. Origine de la recherche ..... 6
2. Explication des différentes notions abordées dans notre objet de recherche ..... 7
   - 2.1 Différences interindividuelles ..... 7
   - 2.2 Individualisation, de quoi parle-ton ? ..... 12
     - 2.2.1 Les prémisses de l'individualisation ..... 12
     - 2.2.2 La lente progression de l'individualisation dans les pratiques enseignantes .. 13
     - 2.2.3 Où en est-on avec l'individualisation ? ..... 14
   - 2.3 L'accompagnement ..... 16
   - 2.4 Les pratiques enseignantes ..... 18
3. Les politiques éducatives ..... 19
   - 3.1 Les institutions scolaires ..... 19
     - 3.1.1 L'Éducation Nationale ..... 19
     - 3.1.2 L'Enseignement Agricole ..... 21
     - 3.1.3 Contexte d'enseignement favorisant l'émergence de l'individualisation ..... 23
     - 3.1.4 Les ressemblances et différences en lycées professionnels ..... 27
4. Les études sur l'accompagnement individualisé ..... 29
   - 4.1 L'accompagnement individualisé est-il bénéfique aux élèves ? ..... 30
   - 4.2 Perceptions des enseignants ..... 31
5. Synthèse chapitre 1 ..... 31

*Chapitre 2 : Une approche de la pratique de l'accompagnement individualisé en didactique clinique* ..... *34*

1. Cadre théorique ..... 34

1.1 Choix du cadre théorique ..... 34

1.2 Les didactiques des disciplines ..... 34

1.3 Approches sociologique et clinique ..... 35

1.4 L'approche clinique psychanalytique ..... 36

1.5 Les concepts en didactique clinique ..... 39

1.6 Le déjà-là ..... 40

1.6.1 Le *déjà-là expérientiel* ..... 41

1.6.2 Le *déjà-là conceptuel* ..... 41

1.6.3 Le *déjà-là intentionnel* ..... 41

1.7 Le rapport à l'épreuve ..... 42

1.7.1 La conversion didactique ..... 42

1.7.2 Le Sujet Supposé Savoir ..... 42

1.7.3 L'impossible à supporter ..... 42

1.8 Les concepts méthodologiques ..... 43

1.8.1 L'accès aux déjà-là ..... 43

1.8.2 L'épreuve ..... 44

1.8.3 L'après-coup ..... 44

1.9 Schématisation de notre objet de recherche ..... 45

2 Méthodologie ..... 45

2.1 Les cas de notre étude ..... 45

2.2 Recueil et analyse des données ..... 47

2.2.1 La construction du guide d'entretien *ante* ..... 47

2.2.2 L'épreuve ..... 48

2.2.3 La construction du guide d'entretien *post* ..... 49
2.2.4 La construction des matrices d'analyse ..... 52
2.2.5 Récapitulatif de l'ensemble du recueil de données ..... 53
*Chapitre 3 : Résultats* ..... *54*
1 Séances observées ..... 54
2 Matrice d'analyse du cas Marie ..... 55
3 Marie, le choix d'enseigner les Lettres une conviction ..... 61
3.1 Lettres-Histoire, un choix difficile ..... 61
3.2 Etre le chef à bord ..... 61
3.3 Deux logiques contradictoires ..... 63
3.4 Surmonter les difficultés par la mise en action ..... 64
3.5 Synthèse du cas de Marie ..... 65
4 Matrice d'analyse du cas Odile ..... 66
5 Odile, l'enseignement en lycée agricole une révélation ..... 71
5.1 Un équilibre trouvé avec la littérature ..... 71
5.2 Un coach avant tout ..... 72
5.3 Apprendre par le jeu ..... 74
5.4 La synthèse du cas d'Odile ..... 76
6 A la croisée de nos cas d'étude ..... 76
6.1 Conversion didactique : l'enseignement du français un idéal ..... 77
6.2 Sujet supposé savoir : une posture délicate ..... 78
6.3 Impossible à supporter : une gestion difficile du public ..... 79
6.4 Déjà-là conceptuel : je sais … ..... 80
7 Discussion … ..... 81
*CONCLUSION* ..... *87*
*BIBLIOGRAPHIE* ..... *91*

Textes réglementaires ..... 102

*Glossaire* ..... *106*

*ANNEXES* ..... *109*

***Annexe n°1 : Présentation de la démarche de recherche aux enseignants participants*** ... *110*

***Annexe n°2 : Guide d'entretien ante*** ..... *112*

***Annexe n°3 : Retranscription de l'entretien ante, Marie*** ..... *114*

***Annexe n°4 : Matrice d'analyse de l'entretien ante*** ..... *123*

***Annexe n°5 : Matrice d'analyse de l'entretien ante, Marie*** ..... *125*

***Annexe n°6 : Retranscription de l'entretien ante, Odile*** ..... *129*

***Annexe n°7 : Matrice d'analyse de l'entretien ante, Odile*** ..... *147*

***Annexe n°8 : Retranscription de l'« épreuve », Marie*** ..... *152*

***Annexe n°9 : Matrice d'analyse de l'« épreuve », Marie*** ..... *185*

***Annexe n°10 : Retranscription de l'« épreuve », Odile*** ..... *194*

***Annexe n°11 : Matrice d'analyse de l'« épreuve », Odile*** ..... *222*

***Annexe n°12 : Guide d'entretien post, Marie*** ..... *229*

***Annexe n°13 : Retranscription de l'entretien post, Marie*** ..... *231*

***Annexe n°14 : Matrice d'analyse de l'entretien post, Marie*** ..... *242*

***Annexe n°15 : Guide d'entretien post, Odile*** ..... *248*

***Annexe n°16 : Retranscription de l'entretien post, Odile*** ..... *250*

***Annexe n°17 : Matrice d'analyse de l'entretien post, Odile*** ..... *268*

# REMERCIEMENTS

A l'issue de la rédaction de ce mémoire, je tiens à remercier les personnes qui m'ont accordé du temps pour échanger sur cette thématique.

A Emmanuelle Brossais, pour avoir accepté de diriger ce mémoire. Pour son écoute et ses conseils avisés dans l'utilisation du cadre théorique et pour les diverses suggestions qu'elle a pu m'apporter.

Aux deux enseignantes qui ont accepté de collaborer dans cette recherche, sans elles, cette étude n'aurait pu voir le jour. Pour leur disponibilité et la bienveillance qu'elles ont accordées à cette étude.

Aux différents intervenants et formateurs du master IPBEP, pour m'avoir permis d'élargir mon champ de réflexion et de m'appuyer sur des auteurs qui m'étaient jusque là inconnus.

A Hélène Carré et Laetitia Branciard formatrices à l'École Nationale de Formation Agronomique de Toulouse, pour leurs conseils et leurs ressources.

Et enfin, à mon épouse, pour m'avoir soutenu, conseillé tout au long de ma recherche.

# INTRODUCTION

Depuis quelques années, les curricula des diplômes préparés dans les lycées généraux et professionnels intègrent des modules d'enseignement s'appuyant sur un accompagnement individualisé ou personnalisé des élèves. Même si des pratiques pédagogiques individualisées se sont développées bien avant les évolutions des prescriptions officielles afin de favoriser une certaine égalité dans l'accès à la connaissance, le système éducatif français traverse une période difficile car il est notamment remis en cause par les enquêtes internationales d'évaluation tel que PISA (*Program for International Student Assessment*). La France fait même partie des « mauvais élèves » en ce qui concerne les pays industrialisés. Les modules d'accompagnement individualisé sont un des leviers mis en œuvre dans le cadre de la réforme des lycées afin d'améliorer la position des apprenants français vis-à-vis des autres pays. Ces modules laissent une large autonomie aux équipes éducatives car tout enseignant peut y participer et les prescriptions sont très générales. Cependant, l'hypothèse avancée par Connac est que « si les enseignants ont du mal à modifier leurs pratiques professionnelles, c'est en raison du poids, dans leurs conceptions, d'un modèle pédagogique dominant, à savoir le modèle traditionnel, qui voit le « maître » considéré comme le principal émetteur de savoir et les élèves placés dans une posture globale d'écoute et d'exécution de consignes » (Connac, 2012, p. 236). Par ailleurs, le fait de mettre en place ces modules d'accompagnement personnalisé ou individualisé sans concertation et préparation des équipes pédagogiques n'a pas facilité leur mise en œuvre. Plusieurs études (Defrance, 1985 ; Gather Thuler, 1993) montrent à quel point les enseignants peuvent être déroutés par les changements importants tant au niveau de leur posture d'enseignant qu'au niveau de l'évolution de leurs pratiques pédagogiques. A ce constat, il est important de préciser que peu d'études se sont centrées sur les pratiques effectives des enseignants en ce qui concerne le domaine de l'individualisation. Ainsi, nous avons peu de recul sur la façon dont les enseignants ont pu réellement se saisir de ces réformes alors qu'elles sont considérées par certains chercheurs en sciences de l'éducation et par les autorités académiques, comme un levier essentiel pour redresser le système éducatif français (Bonnéry, 2009).

Pour étudier la mise en place de l'individualisation par les enseignants, dans ce travail de recherche, nous avons choisi deux systèmes éducatifs français : l'Éducation Nationale et l'Enseignement Agricole.

Le choix de ces deux systèmes éducatifs a été réalisé pour deux raisons :

i) L'Enseignement Agricole a une plus longue expérience dans le domaine de l'individualisation notamment par les pratiques proposées en centre de formation d'apprentis et les centres de formation professionnelle et de promotion agricoles ;

ii) l'Éducation Nationale est le système éducatif français le plus représenté.

Notre objet de recherche se centre sur le rapport à l'épreuve d'enseignants en lycées professionnels sur un domaine d'enseignement peu stabilisé et ayant des définitions floues (Connac, 2012).

A travers ce mémoire de recherche, nous effectuerons une rapide revue de la littérature sur les concepts d'accompagnement et d'individualisation/personnalisation afin de clarifier les définitions sur lesquelles nous nous appuierons tout au long de cette étude. Nous réaliserons un recueil des prescriptions officielles pour chaque système éducatif, afin d'étudier si des différences existent et si celles-ci ont un impact sur les pratiques pédagogiques des enseignants.

Ensuite, nous présenterons les principaux concepts du cadre théorique utilisé au sein de ce travail de recherche. Notre analyse portera sur deux enseignantes faisant partie des deux systèmes éducatifs précédemment cités réalisant des séances d'accompagnement individualisé/personnalisé dans leur pratique quotidienne auprès de classes de lycée professionnel. Notre regard se centre sur les classes de 2$^{nde}$ professionnelle pour lesquelles l'accompagnent individualisé/personnalisé est mis en œuvre depuis quelques années.

# PROBLEMATIQUE

La mise en œuvre de l'accompagnement individualisé/personnalisé est relativement récente au sein de la formation initiale en France, puisque les prescriptions ministérielles ne datent que de 2009. Mais ces prescriptions sont divergentes suivant le système éducatif (Éducation Nationale, Enseignement Agricole) qui les préconise. De plus, il est à noter que les notions d'individualisation/personnalisation sont encore relativement floues autant dans le domaine scientifique que dans le domaine d'application (Connac, 2012 ; Etienne, 2010). L'accompagnement individualisé/personnalisé arrive, au cœur des curricula, au moment où la France est pointée du doigt par les enquêtes internationales (PISA[1]) qui relèvent que le système éducatif français « occupe une position très moyenne » (Suchaut, 2009, p. 13). Or les dispositifs d'individualisation peuvent être particulièrement bénéfiques aux élèves en difficulté (Lecomte, 1998) mais ils sont encore loin d'être au centre du système éducatif français avant 2009 (Mons, 2008).

Plusieurs études portent sur les dispositifs d'individualisation/personnalisation, mais celles-ci ne se sont pas centrées sur les pratiques effectives des enseignants (Mayen, 2009 ; Lecomte, 1998 ; Danner, Durut-Bellat, Le Bastard et *al.*, 2001 ; Descampe, Robin, Tremblay et *al.*, 2005). Or, l'accompagnement individualisé/personnalisé semble mettre les équipes enseignantes dans des postures délicates (Mayen, 2009). Ainsi, nous nous demandons comment les enseignants s'emparent de ces nouvelles prescriptions établies à partir de notions non stabilisées, quelles pratiques enseignantes mises en œuvre relèvent d'un accompagnement individualisé/personnalisé et comment l'inconscient des enseignants influence, oriente leurs pratiques dans le cadre de cet accompagnement.

Nous adossons notre étude au cadre théorique et méthodologique de la didactique clinique avec les concepts de rapport à l'épreuve et de déjà-là conceptuel qui permettent d'accéder à une part de l'inconscient des acteurs, à leurs conceptions et à leurs pratiques effectives. La visée de cette recherche est à la fois descriptive et compréhensive en se centrant sur les dispositifs d'accompagnement individualisé/personnalisé. Nos questions de recherche, que nous définirons plus précisément par la suite, se focalisent sur : i) le rapport à l'épreuve d'enseignants dans le cadre des dispositifs d'accompagnement individualisé/personnalisé ; ii)

[1] *Program for International Student Assessment*

la conception d’enseignants vis-à-vis de cet accompagnement et des élèves en difficultés ; iii) les assujettissements externes auxquels peuvent être confrontés les sujets enseignants lors de l’épreuve d’enseignement.

# Chapitre 1 : Partie théorique

## 1. Origine de la recherche

Mon parcours professionnel n'était pas spécialement dédié à la recherche en didactique clinique. J'ai commencé il y a huit ans à enseigner en tant que contractuel dans des lycées professionnels agricoles mais aussi au sein de centres de formation par apprentissage. Puis est venu le moment où j'ai passé le concours PLPA[2] en « Sciences et Techniques des Équipements Agricoles ». Ce concours m'a donné l'occasion d'avoir une formation à l'ENFA[3] qui est l'équivalent dans l'enseignement agricole des IUFM[4] pour l'Éducation Nationale. Après un an de titularisation, j'ai été confronté à la RVP[5] et à la réforme des lycées. Ces réformes ont provoqué un grand changement dans les pratiques enseignantes avec notamment l'apparition de « l'accompagnement individualisé ». Dès sa mise en œuvre, j'ai souhaité me former et sensibiliser les équipes enseignantes à ces nouvelles pratiques. En effet, lorsque j'étais formateur en centre de formation par apprentissage, nous avions déjà une approche individualisée des parcours de formation et celle-ci me paraissait essentielle. Les sensibilisations des équipes enseignantes m'ont amené à me rendre compte de la grande disparité des pratiques mises en œuvre lors de ces séances d'accompagnement individualisé mais aussi à percevoir que les équipes éducatives étaient grandement démunies face à ces nouvelles injonctions ministérielles.

Souhaitant me professionnaliser, j'ai décidé de réaliser un master dans le domaine de l'inclusion et de l'insertion des personnes à besoins éducatifs particuliers. Ayant une expérience professionnelle dans le domaine des troubles des apprentissages, j'ai souhaité approfondir mon étude, dans le cadre de mon mémoire de recherche sur la prise en compte de ces troubles. Il m'est apparu donc comme une opportunité de réaliser une recherche sur l'accompagnement individualisé. Lors d'une rencontre avec Mme Brossais, j'ai pu me rendre compte qu'il serait intéressant d'effectuer cette étude en ayant comme point de vue la recherche en didactique clinique. En effet, ce cadre théorique et méthodologique me permettra de mieux cerner ce qui est en jeu lors de l'épreuve d'enseignement à laquelle est soumis un

[2] Professeur de Lycée Professionnel Agricole

[3] École Nationale de Formation Agronomique

[4] Institut Universitaire de Formation des Maîtres

[5] Rénovation de la Voie Professionnelle

enseignant lors de séances d'accompagnement individualisé/personnalisé. Les enseignants doivent s'adapter sans avoir beaucoup de références pour la mise en œuvre de ces nouveaux types de séances. L'étude de cas clinique semble la plus adaptée pour analyser les manières de faire lors de ces séances, mais surtout les raisons sous-jacentes afin de mieux comprendre les pratiques des enseignants observés. Nous souhaitons identifier l'influence éventuelle de chacun des systèmes éducatifs étudiés que sont l'Éducation Nationale et l'Enseignement Agricole, afin d'en étudier, les effets potentiels.

Les quelques éléments personnels, présentés précédemment, donnent des réponses sur le *déjà-là* du chercheur en ce qui concerne ma position vis-à-vis des séances d'accompagnement individualisé. Cette expérience me permet d'avoir un regard multiple sur cet accompagnement de part mon vécu en formation continue et en formation initiale mais aussi de part les échanges que j'ai pu avoir lors des diverses sensibilisations réalisées auprès des équipes éducatives. Par ailleurs, ce travail de recherche m'a donné l'occasion de mieux connaître l'histoire de notre système éducatif et plus particulièrement de l'émergence des réflexions autour de l'individualisation/personnalisation.

# 2. Explication des différentes notions abordées dans notre objet de recherche

## 2.1 Différences interindividuelles

Dès 1938, certaines inégalités inhérentes au système scolaire étaient dénoncées. Mais c'est seulement en 1978 que le rapport du CRESAS[6] définit la notion de « handicap socioculturel » en soulignant les corrélations entre les chances de réussite scolaire et les conditions sociales de la famille (Perrenoud, 1996). Les enfants des classes populaires et les enfants des classes favorisées, dès l'entrée à l'école, étaient séparés :

- ✓ les enfants des classes populaires fréquentaient l'école primaire, pour entrer vers 12 ans dans la vie active ;
- ✓ les autres enfants rejoignaient les petites classes des lycées ou écoles primaires supérieures pour poursuivre vers des études longues (Baudelot & Establet, 1971).

La création de « l'école unique » fut un grand chamboulement sur le plan structurel de la cinquième République. En effet, à cette époque le primaire et le secondaire ne désignaient pas

[6] Centre de Recherche de l'Éducation Spécialisée et de l'Adaptation Scolaire

des cycles successifs dans la scolarité des élèves mais bien deux types d'enseignements et d'établissements existant en parallèle. Ce changement a entraîné un passage d'une école par ordres (le primaire et le secondaire, voire le technique) à une structure par degrés (écoles élémentaires, collèges, lycées). L'évolution de la conception structurelle de l'école est venue de la réforme Haby (loi du 11 juillet 1975) qui avait pour objectif de donner les mêmes chances à tous les élèves et de diminuer les différences sociales en permettant l'accès à tous à la culture. Cette loi a été pensée aussi pour gérer les effectifs en masse à l'école. Ainsi, à partir de la rentrée scolaire de 1977, les collèges d'enseignement secondaire et les collèges d'enseignement général ont une dénomination identique, celle de collège (Lelièvre, 1990).

Ces premières évolutions du système éducatif favoriseront plusieurs décennies plus tard, l'émergence des principes de la « discrimination positive » à l'école (Perrenoud, 1996, p. 5). Cependant, la prise en compte de chaque individualité ne fait pas l'unanimité dans le milieu scolaire. Durkheim en 1938, par exemple, prônait une « école de la construction de l'être assis », c'est à dire de l'être qui se maîtrise au sein d'un collectif.

Au début des années 70, les théories de la reproduction ont freiné la mise en œuvre d'approches plus individualisées à l'école et la progression de la pédagogie différenciée au sein de l'institution scolaire. Plusieurs chercheurs ont mis en avant que l'école ne parvenait pas à résorber les inégalités, voire qu'elle y contribuait en constituant un système pour la préservation des élites (Bourdieu & Passeron, 1964 ; Baudelot & Establet, 1971).

Nous portons notre regard, dans le cadre de cette recherche, sur les pratiques enseignantes auprès d'élèves en difficulté. De nombreuses études portent sur les pratiques enseignantes en milieu spécialisé (Pelgrims Ducrey, 2001 ; Berzin & Brisset, 2008), ou sur les difficultés scolaires (Cèbe & Goigoux, 1999 ; Guyon, 2010). Par contre il n'y a, à notre connaissance, que peu d'études sur les pratiques enseignantes dans le cadre des séances d'accompagnement individualisé auprès des publics en difficulté.

A partir de la littérature, nous pouvons regrouper les difficultés d'apprentissage recensées auprès des élèves à partir de deux principales composantes :

- ✓ **Composantes liées aux apprentissages :**

Les élèves en difficulté peuvent être identifiés comme ayant des « lacunes scolaires accumulées, conjuguées aux difficultés sociales et familiales » (Jellab, 2005, p. 300).

Mais la difficulté peut aussi s'expliquer par le sens que donne l'apprenant à l'école et aux savoirs (Charlot, Bautier & Rochex, 1992). Si l'élève ne parvient pas à donner du sens à ce qu'il apprend et à l'institution scolaire alors il risque de ne pas progresser dans son apprentissage même si celui-ci a le désir d'apprendre. Ce désir risque, de plus d'être réduit à néant si le savoir ne fait pas sens pour lui. C'est pourquoi certaines pratiques enseignantes visent à « réconcilier » les élèves avec l'institution scolaire pour ensuite leur permettre d'accéder aux savoirs. Nous pouvons notamment évoquer les écoles de la deuxième chance, qui ont pour objectif de viser l'insertion professionnelle des jeunes d'au moins dix-huit ans qui ont quitté le système scolaire depuis plus d'un an et qui n'ont pas de qualification. Le travail réalisé avec ces jeunes consiste à consolider les savoirs de base, et construire un projet professionnel. Plusieurs approches ont été mises en évidence (Montessori, 1935 ; Freinet, 1927 ; Develay, 1996 ; Hadji, 2008 ; Feuerstein & Spire, 2009) : i) en premier lieu une approche mettant en jeu les savoirs dans des contextes quotidiens qui font sens pour les élèves et dans lesquels des savoirs « théoriques » sont travaillés par le biais de la médiation-remédiation pédagogique ; ii) en second lieu une autre approche orientée sur la pédagogie de projet avec pour objectif l'élaboration d'une production individuelle ou collective.

De plus, les difficultés d'apprentissage ne se centrent pas seulement sur les versants de la compréhension et de la mobilisation des savoirs mais aussi sur les rapports sociaux tels que le rapport de l'élève à l'adulte et aux autres.

### ✓ Composantes liées à des troubles des apprentissages :

La prise en charge de certains troubles d'apprentissage peut amener une certaine fatigue des équipes enseignantes. Dans ce cas-là, la prise en compte de l'élève dans sa globalité est primordiale. Un trouble d'apprentissage peut être défini comme étant un dysfonctionnement dans le processus d'acquisition des connaissances et peut toucher plusieurs fonctions cognitives. Les fonctions cognitives peuvent être liées à l'attention, au langage oral ou encore au langage écrit.

Les principaux critères qui caractérisent les troubles des apprentissages sont :

- les critères de « discordance » entre les difficultés à des épreuves liées aux troubles en question et les bonnes performances à d'autres épreuves cognitives (QI) ;

- les critères d'exclusion : les troubles ne doivent pas avoir comme cause primaire ni un retard global, ni un handicap sensoriel, ni un environnement défavorable (pédagogie inadaptée, niveau socioculturel insuffisant), ni des troubles mentaux avérés ;
- le trouble est dû à des facteurs intrinsèques à l'enfant (ce point dérive directement des deux précédents et met l'accent sur l'origine neurobiologique des troubles) (Fletcher et *al.*, 2004).

Le trouble des apprentissages est identifié dès que les performances de l'apprenant atteignent un retard d'au moins deux ans entre le niveau actuel de l'enfant et le niveau attendu (Touzin & Vaivre-Douret, 1999).

Actuellement, les troubles des apprentissages les plus présents car les mieux repérés sont les dyslexies avec parfois des troubles associés (dysorthographies, dysphasie, dyspraxie), le TDA/H[7] (INSERM[8], 2007 ; Touzin & Vaivre-Douret, 1999 ; Ringard, 2000 ; Ramus, 2012). De nombreux ouvrages présentent les retentissements de ces troubles sur les apprentissages (INPES[9], 2009 ; Habib, 1997 ; Pouhet, 2011).

La prise en charge des troubles des apprentissages requiert une formation spécialisée pour les équipes enseignantes. Cette formation peut aller du simple conseil d'ordre organisationnel donné à l'enseignant pour la mise en œuvre des leçons mais peut aussi porter sur des adaptations pédagogiques (distribution de polycopiés dactylographiés, place de l'élève dans la salle de classe…), jusqu'à des prescriptions sur une remise en question des pratiques pédagogiques (Cerisier, 2008 ; Crunelle, 2006 ; Dehaene, 2011). Plusieurs acteurs s'accordent sur la nécessité d'informer l'ensemble d'une classe sur les difficultés d'un élève (Guilloux, 2009 ; Chapelle, 2012). L'objectif est d'éviter les jugements, les moqueries ou autres remarques auprès de l'élève concerné. De plus, l'élève ayant des troubles d'apprentissage doit être considéré comme tout autre élève, afin de ne pas le stigmatiser.

La prise en charge des troubles d'apprentissage peut faire l'objet de plusieurs dispositifs au sein des établissements scolaires.

---

[7] Troubles Déficitaires de l'Attention avec ou sans Hyperactivité

[8] Institut National de la Santé Et de la Recherche Médicale

[9] Institut National de Prévention et d'Education pour la Santé

## ✓ Dispositifs de prise en charge des troubles d'apprentissage

Différentes modalités de prise en charge des élèves avec des troubles d'apprentissage s'ajoutent au dispositif présent dans les curricula (JORF : Article L112-1 à L112-5, 2005 ; MEN[10], 2006b ; MEN, 2003 ; MEN, 2006c ; DGER[11] N°2008-2108, 2008), notamment en 2000, le rapport du groupe de travail présidé part l'inspecteur Ringard (2000), présente la nature du problème posé par les TSLOE (Troubles Spécifiques du Langage Oral et Écrit) et fait des recommandations pour la pris en charge des en charges des enfants sur la plan pédagogique.

Ces différents dispositifs ont pour objectif de prendre en compte la singularité du sujet au sein de son parcours scolaire afin de lui permettre d'avoir les mêmes possibilités dans l'approche des apprentissages. Cela sous-entend une approche individuelle qui prend en compte le sujet dans sa globalité afin d'orchestrer son parcours à partir de ses difficultés, de son approche singulière sur certains points disciplinaires mais aussi des soins médicaux si cela s'avère nécessaire.

✓ Le Programme Personnalisé de Réussite Éducative (PPRE) permet à une équipe de proposer à un élève, pour lequel des connaissances et des compétences scolaires spécifiques ne sont pas maîtrisées ou risquent de ne pas être maîtrisées, une aide normalement de courte durée (soutien scolaire, par exemple).

✓ Le Plan d'Accueil Individualisé (PAI) concerne les élèves atteints de troubles de la santé évoluant sur une longue période sans reconnaissance du handicap : pathologies chroniques, allergies, intolérance alimentaire, troubles spécifiques du langage (dyslexie, dysphasie)… Il constitue une prise en compte spécifique des difficultés d'un élève (possibilité de traitement médical au sein de l'établissement, cours polycopiés, évaluations formatives à l'oral plutôt qu'à l'écrit…). Le PAI, qui concernait à l'origine les problèmes de santé des élèves, a été étendu depuis 2003 aux troubles des apprentissages. Il est important de préciser que le PAI est interne à l'établissement, il est demandé par la famille auprès du chef d'établissement et il engage l'équipe éducative, le médecin scolaire, la famille et l'élève. L'obligation institutionnelle de ce dispositif existe par la présence du proviseur qui doit le mettre en œuvre. Contrairement au Parcours Personnel de Scolarisation (PPS), le PAI n'est

[10] Ministère de l'Éducation Nationale

[11] Direction Générale de l'Enseignement et de la Recherche

pas opposable devant un tribunal. La finalité du PAI est la même que celle du PPS car ce dispositif vise à favoriser la réussite de l'élève.

✓ Le PPS s'adresse aux élèves reconnus « handicapés » par la CDA[12] relevant de la MDPH[13] suite à la réalisation des bilans médicaux sur son (ou ses) trouble(s). La famille doit prendre contact avec l'enseignant référent du secteur géographique de l'établissement. Ce dernier convoque en réunion les professionnels de santé, la famille, l'infirmière scolaire, le proviseur, le CPE[14] et les membres de l'équipe pédagogique. Suite à cette réunion, des propositions sur la prise en compte des difficultés de l'élève sont données à l'équipe éducative avec la possibilité de demandes de matériel ou d'aide humaine (AVS[15]).

## 2.2 Individualisation, de quoi parle-ton ?

### 2.2.1 Les prémisses de l'individualisation

La notion d'individualisation a émergé lorsque des enseignants ont pris conscience de l'inégalité de traitement apporté aux élèves. Ces praticiens ont souhaité à travers leurs pratiques pédagogiques mettre en œuvre une approche plus centrée sur l'individu et moins sur un groupe « classe ». L'objectif est de rendre plus égalitaire l'accès au savoir pour l'ensemble des classes sociales mais aussi de compenser les inégalités d'aptitudes des uns et des autres.

Malgré la volonté institutionnelle, en France, d'avoir une école relativement « aveugle » aux différences, certaines pratiques pédagogiques ont été progressivement développées en s'appuyant sur courants pédagogiques issus de différents pays :

✓ en 1905, le « plan Dalton » (Etats-Unis) a été mis en œuvre par Parkhurst. Le travail scolaire se faisait au moyen de brochures ou de fiches détaillées dans lesquelles l'élève trouvait toutes les indications sur le travail à accomplir (Ménard, 1992, p. 46). L'éducateur ne donnait pas d'enseignement collectif à proprement parlé mais se tenait à disposition des élèves ;

✓ Washburne, en Angleterre dans l'école de Winnetka, a repris en 1922 les principes du « plan Dalton » en s'attachant davantage aux possibilités de chaque individu

[12] Commission des Droits et de l'Autonomie

[13] Maison Départementale des Personnes Handicapées

[14] Conseiller Principal d'Éducation

[15] Auxiliaire de Vie Scolaire

(*ibid.*). La particularité de Washburne a été de proposer un travail aux élèves au moyen de fiches autocorrectives soumises à une évaluation permettant de passer à l'unité supérieure ;

- ✓ pour Dottrens, en 1927, à l'école du Mail de Genève, le travail individuel ne pouvait être qu'un résultat du travail collectif (*ibid.*). Il décida de faire de l'enseignement un enseignement collectif et individuel ;
- ✓ Freinet, en 1929, développait les fiches scolaires coopératives, puis par la suite il les a complétées par les bandes enseignantes, qui étaient les prémisses des fiches d'autocorrection. L'élève avait à sa disposition une boîte contenant des fiches de correction, cela permettait à l'enseignant de se consacrer aux élèves les plus en difficulté et donnait ainsi une certaine autonomie aux élèves (Houssaye, 1994) ;
- ✓ en 1933, Henri Bouchet (cité par Meirieu, 2008) a fait émerger deux conceptions de l'individualisation :
  - le diagnostic *a priori* : cette conception comprend les travaux de Parkhust, qui permettait d'identifier les besoins et les rythmes individuels des élèves avec un travail par l'intermédiaire de fiches, mais aussi les travaux de Claparède (Piaget, 1941) préconisant l'organisation de « groupes adaptés » pour suivre les cours ;
  - la seconde conception comprend : i) les travaux de Bouchet sur l'accompagnement adapté qui réfutent la pédagogie de l'*a priori,* c'est-à-dire que l'élève ne rentre pas dans « des cases » préalablement établies, mais navigue entre celles-ci car rien n'est figé dans les apprentissages ; ii) les travaux de Debesse (1952) considérant que les « groupes adaptés » de Claparède doivent être sans cesse révisés car un individu ne cesse d'évoluer.

### 2.2.2 La lente progression de l'individualisation dans les pratiques enseignantes

L'individualisation en milieu scolaire n'est pas récente, mais elle a longtemps été désignée par une taxonomie différente, « la pédagogie différenciée » au début du XX$^{ème}$ siècle.

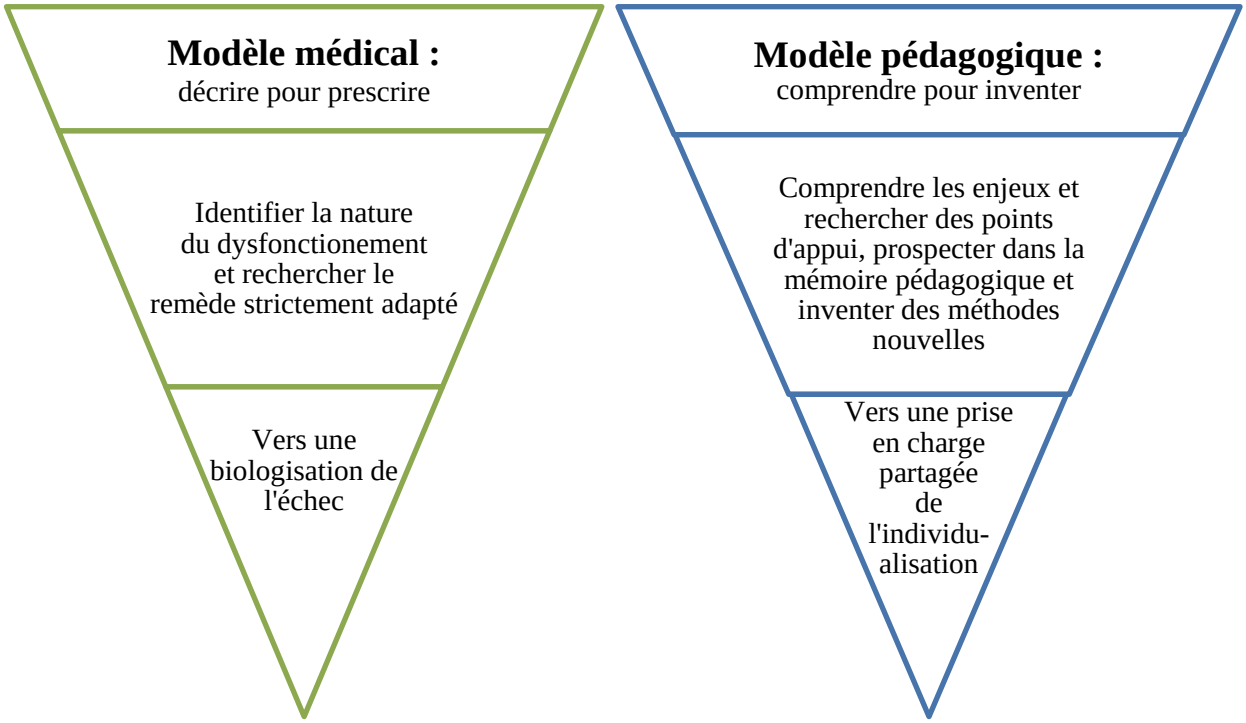
La pédagogie différenciée arrive, en premier lieu, au début du XX$^{ème}$ siècle dans les pays anglo-saxons et n'apparait en France que dans les années 1970. En effet, les pouvoirs politiques français ont pendant longtemps pensé qu'il serait souhaitable de limiter l'éducation de certaines classes sociales afin de garder une corrélation entre origine sociale, niveau d'études et par conséquent niveau d'emploi. Ces idées trouvent leurs origines, notamment dans un « mémoire sur les petites écoles » inspiré par Colbert : « Dans ces écoles on

enseignerait seulement à lire et à écrire, chiffrer et compter ; et en même temps on obligerait ceux qui sont d'une naissance basse et inapte pour les sciences à apprendre les métiers, et on exclurait même de l'écriture ceux que la Providence a fait naître d'une condition à labourer la terre auxquels il ne faudrait apprendre qu'à lire seulement » (cité par Lelievre, 1990, p. 55). Il n'était pas question de tenir compte de l'individu « l'attention à la personne de l'élève est une atteinte à l'autorité de l'Etat » (Brunetière, 1898).

### 2.2.3 Où en est-on avec l'individualisation ?

Plusieurs auteurs s'accordent pour dire que les termes de personnalisation et individualisation sont souvent employés sans distinction (Etienne & Clerc, 2006 ; Etienne & Pérotin, 2009). A travers ce constat, « les concepts de personnalisation, d'individualisation et de diversification s'emploient souvent indifféremment pour justifier tout type d'enseignement prenant en compte la spécificité de chaque élève » (Longhi, 2009, p. 459), Longhi précise que ces différentes terminologies servent un même objectif.

Selon Meirieu (2008), deux approches bien distinctes de l'individualisation peuvent être identifiées :




Des pays proches de la France se sont penchés sur la notion d'individualisation. En Suisse, par exemple, une réflexion a été menée sur l'individualisation des parcours d'apprentissage. « L'individualisation des parcours de formation porte sur le cheminement, le parcours de

l'apprenant. Elle ne signifie pas qu'il travaille en solitaire ou qu'on lui donne des leçons particulières, mais qu'il suit un chemin original, tout en faisant des bouts de chemin avec d'autres » (GPR[16], 1999, p. 8).

Mons ajoute que pour être « efficace, cet enseignement individualisé doit être généralisé, ce doit être une autre façon de gérer le parcours de chaque élève quel que soit son niveau scolaire, tous les élèves doivent pouvoir suivre une partie de leur cursus sous une forme personnalisée, c'est-à-dire le plus souvent en petits groupes » (Mons, 2008).

La pédagogie différenciée est l'un des principaux courants pédagogiques sur lequel s'appuie l'individualisation en milieu scolaire car elle a comme postulat que personne n'apprend de la même façon et qu'il faut tenir compte de cette différence dans la préparation de son activité. La pédagogie différenciée peut permettre d'anticiper les difficultés des élèves en leur proposant plusieurs entrées autour d'une même compétence (Perrenoud, 2004). La communauté française de Belgique (CFB) dans le décret « Missions » (Art. 5, §12) décrit la pédagogie différenciée comme une « démarche d'enseignement qui consiste à varier les méthodes pour tenir compte de l'hétérogénéité des classes ainsi que de la diversité des modes et des besoins d'apprentissage des élèves » (Ministère de la CFB, 1997).

L'expérience de l'Enseignement Agricole dans les dispositifs d'individualisation s'est forgée par l'intermédiaire des centres de formation d'apprentis et des centres de formation professionnelle et de promotion agricoles. En effet, les équipes éducatives de ces centres se sont formées sur cette thématique depuis les années 1996 avec notamment la mise en place progressive de centres de ressources, de l'évaluation par unité capitalisable, de la validation d'acquis d'expérience. Fort de cette expérience, l'Enseignement Agricole a organisé une conférence de consensus (Collectif de Gilly-lés-Gîteaux en 2008) autour de la notion de parcours individualisé. Cette conférence a réuni plusieurs experts praticiens et chercheurs sur l'individualisation. L'objectif de cette conférence de consensus a été de se mettre d'accord sur certains invariants autour de cette notion. Une formation individualisée est « une formation qui reconnait et prend en compte la singularité du sujet » (Trollat & Masson, 2009, p. 156), mais aussi une formation qui favorise l'autonomie des apprentissages et la construction d'identité et enfin, une formation construite entre l'apprenant et le formateur qui peut évoluer au cours du temps (*ibid.*).

[16] Groupe de Pilotage de la Rénovation

L'Éducation Nationale utilise le terme de personnalisation des apprentissages au sein de ses prescriptions. De manière courante, les acteurs du système éducatif français utilisent sans distinction les termes d'individualisation et de personnalisation. C'est pourquoi, il nous paraît important de mieux définir ce qu'est la personnalisation. Cette dernière est définie, par Etienne et Pérotin, comme devant permettre à l'apprenant de travailler en fonction de ce qui fait sens pour lui, en faisant de lui l'acteur principal de son apprentissage (Etienne & Pérotin, 2009). Le rôle de l'enseignant/adulte est d'aider l'apprenant à se construire en tant que personne. « Personnaliser, c'est situer la personne dans sa capacité à agir en fonction de la manière dont elle se projette dans l'avenir » (*ibid.*). Connac va plus loin en indiquant que « la personnalisation des apprentissages correspond à l'ensemble des organisations pédagogiques qui considèrent l'élève comme une personne, c'est-à-dire qui reconnaissent à la fois sa dimension d'individu et le caractère politique de sa condition humaine » (Connac, 2012, p. 18).

En mai 2013, l'inspection de l'Enseignement Agricole éclaircit la distinction entre les notions d'individualisation et de personnalisation en indiquant dans une note de bas de page « La personnalisation est considérée comme un processus. Celui-ci recouvre des démarches qui prennent en compte chaque enfant en tant que personne. En milieu scolaire, la différenciation et l'individualisation sont des modes d'organisation pédagogiques permettant la mise en œuvre du processus de personnalisation » (IEA[17], 2013, p. 3).

Lorsque l'on parle de l'individualisation ou de personnalisation au sein du système éducatif, nous avons l'habitude de parler d'accompagnement individualisé ou personnalisé. C'est pourquoi il semble intéressant de mieux définir cette notion d'accompagnement qui vient compléter la notion d'individualisation.

## 2.3 L'accompagnement

L'accompagnement est défini dans le dictionnaire de la formation et du développement personnel paru en 1996 comme : « une fonction qui, dans une équipe pédagogique, consiste à suivre le stagiaire et à cheminer avec lui durant une période plus ou moins brève afin d'échanger à propos de son action, d'y réfléchir ensemble et de l'évaluer » (Bellengert & Pigallet, 1996). Paul met en évidence que l'accompagnement est utilisé dans de nombreux domaines (professionnels, politiques…). Nous nous centrons, dans notre étude, sur

[17] Inspection de l'Enseignement Agricole

l’accompagnement au niveau de l’éducation. Comme l’écrit Paul « avec l’accompagnement, on se trouve bien en présence d'une réalité qui […] déborde largement le champ disciplinaire et les secteurs professionnels […] » (Paul, 2004, p. 8). Cela sous-entend, pour cet auteur, que pour des enseignants, en particulier ceux du secondaire (recrutement fait pendant très longtemps uniquement sur du disciplinaire), la mise en œuvre d’un accompagnement n’est pas chose facile vu l’étendue complexe et diversifiée qui le compose.

La notion d’accompagnement est de plus en plus présente dans notre société depuis ces deux dernières décennies, car le regard de notre société a changé, nous sommes passés du regard de citoyen à celui d’usager. Aujourd’hui notre place n’est pas définie, elle est à construire sans cesse, ce qui nous renvoie à notre responsabilité (Castel, 2009). Ce constat montre aujourd’hui la nécessité pour certains individus d’être accompagnés afin de leur permettre d’y voir plus clair dans un monde qui bouge sans cesse et d’avoir l’occasion de se décharger en partie de cette responsabilité souvent trop pesante.

L’accompagnement en milieu scolaire englobe la posture de l’enseignant. L’historique du mot accompagnement renvoie en 1239 (cité par Paul) « à un contrat unissant deux parties, généralement d’inégale puissance, pour la possession en commun d’une terre » (Paul, 2004, p. 59). Dans l’Antiquité, « le pédagogue était un esclave qui accompagnait l’enfant à l’école, lui portait ses affaires, mais aussi lui faisait réciter ses leçons et faire ses devoirs » (Connac, 2012, p. 52). Cette notion d’accompagnement, présente dans le concept de la pédagogie est omniprésente dans le milieu scolaire. Elle regroupe les moyens et les dispositifs mis en œuvre pour permettre à quelqu’un d’apprendre. L’historique du terme accompagnement en milieu scolaire qui renvoie à la notion de contrat entre deux parties même si ce-dernier est dissymétrique. En effet, il met en évidence une relation hiérarchique entre enseignant et élèves qui doit permettre par la posture de l’enseignant d’atteindre un objectif commun aux élèves et à l’enseignant. « L’accompagnement, c’est ce qui se passe quand l’aveugle qui veut traverser la rue est pris en charge (accompagné) par le bon samaritain » (Develay, 2011, p. 26). Cet accompagnement suppose un accompagnateur, un accompagné et entre ces deux protagonistes un même but à atteindre. Lorsque l’Éducation Nationale met en œuvre l’accompagnement dans les années 1994-1995, Leruch (cité par Paul) explique que « l'accompagnement ne désigne (...) rien d'autre que ses dimensions du travail de tout formateur qui consiste à aider l'autre à devenir capable d'apprentissage autonome » (Paul, 2004, p. 88). Cette prescription renvoie, selon cet auteur, à une vision restreinte de la notion d’accompagnement et peut favoriser la difficulté pour les formateurs à construire cette

posture. En effet, le verbe « accompagner » peut plus généralement définir une posture du formateur qui ne « doit pas agir sur ou à la place de mais avec » ce qui entraîne un « sentiment d'impuissance exprimé par certains praticiens dans leur face-à-face à autrui. Mais aussi le constat d'inefficacité prononcée à l'égard de la démarche d'accompagnement considérée comme activité occupationnelle... » (Paul, 2004, p. 100). Les réflexions actuelles sur les pratiques enseignantes, selon Develay, concernent notamment l'idée d'un suivi des progrès des élèves afin de pouvoir les aider au mieux. Aujourd'hui « il n'y a pas d'éducation sans accompagnement. Sans accompagnement il n'y a que de l'instruction, voire de l'éducation dirigiste sinon rigide » (Develay, 2011, p. 27).

## 2.4 Les pratiques enseignantes

Après avoir mieux identifié la notion d'accompagnement individualisé, nous nous intéressons aux principales stratégies d'enseignement déjà mises en évidence par plusieurs recherches. Selon plusieurs études (Prégent, 1990 ; Daele & Berthiaume, 2010 ; Simonneaux, 2011), il existe différentes stratégies d'enseignement :

- ✓ le cours magistral : cette modalité relève d'une stratégie ancienne, qui permettait une meilleure gestion de masse des publics accueillis. Elle est aussi considérée comme une « pratique classique » par certains pédagogues. Cette modalité se caractérise par un rapport de pouvoir de l'enseignant vis-à-vis l'apprenant. L'enseignant détient un savoir disciplinaire que l'élève ne connait pas encore et l'apprenant est la personne à « remplir » de savoirs. Dans cette stratégie d'enseignement, il y a peu d'interactions entre les deux protagonistes cités au préalable, sauf peut être sous une forme de questionnement de la part de l'enseignant, ce qui laisse une place infime pour l'activité de l'élève ;

- ✓ le cours dialogué : cette pédagogie, dite active, favorise les échanges entre enseignant et apprenants. Ces derniers sont sollicités régulièrement ce qui a pour objectif de les rendre acteurs dans l'acquisition des savoirs disciplinaires. Ce type de stratégie permet de créer un climat serein au sein de la classe, mais permet aussi à l'enseignant de vérifier la compréhension de son cours, ou les éventuels points d'achoppement. Dans cette approche, les élèves co-construisent le cours, ce qui permet par ailleurs de favoriser leur implication et la compréhension de celui-ci ;

- ✓ les travaux dirigés (TD) et les travaux pratiques (TP) : ces stratégies sont fréquentes dans les disciplines dites « techniques » et « scientifiques ». Elles nécessitent de la part de l'enseignant d'avoir établi une procédure pour réaliser sa séance et cela demande

normalement la réalisation de fiches TD/TP. L'avantage de ces stratégies est que les élèves sont acteurs de la construction des savoirs, c'est-à-dire qu'ils observent et produisent. L'enjeu de ces activités est de confronter l'élève à l'articulation de la théorie et de la pratique. Cela implique une mobilisation de connaissances et une réutilisation de celles-ci dans un contexte différent. Ces stratégies pédagogiques s'appuient sur des principes fondateurs des CEMEA[18], issus d'une réflexion datant de 1937 sur l'importance pour les enfants de prendre conscience de leur milieu de vie, afin de se l'approprier, de le faire évoluer et de le modifier dans une perspective de progrès individuel et social. Les CEMEA sont aujourd'hui encore très présent au sein de certaines régions, continuent à former des éducateurs et ils sont responsables de la formation du brevet d'aptitude aux fonctions d'animateur (CEMEA, 2012).

Il est à préciser que les modalités décrites précédemment, ont une influence sur l'organisation de la classe. L'organisation peut soit être en groupe classe, soit être constituée de sous-groupes, voire en travail individuel. Mais il n'y a pas de corrélation entre une stratégie d'enseignement et une organisation. Dans l'étude réalisée par Jellab sur l'enseignement en lycée professionnel, il est indiqué que le cadre de l'enseignement technique, favorise l'alternance de stratégies et d'organisations au sein d'une même séance d'enseignement (Jellab, 2005).

# 3. Les politiques éducatives

## 3.1 Les institutions scolaires

Dans notre étude, nous avons choisi de prendre en compte deux systèmes d'enseignement différents, que sont l'Éducation Nationale et l'Enseignement Agricole. Nous allons apporter des informations sur leurs spécificités dans leur mode de fonctionnement pour ensuite essayer de mieux comprendre leurs prescriptions vis-à-vis de l'accompagnement individualisé.

### 3.1.1 L'Éducation Nationale

L'Éducation Nationale (1932) a une histoire un peu moins longue que l'Enseignement Agricole (1848) (Boulet, Lelorrain & Vivier, 1998). Le nombre d'établissements scolaires rattachés au Ministère de l'Éducation Nationale est beaucoup plus élevé par rapport au nombre d'établissements scolaires rattachés au Ministère de l'Agriculture (58 677 *vs* 815). Par ailleurs, les établissements scolaires au sein de l'Éducation Nationale sont organisés par

[18] Centre d'Entraînement aux Méthodes d'Éducation Active

académies réparties sur le territoire national (trente académies au total). Cette organisation permet une certaine proximité entre les établissements scolaires et les structures administratives ce qui favorise les échanges et les adaptations des modes de fonctionnement d'une académie à une autre. Par conséquent, le nombre d'apprenants au sein de l'Éducation Nationale est largement supérieur à celui dans l'Enseignement Agricole (15.2 millions d'élèves et apprentis pour l'Éducation Nationale (Statistiques, 2012) pour 225 833 élèves et apprentis dans l'Enseignement Agricole (DGER, 2012). L'importance du nombre d'apprenants au sein de l'Éducation Nationale permet à cette institution d'avoir une reconnaissance et une certaine influence sur les décisions politiques au niveau régional mais aussi au niveau national.

### ✓ Le public accueilli au sein de l'Éducation Nationale

L'étude menée en 2013 par Capdevielle-Mougnibas, Prêteur et Favreau met en évidence certains critères pouvant donner un aperçu du public accueilli en lycées professionnels de l'Éducation Nationale. Dans cette recherche, l'analyse porte sur les publics de CAP[19] en formation initiale et par apprentissage. Afin de garder une logique vis-à-vis de notre recherche, nous nous attacherons surtout aux chiffres de la formation initiale. Nous pouvons apprendre que pour les 170 élèves interrogés, 55% d'entre eux sont de milieux populaires, 13% viennent d'un milieu intermédiaire, et 17% de milieux favorisés. Dans ces publics, nous pouvons observer que 11% des lycéens ont leurs deux parents au chômage et 18% sont de nationalité étrangère. Pour ce qui est de leur origine scolaire, 68% proviennent de 3ème générale et 61% des élèves ont déjà redoublé. A travers cette étude nous pouvons nous rendre compte qu'une grande majorité a une situation familiale relativement complexe (parents au chômage) et a pour une grande part déjà connu le redoublement (Capdevielle-Mougnibas, Prêteur & Favreau, 2013). Ces résultats laissent supposer les besoins d'un accompagnement particulier au sein du système éducatif par l'intermédiaire d'une prise en charge et d'une approche pédagogique différente de celles que ces élèves ont pu connaître lors de leur scolarité au collège.

[19] Certificat d'Aptitude Professionnelle

### 3.1.2 L'Enseignement Agricole

L'Enseignement Agricole qui dépend du MAAF[20] et était composé de 815 établissements à la rentrée 2012, dont 216 publics (DGER, 2012). Ce système éducatif est d'une taille modeste comparé à l'Éducation Nationale qui comportait, pour le seul département de la Haute-Garonne, 813 écoles primaire publics en 2012 (Académie de Toulouse, 2012).

L'Enseignement Agricole comporte un certain nombre de spécificités qu'il est important de préciser. Tout d'abord, cinq missions sont explicitement définies (Code de l'éducation Chapitre 1er, Article L811-1) :

- ✓ formation générale, technologique, professionnelle initiale et continue ;
- ✓ animation et développement des territoires ;
- ✓ activités de développement, d'expérimentation et d'innovation agricoles et agroalimentaires ;
- ✓ insertion scolaire, sociale et professionnelle des jeunes et des adultes ;
- ✓ coopération internationale.

Une particularité de l'Enseignement Agricole est d'avoir au sein des EPLEPFA[21], différents centres constitutifs. Il peut y avoir sur un même site ou sur des sites différents des Lycées Professionnels Agricoles (LPA), Lycées d'Enseignement Général et Technologique Agricole (LEGTA), Centres de Formation d'Apprentis (CFA), Centres de Formation Professionnelle et de Promotion Agricoles (CFPPA), Exploitations Agricoles (EA), Ateliers Technologiques (AT). Le fait d'avoir ces divers centres permet, en premier lieu, une vision globale du public accueilli, mais surtout de mutualiser certains moyens (Centre de Ressources, Salle d'autoformation, Exploitation Agricole, Ateliers Technologiques…). Il y a en quelque sorte une économie d'échelle qui se réalise. De plus, il est fréquent que certains enseignants et formateurs interviennent dans plusieurs centres constitutifs favorisant ainsi les échanges de pratiques. La création du Conseil de l'Éducation et de la Formation au sein de chaque EPLEFPA a permis d'identifier une instance dans laquelle les échanges sont facilités entre les centres constitutifs et dans laquelle une démarche commune peut être élaborée (DGER, 2011). Les EA et AT permettent aux élèves de pouvoir manipuler lors des séances de travaux

[20] Ministère de l'Agriculture, de l'Agroalimentaire et de la Forêt

[21] Établissement Public Local, d'Enseignement et de Formation Professionnelle Agricole

pratiques et d'être confrontés aux réalités quotidiennes du monde professionnel tout en étant à proximité de leur salle de classe.

L'ensemble des lycées agricoles possède des internats avec un taux global de 75% d'internes. Les élèves partagent ensemble des moments de vie, scolaires et extrascolaires, et ont ainsi l'occasion d'acquérir des savoirs-être en communauté. Les internats sont aussi des lieux privilégiés pour accompagner les élèves lors des « études du soir » dans leur devoir si le besoin s'en fait ressentir. La vie de l'établissement est fortement rythmée par la dynamique insufflée par les ALESA[22], ce qui donne l'opportunité à ces jeunes d'être organisateurs et participants d'événements.

### ✓ Le public accueilli au sein de l'Enseignement Agricole

L'Enseignement Agricole offre des formations : i) au niveau collège en proposant des classes de 4ème et 3ème de l'Enseignement Agricole ; ii) au niveau lycée professionnel en proposant cinq champs professionnels par l'intermédiaire des cycles de formations sur deux ans avec les CAPA (Certificat d'Aptitude Professionnelle Agricole), des cycles de formation sur trois ans avec le bac professionnel agricole ; iii) au niveau supérieur par l'intermédiaire de BTSA (Brevet de Technicien Supérieur Agricole) et des écoles d'ingénieur dans le domaine vétérinaire et agronomique Le public provenant de 4ème, pour une grande majorité, a tendance à poursuivre au sein de ce système scolaire. A l'heure actuelle, une seule étude s'est intéressée au profil des élèves présents au sein de l'Enseignement Agricole et elle s'est centrée sur les élèves suivant une classe de 4ème ou de 3ème agricole. Ce public, formé en classe de 4ème-3ème, est désireux de préparer un métier lié à l'Enseignement Agricole pour 23.3% des 4èmes et 24.3% des 3èmes. Il est important de noter que près de 72% des 4èmes et 68% des 3èmes ont déjà redoublé (ONEA[23], 2010, p. 38).

De plus, une enquête réalisée par l'ONEA montre que sur 45% des réponses, 48% des 4èmes et 43% des 3èmes ont choisi l'Enseignement Agricole en raison de leurs difficultés scolaires. Ce dernier point permet notamment d'apporter des éclaircissements sur le public accueilli au sein de l'Enseignement Agricole. Les difficultés scolaires d'un nombre important d'élèves conduisent notamment à mettre en place des modules/enseignements d'individualisation.

[22] Association des Lycéens, Étudiants, Stagiaires et Apprentis

[23] Observatoire National de l'Enseignement Agricole

### 3.1.3 Contexte d'enseignement favorisant l'émergence de l'individualisation

« En 1880, on pense que les élèves qui ne suivent pas dans « l'enseignement classique » doivent quitter le lycée car ils sont « un embarras » pour le maître, un « mauvais exemple » pour leurs camarades, un « élément de gêne » et une « entrave » pour les classes. A ce sujet Jules ferry publie une circulaire » (Delahaye, 2011, p. 13-14).

En 1975 est apparu, pour la première fois, officiellement dans les textes les principes de la notion de pédagogie différenciée avec la Loi Haby[24] (JORF, 1975). Cette loi promulgue le collège unique en permettant l'accès à chacun en fonction de ses possibilités financières (gratuité de l'école) et de ses aptitudes (Article 1). De plus « la formation qui y est dispensée favorise l'éveil de la personnalité des enfants. Elle tend à prévenir les difficultés scolaires, à dépister les handicaps et à compenser les inégalités » (Article 2).

Le terme de pédagogie différenciée disparait au profit du terme individualisation avec la loi d'orientation sur l'éducation[25] (JORF, 1989). Apparaissent dès lors les « parcours différenciés » au collège au milieu des années 1990 et les « modules » dans les curricula au lycée, ces évolutions ont notamment pour objectif de mieux prendre en compte la diversité des élèves. Cette prise de conscience explique, entre autres, une remobilisation des pratiques de la pédagogie différenciée dans les dispositifs d'aide individualisée.

En 2005, la parution de « la Loi d'orientation et de programme d'avenir pour l'école » (JORF n°96, 2005) met en place : i) le socle commun, qui définit les compétences que doivent acquérir l'ensemble des écoliers français ; ii) le PPRE[26], cité précédemment (cf. chap.1 §2.1), mis en place pour permettre à l'élève d'acquérir et de maîtriser les connaissances et compétences indispensables à la fin d'un cycle. Le concept d'inclusion devient prépondérant à partir de 2005 et remplace la notion d'intégration. L'inclusion est considérée « comme un processus de transformation des systèmes éducatifs et des cultures qui permet à tous les élèves de participer entièrement et équitablement au processus d'apprentissage dans les classes ordinaires » (D'Alessio, 2008, p. 36). Après la parution de cette loi, le rapport de l'inspection générale mentionne à plusieurs reprises les besoins spécifiques et particuliers des élèves (MEN, 2009). Cette notion d'« élèves à besoins particuliers » a été créée en Europe en 1996

[24] Vient du nom de l'ancien ministre français de l'Éducation Nationale René Haby

[25] Promulguée par l'ancien ministre français de l'Éducation Nationale Lionel Jospin

[26] Parcours Personnalisé de Réussite Éducative

par la *European Agency for Development in Special Needs Education*[27] et ces besoins ont été classés en trois grandes catégories par l'OCDE[28], à savoir :

- ✓ « la catégorie A désigne les besoins éducatifs pour lesquels il existe une norme généralement convenue – les élèves aveugles et malvoyants, sourds et malentendants, arriérés mentaux sévères et profonds, et polyhandicapés. Il s'agit d'affections qui touchent des élèves de tous les milieux socioprofessionnels. En règle générale, elles peuvent être mesurées à l'aide d'instruments appropriés et de critères convenus. D'un point de vue médical, il s'agit en règle générale de troubles d'origine organique (liés par exemple à des déficiences sensorielles, motrices ou neurologiques) ;
- ✓ la catégorie B désigne les besoins éducatifs des élèves éprouvant des difficultés d'apprentissage qui ne semblent pas attribuables directement ou principalement à des facteurs qui conduiraient à les classer dans les catégories A ou C ;
- ✓ la catégorie C désigne les besoins éducatifs dont on pense qu'ils découlent principalement de facteurs socio-économiques, culturels ou linguistiques. Les élèves dans ce cas sont en général issus d'un milieu défavorisé ou atypique que l'éducation vise à compenser. » (OCDE, 2000, p. 13).

En 2002, Ségolène Royal propose au ministre de l'Éducation Nationale une circulaire pour l'accueil des élèves handicapés. Cette circulaire a pour objectif de favoriser l'adaptation et l'intégration scolaire des personnes en situation de handicap. Elle précise qu'il est primordial de développer pour le personnel éducatif des actions de formation centrées sur l'accueil des élèves en situation de handicap et de favoriser la coordination et le développement des structures scolaires et médico-sociales pour l'intégration collective (MEN, 2002).

Puis en 2008, une circulaire paraît sur le parcours de découverte des métiers et des formations (MEN, 2008). Celle-ci a pour visée de donner une meilleure visibilité du travail scolaire et de l'itinéraire de formation de l'apprenant. L'objectif est de permettre à l'apprenant de ne pas s'appuyer uniquement sur les représentations qu'il se fait du métier mais de permettre par l'intermédiaire de sa formation de construire une meilleure connaissance et des attitudes actives pour préparer ses choix. Cela se traduit par un accompagnement pédagogique et une implication de l'équipe de l'équipe éducative en termes de conseils et d'avis pour chaque apprenant. Ces accompagnements se traduisent dans un livret personnel qui permet de mettre

[27] www.european-agency.org

[28] Organisation de Coopération et de Développement Économiques

en valeur les activités réalisées dans une démarche éducative liée à l'orientation. De plus, des ressources sont mobilisables par les équipes éducatives. Ces ressources peuvent être internes à l'établissement (CDI[29], ONISEP[30], etc.) et externes tels que le Centre d'Information et d'Orientation (CIO), les missions locales, etc.

Enfin, en 2009, la réforme des lycées professionnels donne une nouvelle ligne directrice (MEN, 2009b). Celle-ci correspond en premier lieu à un passage à un baccalauréat professionnel préparé en trois ans. En second lieu, elle offre des possibilités de passerelles entre les filières professionnelles et la mise en œuvre de dispositifs d'individualisation.

### ✓ Pourquoi l'individualisation revient au premier rang ?

Les enquêtes internationales évaluant les systèmes éducatifs (PISA, IEA(2)[31]) mettent en exergue l'efficacité du système éducatif français jusqu'en 2004. A partir de 2005, le classement de notre pays se dégrade rapidement (Bydanova, Mingat & Suchaut, 2008). Les résultats de ces enquêtes montrent clairement que « notre système éducatif occupe une position très moyenne et certains pays, beaucoup moins développés sur le plan économique, obtiennent des résultats plus élevés » (Suchaut, 2009, p. 3).

En effet, Mons (2008) met en évidence que la France n'a pas vraiment mis au centre de son système éducatif les dispositifs d'aide individualisée tels que « la mise en place du tutorat » ou « la remédiation » par rapport aux pays se situant aux premières places du classement PISA. Le cursus scolaire français est structuré à partir d'un tronc commun long avec une pratique fréquente du redoublement et une absence de classes de niveau à l'école primaire. Au secondaire, le recours à l'enseignement individualisé est rare. L'enseignement reste principalement destiné au groupe classe. Perrenoud met également en évidence que « l'enseignement frontal est loin d'avoir disparu des classes, en particulier au second degré » (Perrenoud, 1996, p. 2). De plus, un nombre important d'élèves sort du système scolaire sans qualification. Le décalage entre le système éducatif français et les pays mieux évalués par PISA peut s'expliquer notamment par une prise en compte tardive, en France, de la différenciation pédagogique dans les années 60, alors que cela a été fait depuis les années 20 dans les pays anglo-saxons (Mons, 2008).

---

[29] Centre de Documentation et d'Information

[30] Office National d'Information Sur les Enseignements et les Professions

[31] *International Association for the Evaluation on Educational Achievement*

En France, deux dispositifs d'aide à la scolarité ont été mis en place. Le premier visait une mise en œuvre de moyens supplémentaires tant au niveau des heures qu'au niveau humain. Cela donne la possibilité d'un encadrement plus important des publics dits « en difficulté » (REP[32], par exemple qui a permis de relancer les ZEP[33]). Les ZEP ont été créées en 1981 pour permettre de « donner davantage à ceux qui en ont besoin ». Dans le terme « donner davantage », il faut comprendre une distribution de moyens d'enseignement plus importants, qui visent à compenser les difficultés socio-économiques des publics en zones particulièrement défavorisées, ce qui va à l'encontre du principe même du collège unique. Ce dispositif a connu deux relances, l'une en 1990 et l'autre en 1997 par la mise en place de REP. Ces REP sont associés aux ZEP et permettent de prendre en compte des établissements qui nécessitent une aide particulière en raison des difficultés qu'ils rencontrent. Le second dispositif d'aide à la scolarité a pour objectif une évolution des pratiques enseignantes et des relations pédagogiques (MEN, 2006a). Pourtant nous pouvons voir coexister des aides en direction des élèves avec en plus des moyens supplémentaires (Suchaut, 2009).

Ainsi, la France s'est positionnée progressivement pour l'égalité des chances et une démocratisation de l'école. Mais l'hétérogénéité des publics dans les classes ne date pas d'aujourd'hui et entraîne « un sentiment d'impuissance » de la part des enseignants pour travailler avec un groupe classe, car la plupart est mal ou peu formée à la pédagogie différenciée. Malgré une volonté politique pour la mise en œuvre de dispositifs d'aide individualisée, Feyfant met en évidence un manque de sensibilisation et de formation des équipes éducatives sur les pratiques adaptées à l'individualisation (Feyfant, 2008).

- ✓ **Les différentes mises en œuvre de l'individualisation**

Plusieurs modalités d'individualisation sont réalisées et ont été étudiées (Meirieu, 2008, Descampe et *al.*, 2007 ; Rey, Ivanova, Kahn & Robin, 2003) :

- ✓ entraide entre élèves ;
- ✓ tutorat ;
- ✓ travail individualisé ;
- ✓ réseau d'aide ;
- ✓ groupe de niveaux ;

[32] Réseaux d'Éducation Prioritaire

[33] Zone d'Éducation Prioritaire

- ✓ pédagogie différenciée ;
- ✓ médiation ;
- ✓ remédiation.

Il faut toutefois porter une attention particulière aux dispositifs ci-dessus pour que ceux-ci ne soient « ni une répétition du cours, ni une étude surveillée, ni un doublement de questions traitées dans les modules, ni une série de pratiques définies une fois pour toutes » (Danner, Durut-Bellat, Le Bastard et *al.*, 2001, p. 1), car « tout cursus programmé, si on s'y tient rigidement, confronte tôt ou tard une partie des apprenants à des situations didactiques inadéquates et donc peu fécondes » (Perrenoud, 2001, p. 3). L'inspection de l'Enseignement Agricole a constaté qu'il y a encore des pratiques visant au « soutien disciplinaire » dans le cadre de l'accompagnement individualisé (IEA, 2013, p. 7). De plus, « il n'est pas rare de voir utiliser les dispositifs comme compensation horaire » de ce qui a été « perdu » lors de la rénovation de la voie professionnelle (*ibid.*, p. 7). Selon les inspecteurs de l'Enseignement Agricole, il est nécessaire d'appuyer la mise en œuvre des dispositifs d'individualisation sur « une ingénierie pédagogique » (*ibid.*, p. 7).

### 3.1.4 Les ressemblances et différences en lycées professionnels

#### ✓ Des points communs dans les curricula

Comme nous l'avons montré précédemment, les deux systèmes éducatifs sur lesquels porte notre étude (Éducation Nationale et Enseignement Agricole) n'utilisent pas le même vocable pour désigner l'accompagnement individualisé. Nous retrouvons tout de même de grandes similitudes dans les consignes de mise en œuvre.

Ces recommandations portent essentiellement sur des activités de soutien, d'approfondissement, d'aide méthodologique, d'aide à l'orientation et de construction du projet individuel et professionnel (MEN[34], 2010 ; MAAP[35], 2009).

Un point central, commun aux deux institutions, est « l'autonomie et l'initiative laissées aux équipes éducatives, de manière à leur permettre de répondre aux besoins des élèves de manière étroite et avec la souplesse nécessaire. Les enseignants de toutes les disciplines ont vocation à participer à ce dispositif » (MEN, 2010, p. 1). Cette notion d'autonomie se retrouve dans « les dispositifs mis en œuvre (…) ancrés dans le projet d'établissement (…) les

[34] Ministère de l'Éducation Nationale

[35] Ministère de l'Alimentation, de l'Agriculture et de la Pêche (Dénomination jusqu'en 2010)

modalités d'organisation de l'individualisation des parcours sont l'expression de l'autonomie reconnue aux équipes pédagogiques, de manière à leur permettre de répondre de façon adaptée aux besoins de leurs élèves » (MAAPRAT[36], 2011, p. 2).

### ✓ Des divergences sur l'accompagnement des équipes

Malgré ces similitudes, l'accompagnement auprès des équipes éducatives n'est pas le même.

En ce qui concerne l'Éducation Nationale, il y a plusieurs sites internet « ressources » qui permettent de mieux identifier les « attentes » autour des séances d'aide personnalisée. Ces ressources sont soient des « modules pour l'accompagnement individualisé » (Eduscol, 2009a) classées en modules thématiques suivant les activités citées précédemment, soient des ressources permettant « d'identifier les besoins des lycéens » (Eduscol, 2009b).

Dans l'Enseignement Agricole, les ressources sont plutôt d'ordre général et se sont appuyées sur les documents produits dans le cadre des formations pour adultes ou en apprentissage. Il n'y a pas de ressources « prêtes à l'emploi ». De plus, il y a eu de 2009 à 2012 des « Personnes Ressources » (personnels du SRFD[37], CPE et enseignants) qui ont eu notamment pour mission d'informer sur les parcours individualisés en formation initiale. Deux ans après la parution de ces parcours individualisés au sein des établissements, une plateforme numérique recense des pratiques réalisées dans certains établissements agricoles (« Parcours de réussite » sur le site www.chlorofil.fr).

En France, depuis 2009, la rénovation de la voie professionnelle est en cours pour l'ensemble des lycées professionnels. Cette rénovation ne donne pas lieu aux mêmes dotations horaires inscrites dans les grilles horaires en ce qui concerne le parcours individualisé ou l'accompagnement personnalisé en classe de seconde :

[36] Ministère de l'Agriculture, de l'Alimentation, de la Pêche, de la Ruralité et de l'Aménagement du Territoire (Dénomination jusqu'en 2012)

[37] Service Régional de la Formation et du Développement

| | Éducation Nationale | Enseignement Agricole |
|---|---|---|
| Désignation dans les recommandations ministérielles | Accompagnement personnalisé (MEN, 2009a) | Parcours individualisé (JORF n°0222, 2009) |
| Dénomination des unités d'enseignement | Accompagnement personnalisé | -« enseignement à l'initiative de l'établissement (E.I.E)» (120h/an)<br>-« remise à niveau » (30h/an) |
| Horaire (h/an) | 70 | 150 |
| Horaire (h/semaine) | 2 | 4.3 |
| Points communs | Autonomie laissée aux équipes éducatives<br>Dispositifs mis en œuvre (tutorat, remise à niveau, …) | |
| Différences | Guider par l'institution par l'intermédiaire du site Eduscol | Sensibilisation sur site durant 5 ans |

**Tableau 1:** ***Focus sur la classe de seconde professionnelle***

Ce tableau, nous permet de constater que le vocabulaire employé dans les deux systèmes éducatifs étudiés n'est pas le même pour des niveaux de classe identiques.

## 4. Les études sur l'accompagnement individualisé

Nous avons convenu que la pédagogie différenciée est une des pratiques possibles dans l'accompagnement individualisé. Des études ont été menées sur cet accompagnement individualisé, celles-ci font apparaître deux positions bien distinctes. La première position concerne les enseignants, l'autre orientation porte un regard sur les élèves que nous exposerons un peu plus loin dans notre propos. Plusieurs recherches mettent en évidence que l'entrée de l'accompagnement individualisé dans les formations entraîne des difficultés dans les établissements notamment Mayen souligne le décalage entre les équipes éducatives et les concepteurs « qui ne s'intéressent pas à ceux qui auront à se débrouiller des produits de leur conception » (Mayen, 2009, p. 63). Les prescriptions liées à l'individualisation « ne s'avèrent

pas toujours cohérentes avec les objectifs fixés aux formations, ni avec les conditions de réalisation, ni avec les caractéristiques des personnes qui composent la population en formation » (Mayen, 2009, p. 57-58). Rochex ajoute que les pratiques des enseignants ne réduisent pas les inégalités mais plutôt les entérinent, voire les accroissent. Aujourd'hui « le système éducatif s'attache au « potentiel » de chacun, ce « potentiel » serait un fait et non pas une construction sociale et scolaire » (Rochex, 2012).

## 4.1 L'accompagnement individualisé est-il bénéfique aux élèves ?

Peu de recherches, à notre connaissance, se sont intéressées aux effets de l'accompagnement individualisé sur l'apprentissage et la réussite des élèves. Cependant, l'étude réalisée par Durut-Bellat et Mingat (citée par Lecomte, 1998) met en évidence l'utilisation fréquente de groupes de niveaux dans le cadre de l'individualisation. Ces mêmes auteurs questionnent la pertinence de cette organisation car ils montrent qu'au sein « d'une classe forte et homogène, les élèves arrivent à progresser d'environ 2 points sur l'année, à l'inverse dans une classe hétérogène, les élèves faibles profitent d'un niveau moyen supérieur au leur, tandis que les élèves forts, eux pâtissent d'un niveau moyen inférieur au leur. Cependant, nous pouvons constater que la progression des élèves faibles est nettement plus importante que les pertes subies par les élèves forts » (Lecomte, 1998, p. 1). Selon Bressoux, la moyenne nationale est meilleure avec un système de classes hétérogènes, du moins, jusqu'à la fin du secondaire (Bressoux, 1994). Les pays qui choisissent de créer des filières homogènes en sélectionnant ont de moins bons résultats que les pays qui décident de garder des classes hétérogènes (Durut-Bellat & Suchaut, 2005). Ce constat peut s'expliquer de plusieurs façons :

- ✓ la différence d'instructions dispensées selon le niveau de la classe : Rochex appelle « différenciation active » le fait d'éviter de confronter l'élève à ce qui fait difficulté. Les enseignants ont tendance à proposer des tâches à « enjeux intellectuels réduits », ce qui à tendance à niveler les enseignements vers le « bas » (Rochex, 2012) ;

- ✓ les attentes « autoréalisatrices » : orienter un élève dans une classe de faible niveau participe à la définition de soi que l'enfant élabore. L'enfant va se conformer aux attentes que l'on a de lui (Lecomte, 1998) ;

- ✓ La stimulation entre élèves : le mixage du public dans une classe peut permettre aux bons élèves de « tirer » vers le haut les moins bons (*ibid.*).

Certaines pratiques d'enseignement peuvent permettre à l'élève de jouer un rôle différent auprès de ses camarades, en lui donnant des activités correspondant à ses compétences (Descampe, Robin, Tremblay & Rey, 2005). Ces pratiques sont aussi rendues favorables si l'élève à confiance en lui et apprécie la discipline, cela lui permet de progresser (*ibid.*).

### 4.2 Perceptions des enseignants

Les enseignants par l'intermédiaire de l'accompagnement individualisé estiment apprendre à mieux connaître les élèves sur ce qu'ils sont et sur leur manière d'apprendre. Cela favorise aussi la prise de conscience de la diversité des formes d'activités employées par les apprenants dans les situations d'apprentissage. Mayen estime que la prise en charge en amont des problèmes sociaux et comportementaux doit être faite, car l'accueil des publics en difficulté serait préjudiciable pour les autres jeunes et pour les formateurs (Mayen, 2009). De plus les enseignants perçoivent « les avantages pour les élèves et les inconvénients pour les enseignants » (Descampe, Robin, Tremblay et *al.*, 2005, p. 10). L'inefficacité de ce dispositif peut être constatée quand « certains enseignants axent le contenu des séances autour de la révision des connaissances de base » (Danner, Durut-Bellat, Le Bastard et *al.*, 2001, p. 4). Les enseignants jouent un rôle primordial dans la réussite de ce dispositif (*ibid*.). Diverses études mettent en exergue que certaines techniques de mise en œuvre semblent plus faciles dans telle discipline ou pour tel point de matière (Descampe, Robin, Tremblay et *al.*, 2005). Les enseignants aujourd'hui se sentent démunis d'un point de vue pédagogique, voire psychologique car ils peuvent être fortement déstabilisés lors de la mise en œuvre de l'accompagnement individualisé. Ces mêmes enseignants estiment qu'ils manquent de temps pour pouvoir travailler avec chaque élève. Ceci peut être dû à une surcharge de travail administratif et de gestion matérielle (Danner, Durut-Bellat, Le Bastard et *al.*, 2001 ; Mayen, 2009).

## 5. Synthèse chapitre 1

En abordant les principales notions reliées à l'accompagnement individualisé tels que l'accompagnement, l'individualisation, les pratiques enseignantes et les publics en difficulté nous avons notamment mis en évidence que le vocable employé au niveau politique, institutionnel, scientifique n'est pas stabilisé.

Nous faisons l'hypothèse que cette faible délimitation du sens des termes se rapportant à l'accompagnement individualisé/personnalisé favorise : a) une forte hétérogénéité et un

certain flou dans les pratiques quotidiennes des enseignants dans le second degré pour la mise en œuvre de ces nouvelles prescriptions ; b) des difficultés pour les équipes éducatives pour identifier des objectifs clairs et les évolutions nécessaires de leur pratiques qui en découlent. Malgré de nombreuses études réalisées, certains auteurs (Dehaene, 2011 ; IEA, 2011) mettent en évidence que les résultats de ces recherches ont été peu valorisés auprès des enseignants ou n'ont pas donné lieu à des évolutions majeures des pratiques enseignantes.

Notre étude n'a pas pour objectif de cibler l'écart entre les préconisations issues des recherches et les pratiques effectives des enseignants, mais plutôt de mieux comprendre ce que font les enseignants lors des séances d'accompagnement individualisé ou personnalisé ainsi que les obstacles que rencontrent les enseignants. De plus, nous nous intéressons aux « inventions » en valorisant « l'activité créatrice du sujet» (Terrisse, 2003, p. 67) des enseignants pour palier à certains imprévus mais aussi celles ayant comme objectif d'aider le jeune lors de ces séances. Pour ce faire, nous nous appuierons sur la didactique clinique qui s'imprègne de la cure analytique de Lacan, dont Pernot précise que « c'est une expérience rigoureusement singulière mettant en jeu les inventions exceptionnelles d'un sujet » (Pernot, 2012).

L'accompagnement individualisé est entendu comme le fait d'amener et d'aider un individu à suivre un chemin, dans l'objectif de surmonter certaines difficultés mais aussi de l'amener à identifier les progrès rencontrés au cours de ce chemin.

L'accompagnement individualisé suppose une dialectique permanente entre des situations collectives et individuelles. La diversité des pratiques enseignantes est une ressource importante : i) d'une part, parce que les savoirs abordés dans ces dispositifs sont inter ou transdisciplinaires ; ii) et d'autre part, parce qu'elle évite de faire de l'hétérogénéité des élèves un obstacle infranchissable. La prise en compte de la construction de significations par chaque individu est centrale, afin de favoriser la construction de liens entre ce qui fait sens pour lui et ce vers quoi il veut tendre. Nous concevons la posture des enseignants engagés dans l'accompagnement individualisé et personnalisé comme celle d'un observateur mais aussi comme celle d'un conseiller auprès des élèves.

L'accompagnement individualisé concerne tous les élèves mais il a été mis en évidence par certaines études qu'il trouve une dimension supplémentaire avec les apprenants en difficulté (Lecomte, 1998). En ce qui concerne les pratiques enseignantes auprès de publics en

difficulté, nous supposons qu'elles sont encore plus variables car s'adaptant aux difficultés de chaque individu.

La faible stabilisation de la notion d'accompagnement individualisé et la forte hétérogénéité des pratiques enseignantes déjà mises en évidences, nous laissent supposer une forte variabilité entre les deux séances d'accompagnement individualisé étudiées dans notre recherche.

Nous souhaitons mettre en évidence certaines composantes qui peuvent permettre de mieux comprendre l'hétérogénéité des pratiques enseignantes dans ces dispositifs particuliers :

- ✓ Quelle conception ont les enseignants de l'aide individualisée ?
- ✓ Quelle conception ont les enseignants des élèves en difficulté ?
- ✓ Est-ce que l'institution de tutelle a une influence sur ces conceptions ?
- ✓ Quel est le rapport à l'épreuve des enseignants lors de la mise en œuvre des séances d'accompagnement individualisé ?

# Chapitre 2 : Une approche de la pratique de l'accompagnement individualisé en didactique clinique

## 1. Cadre théorique

### 1.1 Choix du cadre théorique

Nous avons choisi le cadre théorique de la didactique clinique car il répond à plusieurs attentes autour de notre objet de recherche. L'accompagnement individualisé ne renvoie pas à une discipline identifiée dans les curricula, mais plutôt à un dispositif. Ce dispositif, relativement récent dans la formation initiale, peut laisser supposer que les pratiques enseignantes sont peu stabilisées et font appel aux initiatives personnelles s'appuyant sur l'histoire de l'individu mais aussi sur des actes inconscients qui permettent de guider ces acteurs. L'approche de la didactique clinique donne une place centrale à l'inconscient des acteurs afin de mieux comprendre leurs actions, il s'agit de l'assujettissement interne. De plus, ce cadre théorique et méthodologique prend également en compte des éléments contextuels, socio-historiques indispensables à considérer dans une étude des pratiques enseignantes. L'assujettissement externe du sujet comprend notamment l'institution nationale, académique, la culture établissement, la classe… Ce cadre théorique nous permet de mieux identifier les éléments qui guident les pratiques des enseignants et leurs provenances.

Pour mieux cerner ce cadre théorique nous allons étudier rapidement quelques éléments fondateurs de la didactique puis de l'influence du « clinique » sur celle-ci.

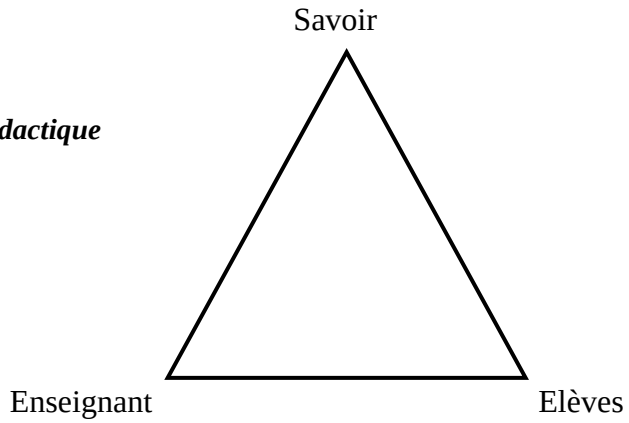
### 1.2 Les didactiques des disciplines

De nos jours, la didactique des disciplines n'a plus à faire ses preuves dans l'utilité qu'elle a pour décrire et comprendre les pratiques enseignantes. La première apparition de l'adjectif « didactique » se situe vers 1554 selon Astolfi et Develay (Astolfi & Develay, 1989). La didactique se définit comme une science appliquée ou directement applicable (Cornu & Vergnioux, 1992). Les didactiques se revendiquent comme des sciences autonomes,

car elles se positionnent avant tout dans le champ disciplinaire. Les interactions à l'œuvre dans le système didactique s'articulent autour de trois éléments que sont le savoir, l'enseignant et l'élève. Ces interactions ont été mises en évidence très tôt par Comenius, dans La Grande didactique (Comenius, 1952).

Pour mieux comprendre ces interactions, Chevallard, avec une approche systémique, a formalisé le système didactique en un triptyque, nommé système didactique (Chevallard, 1985), mais plus connu sous le nom de « triangle didactique » (Astolfi & Develay, 1989) (fig. n°1).

**Fig.1** ***: Système didactique***




## 1.3 Approches sociologique et clinique

Notons toutefois que ces approches ne revêtent pas le même sens lorsqu'elles sont utilisées par un didacticien en mathématiques (Chevallard), un sociologue en sciences de l'éducation (Charlot) ou encore par des cliniciens comme Blanchard-Laville et Beillerot. Notre étude porte sur le regard clinicien.

Beillerot, Blanchard-Laville et Mosconi affirment que « toute étude qui prendra le rapport au savoir comme notion centrale ne pourra s'affranchir du soubassement psychanalytique; non que cela interdise d'autres approches, mais c'est à partir de la théorisation de la relation d'objet, du désir et du désir de savoir, puis de l'inscription sociale de ceux-ci dans des rapports (qui lient le psychologique au social) qu'il sera possible de prendre le risque de faire travailler et évoluer la notion » (Beillerot, 1996). C'est pourquoi nous allons expliciter cette approche en didactique clinique et psychanalytique.

## 1.4 L’approche clinique psychanalytique

L’approche clinique s’intéresse au sujet unique, singulier et permet de comprendre le rôle de certaines dimensions « intimes », parfois inconscientes dans le rapport du sujet au savoir. Beillerot indique que « le rapport au savoir est le processus par lequel un sujet, conscient et inconscient, à partir de savoir acquis, produit de nouveaux savoirs singuliers qui lui permettent de penser, de transformer et de sentir le monde naturel et social » (Beillerot, 1989, p. 165). « C’est dire que le rapport au savoir réfère à un sujet désirant, avec ses dimensions conscientes et inconscientes, mais aussi ses dimensions globales et sociales » (Mosconi, 1996, p. 161). Le regard psychanalytique est emprunt de la théorie freudienne sur l’inconscient du sujet. Le courant de recherche de Blanchart-Laville et du CREF[38] pense que « se référer toutes et tous à la psychanalyse signifie que nous acceptons le postulat de l’existence d’un inconscient au sens freudien : un inconscient qui divise ou clive les sujets qui, dès lors, n’apparaissent plus maîtres dans leur maison, selon la formulation de Freud » (Carnus, citant Blanchard-Laville, 2010, p. 78). Selon Terrisse, « la recherche clinique sert à interroger le rapport singulier qu’entretient le sujet à l’activité qu’il pratique pour en rendre compte, l’identifier, la caractériser » (Terrisse, 1998). La prise en compte de la singularité du sujet, en le plaçant au centre de l’analyse didactique, a entraîné la reconsidération du triangle didactique. Ainsi, Terrisse (1994) en considérant le savoir comme un « pas tout transmissible » au centre de ce triangle a permis de prendre en compte cette singularité du sujet (*ibid.*, p. 87) (fig. n°2).

[38] Centre de Recherche Éducation et Formation

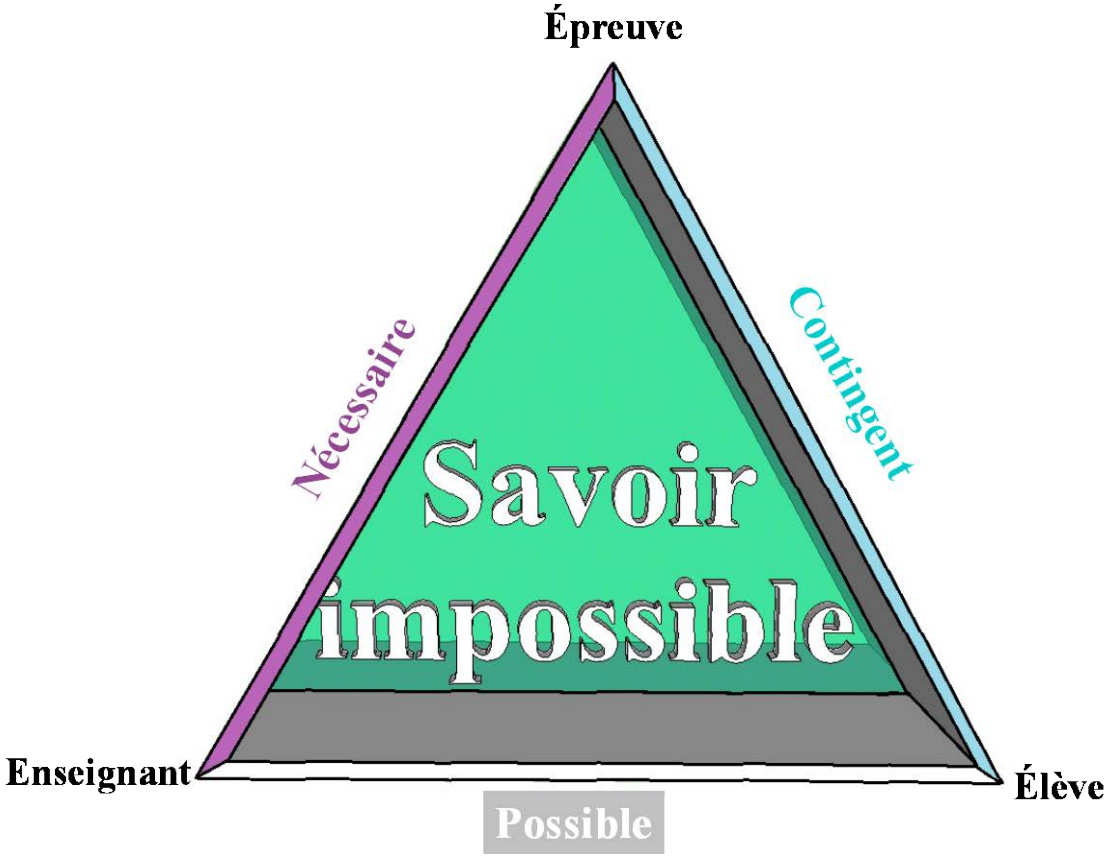



**Fig.2** ***: Système didactique révisé (Terrisse (1994))***

Dans cette nouvelle schématisation du système didactique, l'épreuve remplace le pôle du savoir qui se trouve désormais au centre du triangle en tant que savoir ni totalement identifiable, ni totalement transmissible. Terrisse qualifie alors le savoir de « savoir impossible ». La contingence indique l'imprévisibilité générée par la situation didactique, c'est-à-dire que l'épreuve ne peut assurer à l'élève l'appropriation d'un savoir et l'enseignant, de son côté, n'a aucune certitude de l'efficacité de sa transmission. Le nécessaire traduit « la rencontre entre le professeur et l'épreuve » (*ibid.*, p. 88). Et enfin, le possible inclut les choix de stratégies entre les deux protagonistes de la relation pédagogique.

Dans notre cas, la didactique clinique place le sujet enseignant au cœur de la problématique en observant *in situ* les sujets et en étudiant ce que les sujets disent de leur activité. Cette théorie du sujet enseignant, comme l'indique Carnus, consiste à prendre en considération trois présupposés, celui « d'un sujet assujetti, singulier et divisé » (Carnus, 2004).

### ✓ Un sujet assujetti

Le sujet enseignant est soumis à de multiples assujettissements institutionnels. Pour Chevallard (cité par Touboul), « l'individu pris dans une institution se trouve assujetti au contrat institutionnel (statut) ; il est assujetti à cette institution englobant qu'est la culture »

(Touboul, 2011, p. 62). Mais le sujet est aussi assujetti à sa propre histoire personnelle. Lecorps explique que « ce sujet qui se veut maître de son destin est dans le même mouvement assujetti à son histoire » (Lecorps, 2005, p. 22). Les travaux de l'EDIC[39] confirment avec, par exemple, la recherche menée par Léal mettant en évidence l'assujettissement d'un enseignant vis-à-vis de l'institution et de son vécu personnel qui oriente ses décisions (Léal, 2012).

### ✓ Un sujet singulier

La didactique clinique tient compte de la singularité du sujet en portant une attention à l'histoire personnelle de chaque enseignant. Dans le cadre des travaux d'orientation psychanalytique portant sur le rapport au savoir, Beillerot, Blanchard-Laville et Mosconi affirment qu'« à travers la famille, l'enfant constitue son rapport au savoir dans le plus intime de sa psyché, mais aussi dans le contexte du groupe familial et de la culture familiale, avec son inscription sociale, par laquelle l'individu apprend une manière particulière de se rapporter aux différents savoirs dans la société » (Beillerot, 1996, p. 10). Léal indique également que la singularité du sujet « repose sur la reconnaissance de son autonomie et de la responsabilité dans les choix, les décisions, les orientations pour lesquels il opte » (Léal, 2012, p. 34). L'approche clinique d'orientation psychanalytique en didactique se caractérise par un intérêt pour « le sujet singulier dans sa dynamique à la fois psychique et sociale » (Beillerot, 1996).

### ✓ Un sujet divisé

Cette notion est empruntée à la psychanalyse et « rend compte, de façon pertinente, des tensions, des contradictions qui traversent un enseignant dans l'exercice de sa profession, ne serait-ce qu'entre une fonction symbolique, comme celle de montrer que l'on sait et une fonction imaginaire, celle de se sentir compétent » (Terrisse, 2007). La division du sujet s'exprime lors de contradictions entre ce qu'il est supposé transmettre et ce qu'il peut transmettre lors de l'épreuve. Cette distinction peut être aussi signifiée par la différence entre la « sphère privée » et la « sphère publique ». Nous pouvons aussi constater cette division du sujet entre le savoir a enseigner et celui réellement enseigné (Prigogine, 1996). Mais cela peut aussi tenir compte de la différence entre le désir de transmettre et les contraintes de l'institution scolaire, ou entre la conception que le sujet a d'une séance d'accompagnement individualisé du fait de sa pratique personnelle et les contraintes scolaires dont il doit tenir

[39] Equipe de recherche en DIdactique Clinique

compte, ce qui transforme le traitement didactique prévu. Cette notion permet non pas seulement d'identifier les différences entre le prévu et le réalisé mais d'envisager les raisons de cette modification, ce qui est nommé en recherche clinique la « cause » (Terrisse, 2007).

## 1.5 Les concepts en didactique clinique

### ✓ Le contrat didactique

Le contrat didactique gère la relation complexe entre les deux partenaires didactiques (enseignant et élève) dans leur relation au savoir. A l'origine, le contrat a été défini comme « une relation qui détermine, explicitement, mais surtout implicitement, ce que chaque partenaire, l'enseignant et l'apprenant, a la responsabilité de gérer et dont il sera responsable devant l'autre » (Brousseau, 1998). Nous pouvons le traduire en disant que ce contrat didactique correspond à des règles explicites/implicites, négociées ou pas entre les deux sujets (enseignant et élèves) qui ont la responsabilité de gérer celles-ci. L'enseignant fixe les objets de savoir, détermine sa stratégie d'enseignement et oblige l'élève à s'y résigner, tandis que l'élève fait en sorte de recevoir ces objets de savoir sans interférer avec ceux-ci, en ne faisant obstacle à la transmission de ce savoir.

### ✓ La dévolution

Le concept de dévolution a été développé à partir de recherches centrées sur les mathématiques avec notamment l'exemple de Gaël (Brousseau, 1988). La dévolution consiste à responsabiliser l'élève dans une situation d'apprentissage. Cette conception de l'apprentissage renvoie à un modèle « constructiviste » dans laquelle, l'élève construit lui-même ses connaissances par une adaptation à l'environnement. L'objectif est que l'élève essaye de parvenir à trouver les éléments de résolution du problème afin de lui permettre de développer des stratégies d'apprentissage qui lui sont propres (Bronckart & Chiss, 2005).

Ainsi, selon Brousseau, la « dévolution est l'acte par lequel l'enseignant fait accepter aux élèves la responsabilité d'une situation d'apprentissage ou d'un problème et accepte lui-même les conséquences de ce transfert » (Brousseau, 1998, p. 303).

### ✓ L'ostension

L'enseignant a la responsabilité du contenu mais aussi de la façon dont il souhaite le transmettre. Les situations d'enseignement, dans lesquelles le savoir est plus ou moins délivré directement aux élèves, sont qualifiées de pratiques « ostensives » (Salin, 2002). Il peut y avoir une forme « d'ostension déguisée », lorsque l'enseignant aménage le milieu d'une

situation contraignante de telle sorte que les élèves puissent obtenir le résultat souhaité sans avoir besoin de construire la ou les connaissances visées ou lorsqu'une interaction verbale dirigée par l'enseignant contient les éléments du savoir qu'il souhaite faire émerger, évaluer chez l'élève (Léal, 2012). Ces « ostensions déguisées » verbales sont grandement orientées par l'enseignant lors d'évaluation de processus d'apprentissage (Margolinas, 1992). Cette conception de l'apprentissage renvoie à des méthodes directives et transmissives, qui donnent à l'enseignant le statut de pouvoir et laisse que très peu de place à la dévolution.

### ✓ La rupture du contrat didactique

« Le contrat didactique est évolutif au cours de l'activité et ne se manifeste qu'à l'occasion de ses ruptures » (Astolfi, 1997). Ce contrat peut être rompu quand l'élève n'arrive plus à mobiliser les savoirs, cette rupture interdit l'implicite qui ne permet pas à l'élève de savoir où il va et ce qu'attend l'enseignant de lui. La rupture du contrat, cette « navigation à l'aveugle », est nécessaire pour l'apprentissage, tel que le signale Brousseau en précisant qu'un contrat totalement explicite est voué à l'échec (Brousseau, 1998, p. 62). Un contrat peut être revu, mais Brousseau précise toutefois que si celui-ci est trop souvent remis en cause, alors il y a risque d'abaissement des exigences de la part de l'enseignant. Les ruptures du contrat didactique sont « inhérentes au fonctionnement didactique » (Amade-Escot, 1998). Il y a rupture du contrat didactique lorsqu'un décalage important est observé entre ce que l'enseignant a prévu et ce qu'il se passe réellement dans la situation didactique. Cette rupture peut aussi avoir lieu lorsque les clauses du contrat souvent implicites ne peuvent pas être appliquées par l'élève et que celui-ci occulte le problème car il ne peut ou ne veut pas le résoudre (Terrisse, 2012). Dans l'étude de cas faite par Touboul sur les pratiques d'enseignants d'EPS (Éducation Physique et Sportive), l'auteur met en exergue que certaines ruptures du contrat didactique « peuvent s'expliquer par la peur de perdre le contrôle de la classe » (Touboul, 2011, p. 239).

## 1.6 Le déjà-là

« Le déjà-là correspond à la partie cachée du processus décisionnel de l'enseignant » (Touboul, 2011, p. 156). Carnus met en évidence que toute décision se réfère à un *déjà-là décisionnel* propre au sujet, car il s'établit de façon inconsciente mais en ayant un rapport avec son histoire personnelle. Ce *déjà-là décisionnel* correspond au croisement de « trois instances majeures à l'origine de toute décision » (Carnus, 2009, p. 140), le *déjà-là conceptuel*, le *déjà-là intentionnel* et le *déjà-là expérientiel* (fig. n°3).

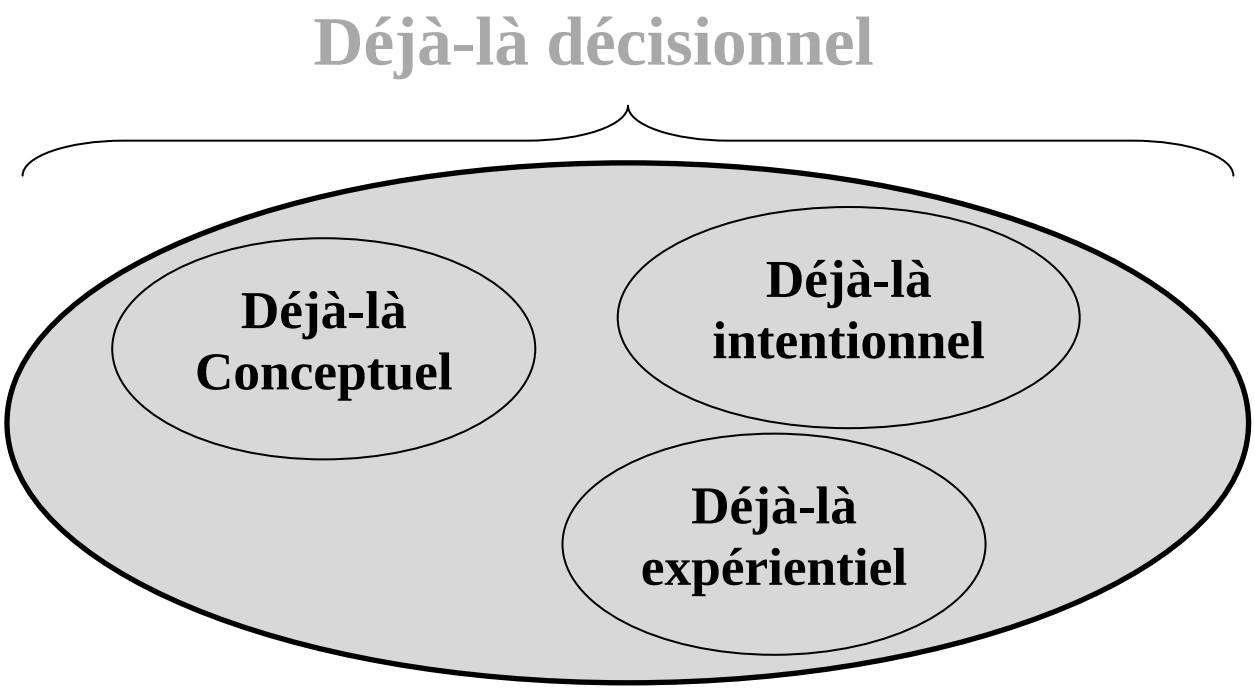



**Fig.3 :** ***Schémat explicatif des éléments constituant du déjà-là décisionnel***

### 1.6.1 Le *déjà-là expérientiel*

Ce déjà-là est issu de l'expérience du sujet, dans laquelle nous estimons que le parcours scolaire et professionnel du sujet en fait partie ainsi que toute expérience faisant appel aux notions traitées lors de notre recherche. Ce déjà-là s'ancre de façon inconsciente et modélise la façon d'agir d'un sujet.

### 1.6.2 Le *déjà-là conceptuel*

Ce déjà-là conceptuel s'appuie sur la notion de conception. Touboul établit que ce déjà-là fait appel aux conceptions qui sont construites en lien avec un savoir (Touboul, 2011). Ces conceptions sont construites par l'individu sur un objet donné en élaborant et analysant des informations. Ces conceptions correspondent au socle de référence mobilisé par le sujet pour prendre des décisions. Pour Loizon, « on ne peut comprendre ce déjà-là conceptuel qu'en référence au déjà-là expérientiel » (Loizon, 2004, p. 259). Dans le cas de notre recherche nous faisons le postulat que cette « instance » est bien liée au déjà-là expérientiel.

### 1.6.3 Le *déjà-là intentionnel*

Le déjà-là intentionnel renvoie à la notion d'intentions liées aux attentes du sujet qui dirigent son action et aux moyens utilisés pour arriver à ses fins. Ce déjà-là peut se traduire par la complexité des liens entre intentions, connaissances et actions d'enseignement.

## 1.7 Le rapport à l'épreuve

### 1.7.1 La conversion didactique

La conversion didactique permet d'identifier la provenance des « savoirs en je » (Carnus, 2009) qui vont être mis en œuvre lors des séances d'accompagnement individualisé. Ce processus de « conversion didactique » a été identifié par Buznic qui détermine que les contenus d'enseignement tiennent compte de l'expérience vécue par l'enseignant autrement dit les éléments de savoir construits par l'enseignant dans son expérience personnelle vont organiser le contenu de ses pratiques effectives d'enseignement (Buznic, 2009). Nous pouvons la qualifier de transposition expérientielle dès lors que l'enseignant met en savoir de référence sa propre expérience (Brossais, Jourdan & Savournin, 2011).

### 1.7.2 Le Sujet Supposé Savoir

Ce concept, venant du psychanalyste Lacan, a été emprunté par Chevallard (cité par Léal) : « il rend compte de la place et de la fonction de l'enseignant « au regard du savoir qu'il a la charge de transmettre » (Léal, 2012, p. 36). Cela fait aussi référence en psychanalyse à la relation entre l'analyste et l'analysant, il se produit une quête de savoir du patient envers l'analyste. Celui-ci pense que l'analyste possède son manque de savoir et cette recherche de savoir est le « moteur » de la cure. Cette notion permet d'interpréter des moments où l'enseignant ne maîtrise pas l'intégralité du savoir à transmettre, ce qui peut être le cas notamment lors des séances d'accompagnement individualisé qui ne sont pas liées à un savoir disciplinaire et sont non stabilisées. Ces séances peuvent amener l'enseignant à « modeler » le savoir en jeu dans le but de limiter le doute en soi, mais aussi de ne pas se retrouver dans une situation délicate vis-à-vis des élèves qui peuvent ne pas reconnaître l'enseignant comme « sujet supposé savoir ». Cette interprétation ne peut se faire que lors de l'analyse des pratiques et des discours sur celles-ci. Brossais, Jourdan et Savournin indiquent que les aménagements didactiques spécifient fortement la place que l'enseignant peut, désire ou craint d'occuper (Brossais, Jourdan & Savournin, 2013). Ainsi, la place de « sujet supposé savoir », que l'enseignant va s'accorder, va conditionner à son insu son rapport à l'épreuve.

### 1.7.3 L'impossible à supporter

« Cette formule empruntée à la psychanalyse renvoie à ce que l'enseignant en dehors de toute rationalité ne peut s'empêcher de faire » (Touboul, 2011, p. 93). Devant les imprévus provoqués par la confrontation entre la leçon, la relation imaginée, conçue avec les élèves et

la réalité, l'enseignant peut avoir des comportements didactiques qui échappent à toute logique rationnelle. L'identification d'un « impossible à supporter » peut donner parfois la clé de ce qui se joue entre les différents sujets de la relation didactique et le savoir (Léal, 2012). Dans le cas de l'enseignante visant l'apprentissage de l'ATR (Appui Tendu Renversé) étudié par Carnus, les résultats mettent en évidence que l'enseignante n'est pas en mesure de laisser la séance se dérouler normalement alors que l'activité fonctionnait sans problème. L'enseignante décide de modifier la situation d'évaluation des élèves indépendamment de la notion à évaluer, l'enseignante fait des compromis c'est-à-dire qu'elle est amenée à faire des choix que le dispositif didactique n'impose pas (Carnus, 2001).

## 1.8 Les concepts méthodologiques

Le cadre théorique présenté nous amène à recueillir les données en réalisant une observation *in situ* et des entretiens. L'organisation du recueil est faite en trois temps qui se positionnent autour de l'activité enseignante. Elle est définie en didactique clinique comme étant *le déjà-là, l'épreuve* et *l'après-coup*.

### 1.8.1 L'accès aux déjà-là

Le déjà-là correspond au premier temps du recueil des données, il permet au chercheur de s'informer sur ce qui est susceptible d'influencer les choix de l'enseignant. Ce temps de recueil correspond à un entretien semi-directif permettant d'orienter le discours de l'enseignant sur certaines thématiques contrairement à l'entretien non directif. Cette modalité d'entretien permet d'éviter l'écueil de l'entretien directif qui a tendance à « enfermer » les propos de l'interviewé et de passer à coté de certains éléments significatifs pour lui. Pour Labov et Fanshel (cités par Blanchet) « un entretien est un « *speech event* » dans lequel une personne A extrait une infirmation d'une personne B, information qui était contenue dans la biographie de B. Le terme biographie renvoie à l'ensemble des représentations associées aux événements vécus par B » (Blanchet, 2005, p. 82). L'utilisation de guides d'entretien dans l'entretien semi-directif permet notamment « la production d'un discours continu sur un thème donné (…) caractérise également l'entretien thérapeutique » (Blanchet, 2005, p. 83).

Ces entretiens, que nous nommerons entretiens *ante* dans le cas de notre méthodologie, se déroulent au moins deux semaines avant l'épreuve et sont enregistrés en intégralité à l'aide d'un dictaphone. Ce laps de temps entre le déjà-là et l'épreuve est nécessaire pour permettre à l'interviewé « d'oublier » les éléments de cet entretien en vue de ne pas « orienter » l'épreuve.

### 1.8.2 L’épreuve

Le temps de l’épreuve est, en didactique clinique, le moment où l’enseignant va devoir « confronter » sa préparation de cours au réel de la classe, mais cette épreuve est aussi le moment où le chercheur est lui aussi « confronté » à l’observation de l’enseignant. Selon le système didactique de Terrisse (1994), la contingence de l’activité s’exprime à ce moment là en confrontant l’épreuve de la leçon à l’imprévisibilité de la classe, de l’élève.

Le recueil de données dans l’épreuve pourrait être réalisé de plusieurs façons. Nous avons opté pour filmer la leçon en intégralité, car cela permet au chercheur de prendre plus de recul sur la situation en l’analysant ultérieurement. Cela n’aurait pas été le cas si nous avions opté pour l’utilisation d’une grille d’observation. Par contre le biais de cette méthode est que cela a forcément une influence sur la leçon en elle-même. Une séance de cours est habituellement duelle (enseignant-élèves) et dans notre situation, nous réalisons une cassure dans cette dualité en intégrant le chercheur et sa caméra au sein de la séance.

### 1.8.3 L’après-coup

Les conditions de validité de recueil de ce type de données s’effectuent après l’activité de l’enseignant dans une démarche réflexive. C’est pourquoi ce recueil s’effectue longtemps après l’enregistrement des séances. Ce décalage temporel a pour objectif de favoriser la prise de recul de l’enseignant sur sa conduite de classe. Cet entretien après-coup, que nous nommerons entretien *post* dans le cadre de notre méthodologie, permet au sujet de reprendre des faits passés et de leur donner un sens et une raison dans le présent en construisant une nouvelle signification. De plus, le fait de conduire cet entretien après-coup en entretien semi-directif permet au chercheur de pouvoir émettre des hypothèses sur ce qu’il a observé. Mais « la recherche en didactique clinique ne peut produire des savoirs sur cet enseignant en particulier qu’à la condition que l’analyse du chercheur soit validée par l’enseignant lui-même » (Terrisse, 2007, p. 6).

### 1.9 Schématisation de notre objet de recherche

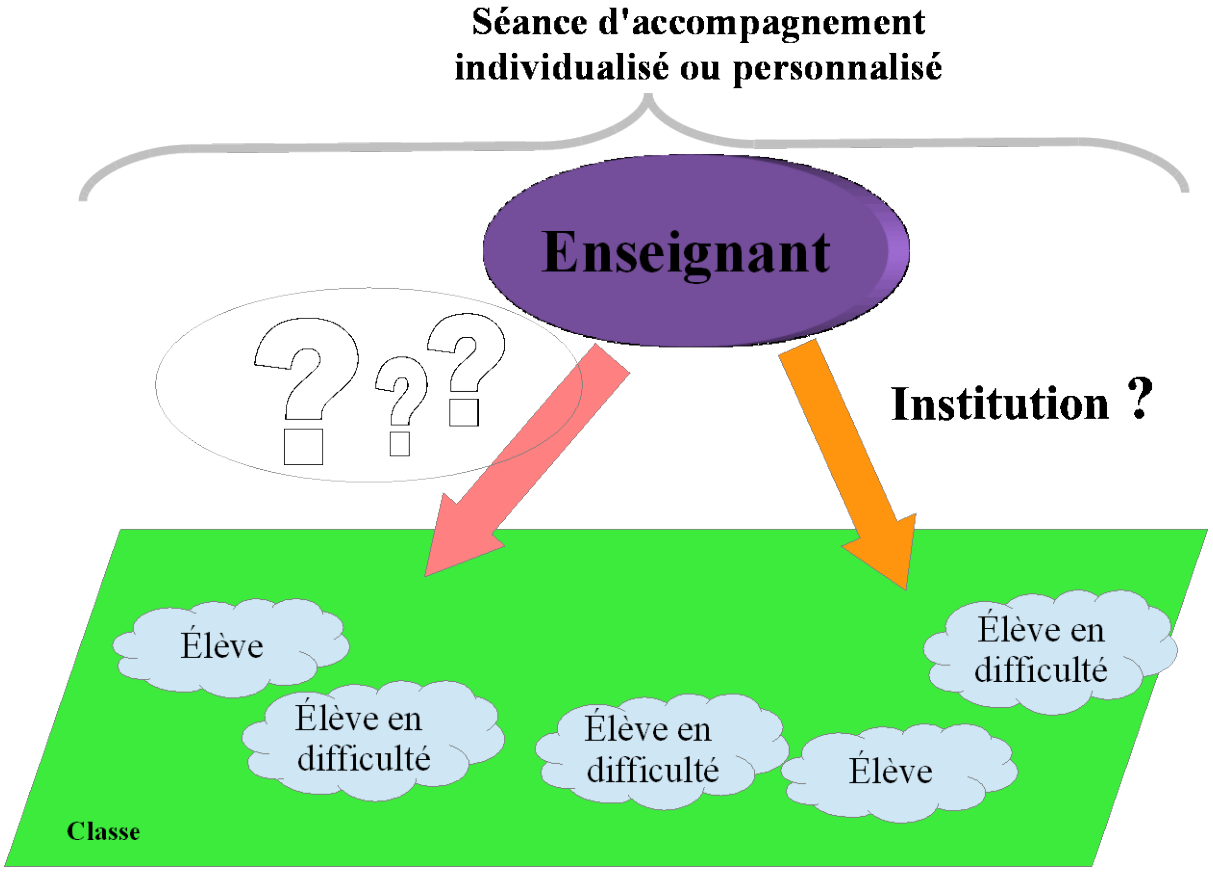



**Fig.5** ***: Schématisation de notre objet de recherche***

Les questions de recherche qui en découlent sont :

- ✓ Quelle conception ont les enseignants de l'aide individualisée ?
- ✓ Quelle conception ont les enseignants des élèves en difficulté ?
- ✓ Est-ce que l'institution de tutelle a une influence sur ces conceptions ?
- ✓ Quel est le rapport à l'épreuve des enseignants lors de la mise en œuvre des séances d'accompagnement individualisé ?

## 2 Méthodologie

### 2.1 Les cas de notre étude

Nous avons fait le choix de nous centrer sur deux cas d'étude avec deux classes en lycée professionnel et deux enseignantes. Nous avons opté pour l'enseignement professionnel car les pratiques d'individualisation sont présentes depuis plus longtemps que dans l'enseignement général, en particulier pour les classes de seconde professionnelle (MEN,

2010 ; MAAP, 2009). Nous nous sommes centrés sur deux classes de seconde, afin d'avoir un échantillon homogène du point de vue du niveau scolaire.

La première étape a été d'informer la direction des établissements choisis ainsi que les enseignants concernés sur les objectifs de mon étude à partir d'un document (cf. Annexe n°1). Ainsi notre échantillon se compose :

- ✓ d'une classe de seconde professionnelle qui prépare un bac professionnel Boucher-Charcutier-Traiteur de l'Éducation Nationale dont Marie est l'enseignante ;
- ✓ d'une classe de seconde professionnelle qui prépare un bac professionnel Agroéquipement de l'Enseignement Agricole dont Odile est l'enseignante.

Le choix des 2 systèmes éducatifs (Education Nationale et Enseignement Agricole) est lié au souhait d'étudier les ressemblances et les différences dans les éléments de fonctionnement de deux systèmes scolaires pouvant notamment être dus à des prescriptions différentes. Nous avons retenu l'observation et l'analyse d'une séance d'accompagnement individualisé par sujet d'étude à cause de contraintes de temps. Le recueil de données est rapidement volumineux lorsque l'on s'intéresse aux pratiques effectives et nous souhaitons réaliser une analyse fine à une échelle microscopique.

Nous avons assisté à une séance d'accompagnement individualisé sur le vocabulaire (Enseignement Agricole) et une séance d'accompagnement individualisé sur « la maîtrise de son agressivité et éviter les conflits » (Éducation Nationale). Ces deux séances sont d'une durée d'une heure et ne concernent pas une classe en totalité mais une partie de l'effectif, les modalités d'organisation varient selon la structure étudiée (Tableau n°2).

| Nom de l'enseignante | Classe observée | Système éducatif | Nombre d'élèves | Thème de la séance |
|---|---|---|---|---|
| Marie | 2nde Boucher-Charcutier-Traiteur | Éducation Nationale | 10 | Gestion de conflits |
| Odile | 2nde Productions Végétales - Agroéquipement | Enseignement Agricole | 15 | Vocabulaire |

**Tableau 2 :** ***Récapitulatif des deux sujets d'étude***

## 2.2 Recueil et analyse des données

Notre cadre théorique et méthodologique nous amène à réaliser plusieurs étapes de recueil de données à différents moments de notre recherche.

### 2.2.1 La construction du guide d'entretien *ante*

L'entretien *ante* permet de faire émerger le déjà là, celui-ci est semi-directif et permet à l'interviewé d'avoir une marge de manœuvre relativement grande dans ses réponses. Il a pour objectif d'identifier le rapport à l'épreuve de l'enseignant vis-à-vis de l'individualisation. Pour réaliser cet entretien nous avons construit un guide d'entretien *ante* (cf. Annexe n°2). Ce guide d'entretien a été construit en s'appuyant sur le concept de rapport à l'épreuve (cf. chap.2 §1.6). Ainsi nous avions émis les hypothèses que les sujets d'étude ont un déjà-là concernant :

- ✓ la conversion didactique que nous avons documentée avec, par exemple, la question « Pourquoi avoir choisi de travailler dans l'Enseignement Agricole/Éducation Nationale ? » (Questions partie 1 et partie 2 n°1-7).
- ✓ le sujet supposé savoir que nous avons documenté avec, par exemple, les questions « Quelles sont les ressources que vous mobilisez pour réaliser ces séances d'accompagnement I/P ? » (Questions partie 1 et partie 2 n°1-7) ; « Qu'est-ce qui vous parait important que vos élèves apprennent en accompagnement I/P ? » ; « Comment concevez-vous l'accompagnement I/P auprès des élèves ? » ; « Lors de ces séances, pensez-vous être celui ou celle qui détient le savoir ? » (Questions partie 2 n°1-2-7-8).
- ✓ l'impossible à supporter que nous avons documenté avec, par exemple, les questions « Comment réagissez-vous si vous ne connaissez pas la réponse ? » ; « Qu'est-ce qui peut être pénible lors de ces séances d'accompagnement I/P ? » (Questions partie 2 n°3-4-5-6-8-9).

L'entretien *ante* est réalisé quinze jours avant la séance d'accompagnement individualisé ou personnalisé. Il est enregistré *via* un dictaphone et retranscrit dans son intégralité sous la forme *verbatim*.

La retranscription est réalisée avant l'observation de la séance afin d'orienter notre attention sur des points qui nous paraissent essentiels à observer. De plus, une catégorisation du discours de l'enseignant est faite suivant trois critères propres à notre cadre théorique :

- la conversion didactique ;

- le sujet supposé savoir ;
- l'impossible à supporter.

Lors de l'analyse de l'entretien *ante*, il nous a paru intéressant d'étendre notre cadre au-delà du concept de rapport à l'épreuve. Cela nous permet d'avoir un regard plus large sur notre objet d'étude. Nous avons rajouté deux autres critères de catégorisation du discours qui sont :

- la dévolution
- le déjà-là conceptuel

### 2.2.2 L'épreuve

La deuxième étape correspond à l'observation de la séance d'accompagnement individualisé ou personnalisé, elle permet de visualiser l'épreuve. Pour réaliser cette observation filmée il nous a fallu en premier lieu, informer et demander l'autorisation aux familles des élèves car ceux-ci ne sont pas majeurs (cf. Annexe n°1). La séance est filmée et enregistrée au niveau audio *via* un microphone sur l'enseignant et le micro de la caméra. La caméra est centrée sur l'enseignante, car il est l'objet d'étude principal. Les séances se déroulent entre quinze jours à un mois après l'entretien *ante*. Ces séances ont duré environ une heure et ne concernaient jamais l'ensemble de la classe. Les enseignantes ont soit choisi des élèves ayant certaines difficultés, soit divisé la classe en deux afin de rendre la séance plus propice à l'acquisition de savoir.

L'intégralité de la séance d'accompagnement individualisé ou personnalisé est retranscrite sous la forme *verbatim.* L'analyse du *verbatim* porte sur la catégorisation des éléments suivant les critères de notre cadre théorique à savoir la conversion didactique, l'impossible à supporter et le sujet supposé savoir, puis les critères de dévolution, de déjà-là conceptuel et d'ostension. Les résultats nous permettront d'élaborer le guide d'entretien *post*.

Lors du recueil de données, nous avons fait le choix de nous intéresser à la fois aux pratiques déclarées des enseignants en amont et en aval de leur séance mais aussi aux pratiques effectives par l'intermédiaire de l'épreuve que nous avons observée. Il s'agit d'éviter l'écueil lié à l'unique déclaratif, et en particulier à l'écart entre ce que l'enseignant pense faire et ce qu'il fait. Le recueil et l'analyse de pratiques effectives chez les enseignants permettent de travailler entre les représentations conscientes, et celles de la réalité de la classe qui peuvent révéler des représentations inconscientes. A travers cette recherche, nous nous sommes orientés vers des analyses qualitatives plutôt que quantitatives. Terrisse (2008) précise que la

recherche clinique en didactique implique le « cas par cas ». Le rapport observé « ici et maintenant » dans la situation d'enseignement s'inscrit dans une histoire. Notre étude se centre sur les pratiques des enseignants et de leur rapport aux savoirs et rapport à l'épreuve.

### 2.2.3 La construction du guide d'entretien *post*

L'entretien *post* est réalisé un mois au minimum après la séance observée, cela permet de travailler sur l'après coup. Cet entretien *post* rend possible une réélaboration psychique de ce qui s'est passé. Cet entretien est semi-directif afin de permettre à l'interviewé de s'exprimer de façon plus libre sur les questions posées, voire de parler de choses qui lui paraissent importantes et auxquelles nous n'aurions pas fait allusion. Il est enregistré *via* un dictaphone et retranscrit dans son intégralité sous la forme *verbatim.*

Pour réaliser cet entretien, nous avons réalisé un guide d'entretien *post* (cf. Annexes n°12 et n°15) pour chaque cas étudié. Nous avons construit ce guide en fonction des éléments analysés à l'aide des matrices d'analyse de l'entretien *ante* et de « l'épreuve » (cf. Annexes n°4, n°6, n°9 et n°11). Ces deux guides d'entretien *post* s'appuient sur les critères analysés dans nos matrices à savoir la conversion didactique, l'impossible à supporter, le sujet supposé savoir et le déjà-là conceptuel. Lors de l'entretien, nous avons utilisé pour certaines questions des « scènes » de film réalisées lors de l'épreuve. En utilisant ces « scènes » de film, nous souhaitions confronter Marie et Odile à des moments précis de l'épreuve afin d'éviter les quiproquos lorsque nous évoquions des moments de l'épreuve.

Pour aller vérifier nos hypothèses, nous avons formulé des questions dans l'entretien *post* qui s'appuient sur des éléments d'analyse de l'entretien *ante* et de l'épreuve. Les éléments ci-dessous visent à préciser comment pour chaque sujet d'étude nous avons construit les questions de l'entretien *post* :

- ✓ **Hypothèses sur la conversion didactique**

  - Dans le cas de Marie, nous avons posé la question, « *Vous avez choisi la bivalence Lettres-Histoire. Pourquoi ?* ». Ce qui nous a amené à faire l'hypothèse qu'il y a conversion didactique concernant son choix de la bivalence disciplinaire, sont les propos de Marie dans l'entretien ante « *c'était la bivalence qui m'intéressait* ». De plus Marie reconnait que cette bivalence est aujourd'hui dissymétrique « *je fais davantage de français peut être dans mon emploi du temps* ».

  - Mais lorsque Marie nous dit « *j'ai fait l'AP plutôt basé sur le théâtre* », nous pouvons nous interroger sur la provenance de ce choix c'est pourquoi nous lui

demandons « *Vous avez choisi d'organiser vos séances d'AP en vous appuyant sur le théâtre. Pourquoi ?* ».

- En ce qui concerne Odile « *Comment cet équilibre se retrouve en remise à niveau ?* », nous pensons qu'Odile dans l'entretien *ante* dit avoir « *absolument besoin »* de littérature car c'est son « *équilibre »*, mobilise ce besoin de littérature et le transpose en nécessité pour ses élèves lorsqu'elle fait des séances de mise à niveau. Lorsqu'Odile nous dit qu'elle a eu « *une révélation* » pour l'enseignement agricole, nous nous questionnons sur sa scolarité antérieure et les répercutions que cela peut avoir sur ses pratiques actuelles, c'est pourquoi nous lui demandons « *Quels sont les éléments qui vous ont le plus déplus lors de votre scolarité ?* ».

✓ **Hypothèses sur l'impossible à supporter**

- Nous posons à Marie, par exemple, la question concernant le fait qu'elle se ronge à plusieurs reprises les ongles, « *Que pouvez-vous en dire ?* » nous espérons qu'elle nous précise la nature de ses sentiments à ces différents moments et à quoi lui sert cette façon de les exprimer. De même lorsque Marie, laisse volontairement ou involontairement les élèves s'injurier et se jeter des affaires, nous lui posons la même question « *Que pouvez-vous m'en dire ?* », à travers sa réponse nous souhaitons voir comment elle se positionne par rapport à ce qu'elle voit sur la vidéo. Lorsque Marie donne une consigne à un élève et celui-ci le reproche à l'enseignante, nous souhaiterions voir à travers ce « *Vous pouvez commenter cet extrait ?* », comment se positionne Marie par rapport à cet échange avec cet élève.

- Pour Odile, nous souhaitons approfondir un élément que nous avons vu lors de l'épreuve lorsqu'elle va voir l'ensemble des élèves sauf un en particulier, nous lui demandons « *Qu'en pensez-vous ?* » afin de voir comment elle ressent cette situation et si cela peut correspondre à ses propos tenus dans l'entretien *ante,* lorsqu'elle précise qu'elle ne supporte pas les élèves « *qui parlent d'autres choses »*, et qu'elle apprécie « *les voir dedans à chercher »*. Nous supposons que pour elle cet élève est « en dehors » du cours donc elle ne fait pas d'efforts pour le garder « dedans ». Lors de l'entretien Odile précise que pour certains « *elle fait mine qu'elle sait même si elle ne sait pas »*, puis ensuite lorsque nous avons précisé que nous parlions bien d'AP, alors à ce moment là, Odile précise qu'il « *n'y a aucun souci »*. Afin d'enlever toute ambiguïté, nous émettons l'hypothèse qu'il n'est pas facile pour Odile de ne pas savoir, c'est pourquoi je repose la question suivante lors de l'entretien *post,* « *Ne pas savoir une réponse, est-ce que cela vous pose problème ?* » va nous permettre de refaire un point, pour savoir si cela lui pose ou non des soucis et en quoi cela lui en pose.

✓ **Hypothèses sur le sujet supposé savoir**

- Pour Marie, nous avons posé comme question, « *Qu'est-ce qui vous intéresse dans le fait d'enseigner en lycée professionnel ?* ». Cette question nous intéresse, Marie *« a choisi d'être en lycée professionnel »*. Cette décision est due, selon elle, « *à la possibilité d'avoir d'être en face de heu d'ados de jeunes adultes »*. Nous voulons étudier à travers cette question comment se positionne Marie et est-ce que cela a une influence sur les séances d'AP proposées. Lors de l'entretien *ante* Marie a évoqué, « *un sujet sur lequel ils auraient des choses à dire […] vous avez un point de vue certes mais vous allez justement essayer de le faire passer »*. Dans cette intervention de Marie, l'enseignante est clairement dans une posture de dévolution. Mais lors de l'épreuve nous avons constaté un nombre important d'ostension par exemple, « *quand on accepte les défauts des autres et qu'on leur demande de nous accepter […] et là to »* (cf. Annexe n°8, L524 à L528). Cette ostension se retrouve aussi quand Marie dit, « *quand il réagit comme ça Lilian […] comment il a réagi le prof ? […], est-ce qu'il continue à s'énerver le prof ? […], non lui-même il devient beaucoup plus conciliant, calme et heu courtois et là le ton il ne monte pas et on est dans une situation totalement apaisée* » (cf. Annexe n°8, L654 à L664). Afin de savoir comment Marie transmet l'objet de savoir il nous à paru intéressant de la confronter à ces deux moments de l'épreuve et de lui demander « *Qu'en pensez-vous ?* ».

- Sur le cas d'Odile, nous souhaitons voir comment ces dires lors de l'entretien *ante* c'est-à dire « *certains jeunes ne peuvent pas suivre […] ont des difficultés de tout ordre »* (cf. Annexe n°6) se traduisent lors de sa séance selon elle. A travers ces affirmations évoquées par Odile nous voulons étudier quel est son positionnement vis-à-vis de ce public identifié lors de la séance avec le recul qu'elle a pu prendre. A travers cet entretien *post* nous souhaitons aussi éclaircir un élément lorsque Odile explique que « *c'est pas une histoire de savoir à transmettre absolument […] des notions à acquérir qu'il peuvent trouver seul* » (cf. Annexe n°6). Cette remarque de la part d'Odile met en évidence son intention d'enseignement qui correspondrait plutôt à de la dévolution. Lors de l'épreuve, au moment ou les mots « *belliciste* » et « *pacifiste* » sont rencontrés par deux élèves Odile répond, « *le but c'est que vous essayez de les découvrir vous-mêmes [les suffixes] »* puis poursuit sa réponse deux secondes plus tard, « *paci c'est la paix et belli de belliqueux c'est la guerre »* (cf. Annexe n°10, L386 à L392). A travers ce dernier discours nous pouvons nous rendre compte qu'il s'agit d'ostension. Nous voulons voir qu'elle sera la perception d'Odile lorsqu'elle sera confrontée à la vidéo sur deux extraits d'ostension.

✓ **Hypothèses sur le déjà-là conceptuel**

- Nous questionnons Marie sur « *Vous pouvez m'expliquer ?* ». Cette question fait suite aux propos tenus par Marie lorsqu'elle nous dit que l'AP doit être conçu de façon « *à travailler différemment sur des problématiques du programme, travail à l'oral et en groupe et essayer de faire en sorte que l'élève soit acteur* ». Nous nous interrogeons sur la provenance de cette conception de l'AP et l'influence que cela a dans ses pratiques. Dans la question « *Qu'est-ce qu'un élève en lycée professionnel ?* », nous souhaitons voir pourquoi Marie nous a dit que ces élèves étaient dans « *la crise de l'adolescence, qui sont fragilisés soit socialement, culturellement mais aussi personnellement […] des addictions* », ces éléments permettent de mieux comprendre la conception que Marie a des élèves qu'elle a en cours.
- A travers le cas d'Odile nous souhaitons l'interroger sur « *Qu'est-ce qu'un jeune en lycée professionnel ?* » car Odile nous dit que « *c'est des jeunes qui souvent n'aiment pas l'école* » et aussi précise que « *c'est pas le français ou l'histoire géo qui les passionne* ». A travers ces propos nous souhaitons mieux identifier la conception qu'Odile a de ces jeunes et si cela a une influence sur les séances de mise à niveau.

Là aussi une retranscription intégrale de l'entretien est réalisée afin de catégoriser ensuite le discours de l'enseignant.

### 2.2.4 La construction des matrices d'analyse

Après avoir réalisé, les retranscriptions de l'entretien *ante*, *post* et de « l'épreuve », nous avons choisi de construire des matrices d'analyse pour chacun des cas d'étude (cf. Annexes n°3 à 12). L'utilisation de matrices d'analyse s'appuie sur le travail de thèse de Léal (2012) Les matrices utilisées par Léal pour son analyse ont été adaptées aux questions de recherche de notre étude et nous ont permis de mieux identifier et catégoriser les discours des deux enseignantes participant à notre étude. Les catégories utilisées sont issues des composantes propres au cadre théorique utilisé ainsi qu'au déjà-là conceptuel. Nos résultats s'appuieront pour Marie sur les Annexes n°3, n°4, n°13 et n°14 et pour Odile sur les Annexes n°6, n°7, n°16 et n°17.

### 2.2.5 Récapitulatif de l'ensemble du recueil de données

| | Entretien *ante* | Epreuve | Entretien *post* |
|---|---|---|---|
| Marie | 18 min et 4 s | 53 min et 07 s | 38 min et 41 s |
| Odile | 42 min et 20 s | 52 min et 10 s | 41 min et 5 s |

**Tableau 3 :** ***Récapitulatif des recueils de données***

# Chapitre 3 : Résultats

## 1 Séances observées

Cette recherche nous a donné l'occasion d'observer deux séances d'accompagnement individualisé/personnalisé au sein de deux systèmes éducatifs français. Une des séances avait pour thème la « gestion des conflits » réalisée par Marie, l'autre séance ayant pour thème le « vocabulaire » réalisée par Odile.

### ✓ Séance sur la « gestion des conflits »

Cette séance s'est déroulée en début d'après-midi lors de la première heure de cours. Celle-ci a duré 53 minutes et 7 secondes. La classe ayant assisté à cette séance est la classe de seconde professionnelle Boucher-Charcutier-Traiteur. Cette classe n'était pas en totalité mais seulement dix élèves ont été invités à suivre cette séance. La séance s'est déroulée au sein d'une salle de classe « ordinaire ». L'enseignante a choisi comme méthode pédagogique d'utiliser les techniques théâtrales sous forme de sketchs. Chaque thématique est lue soit par un élève soit par Marie, puis débattue. Après ce débat, les élèves associés en groupe doivent jouer ce thème, et réagir de deux façons. La première façon correspond à une réponse agressive à la situation proposée et la deuxième façon renvoie plutôt à un apaisement de la situation. Ces sketchs sont au nombre de quatre :

- le premier sketch est « Vous discutez avec des camarades et leur attitude est de vous attaquer », il dure 15 minutes et 10 secondes ;
- le second sketch est « Votre tuteur vous demande de réaliser un travail important mais j'ai peu de temps et je ne suis pas sûr de moi. Quel est le sentiment qui va m'envahir ? », il dure 9 minutes et 6 secondes ;
- le troisième sketch est « Vous présentez un exposé devant toute la classe et vous bégayez, vous vous trompez de mots et vos camarades rigolent », il dure 9 minutes et 46 secondes ;
- le dernier sketch est « en classe le professeur lit ses appréciations, vous n'êtes pas épargné par les critiques », il dure 11 minutes et 27 secondes.

Lors de cette séance l'enseignante fait participer l'ensemble des élèves. Pour clôturer cette séance, Marie décide de demander à chaque élève de faire un travail individuel sur feuille en réfléchissant à deux situations ou événements qui les mettent en colère.

### ✓ Séance sur le « vocabulaire »

Cette séance s'est déroulée lors de la première heure de cours de l'après-midi et a duré 52 minutes et 10 secondes. La séance est destinée à une classe de seconde professionnelle Productions Végétales-Agroéquipement. Cette classe n'était pas au complet lors de cette séance, il y avait quinze élèves présents. La salle de cours où s'est déroulée cette séance est une salle de cours « ordinaire ». A l'origine, cette séance était prévue de façon à ce que chaque élève travaille sur son ordinateur et accède à un site informatique. Ayant quelques soucis de réseau internet, la séance n'a pu se réaliser dans les conditions décrites précédemment, cela a demandé à l'enseignante de prévoir un support papier pour certains et pour les autres de travailler *via* la connexion internet. L'enseignante, Odile, a choisi de décomposer son groupe classe en plusieurs sous-groupes ayant chacun une thématique de travail. Il y avait quatre thématiques :

- trouver le bon mot à travers le site internet par l'intermédiaire des sous thèmes adjectifs, éthymo et mots-poussoirs ;
- nuancer les mots à travers le site internet par l'intermédiaire des sous thèmes mots manquants, mots jumeaux et nuance ;
- enrichir votre vocabulaire à travers le site internet par l'intermédiaire synotétris ;
- les verbes passent partout et placer les mots précis, ces deux exercices sont sur feuille et correspondent à trouver le bon mot et nuancer.

Lors de cette séance, l'enseignante donne les consignes au début de la séance. L'élaboration des consignes durent 16 minutes et 27 secondes. Ensuite, tout au long de la séance, l'enseignante navigue entre les élèves afin de leur apporter son aide. En fin de séance, l'enseignante fait un bilan avec les élèves, ce bilan dure 28 secondes.

## 2 Matrice d'analyse du cas Marie

Au sein de cette matrice nous transposons les matrices réalisées à l'aide des *verbatim* des entretiens *ante* et *post* ainsi que l'épreuve. Nous allons catégoriser ces temps de recueil à l'aide d'un code couleur :

- **Entretien *ante*** ;
- **Epreuve** ;

- **Entretien *post*.**

### ✓ Matrice récapitulative des différents recueils

Cette première matrice récapitulative regroupe les matrices d'analyse situées en Annexe n°5-9 et 14 en ce qui concerne le cas Marie.

| Catégories | | Données |
|---|---|---|
| **Conversion didactique** | **Choix de la bivalence** | *[…] plus les années passaient passaient plus je regrettais mon choix […] j'aime beaucoup l'histoire mais je trouve effectivement qu'en français au niveau de l'enseignement ça me correspond davantage y a beaucoup plus de choses à faire de projets à mener de diversité dans l'enseignement*<br><br>*[…] c'était pour faire de l'histoire rien que de l'histoire*<br><br>*[…] faire plus de choses heu / en enseignant du français justement que de l'histoire c'est vrai que les cours d'histoire même moi maintenant que j'enseigne le français et l'histoire je travaille d'une manière quand même beaucoup plus classique il me semble en histoire / qu'en français ou là … justement je m'éclate* |
| **Sujet supposé savoir** | **Réaliser une séance d'AP/AI** | *Ils (les élèves) l'ont bien compris que c'était pas du français.* |
| | **Temps d'intervention** | *AP* |

| | | |
|---|---|---|
| **Sujet supposé savoir** | **Détient le savoir** | *Non je fixe le cap les objectifs […] j'aimerais bien que ce soit les séquences ou les act les élèves soient plus acteurs.*<br>*c'est plutôt moi dans les autres heures de cours donc heu là je pensais et puis je trouvais que c'étais plus stimulant aussi que ce soit eux un moment donné* |
| | **Apprécie en AI/P** | *c'est justement heu l'inversion des rôles, de voir … de voir un élève qui peut être acteur, porteur, décideur, dynamique* |
| | **Séance de travail sur la gestion des conflits** | *[…] c'était à peu près ce que je pensais que ce serait parce que à la fois des élèves heu / qui aiment faire ce genre d'exercice et je pense qu'avec ce genre d'élèves c'était bien de proposer des des des scènes de l'activité orale de la mise en scène etc. et pas uniquement de la réflexion*<br>*[…] après ça reste dessssss ados qui prennent pas le temps de réfléchir qui se lancent immédiatement […] mais ça c'est leur défaut heu récurrent quoi on se lance tout de suite parce qu'on veut jouer on veut mimer etc.* |
| | **Détient le savoir** | *J'espère pas […] même si la conclusion je l'ai quand je rentre en classe heu j'ai envie de prouver ça mais j'ai envie que ce soit eux qui devinent qui faut feinter l'ignorance* |

<table>
<tr><td rowspan="2">Sujet supposé savoir</td><td>Extrait d’ostension</td><td>[…] je trouve qu’il y a que moi qui parle en fait / je n’entends que / que moi […] j’ai l’impression que je tiens une place assez importante</td></tr>
<tr><td>Ressenti</td><td>[…] essayer soit de les arrêter quand ça va déraper parce que des fois ça nous est arrivé de déraper sur des moqueries personnelles […] donc le prof il se doit d’être super vigilant d’être prêt à rebondir pour les cadrer les relancer pour les rebooster etc.<br><br>[…] c’est des séances qui sont toujours un peu délicates peut être un peu stressantes</td></tr>
<tr><td rowspan="3">Impossible à supporter</td><td rowspan="3">Epreuve</td><td>Arrêt dans son intervention lorsque les élèves sont bruyants ou n’écoutent pas (7 fois) (03:24 ; 04:20 ; 04:27 ; 04:46 ; 07:34 ; 18:23)</td></tr>
<tr><td>Ronge ses ongles<br><br>Marie (14:02 ; 14:11 ; 25:16 ; 26:40)</td></tr>
<tr><td>Gestion du temps renvoyé aux élèves :<br><br>L181. Marie (14:45) : on entend rien et on perd du temps<br><br>L384. Marie (29:15) : ouais, donc celui qui va y aller, il va devoir être bon</td></tr>
</table>

| | | |
|---|---|---|
| **Impossible à supporter** | **Epreuve** | **Regarde souvent sa montre** (09:16 ; 11:57 ; 20:43)<br><br>**Marie** (08:59 ; 09:03 ; 10:48 ; 11:52 ; 11:59 ; 12:38 ; 13:38 ; 42:56 ; 43:58) : allez<br><br>**L100. Marie** (08:52) : *rapidement parce qu'on va pas avoir beaucoup de temps*<br><br>**L202. Marie** (15:55) : *ouais, non il faut aller vite, on a cinq situations à faire* |
| | **Séance de travail sur la gestion des conflits** | *[…] on est toujours dans deux logiques celle du rendement […] pas avoir vraiment l'épaisseur / qui manque surement à cette séance quoi ça c'est une certitude* |
| | **Pénible en AI/P** | *[…] c'est justement gérer le fait que tout le monde veux participer et qu'il n'y a pas forcément de contenu dans les scénettes et que donc bein des fois tu n'arrives à rien prouver justement et tu n'arrives pas à ton objectif de départ / ça c'est le plus difficile à gérer* |
| **Déjà-là conceptuel** | **Conception de l'AI/P** | *Quelque chose de nouveau.* Parallèle fait avec les classes de troisième qu'elle connait mieux |
| | **Réaliser une séance d'A I/P** | *Travailler différemment sur des problématiques du programme.*<br>*Travail à l'oral et en groupe.*<br>*Elève doit être plus acteur* |
| | **Conception de l'élève** | [*Elèves] fragilisés soit socialement, culturellement, mais aussi personnellement au niveau familial […] des addictions* |

| | | |
|---|---|---|
| **Déjà-là conceptuel** | **Conception de l'AP** | *[…] j'essaie de travailler / un petit peu / d'une manière moins classique que beaucoup de collègues.*<br>*Moi j'aime bien travailler autour de projets heu avec cette classe on fait un projet théâtre*<br>*[…] c'est déjà le style de mon enseignement*<br>*[…] un élève pour s'intégrer pour aimer un cours il doit être acteur il doit trouver du sens à l'enseignement et pas seulement recevoir le savoir* |
| | **Théâtre** | *[…] les élèves en lycée pro ont ce profil là / parce qu'ils sont plus à l'aise à l'oral qu'à l'écrit / l'écrit voilà ça les rebute parce qu'ils savent pas bien écrire ils sont souvent dys heu ils ont souvent peiné dans les années collèges* |
| | **Elève en lycée professionnel** | *[…] [élèves] qui arrivent un petit peu cassés avec une image relativement écorchée d'eux […] on a souvent des élèves qui / voilà qui manquent de confiance en eux et pour qui le français n'est pas une matière accessible et qui leur plait au départ* |
| **Dévolution** | **Détient le savoir** | *Bon ben voilà maintenant sur ce sujet vous avez un point de vue certes mais vous allez justement essayer de la faire passer […] je voulais que ce soient eux qui trouvent tout ça que ce soit pas moi qui leur apporte* |
| **Ostension** | **Epreuve** | **L378. Marie** (29: 20) : (tape à l'ordinateur) *garder la tête haute*<br>L379. **Brice** : *merci*<br>**L380. Marie** (tape à l'ordinateur) *garder confiance en soi // et donc décider de relever*<br>L381. **Salim** : *la tête* |

**Tableau 4 :** ***Matrice récapitulative des différents recueils du cas Marie***

# 3 Marie, le choix d'enseigner les Lettres une conviction

Marie est titulaire d'une maitrise d'histoire contemporaine, elle enseigne depuis douze ans et a eu une expérience en tant que titulaire en zone de remplacement. Elle est depuis de nombreuses années en lycée professionnel au sein de l'Éducation Nationale et est en charge depuis la dernière rentrée scolaire de l'accompagnement personnalisé en classe de seconde en collaboration avec un collègue.

## 3.1 Lettres-Histoire, un choix difficile

Marie a dû se positionner il y a quelques années lors d'un choix cornélien entre être professeur d'histoire ou avoir une bivalence en Lettres-histoire, « *j'ai passé à la fois le PLP de Lettres-Histoire et le CAPES d'histoire* ». Ce choix n'a pas été facile pour Marie qui nous confie que le « *choix le plus difficile a été de choisir la bivalence* ». Cette décision s'est faite selon elle, car « *plus les années passaient plus je regrettais mon choix […] j'aime beaucoup l'histoire mais je trouve effectivement qu'en français au niveau de l'enseignement ça me correspond davantage y a beaucoup plus de choses à faire de projets à mener de diversité dans l'enseignement* ». A travers ce discours nous pouvons supposer que son vécu avec l'enseignement d'histoire et de français a forgé son point de vue sur la bivalence, et s'est clôturé en évitant de « *faire de l'histoire rien que de l'histoire* ». Ce point de vue continue à se renforcer par ses expériences actuelles car Marie reconnait que « *les cours d'histoire même moi maintenant que j'enseigne le français et l'histoire je travaille d'une manière quand même beaucoup plus classique il me semble en histoire / qu'en français* ». Au sein de l'épreuve observée nous pouvons rendre compte de cette conversion didactique :

L14. **Brice** : madame on prend le cahier ou on prend pas le cahier

**L15. Marie** : non // heu //

L18. **Thibault** : on prend pas le livre ?

**L19. Marie** (00:52) : ah non surtout pas de livre hein on fait pas on va pas faire heu le théâtre heu là aujourd'hui

## 3.2 Etre le chef à bord

Marie confie que dans cette séance « *de gestion des conflits* », les élèves « *aime[ent] faire ce genre d'exercice […] scènes, de l'activité orale de la mise en scène etc. pas uniquement de*

*la réflexion* ». A travers ces propos qui renvoient à la séance d'AP proposée par Marie, nous pouvons nous rendre compte que pour cette enseignante il est important que les élèves soient acteurs lors de la séance. Marie estime que pour les élèves il est plus important de leur faire « vivre » ces séances plutôt que de porter une réflexion sur certaines thématiques. Cette conception nous projette à un certain rapport au savoir de Marie vis-à-vis de ces séances. Ce qui se traduit au sein de l'épreuve par :

**L67. Marie** (05:11) : l'activité un elle va s'intituler le contrôle de ses émotions de base, l'idée c'est qu'on discute ensemble des différentes manières qu'on a de réagir face à une même situation et puis de discuter ensuite ensemble / pour savoir là / quelle est l'émotion c'est-à-dire le sentiment qui va être mobilisé et comment / quelle serait la meilleure attitude pour ici apaiser d'accord le verbe qui est important c'est le verbe apaiser parce qu'on va voir qu'il y a plein de manière de répondre à ces situations mais qu'il n'y en a / qu'une / ou quelques unes qui peuvent avoir ce rôle qui permet d'apaiser

Lorsque nous évoquons la question « Qui détient le savoir ? » Marie explique, qu'elle « *fixe le cap* » mais qu'elle « *aimerait bien que ce soit les séquences ou les act les élèves soient plus acteurs »* car selon elle, « *c'est plutôt moi dans les autres heures de cours donc là […] je trouvais que c'était plus stimulant aussi que ce soit eux un moment donné* ». Marie précise « *j'espère pas [détenir le savoir], même si la conclusion je l'ai quand je rentre en classe […] j'ai envie que ce soit eux qui devine […]* ». Ces différents extraits du discours de Marie, mettent en évidence le fait que l'enseignante est tiraillée entre la volonté de rendre les élèves acteurs et la volonté de faire passer une conclusion déjà définie à l'avance. Ce tiraillement ressort à la fin de l'épreuve lorsqu'elle donne la définition de la confiance en soi :

**L680. Marie** (51:13) : la confiance en soi, effectivement hein, je suis capable d'assumer ce que je suis mais d'un autre coté j'assume ce que je suis mais je suis quand même relativement ouvert aussi aux autres pour accepter de me remettre en cause … Ok …

Lors des échanges avec Marie, il est revenu régulièrement que les élèves devaient être acteurs mais lors de l'épreuve, il apparaît que l'enseignante propose des activités au cours desquelles elle alterne entre une approche d'ostension et de dévolution, « *je voulais que ce soient eux qui trouvent tout ça que ce soit pas moi qui leur apporte* ». Mais lors de l'entretien *post* Marie a

identifié « *je trouve qu'il y a que moi qui parle en fait / je n'entends que / que moi […] j'ai l'impression que je tiens une place assez importante* ». Malgré un souhait affiché de dévoluer, il n'est pas facile pour Marie de le mettre en œuvre. Cette dévolution apparait peu lors de l'épreuve, Marie met en œuvre une pratique d'ostension :

**L378. Marie** (29:20) : (tape à l'ordinateur) garder la tête haute,

L379. **Brice** : merci

**L380. Marie** (tape à l'ordinateur) garder confiance en soi // et donc décider de relever

L381. **Salim** : la tête

La position de Marie lors de ces séances n'est pas des plus facile car elle doit, selon elle, « *essayer soit de les arrêter quand ça va déraper parce que des fois ça nous est arrivé de déraper sur des moqueries personnelles […] donc le prof il se doit d'être super vigilant d'être prêt à rebondir pour les cadrer les relancer pour les rebooster etc.* ». L'enseignante reconnait d'ailleurs que ce sont « *des séances qui sont toujours un peu délicates peut être un peu stressantes* ». Nous pouvons observer que cette posture de l'enseignante est difficile à garder et qu'elle demande beaucoup d'énergie, afin de permettre de « *travailler différemment sur des problématiques du programme* ». Cette vigilance est omniprésente au sein de l'épreuve et se traduit par des comportements de Marie très spécifiques :

- ✓ Arrêt dans son intervention lorsque les élèves sont bruyants ou n'écoutent pas (7 fois) (03:24 ; 04:20 ; 04:27 ; 04:46 ; 07:34 ; 18:23) ;
- ✓ Ronge ses ongles (14:02 ; 14:11 ; 25:16 ; 26:40)

## 3.3 Deux logiques contradictoires

L'impossible à supporter se révèle dans le discours de Marie « *on est toujours dans deux logiques celle du rendement […] [et le fait de ne] pas avoir vraiment l'épaisseur / qui manque sûrement à cette séance quoi ça c'est une certitude* ». Le plus pénible lors des séances d'AP pour l'enseignante, « *c'est justement gérer le fait que tout le monde veut participer et qu'il n'y a pas forcément de contenu dans les scénettes et que donc des fois tu n'arrives à rien prouver justement et tu n'arrives pas à ton objectif de départ / ça c'est le plus difficile à gérer* ». Nous voyons apparaître deux logiques contradictoires auxquelles est

soumise Marie. Cette contradiction provient essentiellement du temps relativement restreint accordé à ces séances. Elle provoque chez Marie quelque chose d'insupportable, mais avec lequel elle est obligée de composer. Ce temps restreint demande aux élèves une production suffisamment « *épaisse* », selon les dires de l'enseignante, et en même temps un certain « *rendement* ». Or l'enseignante constate que lors de ses séances, elle n'arrive pas à atteindre ses objectifs. En effet, elle qualifie ses élèves d'« *ados qui prennent pas le temps de réfléchir* » et qui ont un « *défaut récurrent quoi on se lance tout de suite parce qu'on veut jouer on veut mimer* ». Ce « *défaut* » et ce manque de « *réflexion* » ne vient ni des élèves, ni de l'enseignante, selon les propos de Marie, mais provient de la contrainte temps qui leur est proposée. Cette contrainte de temps revient de différentes façons lors de cette épreuve :

**L100. Marie** (08:52) : « rapidement parce qu'on va pas avoir beaucoup de temps »

**L202. Marie** (15:55) : « ouais, non il faut aller vite, on a cinq situations à faire »

### 3.4 Surmonter les difficultés par la mise en action

Au cours des entretiens, Marie précise quelques principes qui lui paraissent incontournables pour mener à bien une séance d'AP : « *travailler différemment sur des problématiques du programme, travail à l'oral et en groupe* », « *[l']élève doit être plus acteur* ». Elle précise « *un élève pour s'intégrer pour aimer un cours il doit être acteur il doit trouver du sens à l'enseignement et pas seulement recevoir le savoir* ». Pour cette enseignante, l'AP est « *quelque chose de nouveau* » et elle « *essaie de travailler / un petit peu / d'une manière moins classique que beaucoup de collègues* ». Elle indique, « *moi j'aime bien travailler autour de projets heu avec cette classe on fait un projet théâtre* ». Enfin Marie précise qu'« *ils [les élèves] l'ont bien compris que c'était pas du français* » l'AP. Ces échanges mettent en évidence que Marie conçoit l'AP comme nécessitant une approche pédagogique différente, particulière qui ne se réfère pas à celle d'un cours classique à proprement parlé. L'enseignante définit cette approche pédagogique comme un style d'enseignement à part entière tout en travaillant des « *problématiques du programme* ». Cette conception est présente au sein de l'épreuve, au début de l'activité, lorsque l'enseignante lance l'activité :

**L19. Marie** (00:52) : Ah non surtout pas de livre on va pas faire heu théâtre heu là aujourd'hui […]

Lorsque nous évoquons les élèves lors de l'entretien, le discours de Marie permet d'identifier la conception qu'elle a construite sur ses élèves. Marie nous fait part, que pour elle, un élève en lycée professionnel est « *fragilisé soit socialement, culturellement, mais aussi personnellement au niveau familial […] des addictions* ». Ce sont des élèves « *qui arrivent une petit peu cassés avec une image relativement écorchée d'eux […] on a souvent des élèves qui / voilà qui manquent de confiance en eux et pour qui le français n'est pas une matière accessible et qui leur plait au départ* ». Cette conception de l'élève permet de mieux comprendre pourquoi Marie propose des projets et en particulier le projet théâtre car les « *élèves en lycée pro ont ce profil là / parce qu'ils sont plus à l'aise à l'oral qu'à l'écrit / l'écrit voilà ça les rebute parce qu'ils savent pas bien écrire ils sont souvent dys heu ils ont souvent peiné dans les années collèges* ». Pour Marie, l'activité proposée est en lien avec le public qu'elle accueille car l'activité théâtrale correspond mieux à leurs compétences initiales et facilite leur engagement. Ce que Marie dit ouvertement aux élèves en début d'épreuve :

**L19. Marie** (00:52) : […] vous allez … faire un petit peu de théâtre vu que c'est votre spécialité

### 3.5 Synthèse du cas de Marie

Nous souhaitons ici faire la synthèse des principaux points marquants portant sur le cas de Marie et sur lesquels nous comptons nous appuyer dans la discussion :

- ✓ les raisons qui ont poussé Marie à choisir la bivalence disciplinaire Lettres-Histoire : elles traduisent, selon nous, une conversion didactique entre le choix de l'enseignante et son activité lors de l'épreuve observée ;
- ✓ Marie qui est « tiraillée » entre la volonté de rendre les élèves acteurs et celle de détenir le savoir en imposant une conclusion déjà faite lors de son entrée en classe. Ce tiraillement met en jeu le sujet supposé savoir. Lorsque Marie souhaite dévoluer les activités aux élèves. Cependant lors de l'épreuve observée, nous avons mis en évidence que l'enseignante revient régulièrement vers l'ostension.

✓ Marie a évoqué qu'elle souhaitait que les élèves proposent des scénettes ayant une certaine « épaisseur » mais elle a reconnu que le temps accordé à l'AP manquait pour favoriser cette « épaisseur ». A travers ces deux logiques de qualité et de rendement, Marie est confrontée à un impossible à supporter, car elle semble ne pas être pleinement satisfaite de ce qu'elle propose mais se fait une raison ;

✓ la conception de Marie sur l'AP, c'est-à-dire la façon dont Marie perçoit ces séances d'AP qui lui sont relativement pénibles à vivre. Cela lui demande une vigilance de tous les instants dans un enseignement nouveau qu'elle ne maîtrise pas et qui doit lui permettre de traiter des problématiques du programme ;

✓ la conception que Marie a des élèves en lycée professionnel. Cette conception réalisée par Marie indique un élève ayant des difficultés sociale, scolaire, familiale qui s'exprime de façon plus aisée à l'oral qu'à l'écrit. Nous pensons que ce profil d'élève a eu une incidence sur la façon d'enseigner de Marie, car celle-ci propose des activités théâtrales permettant aux élèves de s'exprimer plus facilement ce qui a pour incidence de les rendre confiants avant de rentrer dans l'écrit.

# 4 Matrice d'analyse du cas Odile

Nous utiliserons la même catégorisation que pour le cas de Marie (cf. chap.3 §2).

### ✓ Matrice récapitulative des différents recueils

La matrice récapitulative suivante a été réalisée à l'aide des Annexes n°5-11 et 17.

| Catégories | | Données |
|---|---|---|
| **Conversion didactique** | **Etre enseignant en lycée agricole** | *Au niveau littérature […] c'est pas un bac au rabais* |
| | **La littérature** | *compenser le coté très froid sans émotion de se recouvre l'économie*<br>*Mon équilibre c'était la littérature*<br>*une approche très cadrée de la façon dont on aborde les choses et dont on construit heu ces compétences et heu […] une approche littéraire peut être plus dans le ressenti et dans le relationnel* |

| | | |
|---|---|---|
| **Sujet supposé savoir** | **Réaliser une séance d'A I/P** | *Approche collective […], ceux qui n'atteignent pas les objectifs on essaie de comprendre […] l'identifier en être d'abord conscient, et pouvoir travailler en parallèle et revenir en cours* |
| | **Temps d'intervention** | *mise à niveau* |
| | **Détient le savoir** | *Je m'vois plus souvent comme un coach au milieu d'une équipe où il faut c'est pas une histoire de savoir à transmettre absolument […] y a des notions à acquérir mais qu'il peut trouver seul quoi qu'il peut trouver dans un document […]* |
| | **Réponse non connue** | *Il faut que je mime que je sais même si je sais pas* |
| | **Comportement avec élèves en difficultés** | *comme avec les autres je n'en ai pas tenu compte du tout*<br>*je vais passer l'heure avec eux et je vais laisser tomber les autres*<br>*j'utilise le collectif c'est-à-dire que quand il y a des élèves qui sont en situation de faiblesse ou de handicap sur certaines choses // il faut d'abord qu'il l'affronte moi c'est dit c'est dit c'est pas du tout quelque chose qui est tue*<br>*ce sont ça les difficultés de certains de nos jeunes c'est qu'ils refusent de voir en face leurs difficultés donc heu le premier boulot c'est d'abord de mettre le doigt dessus et seulement après on peut construire quoi* |

| | | |
|---|---|---|
| **Sujet supposé savoir** | **Bac professionnel** | *le fait d'être bachelier dans notre pays heu implique une culture*<br>*qu'ils aient intégré qu'ils aient une culture qui leur appartient aussi qu'ils aient envie d'aller la chercher* |
| | **Détient le savoir** | *le site comment on travaille dans le site enfin la progression c'est-à-dire ça ils pouvaient pas le découvrir tout seul donc j'étais obligée de leur amener desss des données mais pas le savoir* |
| | **Séance filmée** | *elle m'a pas trop plu*<br>*les années précédentes elle avait été beaucoup plus ludique*<br>*comme ils étaient pas sur le même plan que les autres ils se sont pas amusés comme ils s'amusent d'habitude voilà donc c'était pas terrible* |
| | **Extrait intervention classe** | *bein j'espère bien quand même que je suis allée voir tout le monde* |
| | **Extrait d'ostension** | *j'avais pas conscience que j'étais restée si longtemps*<br>*ça m'arrive très rarement ça / de rester si longtemps avec un jeune j'ai l'impression quand je reste trop longtemps avec un jeune je lâche les autres donc ça m'arrive extrêmement rarement* |
| | **Ressenti** | *c'était pas assez ludique* |

| | | |
|---|---|---|
| **Déjà-là conceptuel** | **Réaliser une séance d'AI/P** | *L'individualisation c'est quelque part sortir du groupe.*<br>*Pas faire la même chose que les cours, je veux surtout pas que ce soit du soutien […] les jeunes soient d'abord eux-mêmes maîtres et conscients de leurs faiblesses et leurs forces* |
| | **Conception de l'AI/P** | *L'individualisation c'est ce qu'on fait avec le service d'accueil personnalisé* |
| | **Acquisition des élèves** | *Les méthodes […] pas des contenus […] leurs difficultés elles sont méthodologiques* |
| **Déjà-là conceptuel** | **Epreuve** | **L67. Odile** (05:29) : *donc trois types d'exercice … (écrit au tableau) trouver le bon mot / hm, on a on a une idée on a une définition faut trouver le bon mot donc ceux qui sont sur / CCDMD // ceux qui n'y sont pas ils prennent des notes pour aller voir plus tard, d'accord* |
| | **Conception de l'AP** | *finalement c'est pas dans mon enseignement que la dimension d'individualisation heu c'est pas là qu'elle est présente c'est pas dans l'enseignement pour moi l'enseignement il est d'abord dans un / face à un groupe et un groupe qui alors après c'est personnel j'ai une approche pédagogique qui passe par le groupe le groupe est une force dans les apprentissages donc moi j'ai vraiment un enseignement qui repose sur du collectif voilà donc le mot individualisation associé à pédagogie me correspond pas vraiment*<br>*une approche comme ça collective autour / d'un jeune là on est dans l'individualisation* |

| | | |
|---|---|---|
| **Déjà-là conceptuel** | **Conception de l'AP** | *c'est peut être aussi parce que de individualisé me plait pas parce qu'il est trop proche de individualisme*<br><br>*moi je préfère parler de personnalisé et là le jeune est isolé*<br><br>*c'est peut être tout simplement pour ça que moi j'ai transformé en personnalisé est-ce que ça recouvre les mêmes / ça je sais pas c'est plus heu (rire)* |
| | | *l'intérêt de cette moi de ces séances de mise à niveau c'est de quitter le papier* |
| | **Jeune en lycée professionnel** | *Parfois il y a confusion c'est-à-dire que pour eux l'enseignement professionnel pour eux voilà y a plus d'enseignement général […] ce qui créée souvent une désillusion* |
| | **Comportement avec élèves en difficultés** | *certaines heures de cours sont inutiles parce qu'ils captent rien face à des soucis de lecture et de compréhension de notion simple heu qu'ils passent l'heure avec elle sur des des notions un petit peu simplifiées* |
| **Ostension** | **Epreuve** | **L386. Odile** (39:31) : *alors, belliciste / on part de la racine // belliqueux, est-ce que tu sais ce que c'est quelqu'un de belliqueux …* |

| | | |
|---|---|---|
| **Ostension** | **Epreuve** | **L387. Odile** (39:45) : *alors, tu as les antonymes, d'accord belliqueux alors utilisez vos par exemple vos suffixes // est-ce que vous avez des suffixes commun entre antonyme, ça peut vous aider … on les donnera après mais le but c'est que vous essayez de les découvrir vous même*<br>**L388. Odile** (40:04) : *alors pacifiste, c'est quoi paci, paci P A avec un C*<br>L389. **Anthony** : *tranquille*<br>**L390. Odile** : *ah c'est plus que ça, c'est quoi le radical, paci P A C I*<br>L391. **Anthony** : *passif*<br>**L392. Odile** (40:15) : *oui mais passif ça s'écrit avec deux S pas dans ce sens là, ça évoque quel mot // qui s'oppose parce que le radical les deux radicaux s'opposent paci c'est la paix et belli de belliqueux c'est la guerre, les belligérants quand vous avez eu des cours d'histoire sur les guerres mondiales, les belligérants, ceux qui font la guerre // donc belli la guerre, paci la paix, c'est bon //* |

**Tableau 5 :** ***Matrice récapitulative des différents recueils du cas Odile***

# 5 Odile, l'enseignement en lycée agricole une révélation

Odile enseigne depuis de nombreuses années au sein de l'Enseignement Agricole, et mène une réflexion sur l'accompagnement individualisé au sein de son établissement depuis un certains temps. Elle a la responsabilité de la remise à niveau en français depuis maintenant deux ans en seconde professionnelle.

## 5.1 Un équilibre trouvé avec la littérature

Odile a eu une formation plutôt axée sur l'économie car elle a fait une « *fac d'économie* » mais elle précise que son « *équilibre c'était la littérature, c'est-à-dire que j'avais absolument besoin* ». Odile indique que la littérature lui a permis « *de compenser le coté très froid sans émotion de ce que recouvre l'économie* ». Odile retrouve cet équilibre au sein des séances

d'accompagnement individualisé lorsqu'elle nous explique qu'elle a, d'un côté, « *une approche très cadrée de la façon dont on aborde les choses et dont on construit heu ces compétences* » et d'un autre côté, « *l'approche littéraire peut être plus dans le ressenti et dans le relationnel* ». Ainsi, cette enseignante semble essayer de part la construction de ses séances de transmettre une part de cet équilibre à ses élèves, et cela renvoie à la conversion didactique. Les deux approches décrites ci-dessus, apparaissent effectivement lors de l'épreuve :

- ✓ l'approche très cadrée :

> **L92. Odile** (11 :44) : alors je récapitule, les groupes, vont plutôt se trouver à travailler sur adjectifs, étymo et mots-poussoirs, Paul, Fabien, Théo, Vince, Vincent, Nicolas et Anthony davantage sur nuancer le sens des mots, Bastien, Pauline, Justin, Cédric et pour ces deux thèmes ici, Jacques, Fred, Stéphanie, Brice, Sébastien et Florence et Rémi d'accord […]

- ✓ l'approche littéraire qui est plus dans le ressenti et dans le relationnel :

> **L220. Odile** : oui ça veux dire quoi des écailles charnues, c'est intéressant, / tu es pêcheur ?
>
> L221. **Bastien** : un peu
>
> **L222. Odile** : donc des écailles charnues c'est quoi pour toi ?

## 5.2 Un coach avant tout

Lorsqu'Odile évoque son comportement avec les élèves en difficulté elle nous précise que, lors de la séance observée, elle s'est comportée « *comme avec les autres je n'en ai pas tenu compte du tout [des élèves en difficulté]* ». Selon Odile, si elle s'autorise à prendre en compte les élèves en difficulté elle risque de « *passer l'heure avec eux et je vais laisser tomber les autres* ». Ces éléments mettent en évidence la difficulté pour Odile de se positionner vis-à-vis de l'hétérogénéité du groupe classe. Mais cette posture est aussi liée à la conception qu'elle se fait de la difficulté chez l'élève « *il faut d'abord qu'il [l'élève] l'affronte [la difficulté] […] les difficultés de certains de nos jeunes c'est qu'ils refusent de voir en face leur difficulté donc heu le premier boulot c'est de leur mettre le doigt dessus* ». Ce travail de prise de conscience est nécessaire, selon Odile, pour favoriser la construction de

connaissances. L'enseignant considère que si les élèves reconnaissent leurs difficultés, il est alors plus facile de rebondir et de travailler avec eux.

Odile, dans l'entretien *ante*, définit les objectifs d'apprentissage qu'elle se fixe lors des séances d'AP, ce qui est important ce sont « *les méthodes […] pas des contenus vraiment pas […] parce que leurs [aux élèves] difficultés elles sont méthodologiques* ». Lors de l'entretien *post*, Odile confirme qu'il est important pour elle « *de leur amener des données mais pas le savoir* ». Le terme « données » renvoie, pour l'enseignante, à de la méthodologie, notamment lorsque les élèves vont travailler sur le vocabulaire.

La question « *Qui détient le savoir ?* » évoquée avec Odile, elle évoque plutôt une posture de « *coach* », « *ce n'est pas une histoire de savoir à transmettre […] des notions à acquérir mais qu'il peut trouver seul* ». Cette façon de penser son enseignement renvoie à une volonté de dévoluer l'activité proposée aux élèves. Or, lorsque nous avons fait l'entretien *post*, Odile met davantage en avant qu'il est important pour elle d'être omniprésente, « *j'espère bien quand même que je suis allée voir tout le monde* » et elle précise « *je n'avais pas conscience que j'étais restée si longtemps [auprès d'un élève]* ». Odile, après avoir fait cette remarque, se sent obligée de justifier son comportement « *ça m'arrive très rarement ça / de rester si longtemps avec un jeune* ». En prenant un peu de recul sur ces deux extraits d'entretien, nous pouvons nous rendre compte qu'Odile a pour objectif de laisser les élèves travailler en autonomie et construire leurs connaissances mais au moment de l'épreuve lorsqu'elle est en classe de façon inconsciente, Odile se sent obliger d'être présente et de guider fortement les élèves :

**L386. Odile** (39:31) : alors, belliciste / on part de la racine // belliqueux, est-ce que tu sais ce que c'est quelqu'un de belliqueux …

**[…]**

L389. **Anthony** : tranquille

**L390. Odile** : ah c'est plus que ça, c'est quoi le radical, paci P A C I

**L392. Odile** (40:15) : oui mais passif ça s'écrit avec deux S pas dans ce sens là, ça évoque quel mot // qui s'oppose parce que le radical les deux radicaux s'opposent paci c'est la paix et belli de belliqueux c'est la guerre, les belligérants quand vous avez eu des cours d'histoire sur les guerres mondiales, les belligérants, ceux qui font la guerre // donc belli la guerre, paci la paix, c'est bon //

Odile souhaite renvoyer certains élèves et activités aux Service d'Accueil Personnalisé (SAP) mis en place dans son lycée. Cette volonté de vouloir mettre en avant le SAP donne des indices sur la façon qu'a Odile de se positionner vis-à-vis des méthodes pédagogiques permettant « d'apporter » ce savoir à certains élèves. Odile estime que la personne sachant le mieux s'occuper des élèves en difficultés est celle du SAP. Ainsi, pour Odile le sujet supposé savoir n'est plus elle-même, mais le SAP qui intervient en complémentarité à son action.

La question « *Qui détient le savoir ?* » lors de l'entretien *ante*, amène Odile à dire « *Il faut que je mime que je sais même si je sais pas* ». Cette réponse nous montre qu'Odile se sent obligé de répondre aux élèves pour maintenir cette position de sujet supposé savoir.

### 5.3 Apprendre par le jeu

Odile à travers la notion de déjà-là conceptuel, nous fait part de sa vision de l'individualisation lorsqu'elle dit que « *l'individualisation c'est quelque part sortir du groupe* » (cf. Annexe n°6) et que « *finalement c'est pas dans mon enseignement que la dimension d'individualisation […] est présente* ». En effet, l'enseignante indique que « *l'enseignement il est d'abord […] face à un groupe […] j'ai une approche pédagogique qui passe par le groupe […] qui repose sur du collectif* ». Elle préfère cette approche collective « *individualiser me plait pas parce qu'il est trop proche de individualisme* ». Elle « *préfère parler de personnaliser et là le jeune est isolé* ». De plus, Odile a la préoccupation en séance de mise à niveau de ne « *pas faire la même chose que les cours, je veux surtout pas que ce soit du soutien* ». A travers ces échanges on peut voir se dessiner la conception d'Odile vis-à-vis de l'individualisation et de la personnalisation. On voit que cette conception est fragile puisqu'Odile nous dit « *c'est peut être tout simplement pour ça que moi j'ai transformé en personnaliser est-ce que ça recouvre les mêmes / ça je sais pas* ». La conception d'Odile est aussi liée à des éléments contradictoires. En effet, l'enseignante indique qu'elle adhère davantage à la personnalisation (qui s'adresse à un jeune isolé) alors que son enseignement est basé sur le groupe classe sans qu'elle souhaite pour autant le changer.

Odile a, par ailleurs une conception particulière du bachelier en France. L'enseignante évoque « *un bac au rabais* » et indique qu' « *être bachelier dans notre pays heu implique une culture [qu'il est nécessaire] qu'ils l'aient intégrée qui ait une culture qui leur appartienne aussi qu'ils aient envie d'aller la chercher* ». Cette façon de concevoir le bachelier français a une incidence sur son enseignement puisque son rôle d'enseignante est notamment d'apporter

cette ouverture à la culture. Cette ouverture se retrouve notamment lorsque les élèves vont « *aller la chercher* » par l'intermédiaire du site internet CCDMD :

> **L67. Odile** (05:29) : donc trois types d'exercice … (écrit au tableau) trouver le bon mot / hm, on a on a une idée on a une définition faut trouver le bon mot donc ceux qui sont sur / CCDMD // ceux qui n'y sont pas ils prennent des notes pour aller voir plus tard, d'accord. Pour trouver le bon mot y a deux thèmes qui nous intéressent dans CCDMD partie vocabulaire // (écrit au tableau) c'est le thème adjectif, le thème étymo / et … mots-poussoirs. Donc ceux qui connaissent déjà le site hein vous connaissez un peu le si, le le système /

Odile exprime le fait que les séances de mise à niveau doivent être « *ludiques* ». Or, dans l'entretien *post* elle affiche un regret par rapport à la séance que nous avons observée « *les années précédentes elle [la séance] avait été beaucoup plus ludique […] c'était pas assez ludique* ». Cet échange met en évidence comment Odile conçoit les séances de mise à niveau et comment elle essaye de les rendre plus ludiques pour les élèves en proposant notamment un travail sur les ordinateurs par l'intermédiaire de site Internet :

> **L63. Odile** : ah ! beh formidable, ça veut dire que ça marche [Internet] / pour certains donc ceux qui peuvent vous allez sur CCDMD […]

Pour Odile « *l'intérêt […] de ces séances de mise à niveau c'est de quitter le papier* ».

Lorsque nous évoquons les élèves ayant des difficultés, Odile nous dit que « *certaines heures de cours sont inutiles parce qu'ils captent rien face à des soucis de lecture et de compréhension de notions simples* ». L'enseignante envisage la prise en compte de ces difficultés par un travail d'équipe en vue de mettre certains élèves à l'écart du groupe classe pour travailler avec le Service d'Accueil Personnalisé (SAP) sur « *des notions un petit peu simplifiées* ». Odile évoque la réticence des élèves de lycée professionnel face aux enseignements généraux car, selon elle, « *il y a confusion c'est-à-dire que pour eux [certains élèves] […] y a plus d'enseignement général* ». Cette façon de percevoir les élèves peut expliquer en partie le fait de vouloir simplifier et rendre plus ludique les séances de mise à niveau.

### 5.4 La synthèse du cas d'Odile

Nous souhaitons ici faire la synthèse des principaux points marquants portant sur le cas d'Odile et sur lesquels nous comptons nous appuyer dans la discussion :

✓ le choix d'Odile d'enseigner les Lettres-Histoire alors que sa formation est centrée sur l'économie renvoie à la conversion didactique. En effet, ce choix a une incidence au sein de son enseignement ;

✓ les raisons qui ont poussé Odile à ne pas prendre en compte les élèves en difficultés, car pour Odile il est important de confronter l'élève à ses difficultés afin de lui en faire prendre conscience. Cette approche, visant à faire conscientiser la difficulté chez l'élève, doit certainement avoir une incidence dans son enseignement ;

✓ l'externalisation de l'activité auprès du SAP montre comment Odile a conscience que le sujet supposé savoir n'est plus elle-même, mais ce service d'accueil ;

✓ malgré la volonté de départ de dévoluer son enseignement Odile ressent un besoin d'omniprésence auprès de ses élèves. Cette présence est pour elle très importante, et elle reflète, selon nous, son investissement dans l'acquisition des connaissances. A travers cette position nous percevons la place de sujet supposé savoir qu'occupe Odile ;

✓ la conception d'Odile de l'élève et en particulier de l'élève en difficulté ressort au travers du déjà-là conceptuel. Elle influence directement et indirectement la façon dont enseigne Odile ;

✓ les notions d'individualisation et de personnalisation paraissent relativement confuses pour Odile et rentrent en confrontation avec la méthode d'enseignement choisie par Odile. Cette confrontation pousse peut être Odile à externaliser l'individualisation de la salle de classe en la proposant au « service d'accueil personnalisé » du lycée.

## 6 A la croisée de nos cas d'étude

Nous avons choisi de mettre en parallèle les deux cas étudiés précédemment sur les différentes notions constituant le concept de rapport à l'épreuve, à savoir la conversion didactique, le sujet supposé savoir et l'impossible à supporter. De plus nous souhaitons aussi prolonger cette étude avec le déjà-là conceptuel. Cette mise en parallèle permettra selon nous de faire ressortir la singularité des sujets en lien avec notre cadre théorique et nos questions de recherche.

## 6.1 Conversion didactique : l'enseignement du français un idéal

Nos résultats mettent en évidence que les deux enseignantes font ressortir des éléments qui ont guidé le choix des enseignantes pour la bivalence en Lettres-Histoire. Certes, ces éléments sont différents suivant le sujet étudié car pour Marie En effet pour Marie, l'approche pédagogique par projets qu'elle préfère est plus facile à mettre en œuvre dans la discipline du français même si sa discipline à l'origine favorite est l'histoire : « *plus les années passaient plus je regrettais mon choix […] j'aime beaucoup l'histoire mais je trouve effectivement qu'en français au niveau de l'enseignement ça me correspond davantage y a beaucoup plus de choses à faire de projets à mener de diversité dans l'enseignement* ». Tandis que pour Odile la bivalence lui a permis de trouver un équilibre par rapport à la discipline d'économie : « *de compenser le coté très froid sans émotion de ce que recouvre l'économie* ». Chaque sujet a un parcours de formation différent : l'histoire pour Marie et l'économie pour Odile. Malgré cette diversité de parcours, nous pouvons nous rendre compte que le choix d'être enseignant en Lettres a été réalisé pour compenser un certain manque engendré par leur discipline originelle. Cette bivalence choisie a une incidence sur leurs pratiques d'enseignement. Marie précise bien qu'elle « *travaille d'une manière quand même beaucoup plus classique il me semble en histoire / qu'en français* » et Odile indique qu'elle a une « *approche littéraire peut être plus dans le ressenti et dans le relationnel* ». Le concept de conversion didactique nous a permis de mettre en évidence que la formation des enseignantes oriente fortement leur choix de l'enseignement du français et leurs pratiques quotidiennes.

L14. **Brice** : madame on prend le cahier ou on prend pas le cahier

**L15. Marie** : non // heu //

L18. **Thibault** : on prend pas le livre ?

**L19. Marie** (00:52) : ah non surtout pas de livre hein on fait pas on va pas faire heu le théâtre heu là aujourd'hui même si … vous allez … faire un petit peu de théâtre vu que c'est votre spécialité

**L92. Odile** (11 :44) : alors je récapitule, les groupes, vont plutôt se trouver à travailler sur adjectifs, étymo et mots-poussoirs, Paul, Fabien, Théo, Vince, Vincent, Nicolas et Anthony davantage sur nuancer le sens des mots, Bastien, Pauline, Justin, Cédric et pour ces deux thèmes ici, Jacques, Fred, Stéphanie, Brice, Sébastien et Florence et Rémi d'accord […]

**L162. Odile** : c'est quoi le potentiel ?

[…]

L167. **Vincent** : non, non c'est bon, je trouvais pas le mot mais fait

De plus, les deux sujets étudiés questionnent plus facilement leurs pratiques d'enseignement dans la discipline du français pour laquelle elles n'ont pas reçu de formation universitaire.

## 6.2 Sujet supposé savoir : une posture délicate

Nos résultats concernant le concept du « sujet supposé savoir » mettent en évidence à la fois des divergences fortes entre les conceptions des enseignantes participant à notre étude mais aussi des correspondances.

Marie « *fixe le cap* » dans ses séances d'AP mais elle « *aimerait bien que ce soit les séquences* » où il y ait une « *inversion des rôles, […] de voir un élève qui peut être acteur, porteur, décideur, dynamique* ». Cette conception plutôt constructiviste de l'apprentissage se retrouve chez Odile lorsqu'elle nous dit que les séances de mise à niveau concernent « *des notions à acquérir mais qu'il [l'élève] peut trouver seul* » que son rôle est plutôt d'apporter un « *savoir technique parce que leurs difficultés elles sont méthodologiques* ». Les deux sujets étudiés ont pour objectif que les élèves construisent eux-mêmes leurs connaissances. Odile et Marie sont confrontées à deux postures distinctes, l'une qui vise à prendre l'élève là où il est pour l'amener vers un objet de savoir en définissant avec lui des stratégies d'apprentissage, l'autre qui correspond plus à l'utilisation de stratégies d'apprentissage imposées par l'enseignante pour résoudre des problèmes sans que l'élève ait réfléchi à celles-ci et donc sans qu'il ait eu le temps de se les approprier. Malgré cette volonté d'adopter cette posture, nous avons mis en évidence précédemment que les deux enseignantes sont fréquemment entre la posture d'accompagnateur et celle de guide. Certes ces deux logiques peuvent paraître comme contradictoires, mais ces enseignantes essayent d'avoir une certaine prise sur l'objet de savoir transmis sans forcément en avoir conscience au cours de la séance.

Les séances d'AP sont vécues par les deux sujets différemment de leurs séances de cours disciplinaires. Pour Marie, les séances d'AP « *sont toujours un peu délicates peut être un peu stressantes* » car il n'est pas évident de « *travailler différemment sur des problématiques du programme* ».

**Ronge ses ongles** (14:02 ; 14:11 ; 25:16 ; 26:40)

Odile, quant à elle, souhaite que ces séances soient « *ludiques* » car pour elle « *l'intérêt […] de ces séances de mise à niveau c'est de quitter le papier* » et de faire un travail sur ordinateur.

**L8. Odile** : *[…] il y a un souci de wifi aujourd'hui exceptionnellement donc essayer quand même mais a priori / c'est râpé pour l'ordi […]*

Ce travail pour les deux enseignantes n'est pas évident et les laissent parfois un peu démunies face à certaines situations « *les années précédentes elle [la séance] avait été beaucoup plus ludique* » ou encore « *le prof il se doit d'être super vigilant d'être prêt à rebondir pour les cadrer les relancer pour les rebooster etc.* ». Les deux enseignantes sont confrontées à des obstacles qui peuvent les déstabiliser.

Odile n'occupe pas, à elle seule, la fonction de sujet supposé savoir, mais souhaite renvoyer cette fonction au service d'accueil personnalisé (SAP) qui a pour mission de s'occuper des élèves en difficulté en dehors de la classe. La volonté d'Odile d'envoyer ces élèves en difficulté au SAP renvoie à un processus de délégation, c'est-à-dire que la prise en charge de ces élèves en difficulté n'est fait que par le SAP avec une collaboration limitée de la part de l'équipe éducative (Canavero, D'Alonzo, Ianes & Caldin, 2011).

## 6.3 Impossible à supporter : une gestion difficile du public

Le concept d'impossible à supporter n'a pu être documenté qu'avec le cas de Marie. Marie est tiraillée entre deux positions, la première est d'avoir un travail permettant d'avoir des productions d'un niveau satisfaisant dans un temps restreint imposé par l'emploi du temps. Pour Marie, il est très pénible et difficile de se positionner entre ces deux contraintes, « *c'est le plus difficile à gérer* ». Cette difficulté amène Marie à certaines contradictions entre

ce qu'elle souhaite des élèves et ce qu'elle leur demande. Dans sa conduite de classe, elle met en avant certains élèves plutôt que d'autres pour « avancer » dans la séance.

En ce qui concerne le cas d'Odile, malgré des hypothèses avant l'entretien *post* nous n'avons pas réussi à vérifier les éléments qui auraient pu se rapporter à de l'impossible à supporter. Cela peut s'expliquer par un mauvais choix de question ou une peur de la part de l'enseignante à se livrer sur certains points en lien avec son enseignement. Il faut, de plus, prendre en considération que la recherche s'est déroulée sur un temps relativement cours et que par conséquent nous n'avons pu observer et échanger autour d'une seule séance de mise à niveau. Par conséquent, il n'est pas surprenant que nous ne puissions avoir des éléments sur l'ensemble des concepts de notre cadre théorique.

## 6.4 Déjà-là conceptuel : je sais …

Lors de notre recherche, nous avons décidé de prendre en compte le déjà-là conceptuel en lien avec l'accompagnement personnalisé et la mise à niveau proposés par les deux enseignantes ainsi que l'approche autour de l'élève.

Marie a indiqué trois éléments qui lui paraissent incontournables : « *travailler différemment sur des problématiques du programme* », « *travail à l'oral et en groupe* », « *l'élève soit plus acteur* ». Odile fait ressortir un élément similaire en parlant d'« *approche pédagogique qui passe par le groupe […] qui repose sur du collectif* ». Odile a des difficultés pour définir les notions de personnalisation et d'individualisation, « *tout simplement pour ça que moi j'ai transformé en personnalisé est-ce que ça recouvre les mêmes / ça je sais pas c'est plus heu (rire) mais voilà* ». Les extraits précédents mettent en évidence qu'il y a une certaine confusion entre personnalisation et individualisation mais aussi que les enseignantes établissent également une distinction forte entre leur approche pédagogique en accompagnement personnalisé et leur approche pédagogique en cours disciplinaire. Elles les relient notamment au fait que, pour elles, l'accompagnement individualisé ou personnalisé est « *quelque chose de nouveau* ».

En ce qui concerne le déjà-là conceptuel au niveau des élèves, les deux enseignantes, participant à notre étude, se rejoignent pour dire que les élèves sont plutôt des jeunes avec des difficultés scolaires et sociales et qui ont une réticence face à l'enseignement général. Nous pouvons nous demander si cette représentation des élèves en lycée professionnel a une influence sur les pratiques proposées.

# 7 Discussion …

## ✓ … autour des notions d'individualisation, de personnalisation, d'accompagnement et d'élèves

Nos résultats confirment une tendance identifiée dans notre revue de littérature concernant le fait que les enseignants se retrouvent parfois démunis face à la problématique de l'individualisation et de ces nouvelles prescriptions (Danner, Durut-Bellat, Le Bastard et *al.*, 2001 ; Mayen, 2009). Les deux enseignantes, participant à notre étude, se retrouvent en position de proposer des activités qu'elles n'ont pas l'habitude de mener avec une approche pédagogique différente et qui se veut attrayante pour les élèves. De plus, ces deux enseignantes font part d'un manque de formation pour appréhender l'individualisation, constat également souligné dans deux autres recherches (Feyfant, 2008 ; Mons, 2008). Ce manque de formation peut expliquer en partie pourquoi Odile et Marie ne différencient pas précisément les notions d'individualisation et de personnalisation, voire en ont des définitions erronées. Ces deux notions ont, comme nous l'avons montré dans notre état de la littérature, des définitions relativement floues, controversées qui n'aident certainement pas les deux praticiennes interrogées dans le cadre de cette recherche (Etienne, 2006 ; Clerc, 2006). Odile, par exemple, identifie l'individualisation comme un moment hors du groupe classe, ce qui renvoie à une conception ancienne de l'enseignement qui excluait la personne plutôt que de l'inclure (Delahaye, 2011 ; GPR, 1999). Or, une connaissance des éléments qui font consensus autour des notions d'individualisation et de personnalisation ne permettrait pas à Odile d'avoir une telle représentation. Ainsi, notre recherche met en avant comment un manque de formation sur les pratiques d'individualisation peut avoir l'effet inverse de ce qui est attendu par les prescripteurs, notamment par la reproduction de pratiques pédagogiques déjà éprouvées. Malgré les ressources du site Internet (Eduscol) mises à disposition par l'Éducation Nationale et la mise en place d'un accompagnement des équipes éducatives au sein de l'Enseignement Agricole, il apparaît que les enseignantes, de notre étude, n'ont pas acquis les connaissances nécessaires pour qu'elles se sentent moins démunies dans la mise en œuvre de l'accompagnement individualisé et personnalisé. « Les équipes enseignantes qui ont dû s'en saisir [des dispositifs d'accompagnement individualisé] sans un temps d'expérimentation, ont perçu ces dispositifs comme une complication de leur travail et ont eu naturellement tendance à interpréter les finalités et les modalités en écho à leurs pratiques habituelles et en simplifiant leur conception » (IEA, 2013, p. 7). Toutefois, sans avoir toutes

les connaissances sur l'individualisation, les enseignantes de notre étude ont pris conscience que cela ne devait pas être une heure de cours et souhaitent s'appuyer sur les connaissances de base, ce qui va dans le sens de résultats antérieurs (Danner, Durut-Bellat, Le Bastard et *al.*, 2001). De plus, l'inspection de l'Enseignement Agricole indique que « l'accompagnement de l'individualisation et de la personnalisation des parcours des apprenants est encore compris comme du soutien disciplinaire consacré à de la « méthodologie creuse », à revoir des « bases » ou à la réitération quasi à l'identique de ce qui a déjà été fait en classe » (IEA, 2013, p. 8). Trop d'équipes éducatives utilisent l'accompagnement individualisé ou personnalisé comme une stratégie de « rattrapage » de ce qui est « perdu » par rapport aux anciens parcours BEPA-Baccalauréat professionnel (IEA, 2013). Afin d'éviter cet écueil, il parait important de mieux former les équipes de direction à ces nouvelles pratiques pédagogiques. Il faut s'appuyer sur ce qui se fait dans les établissements, que ce soit au niveau de l'Éducation Nationale ou de l'Enseignement Agricole pour éviter de rester enfermé dans les pratiques quotidiennes (*ibid.*).

La notion d'accompagnement est revenue particulièrement chez Odile en insistant sur le fait que pour elle sa fonction correspond à celle d'un coach. Paul fait aussi référence à cet accompagnement par le coaching, dans l'approche étymologique de ce mot (Paul, 2004). Dans cet accompagnement, les deux enseignantes de notre étude souhaiteraient, au sein des séances d'accompagnement individualisé/personnalisé, responsabiliser l'élève et le faire devenir autonome, mais nos résultats mettent en évidence qu'il est très difficile pour elles de garder cette posture d'accompagnateur. Même si l'étude de Jellab menée en lycée professionnel a révélé que les enseignantes adaptent plus facilement leurs pratiques pédagogiques ainsi que l'organisation des séances dans ces lycées (Jellab, 2005). Notre recherche montre cependant que les enseignants, de notre étude, rencontrent des difficultés d'adaptation face aux spécificités des séances d'accompagnement individualisé ou personnalisé. Il aurait été intéressant de pouvoir faire une étude plus large en incluant des établissements d'enseignement généraux. Cet élargissement de notre recherche aurait permis de mieux vérifier s'il existe une différence dans les difficultés rencontrées entre les systèmes scolaires généraux et professionnels. Malgré la difficulté de posture des enseignantes, ces dernières utilisent de manière omniprésente dans leur discours une approche de l'élève centrée sur la notion d'accompagnement et mettent en œuvre, dans certaines situations, des pratiques relevant de l'accompagnement. Comme nous l'avons indiqué au préalable, Develay affirme que « sans accompagnement, il n'y a que de l'instruction voire de l'éducation

dirigée » (Develay, 2011), ainsi nous pouvons penser que les enseignantes, de notre étude, sont davantage dans l'éducation que dans l'instruction.

Lorsque les deux enseignantes, participant à notre recherche, évoquent les élèves, elles ont tendance à parler de difficultés scolaires, sociale et familiale. Ces difficultés, auxquelles font références les deux praticiennes, sont en grande partie reprises dans différentes études menées au sein des deux systèmes éducatifs étudiés (Capdevielle-Mougnibas, Prêteur & Favreau, 2013 ; ONEA, 2010). Nous n'avons pas pu identifier à quel point cette conception de l'élève influence les pratiques de nos deux enseignantes mais il ressort qu'elles ont davantage tendance à parler d'élèves en difficulté de tout ordre que d'élèves ayant des facilités. L'accompagnement individualisé proposé dans les curricula vise à limiter l'hétérogénéité des classes et par conséquent à limiter les difficultés des élèves (Mons, 2008 ; Lecomte, 1998 ; Ministère de la CFB, 1997). Ainsi, l'approche des curricula est proche de celle des enseignantes de notre étude et a pour incidence que l'accompagnement individualisé est plutôt une compensation de difficultés plutôt qu'une émergence des capacités de chacun. Or, l'individualisation est plus souvent définie, dans le monde de la recherche, comme devant permettre à chacun de se développer suivant son propre rythme (Connac, 2012).

### ✓ … sur les concepts théoriques

Le concept de la conversion didactique nous a permis de relever deux éléments similaires chez les deux enseignantes de notre étude en ce qui concerne leur choix professionnel et son incidence sur leurs pratiques. Il nous semblerait intéressant d'approfondir les discours des deux enseignantes, car celles-ci considèrent que la discipline du français accorde une plus grande souplesse dans le choix des pratiques pédagogiques et dans leur mise en œuvre, alors que leur discipline d'origine semble plus contraignante (Marie considère que l'histoire ne se prête absolument pas à des pratiques de dévolution, Odile considère que l'économie est une discipline relativement « froide »). Nous nous interrogeons sur la provenance des conceptions qu'ont ces deux enseignantes de leur discipline d'origine et qui aujourd'hui n'a pas évolué alors qu'elles côtoient au quotidien des praticiens de ces deux disciplines. La conception que les enseignantes ont de l'histoire et de l'économie laisse penser que ces deux disciplines ne peuvent être ludiques et ne permettent pas une approche favorisant l'autonomie des élèves. Le concept théorique de la conversion didactique nous permettrait d'approfondir et notamment d'essayer de comprendre et d'expliquer pourquoi certaines techniques semblent plus faciles à

mettre en œuvre dans telle discipline ou sur tel point de programme (Descampe, Robin, Tremblay & Rey, 2005) pour un sujet donné.

Le concept théorique de l'impossible à supporter dans notre étude permet de mettre en évidence comment Marie se reproche de demander aux élèves un certain contenu de savoir, alors qu'elle a conscience qu'il est quasiment impossible pour les élèves d'atteindre ce contenu vu le peu de temps qui leur est accordé au sein des séances de mise à niveau. De la même façon que Carnus (2001) et Brossais et Jourdan (2011), nos résultats révèlent des événements difficiles à vivre pour les sujets liés à leur impossible à supporter. Cependant, nos résultats mettent en évidence des éléments différents par rapport aux études antérieures. En effet, dans les études menées par Carnus (2001) et Brossais et Jourdan (2011), l'impossible à supporter était issu essentiellement du vécu des sujets étudiés. Or dans notre recherche, nous avons montré que l'impossible à supporter de Marie provient des prescriptions de l'institution auxquelles est assujetti notre sujet, en l'occurrence des prescriptions de son établissement. Marie a conscience de ce problème mais se sent obligée de faire avec cette contrainte tout en ayant un niveau d'exigence similaire alors même que les prescriptions dans les curricula ne fixent pas de niveau d'exigence. Il aurait été intéressant d'interroger Marie sur ce qui la pousse à ne pas « lever » cette contrainte en essayant d'en discuter avec son institution ou en revenant sur le niveau d'exigence qu'elle se fixe, plutôt que de continuer à la subir. De plus, n'ayant pas réussi à percevoir l'impossible à supporter d'Odile, nous aurions pu orienter nos questions de façon différente afin de mieux le cerner ou encore observer un nombre plus important de séances ce qui aurait certainement révélé des éléments à ce jour restés sous silence. A trop vouloir poser de questions lors d'un entretien, nous nous sommes retrouvés dans la situation évoquée par Naouri « quand on pose des questions, on n'obtient que des réponses, rien de plus » (Naouri, 2013, p. 129).

Le concept de sujet supposé savoir dans notre recherche a fait ressortir la position qu'occupent les deux sujets, de notre étude, en ce qui concerne le savoir. Pour ces deux enseignantes, il leur parait important que les élèves soient acteurs et que leur rôle consiste à favoriser l'émergence d'idées tout en guidant les élèves. Les éléments obtenus par l'analyse du concept du sujet supposé savoir se rapprochent, dans un premier temps, de ceux mis en évidence dans l'étude menée par Brossais et Jourdan (2011). Pour ces deux chercheurs, ce concept permet de « capter » des éléments qui montrent que le savoir du sujet n'est pas complet alors que la position qu'occupe ce sujet le met plutôt en posture de « savant »

(Brossais & Jourdan, 2011). Dans un second temps, nous avons analysé le concept du sujet supposé savoir en nous intéressant au savoir « comment enseigner » qu'ont construit les enseignantes de notre étude. Nos résultats mettent en évidence comment les deux sujets se positionnent sur des pratiques nouvelles encore peu stabilisées. Les enseignantes, de notre étude, définissent des grands principes sans en vérifier leur véracité. Nos deux sujets sont en position de savoir « comment mettre en œuvre les séances d'accompagnement individualisé ou personnalisé » devant les élèves malgré les incertitudes qu'elles peuvent afficher lors d'échanges informels. Cependant, les deux enseignantes poursuivent leur enseignement en AP ou mise à niveau pour cette année scolaire selon la même approche. Mais, elles souhaitent pour les années suivantes re-questionner leurs pratiques et la façon de concevoir ces séances avec leurs collègues (cf. Annexe n°3 et n°6).

### ✓ … autour de la méthodologie

Le cadre théorique mobilisé dans notre étude impose de passer par trois phases bien distinctes lors du recueil de données. Ces trois phases, qui sont l'entretien *ante*, l'épreuve et l'entretien *post* sont normalement espacées d'un laps de temps au minimum d'un mois et permettent de voir le sujet étudié à différents moments et dans différentes situations. Par ailleurs, la présence du chercheur peut mettre en difficulté le sujet étudié, mais grâce à ces trois temps il se créée une relation de confiance entre chercheur et sujet. Nous souhaitons à travers cette discussion revenir sur l'entretien *post* tel que nous l'avons conduit. Nous avons choisi de mettre le sujet étudié face à des questions mais aussi face à son image prise lors de l'épreuve. Ce choix a été fait car nous souhaitions favoriser une remise en situation plus rapide du sujet sans qu'il y ait d'ambiguïté sur l'instant évoqué dans nos questions. De plus, « les verbalisations obtenues en autoconfrontation doivent venir documenter les points aveugles de l'activité » observée (Leblanc, Ria & Veyrunes, 2011, p. 9).

Avec du recul, nous pouvons nous rendre compte que les sujets, malgré leur approbation d'utiliser cette méthode, ont, selon nous, ressenti une gêne lorsque l'image les a confrontés à des éléments qu'ils n'avaient pas perçus dans la situation ou qu'ils avaient évités de percevoir. Les deux enseignantes ont eu besoin de justifier leurs actions à ces moments précis et se sont orientées sur des détails de la scène filmée plutôt que de porter un regard distant vis-à-vis de ce qui se déroulait. La technique de confrontation à sa propre image n'avait pas été éprouvée au préalable par le chercheur, ce qui peut expliquer une posture inadaptée de celui-ci et qui a pu influencer de façon négative nos deux sujets.

A travers cet exercice d'autoconfrontation du sujet avec la vidéo, nous avons pu tout de même ressentir un certain repli du sujet sur lui-même ce qui nous semble être contradictoire avec l'objet de cet entretien qui vise à faire exprimer librement notre sujet. Il serait opportun de diviser ce moment de recueil en deux parties bien distinctes dans le temps. Cette distinction entre les questions semi-directives et l'autoconfrontation avec la vidéo permettrait d'éviter une confusion des genres qui nous semble être nuisible dans le cas de notre cadre théorique. Nous pensons, toutefois, que l'autoconfrontation est complémentaire avec les autres modes de recueil de données. « L'enregistrement vidéographique permet de recueillir des traces de l'activité beaucoup plus riches qu'un enregistrement audio ou que des notes prises à la volé » (*ibid.*, p. 3). Grâce à l'autoconfrontation, nous aidons le sujet à se remémorer un instant t de la séance qui peut lui paraître anodin alors que ce « *flashback* » peut révéler des éléments très intéressants sur la façon de se comporter et d'agir de notre sujet. L'autoconfrontation par l'intermédiaire de la vidéo est une procédure au cours de laquelle le sujet est confronté à l'enregistrement audio-visuel de son activité et est invité à expliciter, montrer et commenter les éléments significatifs pour lui de cette activité, en présence d'un interlocuteur (Theureau, 1992). Toutefois, dans l'utilisation que nous avons faite des vidéos, nous avons préalablement choisi les scènes que nous souhaitions faire commenter aux enseignantes. Nous avons choisi des moments de l'activité des enseignantes pour lesquels nous avions constaté un écart entre les pratiques déclarées par l'enseignante lors de l'entretien *ante* et l'activité réalisée *in situ*. Notre objectif a été de placer le sujet dans « une posture et un état mental favorables à cette explicitation en l'amenant en premier lieu à décrire ses actions (qu'est-ce que tu fais là ?) et ses focalisations (à quoi fais-tu attention ?) » (Leblanc, Ria & Veyrunes, 2011, p. 6).

Toutefois, nous devons avoir conscience, que l'autoconfrontation menée par les auteurs préalablement cités, n'intervient pas dans les même champs de recherche. En ce qui concerne la didactique clinique, Touboul (2011) utilise le terme de « rappel stimulé » (Clark & Peterson, 1981). Ce « rappel stimulé » à la même fonction que celle décrite précédemment, c'est-à-dire favoriser l'enseignant à repenser et à reconstruire les actions didactiques proposées par le chercheur.

# CONCLUSION

Notre travail de recherche s'est intéressé aux dispositifs d'individualisation/personnalisation qui questionnent actuellement fortement les praticiens de l'éducation confrontés à leur mise en œuvre depuis 2009. Même si les notions d'individualisation et de personnalisation sont entrées au cœur des prescriptions institutionnelles, nous avons mis en évidence lors de notre revue de littérature que leur définition sont encore relativement floues et en cours d'élaboration

Peu d'études, à notre connaissance, se sont centrées sur les pratiques effectives des enseignants lors de séances d'accompagnement individualisé/personnalisé. Ainsi, pour tenter de comprendre et d'expliquer comment les notions d'individualisation et de personnalisation en constante évolution sont mises en œuvre dans les pratiques quotidiennes des équipes enseignantes, il nous a paru opportun d'étudier, en mobilisant le cadre théorique de la didactique clinique, le rapport à l'épreuve d'enseignantes impliquées dans deux systèmes éducatifs différents en nous intéressant plus particulièrement à leur conception de l'aide individualisée/personnalisée et à leur conception des élèves en difficulté ainsi qu'à leurs pratiques lors de l'épreuve. Le concept de rapport à l'épreuve a déjà été éprouvé par des membres de l'EDIC[40] mais, le plus fréquemment, sur des disciplines « stabilisées » présentes dans les curricula depuis de nombreuses années (Jourdan, Brossais & Savournin, 2011). Notre recherche ne porte pas sur une discipline mais sur des dispositifs mis en œuvre au sein des formations professionnelles. Ainsi, nous avons étudié le rapport à l'épreuve de deux enseignantes à partir de trois concepts : la conversion didactique, le sujet supposé savoir et l'impossible à supporter. Le rapport à l'épreuve a permis d'identifier la façon dont les deux enseignantes se positionnent vis-à-vis de ces dispositifs. Pour l'une, ce type dispositif renvoie à un travail différent sur les problématiques du programme que celui qu'elle met en œuvre dans ses deux disciplines et pour l'autre, les contenus doivent être très différents de ceux enseignés dans les disciplines scolaires et il lui est primordial d'éviter que ces dispositifs renvoient à du soutien scolaire. Nous avons pu mettre en évidence les approches pédagogiques que les enseignantes mobilisent lors de ces séances d'accompagnement individualisé/personnalisé. Pour les deux enseignantes, participant à notre étude, l'élève doit être acteur au sein de ces séances et construire par lui-même les savoirs visés. Une de nos

[40] Equipe de recherche en DIdactique Clinique

questions de recherche s'intéressait à l'incidence éventuelle des institutions de tutelle des enseignantes sur leur façon de concevoir et de réaliser ces séances d'accompagnement individualisé/personnalisé. Nos résultats montrent que quel que soit le système éducatif observé les enseignantes proposent des activités ayant les mêmes fondements (activité autour du jeu). Cependant, il ne nous est pas possible de généraliser ce constat à l'échelle des systèmes éducatifs sachant que notre recherche s'est centrée sur deux cas d'étude. En revanche, malgré cette similarité d'approche pédagogique, les deux enseignantes sont peu formées aux pratiques pédagogiques issues de la pédagogie différenciée et se sentent parfois démunies. Elles vivent, lors des séances d'accompagnement individualisé/personnalisé, des dilemmes proches de ceux mis en évidence chez les enseignants débutants (enseigner au groupe classe ou aux individus, réaliser le plan planifié du cours ou s'adapter aux imprévus, etc.) En effet, « les jeunes enseignants ont tendance à préserver des formes d'interventions déjà testées en classe - et donc familières » (Ria, Leblanc, Serres et *al.*, 2006, p. 47). Ces pratiques familières dans notre cas renvoient aux techniques d'expression par le théâtre pour une enseignante et aux travaux sur le vocabulaire. A cette tendance, se combinent des « résistances de type social, liées à des habitudes de travail, à des cultures professionnelles et à des fonctionnements institutionnels avec des résistances inhérentes à l'élaboration de la connaissance, à l'« acte même de connaître » (Bachelard, 1986, p. 13) » (Benoit, 2013, p. 52). Odile établit un compromis par un travail d'équipe mené depuis déjà plusieurs années avec les « *collègues [une] réflexion [est menée] […] et [un] travail avec le service d'accueil personnalisé* ». Cette approche d'équipe est plus difficilement repérable avec Marie qui « *fait ça [l'AP] surtout en troisième* ». Afin que de nouvelles pratiques pédagogiques soient réellement intégrées par les enseignantes de notre étude ; il semble important de souligner que les séances d'accompagnement individualisé/personnalisé sont mises en œuvre depuis peu d'années et qu'il faut du temps pour que de nouvelles formes d'intervention soient adoptées en réalisant à leur rythme des nouveaux scénarii de classes (Ria, Leblanc, Serres et *al.*, 2006).

Notre question de recherche centrée sur la conception, qu'ont les deux enseignantes vis-à-vis des élèves en difficulté, a été étudiée sans indiquer explicitement aux enseignantes que nous nous intéressions à ces élèves afin d'éviter de biaiser notre étude. De plus, nous nous sommes appuyés sur la définition des publics en difficulté de l'OCDE (cf. chap.1 §3.1.3), qui à travers sa classification relativement large, sous-tend que ces difficultés concernent un nombre

important d'individus. Les cas d'étude mettent en évidence des conceptions relativement proches des élèves en difficulté en lycée professionnel :

- ✓ *« [élèves] fragilisés soit socialement, culturellement, mais aussi personnellement au niveau familial […] des addictions » ;*
- ✓ *« c'est travailler avec des publics qui ont une valeur travail » ;*
- ✓ *« certaines heures de cours sont inutiles parce qu'ils captent rien face à des soucis de lecture et de compréhension de notion simple ».*

Nos résultats peuvent avoir plusieurs intérêts. Il semble important d'informer et de former davantage les équipes éducatives sur les dispositifs d'individualisation/personnalisation et sur les pratiques pédagogiques qui peuvent être préférentiellement mises en œuvre. Cette information/formation pourrait notamment voir le jour au sein de la nouvelle formation proposée aux équipes enseignantes au sein des écoles du professorat et de l'éducation (ESPE). Dans ce cadre, il serait pertinent de proposer des actions de formation continue au niveau régional et national pour les équipes éducatives déjà en poste.

Cette étude rencontre toutefois des limites, qui pourraient être surmontées en réalisant une étude avec un échantillon de cas plus important ou du moins en ne se limitant pas à l'observation d'une séance pédagogique par cas étudié. Ces observations multiples permettraient d'avoir une approche beaucoup plus fine pour chaque cas, et par la même occasion, les enseignants concernés seraient dans un climat de confiance pour échanger avec le chercheur lors des trois temps de recherche. Le fait de vouloir multiplier le nombre de cas étudiés permettrait de rendre compte d'une possible incidence des politiques régionales, nationales et académiques sur les pratiques effectives des enseignants dans le cadre des dispositifs d'accompagnement individualisé/personnalisé mais aussi d'éviter l'écueil de rencontrer des cas ayant des formations disciplinaires identiques.

Nous n'avons pas questionné la place qu'occupent les dispositifs d'individualisation/personnalisation au sein des curricula. Toutefois, notre étude confirme les constats réalisés par l'inspection de l'enseignement agricole en mettant en évidence que ces dispositifs sont conçus comme « à part » des autres situations d'enseignement-apprentissage et nécessitent des pratiques enseignantes qui ne sont pas inclus au sein des pratiques pédagogiques quotidiennes des équipes éducatives, mais sont positionné sur des temps bien spécifiques. Il serait intéressant d'étudier les effets pour les élèves et pour les équipes

éducatives d’étendre ces pratiques pédagogiques sur l’ensemble des savoirs à enseigner des curricula.

# BIBLIOGRAPHIE

**Amade-Escot, C.** (1998). Apport des recherches didactiques à l'analyse de l'enseignement : une étude de cas, le contrat didactique. In Amade-Escot, Barrué, Bos, Dufor, Dugrand, Terrisse (dir.), *Recherches en EPS : bilan des perspectives*. Paris : Revue EPS.

**Astolfi, J.P.** (1997). *L'erreur, un outil pour enseigner*. *Pratiques et enjeux pédagogiques*. Paris : ESF.

**Astolfi, J.P., & Develay, M.** (1989). *La didactique des sciences.* Paris : PUF.

**Bachelard, G.** (1986). *La formation de l'esprit scientifique*. Paris : Vrin.

**Baudelot, C., & Establet, R.** (1971). *L'école capitaliste en France*. Paris : Maspéro.

**Beillerot, J.** (1989). Le rapport au savoir : une notion en formation. In Beillerot, Bouillet, Blanchard-Laville, Mosconi, Obertelli, *Savoir et rapport au savoir*. Paris, Ed. Universitaires.

**Beillerot, J.** (1996). Les savoirs, leurs conceptions, leur nature. In Beillerot, Blanchard-Laville, Mosconi, *Pour une clinique du rapport au savoir*. Paris : L'Harmattan.

**Bellengert, L., & Pigallet, Ph. (dir.)** (1996). *Dictionnaire de la formation et du développement personnel*. Paris : ESF éditeur.

**Benoit, H.** (2013). *Les impasses de l'inclusion : obstacles théoriques et résistances langagières***.** PUN : Nancy, 47-59.

**Berzin, B., & Brisset, B.** (2008). Le statut de la difficulté dans les apprentissages : les représentations des enseignants spécialisées et non spécialisés. *Université de Picardie, Carrefours de l'éducation, n°25*.

**Blanchet, A.** (2005). Les techniques d'enquête en sciences sociales, In Blanchet et coll., *Interviewer*. Psycho Sup, Edition Dunod, Paris, 81-122.

**Bonnéry, S.** (2009). *L'individualisation dans l'école, dans la société : une solution ?* In Groupe de Recherche sur la Démocratisation Scolaire. Site Démocratisation-scolaire.fr [En ligne]. Consulté le 04 janvier 2013 : http://www.democratisation-scolaire.fr/spip.php?article59.

**Boulet, M., Lelorrain, A.M., & Vivier, N.** (1998). *1848, le printemps de l'enseignement agricole*. Educagri édition.

**Bourdieu, P., & Passeron, J.C.** (1964). *Les héritiers : les étudiants et la culture*, Paris : Les Éditions de Minuit, coll. « Grands documents » (n°18), p. 183.

**Bressoux, P.** (1994). Les recherches sur les effets-écoles et les effets maîtres. *Revue Française de pédagogie*, n°108, 91-137.

**Bronckart, J.P., & Chiss, J.L.** (2005). *« Didactique », Site Encyclopaedia Universalis*, 2005. Consulté le 23 février 2012 : http://www.universalis-edu.com.

**Brossais, E., & Jourdan**, **I.** (2011). Du rapport au savoir au rapport à l'épreuve. *Recherche & formation*, 1 (66), 9-22.

**Brossais, E., Jourdan, I., & Savournin, F.** (2011, juin). *Professionnalisation des enseignants à l'université. Le point de vue de la didactique clinique des disciplines*. Communication présentée aux Questions de pédagogie dans l'enseignement supérieur à Angers du 07 au 10 juin. Consulté le 10 octobre 2012 : http://www.colloque-pedagogie.org/workspaces/colloque_2011/pub_data/28.pdf/downloadFile/file/28.pdf?nocache=1.

**Brossais, E., Jourdan, I., & Savournin, F.** (2013). Didactique clinique de l'EPS : le sujet en question. In Carnus, Terrisse et *al.*. L'activité enseignante à l'aune du rapport à l'épreuve. *Recherche & formation.*

**Brousseau, G.** (1988). *Les différents rôles du maître*. Québec : Bulletin de l'association mathématique.

**Brousseau, G.** (1998). *Théorie des situations didactiques.* Grenoble : La Pensée Sauvage.

**Brunetière, F.** (1898). *Manuel de l'Histoire de la Littérature française.* Paris : Ch. Delagrave.

**Buznic-Bourgeacq, P.** (2009). *La transmission du savoir expérientiel. Etudes de cas et analyses comparatives en didactique clinique de l'EPS*. Thèse de doctorat en didactique des disciplines scientifiques et technologiques non publiée, Université Toulouse III-Paul Sabatier, Toulouse.

**Bydanova, L., Mingat, A., & Suchaut, B.** (2008). *Qualité et efficience de l'école primaire française Eléments de comparaisons spatiales et temporelles*. Irédu-CNRS et Université de Bourgogne.

**Canavero, A., D'Alonzo, L., Ianes, D., & Caldin, R.** (2011). *L'integrazione scolastica nella percezione degli insegnanti*. Trento : Erickson.

**Capdevielle-Mougnibas, V., Prêteur, Y., & Favreau, C.** (2013). Rapport au savoir et construction des parcours de formation au sein de la formation professionnelle initiale de niveau V. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 42(1). Consulté le 10 mars 2013 : http://osp.revues.org/4056.

**Carnus, M.F.** (2001). *Analyse didactique du processus décisionnel de l'enseignant d'EPS en gymnastique. Une étude de cas croisés*. Thèse de doctorat en sciences de l'éducation, non publiée, Université Toulouse III-Paul Sabatier, Toulouse.

**Carnus, M.F.** (2004). *La prise en compte du sujet dans la recherche en didactique, vers une didactique clinique : intérêt, difficultés, limites*. 5e congrès international de l'AECSE[41] d'actualité de la recherche, Paris, du 31 août au 4 septembre.

**Carnus, M.F.** (2009). La décision de l'enseignant en didactique clinique. Etudes de cas en Education Physique et Sportive. In A. Terrisse et MF Carnus (dir.). *Didactique clinique de l'EPS, Quels enjeux de savoirs ?*. Bruxelles : De Boëck, 63-81

**Carnus, M.F.** (2010). L'inscription clinique en didactique de l'éducation physique et sportive. *Cliopsy*, 73-88.

**Castel, R.** (2009). *La montée des incertitudes*. Paris : Le seuil.

[41] Association des Enseignants et Chercheurs en Sciences de l'Éducation

**Cèbe, S., & Goigoux, R.** (1999). L'influence des pratiques d'enseignement sur les apprentissages des élèves en difficulté. *Cahiers Alfred Binet*, 661 (4), 49-68. Revue connue aujourd'hui sous le nom de Recherches & Education.

**Centre d'Entraînement aux Méthodes d'Education Active.** (2012). Site officiel des CEMEA – Mouvement National d'éducation nouvelle. Consulté le 21 février 2012 : http://www.cemea.asso.fr/.

**Cerisier, M.** (2008). *Des outils pour faciliter la scolarité*. Consulté le 15 Octobre 2012 : http://ww2.ac-poitiers.fr/ecoles/spip.php?article213.

**Chapelle, G.** (2012). *Enseigner aux élèves avec troubles d'apprentissage*. Bruxelles : F. Delcor.

**Charlot, B., Bautier, E., & Rochex, J.Y.** (1992). *École et savoir dans les banlieues et ailleurs*. Paris : Armand Colin.

**Chevallard, Y.** (1985). *La Transposition didactique : du savoir savant au savoir enseigné*. Grenoble : La Pensée sauvage.

**Clark, M., & Peterson, P.** (1981). Stimulated recall. In Joyce, *Flexibility in teaching : an excursion into the nature of teaching and training*. London, Longman.

**Comenius, J.A.** (1952). *La Grande didactique : Traité de l'art universel d'enseigner tout à tous*. Paris : P.U.F.

**Connac, S.** (2012). *La personnalisation des apprentissages : Agir face à l'hétérogénéité à l'école et au collège*. Collection Pédagogies. Pologne : ESF éditeur.

**Cornu, F., & Vergnioux, A.** (1992). *La didactique en questions*. CNDP, Hachette éducation.

**Crunelle, D.** (2006). *Dyslexie ou difficultés scolaires, au collège : quelles pédagogies, quelles remédiations ?* SCEREN-CRDP Nord Pas de Calais ; INS HEA.

**D'Alessio, S.** (2008). 30 ans d'integrazione scolastica en Italie. Réflexions critiques et suggestions sur le développement de l'éducation inclusive en Italie. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, Hors série, 5, 35-50.

**Daele, A., & Berthiaume, D.** (2010). *Choisir ses stratégies d'enseignement. Université de Lausanne, centre de soutien à l'enseignement*. Consulté le 01 décembre 2012 : http://www.unil.ch/webdav/site/cse/shared/brochures/memento_m3_strategies_enseignement.pdf.

**Danner, M., Durut-Bellat, M., Le Bastard, S., & Suchaut, B.** (2001). Evaluation d'une innovation pédagogique au lycée : l'aide individualisée en seconde. *Revue électronique-Les notes de l'irédu* (institut de recherche sur l'économie de l'éducation. Consulté le 18 octobre 2012 : http://iredu.u-bourgogne.fr/images/stories/Documents/Publications iredu/Notes Iredu/note014.pdf.

**Debesse, M.** (1952). *Les étapes de l'éducation*. Paris : P.U.F.

**Defrance, B.** (1985). La résistance aux changements chez les enseignants. *Les cahiers pédagogiques*, 237. Consulté le 12 février 2013 : http://www.bernard-defrance.net/archives/artic/index.php?textesperso=77.

**Dehaene, S.** (2011). *Apprendre à lire, des sciences cognitives à la salle de classe*. Paris : Odile Jacob.

**Delahaye, J.P.** (2011). L'aide aux élèves dans le second degré : quelques rappels historiques à travers les textes officiels de 1880 à 1970 *Administration et éducation n°130*, 13-20.

**Descampe, S., Robin, F., Tremblay, Ph., & Rey, B.** (2005). Étude des pratiques de remédiation et de pédagogie différenciée dans le cadre de la mise en place des cycles, *étude de synthèse de la recherche en pédagogie* 116/(05). Université libre de Bruxelles – Faculté des Sciences psychologiques et de l'Éducation – Service des Sciences de l'Éducation.

**Descampe, S., Robin, F., & Tremblay, Ph.** (2007). *Pratiques de pédagogie différenciée à l'école primaire*. Bruxelles : Ministère de la Communauté française, Service général du pilotage du système éducatif.

**Develay, M.** (1996). *Donner du sens à l'école*. Issy-les-Moulineaux : ESF éditeur, 6ème édition 2007.

**Develay, M.** (2011). Figures de l'accompagnement. *Administration et éducation n°130*, 25-28.

**Durkheim, E.** (1938). *L'évolution pédagogique en France*. Cours pour les candidats à l'Agrégation dispensé en 1904-1905. Paris : P.U.F, 1ère édition, 3ème trimestre.

**Durut-Bellat, M., & Suchaut, B.** (2005). Organisation and context, efficiency and equity of educational systems. What PISA tells us. *European Educational Research Journal*, 4 (3), 181-194.

**Eduscol.** (2009a). *Modules pour l'accompagnement personnalisé*. Consulté le 19 octobre 2012 : http://eduscol.education.fr/cid60349/modules-pour-l-accompagnement-personnalise.html.

**Eduscol.** (2009b). *Identifier les besoins des lycéens*. Consulté le 19 octobre 2012 : http://eduscol.education.fr/pid25088-cid54985/identifier-les-besoins-des-lyceens.html.

**Etienne, R., & Clerc, F.** (2006). Les paradoxes de l'individualisation. *Bulletin électronique XYZep*, 23. Consulté le 18 octobre 2012 : http://centre-alain-savary.ens-lyon.fr/CAS/publication/xyzep/les-dossiers-d-xyzep/archives-1/2005-2006/dossier%20 23 pro.pdf.

**Etienne, R., & Pérotin, C.** (2009). Individualiser pour faire apprendre ?. *Bulletin électronique XYZep*, 35. Consulté le 29 octobre 29 2012 : http://centre-alain-savary.ens-lyon.fr/CAS/publication/xyzep/les-dossiers-d-xyzep/archives-1/2009-2010/dossier 35 pro.pdf.

**Feuerstein, R., & Spire, A.** (2009). *La pédagogie Feuerstein ou la pédagogie à visage humain*. Paris : Le Bord de l'Eau.

**Fletcher, J.M., Coulter, W.A., Reschiv, D.J., & Vaughn, S.** (2004). Alternative approaches to the definition and identification of Learning Disabilities: some questions and answers. *Annals of Dyslexia*, 54, 304-331.

**Freinet, C.** (1927). *L'imprimerie à l'école*. Boulogne : Ferrary.

**Gather Thuler, M.** (1993). Amener les enseignants vers une construction active du changement : Pour une nouvelle conception de la gestion de l'innovation. *Education et Recherche*, 2, 218-235. Consulté le 15 mars 2013 : http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/gather-thurler/Textes/Textes%201993/MGT-1993-02.html.

**Groupe de Pilotage de la Rénovation de Genève.** (1999). *Différenciation de l'enseignement dans les cycles et individualisation des parcours de formation dans les cycles d'apprentissage, Document de travail complétant le projet de réforme de l'enseignement primaire*. Consulté le 18 octobre 2012 : http://www.unige.ch/fapse/life/textes/GPR_Differenciation.html.

**Guilloux, R.** (2009). *L'effet domino « dys »-Limiter l'enchaînement des difficultés en repérant les troubles spécifiques des apprentissages et en aménageant sa pédagogies*. Montréal : Chenelière éducation.

**Guyon, R.** (2010). Travailler avec les élèves en difficulté. *Cahiers pédagogiques*, 480.

**Habib, M.** (1997). *Dyslexie : le cerveau singulier*. Marseille : Solal.

**Hadji, C.** (2008) : Médiation, enseignement-apprentissage. *La Nouvelle Revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 42, 33-52.

**Houssaye, J.** (1994). *Quinze pédagogues, leur influence aujourd'hui*. Paris : Armand Collin.

**Institut Nationale de Prévention et d'Education pour la Santé.** (2009). *Troubles dys, guide à l'usage des parents*. Consulté le 20 décembre 2012 : http://www.inpes.sante.fr/CFESBases/catalogue/pdf/1276.pdf.

**Institut National de la Santé Et de la Recherche Médicale.** (2007). *Expertise collective : Dyslexie, Dysorthographie, Dyspraxie, bilan des données scientifique*. Les éditions Inserm.

**Jellab, A.** (2005). Les enseignants de lycée professionnel et leurs pratiques pédagogiques : entre lutte contre l'échec scolaire et mobilisation des élèves. *Revue française de sociologie*, 46, 295-323.

**Léal, Y.** (2012). *L'éducation à la santé dans un enseignement polyvalent. Une étude de cas contrastés en didactique clinique à l'école élémentaire*. Thèse de doctorat en sciences de l'éducation non publiée, Université de Toulouse III-Paul Sabatier, Toulouse.

**Leblanc, S., Ria, L., & Veyrunes, P.** (2007). Vidéo et analyse *in situ* des situations d'enseignement et de formation dans le programme de cours d'action. Journée VISA (Vidéo de situation d'enseignement et d'apprentissage) 2007. Publié dans *Instrumentation de la recherche en éducation. Le cas du développement d'une base de vidéo de situation d'enseignement et d'apprentissage VISA,* 63-94. Consulté le 03 mai 2013 : http://hal.archives-ouvertes.fr/docs/00/80/40/95/PDF/video_et_analyse_in_situ_des_situations_d_enseignements_leblanc_ria_veyrunes.pdf.

**Lecomte, J.** (1998). *Faut-il séparer les bons et les mauvais élèves ?* Echos des recherches, mensuel, 83.

**Lecorps, P.** (2005). La parole du sujet comme espace de l'éducation pour la santé. *La santé de l'homme*, 377, INPES.

**Lelièvre, C.** (1990). *Histoire des institutions scolaires*. Paris : Nathan.

**Loizon, D.** (2004). *Analyse des pratiques d'enseignement du judo : identification du savoir transmis à travers les variables didactiques utilisées par les enseignants en club et en EPS*. Thèse de doctorat en sciences de l'éducation. Université Toulouse 3.

**Longhi, G.** (2009). *Dictionnaire de l'éducation*. Paris, Vuibert.

**Margolinas, C.** (1992). Éléments pour l'analyse du rôle du maître : les phases de conclusion, *Recherches en didactiques des mathématiques,* 12 (1), Paris : La pensée Sauvage.

**Mayen, P.** (2009). Activité et individualisation. *Savoirs*, 21 (3), 53-64.

**Meirieu, Ph.** (2008, mars). *Faut-il adapter l'école aux élèves*. Communication présentée au Forum Retz ; Le Monde de l'éducation, Comment l'école peut-elle s'adapter à chaque élève ? Paris. [En ligne] http://www.editions-retz.com/forum-2008.html.

**Ménard, M.** (1992). Différencier la pédagogie. *Cahier pédagogiques*, 306, 46-47.

**Mons, N.** (2008, mars). *Quelles relations existe-t-il entre école unique, enseignement individualisé et performances des élèves ?* Communication présentée au Forum Retz ; Le Monde de l'éducation, Comment l'école peut-elle s'adapter à chaque élève ? Paris. [En ligne] http://www.editions-retz.com/forum-2008.html.

**Mosconi, N.** (1996). Les « mémoires d'une jeune fille rangée » : la constitution du rapport au savoir chez Simone de Beauvoir. In Beillerot, Blanchard-Laville, Mosconi, *Pour une clinique du rapport au savoir*. Paris : L'Harmattan.

**Montessori, M.** (1935). *L'enfant*. Desclée de Brouwer, Paris.

**Naouri, A.** (2013). *Prendre la vie à pleines mains*. Paris : Odile Jacob.

**Paul, M.** (2004). *L'accompagnement : une posture professionnelle spécifique*. Paris : l'Harmattan.

**Pelgrims Ducrey, G.** (2001). Note de synthèse : Comparaison des processus d'enseignement et conditions d'apprentissage en classes ordinaire et spécialisée : des prévisions aux contraintes. *Revue Française de Pédagogie*, 134.

**Pernot, P.** (2012). *Du sujet de l'inconscient au parlêtre*. Consulté le 28 décembre 2012 : www.causefreudienne.net.

**Perrenoud, Ph.** (1996). *Ou vont les pédagogies différenciées ? Vers l'individualisation du curriculum et des parcours de formation*, faculté des sciences de psychologie et des sciences de l'éducation, Genève.

**Perrenoud, Ph.** (2001). *Individualisation des parcours et différenciation des prises en charges*, faculté des sciences de psychologie et des sciences de l'éducation, Genève.

**Perrenoud, Ph.** (2004). *Pédagogie différenciée: des intentions à l'action*. Paris : ESF éditeurs, 3e éd.

**Piaget, J.** (1941). La psychologie d'Édouard Claparède. *Archives de psychologie*, 28 (111), 193-213.

**Pouhet, A.** (2011). *S'adapter en classe à tous les élèves dys Dyslexies, dyscalculies, dysphasies, dyspraxies, TDA/H...*, CRDP de Poitou-Charentes – Poitiers.

**Prégent, R.** (1990). *La préparation d'un cours : connaissances de base utiles aux professeurs et aux chargés de cours*. Montréal : école de polytechnique de Montréal.

**Prigogine, I.** (1996). *La fin des certitudes.* Paris : O. Jacob. Programme d'EPS des lycées : Arrêté du 31 juillet, B.O, HS n° 6, 31 août 2000.

**Ramus, F.** (2012, mars). *Prédicteurs de la dyslexie et des capacités de la lecture en France et dans 8 pays européens.* Communication présentée au colloque sur *« l*es troubles du langage écrit de l'enfance à l'âge adulte » par l'Université Toulouse II- Le Mirail et APEDYS Midi-Pyrénées, Toulouse. [En ligne] http://w3.coll-tble-lang.univ-tlse2.fr.

**Rey, B., Ivanova, D., Kahn, S., & Robin, F.** (2003). *Pistes pour la mise en place des cycles à l'école fondamentale : À l'usage des enseignants et des directeurs d'école*. Bruxelles : Ministère de la Communauté française, Service général du pilotage du système éducatif.

**Ria, L., Leblanc, S., Serres, G., & Durand, M. (2006).** Recherche et formation en « analyse de pratiques ». *Recherche & formation*, 51, 43-56. Consulté le 20 mai 2013 : http://rechercheformation.revues.org/477.

**Ringard, J.C.** (2000). *A propos de l'enfant dysphasique, à propos de l'enfant dyslexique*. Rapport au Ministre délégué à l'Enseignement scolaire Février 2000. *http://media.education.gouv.fr/file/95/7/5957.pdf*.

**Rochex, J.Y.** (2012). *Les inégalités scolaires se construisent aussi dans la classe*. L'humanité.fr. Consulté le 15 novembre 2012 : http://www.humanite.fr/societe/jean-yves-rochex-%C2%AB-les-inegalites-scolaires-se-construisent-aussi-dans-la-classe-%C2%BB-487646.

**Salin, M.H**. (2002). Les pratiques ostensives dans l'enseignement des mathématiques comme objet d'analyse du travail du professeur, In Amade-Escot, Terrisse, Venturini, *Etude des pratiques effectives : l'approche des didactiques*. Grenoble : La Pensée Sauvage.

**Suchaut, B.** (2009). L'aide aux élèves : diversité des formes et des effets des dispositifs, Communication aux 2èmes rencontres nationales sur l'Accompagnement à St Denis, le 4 et 5 avril 2009. Irédu-CNRS et Université de Bourgogne.

**Terrisse, A.** (1994). *La question du savoir dans la didactique des APS: essai de formalisation*, note de synthèse pour l'habilitation à diriger des recherches (HDR), Université Toulouse III-Paul Sabatier, Toulouse.

**Terrisse, A.** (1998). Transposition didactique et prise en compte du sujet : perspectives de recherche en éducation physique et sportive. In Amade-Escot, Barrué, Bos, Dufor, Dugrand, Terrisse (dir.), *Recherches en EPS : bilan des perspectives*. Editions Revue EPS.

**Terrisse, A.** (2003). Prise en compte du sujet et recherches en didactique des sports de combat : bilan et perspectives. *Movement & Sport Sciences*, 50 (3), 55-79. Editeur EDP Science. Consulté le 05 janvier 2013 : http://www.cairn.info/revue-science-et-motricite-2003-3-page-55.htm.

**Terrisse, A.** (2007, mars). *L'analyse des pratiques des enseignants d'EPS du point de vue de la didactique clinique*, Colloque à Clermont-Ferrand sur l'analyse des pratiques, les 16 et 17 Mars 2007.

**Terrisse, A. (**2008). Le sujet en didactique clinique de l'EPS : Conditions et conséquences pour la recherche. *Revue électronique : e Journal de la Recherche sur l'Intervention en Éducation Physique et Sport (eJRIEPS)*, 15. Consulté le 04 janvier 2013 : http://www.fcomte.iufm.fr/ejrieps/ejournal15/Terrisse%20eJ%2015.pdf.

**Terrisse, A.** (2012). *Qu'est-ce que la rupture du contrat didactique ?* Séminaire de l'EDIC le 13 décembre 2012.

**Theureau, J.** (1992). *Le cours d'action : Analyse sémiologique. Essai d'une anthropologie cognitive située*. Berne : Peter Lang.

**Trollat, A.N., & Masson, C.** (2009). La formation Individualisée, Conférence de consensus, Collectif de Gilly-lés-Cîteaux. Dijon : Educagri éditions.

**Touboul, A.** (2011). *Les effets de l'expérience et de l'expertise dans les pratiques enseignantes en EPS. Etude didactique clinique en Savate Boxe française*. Thèse de doctorat en sciences de l'éducation non publiée, Université Toulouse II-Le Mirail, Toulouse.

**Touzin, M., & Vaivre-Douret, L.** (1999). Les différents troubles d'apprentissages. *Revue ASPD (Actualité et Dossier en Santé Publique)*, 26.

## Textes réglementaires

**Académie de Toulouse.** (2012). *Rectorat de Toulouse-Dossier de presse*. Consulté le 03 janvier 2013 : http://www.ac-toulouse.fr/automne_modules_files/pPresse/public/r20208_18_2012_dossier_presse.pdf.

**Direction Générale de l'Enseignement et de la Recherche.** (2008). *Procédures d'accueil, dans un établissement d'enseignement agricole, des élèves et étudiants de l'enseignement supérieur court en situation de handicap*. Circulaire DGER n°2008-2108 du 10 septembre 2008.

**Direction Générale de l'Enseignement et de la Recherche.** (2011). *Organisation et fonctionnement du conseil d'éducation et de la formation créé, par loi n°2010-874 du 27 juillet 2010 de modernisation de l'agriculture et de la pêche dans les EPLEFPA*. Circulaire DGER/SDPFE/N2011-2090 du 20 juillet 2011.

**Direction Générale de l'Enseignement et de la Recherche.** (2012). Dossier de rentrée 2012. Consulté le 03 janvier 2012 : http://agriculture.gouv.fr/IMG/pdf/DossierRentree2012_cle81b991-2.pdf.

**Inspection de l'Enseignement Agricole.** (2011). *Évaluation des dispositifs d'individualisation*. Consulté le 15 mai 2011 : http://www.chlorofil.fr/fileadmin/user_upload/systeme/organisation/IEA/Rapport_IEA_R11_014_Evaluation_mise_en_oeuvre_dispositifs_d_individualisation.pdf.

**Inspection de l'Enseignement Agricole.** (2013). *Évaluation « chemin faisant » de la mise en œuvre de la rénovation de la voie professionnelle (RVP) Etat des pratiques pédagogiques des dispositifs d'individualisation*. Consulté le 20 mars 2013 : http://www.chlorofil.fr/index.php?eID=tx_nawsecuredl&u=0&file=fileadmin/user_upload/systeme/organisation/IEA/R13_001.pdf&t=1367667196&hash=ddfa77096d0dce0ec29f53e691843e2245b5366d.

**Journal Officiel de la République Française.** (1975). *Loi n°75-620 dit Loi Haby relative à l'éducation* du 12 juillet.

**Journal Officiel de la République Française.** (1989). *Loi n° 89-486 d'orientation sur l'éducation* du 10 juillet.

**Journal Officiel de la République Française.** (2005). Loi n°2005-102 pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées. Consulté le 03 novembre 2012 : http://www.legifrance.gouv.fr/affichCode.do;jsessionid=ED873CD5B5E8E5DAFE41BF15069A62E3.tpdjo09v_1?idSectionTA=LEGISCTA000006166559&cidTexte=LEGITEXT000006071191&dateTexte=20130218.

**Journal Officiel de la République Française n°96.** (2005). *Loi n°2005-380 dit Loi d'orientation et de programme pour l'avenir de l'école* du 23 avril.

**Journal Officiel de la République Française n°0222 2009.** (2009). *Arrêté du 13 juillet 2009 portant sur la création et fixant les modalités d'organisation sous statut scolaire des classes de seconde professionnelles agricole* du 25 septembre.

**Ministère de la communauté française de Belgique**. (1997). *Décret définissant les missions prioritaires de l'enseignement fondamental et de l'enseignement secondaire et organisant les structures propres à les atteindre*, Moniteur belge.

**Ministère de l'Agriculture de l'Aménagement et de la Pêche.** (2009). *Référentiel de formation de la classe de seconde professionnelle « Nature-Jardin-Paysage-Forêt »*. Consulté le 01 septembre 2009 : http://www.chlorofil.fr/fileadmin/user_upload/diplomes/ref/2nde/NJPF/2ndepro-naturejardin-ref.pdf.

**Ministère de l'Agriculture, de l'Alimentation, De la Pêche, de la ruralité et de l'aménagement du territoire.** (2011). *Réforme du lycée et rénovation de la voie professionnelle – Modalités de prise en charge des dispositifs d'individualisation des parcours de formation des élèves prévus dans le cadre de la réforme du lycée et de la rénovation de la voie professionnelle pour l'année scolaire 2011/2012*. N°2011-2088 du 13 juillet 2011.

**Ministère de l'Éducation Nationale.** (2002). *Accueil des élèves en situation de handicap à la rentrée 2002.* Circulaire N°2002-112 DU 30-4-2002.

**Ministère de l'Éducation Nationale.** (2003). *Enfants et adolescent atteint de troubles de la santé*. Circulaire N°2003-135 DU 8-9-2003.

**Ministère de l'Éducation Nationale.** (2006a). *Principes et modalités de la politique de l'éducation prioritai*re. Circulaire N°2006-058 DU 30-3-2006.

**Ministère de l'Éducation Nationale.** (2006b). *Mise en œuvre et suivi du projet personnalisé de scolarisation*. Circulaire N°2006-126 DU 17-8-2006.

**Ministère de l'Éducation Nationale.** (2006c). *Mise en œuvre des PPRE à l'école et au collège*. Circulaire N°2006-138 DU 25-8-2006.

**Ministère de l'Éducation Nationale.** (2008). *Parcours de découverte des métiers et des formations*. Circulaire N°2008-092 du 11-7-2008.

**Ministère de l'Éducation Nationale.** (2009a). *Mise en œuvre de la rénovation de la voie professionnelle à la rentrée 2009*. Circulaire N°2009-028 du 18-2-2009. Consulté le 03 août 2012 : http://www.education.gouv.fr/cid23850/mene0900147c.html.

**Ministère de l'Éducation Nationale.** (2009b). *Rapport annuel des inspections générales de 2009*, IGEN, IGAERN. Consulté le 8 décembre 2012 : http://www.ladocumentationfrancaise.fr/var/storage/rapports-publics/104000483/0000.pdf.

**Ministère de l'Éducation Nationale.** (2010). *Accompagnement personnalisé au lycée d'enseignement général et technologique*, Circulaire n° 2010-013 du 29-1-2010.

**Organisme de Coopération et de Développement Economiques.** (2000). *Besoins éducatifs particuliers : statistiques et indicateurs*. Edition OCDE.

**Observatoire National de l'Enseignement Agricole.** (2010). *Les classes de quatrième et de troisième dans l'enseignement agricole en question*.

**Statistiques.** (2012). *Repères et références statistiques sur les enseignements, la formation et la recherche, Le système éducatif*, édition 2012.

# Glossaire

**AECSE :** Association des Enseignants et Chercheurs en Sciences de l'Éducation

**AI** : Accompagnement Individualisé

**AP** : Accompagnement Personnalisé

**AT** : Ateliers Technologiques

**ALESA** : Association des Lycéens, Étudiants, Stagiaires et Apprentis

**ATR** : Appui Tendu Renversé

**AVS** : Auxiliaire de Vie Scolaire

**BTSA** : Brevet de Technicien Supérieur Agricole

**CAP** : Certificat d'Aptitude Professionnelle

**CAPA** : Certificat d'Aptitude Professionnelle Agricole

**CDA** : Commission des Droits et de l'Autonomie

**CDI** : Centres de Documentation et d'Information

**CdR** : Centre de Ressources

**CEMEA** : Centre d'Entraînement aux Méthodes d'Éducation Active

**CFA** : Centre de Formation d'Apprentis

**CFB** : Communauté Française de Belgique

**CFPPA** : Centre de Formation Professionnelle et de Promotion Agricoles

**CIO** : Centre d'Information et d'Orientation

**CPE** : Conseiller Principal d'Éducation

**CREF** : Centre de Recherche Éducation et Formation

**CRESAS** : Centre de Recherche de l'Éducation Spécialisée et de l'Adaptation Scolaire

**DGER** : Direction Générale de l'Enseignement et de la Recherche

**EA** : Exploitation Agricole

**EDIC** : Équipe de Recherche en DIdactique Clinique

**ENFA** : École Nationale de Formation Agronomique

**EPLEFPA** : Établissement Public Local, d'Enseignement et de Formation Professionnelle Agricole

**EPS** : Éducation Physique et Sportive

**GPR** : Groupe de Pilotage de la Rénovation

**IEA** : Inspection de l'Enseignement Agricole

**IEA(2)** : International Association for the Evaluation on Educational Achievement

**INPES** : Institut National de Prévention et d'Éducation à la Santé

**INSERM** : Institut National de la Santé et de la Recherche Médicale

**INSHEA :** Institut National Supérieur de formation et de recherche pour l'éducation des jeunes Handicapés et les Enseignements Adaptés

**IUFM** : Institut Universitaire de Formation des Maîtres

**JORF** : Journal Officiel de la République Française

**LEGTA** : Lycée d'Enseignement Général et Technologique Agricole

**LPA** : Lycée professionnel Agricole

**MAAF** : Ministère de l'Agriculture, de l'Agroalimentaire et de la Forêt

**MAAP** : Ministère de l'Alimentation, de l'Agriculture et de la Pêche

**MAAPRAT** : Ministère de l'Agriculture, de l'Alimentation, de la Pêche, de la Ruralité et de l'Aménagement du Territoire

**MDPH** : Maison Départementale des Personnes Handicapées

**MEN** : Ministère de l'Éducation Nationale

**OCDE** : Organisation de Coopération et de Développement Économiques

**ONEA** : Observatoire National de l'Enseignement Agricole

**ONISEP** : Office National d'Information Sur les Enseignements et les Professions

**PAI** : Plan d'Accueil Individualisé

**PISA** : Program for International Student Assessment

**PLPA** : Professeur de Lycée Professionnel Agricole

**PPRE** : Programme Personnalisé de Réussite Éducative

**PPS** : Parcours Personnel de Scolarisation

**REP** : Réseaux d'Éducation Prioritaire

**RVP** : Rénovation de la Voie Professionnelle

**SAP** : Service d'Accueil Personnalisé

**SRFD** : Service Régional de La Formation et du Développement

**TD** : Travaux Dirigés

**TDA/H** : Troubles Déficitaires de l'Attention avec ou sans Hyperactivité

**TP** : Travaux Pratiques

**TSLOE** : Troubles Spécifiques du Langage Oral et Écrit

**UC** : Unité Capitalisable

**VAE** : Validation d'Acquis d'Expérience

**VISA** : Vidéo de Situation d'Enseignement et d'Apprentissage

**ZEP** : Zone d'Éducation Prioritaire

# ANNEXES

# Annexe n°1 : Présentation de la démarche de recherche aux enseignants participants

**Information sur ma recherche** visant le rapport à l'épreuve de l'enseignant des séances d'accompagnement Individualisé/Personnalisé auprès de publics à besoins éducatifs particuliers au sein de deux institutions

## Présentation du déroulement de la recherche

- ✓ Réalisation de deux entretiens :

Ces entretiens se déroulent de la façon suivante : le premier aura lieu quelques semaines avant la séance qui sera filmée. Sa durée sera de 30-45 min, nous précisons que cela dépendra essentiellement du débat que veut instaurer l'interviewé.

Le deuxième entretien a lieu quelques semaines après la séance filmée. Sa durée sera de 40min-55min.

- ✓ Séance filmée

La séance choisie sera une séance d'accompagnement individualisé/personnalisé. Cette séance sera filmée par le chercheur, la caméra sera prioritairement orientée vers l'enseignant.

- ✓ Anonymation

Les informations concernant l'école, le nom de l'enseignant, des élèves seront totalement anonymés. Les enregistrements audio et vidéo ne seront utilisés que par le chercheur et ne serviront que pour cette recherche. Suite à cette recherche, ils seront détruits en intégralité.

- ✓ Demande d'autorisation auprès des familles

Le document ci-dessous est donné aux élèves à destination des représentants légaux afin d'informer sur la séance filmée, étant donné que les élèves sont mineurs.

*Dans le cadre d'une recherche en collaboration avec un étudiant de l'IUFM du Mirail, une (des) séance(s) d'enseignement(s) va (vont) être filmée(s), à l'aide d'une caméra. Celle-ci sera manipulée par l'étudiant-chercheur et sera centrée sur moi, mais il se peut que votre enfant apparaisse sur le film. Les images ne seront pas diffusées, elles ne seront visionnées que par l'étudiant-chercheur. Si*

*vous ne souhaitez pas que votre enfant soit filmé, merci de l'indiquer, l'étudiant-chercheur prendra des précautions dans ce sens.*

- ✓ Retour sur la recherche

Les informations obtenues par ma recherche sont à disposition des personnes interviewées, un échange après ma soutenance sera proposé à ces personnes.

## Annexe n°2 : Guide d'entretien *ante*

Ce guide d'entretien est réalisé à partir de notre cadre théorique et de la notion de rapport à l'épreuve (cf. chap.3 §2.2.1).

### Partie 1 : expérience d'enseignement

1. Quel est votre parcours de formation ?
2. Pourquoi avoir choisi de travailler dans l'Enseignement Agricole ? ou Pourquoi avoir choisi de travailler dans l'Éducation Nationale ?
3. Qu'est-ce que c'est pour vous d'être enseignant en lycée ?

- Relance éventuelle si pas de réponse à la question précédente. Pourquoi avoir choisi de travailler en lycée ?

### Partie 2 : conception de l'accompagnement individualisé / personnalisé (I/P)

1. Vous intervenez en accompagnement I/P : Vous pourriez m'en parler ?

- Comment se passe une séance d'accompagnement I/P ?
- Comment concevez-vous l'accompagnement I/P auprès des élèves ?
- Quelles sont les ressources que vous mobilisez pour réaliser ces séances d'accompagnement I/P ?
- A qui s'adresse l'accompagnement I/P ?
- Comment appelez-vous ces temps d'intervention en accompagnement ?
- Au sein de l'accompagnement I/P, y a-t-il des thèmes qui, vous intéressent en particulier ?

2. Qu'est-ce qui vous parait important que vos élèves apprennent en accompagnement I/P ?
3. Lors de ces séances, pensez-vous être celui ou celle qui détient le savoir ?
4. Comment réagissez-vous, si vous ne connaissez pas la réponse ?
5. Qu'est-ce qui peut être pénible lors de ces séances d'accompagnement I/P ?

6. Qu’est-ce que vous appréciez lors de ces séances d’accompagnement I/P ?

7. Je vais venir dans votre classe à un moment que vous avez choisi : Pourquoi avoir choisi cette séance là ? (référence à l’épreuve qui est déjà choisie par l’enseignant)

- Est-ce que vous pensez qu’une autre séance aurait pu avoir un intérêt particulier ?

- Est-ce que vous pensez qu’une autre séance aurait pu présenter une difficulté ?

8. Quelle formation avez-vous suivies en lien avec l’accompagnement I/P ?

9. Que pensez-vous faire maintenant ?

# Annexe n°3 : Retranscription de l'entretien *ante*, Marie

**Nous avons convenu du tutoiement en début d'entretien.**

**Chercheur** : je vais juste te te rappeler les règles d'anonymat, puisque je t'ai présenté l'objet de recherche juste avant // donc voilà, ni ton nom ni le lycée ne paraitra sur heu la recherche // et en premier lieu, je vais te demander si tu peux te présenter, c'est-à-dire ton âge et depuis quand tu es enseignante ?

**Marie** : alors donc heu, moi j'ai trente cinq ans et j'enseigne depuis 2001 c'est à dire heu // plus douze ans.

**Chercheur** : donc heu première question heu quel est ton parcours de formation ?

**Marie** : alors, j'ai une maitrise d'histoire / contemporaine, et ensuite j'ai passé à la fois le PLP de Lettre-Histoire et le CAPES d'histoire, j'ai eu les deux, j'ai choisi le PLP de Lettre-Histoire et j'ai commencé donc heu je l'ai obtenu dans l'académie de Pau, j'ai fait mon année de stage sur Pau, quatre année à Paris et puis / et puis voilà je suis arrivée ici.

**Chercheur** : très bien / pourquoi avoir choisi de travaillé à l'Éducation Nationale ?

**Marie** : plutôt que dans …

**Chercheur** : dans d'autre heu / y a divers possibilité soit formatrice, ç'aurait pu être ben par exemple dans l'Enseignement Agricole, je sais pas /

**Marie** : bah ça m'a paru le plus logique le plus / et le plus simple. Honnêtement je me suis jamais posé la question (rires) quand je me suis dit que j'allais passé le concours d'enseignant c'était pour moi heu clair que c'était heu dans le public et dans l'Éducation Nationale, ensuite heu j'te dis j'ai passé les deux à la fois le CAPES et le PLP heu // et là par contre c'était une vrai vraie hésitation parce que je savais pas c'était la bivalence qui m'intéressait …

**Chercheur** : quelle est la différence entre le CAPES et PLP ?

**Marie** : CAPES je n'aurais fait que de l'histoire / qu'histoire en plus de ça moi j'étais en histoire pas en français et en fait j'avais / j'aime j'aime bien le français aussi //

**Chercheur** : d'accord / donc là tu enseignante de français et d'histoire

**Marie** : de français et d'histoire voilà Lettre-Histoire même si maintenant je fais davantage de français peut être dans mon emploi du temps

**Chercheur** : d'accord … heu / qu'est ce que c'est pour toi d'être enseignant en lycée ?

**Marie** : … en lycée / alors nous c'est lycée professionnel heu en plus … on peut pas être

**Chercheur** : bon bah lycée professionnel

**Marie** : … en plus je l'ai choisi d'être en lycée professionnel du coup j'ai fait quelques années en collège ah je te l'ai pas dit j'ai été TZR l'année ou je suis arrivée dans l'académie de Toulouse et j'étais TZR en collège / ce que j'ai bien aimé également / heu ensuite être en lycée oh pour moi c'est la possibilité d'avoir d'être en face de heu d'ados et de de jeunes adultes ça dépend des classes que tu as en responsabilités moi je fais surtout 3ème, seconde / heu donc là c'est plutôt des ados c'est heu voilà une classe d'âge que j'aime qui des difficul voila qui qui est dans la crise d'adolescence avec les questions que cela / pose et c'est vrai que c'est des // voila que j'aime bien une classe d'âge que j'affectionne particulièrement.

**Chercheur** : quand tu dis les questions que cela pose tu // tu sous entends …

**Marie** : ouais mais en même temps en lycée professionnel je crois qu'on est face à un public qui est différent heu du collège et du du lycée général surtout donc c'est vari qu'on a surtout des élèves qui arrivent et qui sont fragilisés soit socialement, culturellement mais aussi personnellement au niveau familial / heu au niveau aussi heu / ils ont quand même des addictions heu souvent heu donc heu // ce genre de problème auquel je fais référence (rire)

**Chercheur** : alors maintenant on va passer plus à ce qui est accompagnement individualisé, personnalisé avant c'était un peu ton expérience / donc heu vous intervenez donc en accompagnement individualisé / c'est individualisé ici ? c'est bien ça ou personnalisé ?

**Marie** : non personnalisé, on l'a appelé personnalisé

**Chercheur** : alors personnalisé / pourriez-vous m'en parlé ?

**Marie** : … alors ça c'est encore quelque chose de de nouveau parce que c'est la première année ou je fais en ça en seconde par con / alors après je sais pas si ça t'intéresse …

**Chercheur** : oui oui vas-y

**Marie** : je fais ça surtout en troisième moi je suis prof principale des troisièmes, donc sur les troisièmes on y a réfléchi / assez donc pour nous voilà l'AP on le conçoit comme une possibilité d'offrir à l'élève sur un temps t dans la semaine une aide heu qui lui est donc personnalisée donc en fonction de ses besoins qu'on a au départ établis // ça c'est en troisième c'est plus spécifique donc sur une heure d'AP on fait intervenir quatre cinq profs avec quatre cinq thématiques différentes et l'élève est placé heu par rapport à son à son problème enfin par rapport à son problème par rapport a la compétence qu'on veut… lui faire travailler … là l'AP en classe de seconde elle est envisagée d'une manière différente parce que donc moi j'ai une classe entière une classe de vingt-quatre élèves que j'ai aussi en français que j'ai en AP français et donc heu du coup l'idée c'est de travailler autrement sur d'autres problématiques du programme heu // ça ils l'ont bien compris de toute manière que c'était pas du français donc heu t'as pas intérêt de leur faire cours de français sur l'heure d'AP (rires) ça ils l'ont bien compris …

**Chercheur** : quand tu dis travailler autrement …

**Marie** : ouais (rires)

**Chercheur** : c'est heu …

**Marie** : c'est travailler heu / plus plus à l'oral plus en groupe heu // chose que normalement voilà en français ou alors c'est moi qui suis très traditionnaliste mais tu tu gardes une certaine heu une certaine rigueur, une certaine manière de travailler y a beaucoup de cours faits par le prof d'une manière un peu magistrale d'ailleurs en AP du coup on a fait des choses totalement / heu différente où l'élève était heu véritablement plus acteur ce qui est difficile à monter quand t'as une classe de vingt-quatre et de vingt-quatre bruyants en plus /

**Chercheur** : oui c'est sûr /

**Marie** : mais heu mais bon voilà ça te permet de faire autre chose sur une heure …

**Chercheur** : d'accord. Heu quelles ressources tu mobilises pour réaliser ces séances ?

**Marie** : … alors des ressources / heu très personnel c'est-à-dire que je fais appel alors j'ai la chance d'avoir une copine prof qui elle est dans un lycée où ils ont mis en place un AP très intéressant donc heu j'essaie de m'en inspirer de piquer quelques heu quelques ressources, ensuite moi je leur ai fait faire heu de l'AP plutôt basé sur le théâtre l'expression orale etc. enfin du coup je me fais aussi aider en sous main sous marin par une heu pro par une copine

prof de théâtre donc heu // donc voilà j'essaie de sortir effectivement des ressources traditionnelles des manuels etc. parce que c'est pas du tout ce que ce que l'on fait pendant ces heures d'AP.

**Chercheur** : ici vous appelez comment ces heures d'interventions ? Comment s'est inscrit sur l'emploi du temps des élèves ?

**Marie** : AP

**Chercheur** : est-ce qu'au sein de cet AP il y a des thèmes qui vous intéressent particulièrement ou alors par exemple vous m'avez parlé de théâtre ? si j'ai bien compris ? est-ce que c'est un thème qui se poursuit tout au long de vos séances ou est-ce que vous avez plusieurs thèmes et comment sont définis ces thèmes en fait ?

**Marie** : alors / ça ne se poursuit pas sur toute l'année en fait / en fait l'année j'avais essayé de la découper en quatre quatre périodes heu // donc la première période en fait était axée effectivement sur l'expression orale sur heu / voilà la // la confiance en soi le travail de la parole mais aussi quand je dis confiance en soi c'est aussi au contraire savoir faire face à une critique ou à une heu // ou un mauvais regard etc. en restant courtois et poli donc c'est tout ça qu'on a essayé de travailler la première année la première séquence ensuite on est passé à totalement autre chose vu qu'ensuite on a travaillé l'expression écrite heu avec heu // donc on a plutôt travaillé sur de l'écrit après là je voulais travailler sur de la méthodologie donc ça aurait été encore autre chose bon là du coup on va travailler sur les règles de vie et sur le comportement donc voilà non non j'essaie de découper par séquence totalement différente de vacances en vacances / donc ça fait à peu près heu des séquences entre six et huit heures. Voilà et essayer de varier le plaisir entre justement l'écriture et l'oral.

**Chercheur** : ne pas orienter que oral ou que …

**Marie** : oui voilà j'essaie de faire les deux.

**Chercheur** : qu'est-ce qui te parait important que vos élèves apprennent en accompagnement personnalisé ?

**Marie** : alors heu // dans le cadre dans la manière dont je le fais avec heu avec mes secondes heu j've dire heu / bon c'que je te racontais tout à l'heure apprendre à … à travailler un petit peu son rôle d'élève mais aussi son rôle de / heu de citoyen c'est c'que je dis toujours des citoyens c'est-à-dire quand je dis un mauvais regard une mauvaise parole comment j'y fais

face etc. quoi donc c'est ça qui a été intéressant et après je voulais me servir de cette heure d'AP pour faire c'que j'avais pas eu le temps de faire avec les autres classes de seconde où j'avais pas eu l'AP et donc justement de travailler heu plus des points de méthodologie ou d'expression écrite / là ou les élèves / en tout cas de lycée pro pêchent le plus / et c'est vrai que du coup nous on n'a pas forcément le cas quand on les a toujours à vingt quatre ou trente en enseignement général donc on n'a pas forcément le cas le temps de prendre une heure régulièrement pour heu se poser / et refaire de l'expression écrite ou quoi donc c'était voilà c'était les objectifs que je m'étais fixée en début d'année …

**Chercheur** : alors tu dis que tu t'étais fixée …

**Marie** : ah oui toute seule, parce que effectivement y a pas de / malheureusement heu de concertation heu /

**Chercheur** : parce qu'en troisième tu as employé le on

**Marie** : alors en troisième c'est du on, en troisième c'est le on c'est-à-dire qu'il y a un vrai projet d'équipe heu voilà

**Chercheur** : et pas en seconde du coup alors

**Marie** : et pas en seconde …

**Chercheur** : … lors de ces séances penses-tu être celle qui détient le savoir ?

**Marie** : …non // non heu celui ou celle qui fixe le cap et les objectifs de la séquence c'est-à-dire des six ou huit heures voilà ce qu'on va faire mais ensuite heu non justement parce que j'aimerais bien que ce soit les séquences ou les act les élèves soient le plus acteurs donc même quand j'avais travaillé la méthodologie non c'était l'idée c'était de leur fixer les heu un sujet et pas un sujet forcément littéraire, tu vois un sujet sur lequel ils auraient des choses à dire en tant qu'heu / qu'ados etc. et leur dire bon ben voilà maintenant sur ce sujet vous avez un point de vue certes mais vous allez essayer heu justement de le faire passer etc. mais qu'est ce que vous devez heu / à quoi vous devez réfléchir ? qu'est-ce qui va être important pour faire passer ce discours ? et je voulais que se soit eux qui trouvent qui trouvent tout ça que ce soit pas moi qui leur apporte par des / textes déjà ou on allait étudier la structure etc. non c'est pas du tout ça que je leur ai fait //

**Chercheur** : et pourquoi justement tu veux pas que ce soit toi mais plutôt eux ?

**Marie** : parce que justement (rire) quand c'est plutôt moi dans les autres heures de cours donc heu là je pensais et puis je trouvais que c'étais plus stimulant aussi que ce soit eux un moment donné qui se posent et qui me disent bon ben voilà nous on a beaucoup aimé heu ce film ou on est persuadé heu de notre point de vue etc. bon ben voilà comment je vais réussir à faire passer mon idée quoi, je trouvais que c'étais plus intéressant et pas seulement de dire oui c'est bien point voilà de trouver de réfléchir sur des arguments ça aussi c'est quelque chose qu'on prend pas toujours le temps de faire en classe où on va distribuer des supports littéraire etc. et où on va étudier relever les thèses, les arguments de l'auteur et tout ça on va le faire en cours de français après donc heu /

**Chercheur** : quand tu dis qu'on prend pas assez le temps de le faire en classe c'est voulu, c'est plutôt subi de …

**Marie** : c'est un peu des deux mais c'est vrai que voilà moi quand je prépare mes séquences de français je sais que voila je pense toujours à mes supports littéraires et tout et je vais … y en a peut être trop j'en sais rien / mais …

**Chercheur** : comment tu réagis si tu ne connais pas la réponse à une de leur question ?

**Marie** : ah ça arrive souv … (rire)

**Chercheur** : alors comment tu réagis ?

**Marie** : ben moi j'ai toujours pensée que le prof c'étais pas un savant heu // en capital donc heu moi je n'ai aucune honte à dire que des fois effectivement soit je ne connais pas la réponse donc dans ce cas là je la chercherai ou sinon eux peuvent la chercher et nous le dire le cours heu le cours d'après / on peut sur une séance, comme ça où on a un ordi à disposition lancer la recherche sur google rapidement / enfin voilà ça c'est pas quelque chose qui me pose problème heu ni en AP ni dans les autres heures de cours / d'avouer …

**Chercheur** : qu'est ce qui peut être pénible lors de ces séances d'accompagnement personnalisé ?

**Marie** : ah la // la cohésion du groupe, enfin voila motiver un groupe sur sur un projet qui dure que / que huit heures et ou y a pas de / de note ou y a pas// ou c'est pas quelque chose que l'on va mettre dans le cahier parce que malgré tout même si on n'est en lycée pro ils sont quand même vachement scolaires si c'est pas écrit dans le programme ou il y aura pas une note ou il y aura pas une évaluation etc. et donc pour certains et curieusement / souvent pour

les meilleurs et les plus sérieux c'est là où c'est le plus dur de les mobiliser parce que du coup il trouve ça très secondaire et ceux qui sont les moins scolaires eux par contre c'est ceux qui heu qui aiment le plus ces séances là (rire)

**Chercheur** : qu'est-ce que tu apprécies lors de ces séances d'accompagnement personnalisé ?

**Marie** : ben moi c'est justement ça / tu vois c'est justement heu l'inversion des rôles, de voir … de voir un élève qui peut être acteur, porteur, décideur, dynamique sur heu // et puis voilà puis y en a certains qui apporte une vraie contribution, y font heu font vraiment avancer les choses d'une manière / très ludique et très heu très agréable, voilà ça j'aime bien …

**Chercheur** : donc je vais venir dans votre classe le quatorze février, c'est une séance que vous avez choisie à un moment heu pourquoi avoir choisi cette séance là ? même si / alors par contre ce serait de préciser en quoi ça a changé et pourquoi parce que en fait l'enregistrement n'était pas lancé

**Marie** : alors en fait oui heu // le sujet sur lequel tu va nous filmer a changé récemment, effectivement ça c'est alors ça par contre ça je trouve c'est bien c'est l'adaptabilité heu voilà d'une équipe face à une classe qui pose problème heu on a fait une réunion là ce midi, sur cette classe qui pose problème et que sur vingt quatre on n'a quand même listé dix élèves qui ne fonctionnent pas (rire) // donc c'est quand même énorme et du coup avec mon collègue qui a aussi en charge l'AP à une autre heure sur une autre heure de la semaine on n'a décidé que l'on allait faire donc heu quelque heures sur heu / une réflexion sur le comportement, sur heu / sur le respect heu d'autrui sur son rôle d'élève etc. …

**Chercheur** : … quelle formation as-tu suivie en lien avec l'accompagnement personnalisé ?

**Marie** : aucune …

**Chercheur** : aucune …

**Marie** : non (rire)

**Chercheur** : donc en fait si j'ai bien compris tes ressources c'est heu une amie à toi qui est dans un autre lycée // un autre lycée professionnel aussi

**Marie** : oui tout à fait en fait eux ils ont mené une vrai réflexion sur l'AP de seconde / ce que monsieur le directeur avait essayé d'insuffler ici et qui n'a pas été mis en place mais bon on l'avait quand même mené ici cette réflexion et puis ce que nous avec mon autre collègue qui a

deux classes de troisième donc on est chacun PP d'une classe de troisième et ce que nous on a fait heu l'an dernier donc s'est passé à la réforme de cette année heu l'AP en troisième donc nous on y avait réfléchi l'an dernier au mois de juin et on a fait un vrai // enfin un vrai un projet voila qui nous correspond mieux heu sur et qui intègre toute l'équipe de troisième ce qui veut dire quand même que sur ces deux heures d'AP semaine, le proviseur a rendu disponible le l'ensemble de l'équipe pédagogique de troisième.

**Chercheur** : ce qui doit contraindre l'emploi du temps ?

**Marie** : ce qui contraint l'emploi du temps ce qui nécessite des HSE etc. parce que voilà y a deux / deux heures de mise à disposition par classe dans les emplois du temps mais donc nous on utilise des fois quatre intervenants par heure donc heu … oui ça nécessite …

**Chercheur** : si j'ai bien compris heu tu m'as dit qu'au début tu m'as dit que c'étais la première que tu faisais l'AP en seconde heu pourtant cela fait plusieurs années que l'AP existe en seconde, cela veut dire qu'avant c'était une autre enseignante ou enseignant qui le faisait ?

**Marie** : ça veut dire qu'en français on n'a pas toujours euh on n'avait pas d'heure d'accompagnement personnalisé …

**Chercheur** : … c'était donné à une autre matière …

**Marie** : oui c'est ça, c'était donné à une autre matière et que cette année heu // y a pas beaucoup de classe qui l'ont en français l'AP aussi … c'est des contraintes d'emploi du temps heu …

**Chercheur** : de service aussi …

**Marie** : de service tout à fait oui

**Chercheur** : pour finir heu que pensez-vous faire maintenant ?

**Marie** : c'est-à-dire là immédiatement après notre entretien (rire)

**Chercheur** : non par rapport à cet accompagnement, est-ce que ça vous pose des questions ou pas // hormis effectivement votre collègue si j'ai bien compris est-ce que ça vous pose d'autres interrogations et des problèmes particuliers ou…

**Marie** : ouais nous on n'a parlé avec une autre collègue prof de lettre qu'on aimerait bien à un moment donné arriver à se poser et à fondre un vrai projet de français pour heu l'ensemble des secondes ou l'ensemble des terminales // enfin quelque chose un petit peu comme il se fait en troisième pour justement heu / pour qu'il y ait une cohérence entre les classes et pourquoi pas aussi dispatcher heu des élèves de plusieurs classes heu …

**Chercheur** : de plusieurs secondes …

**Marie** : de plusieurs secondes oui tout à fait …

**Chercheur** : parce que si j'ai bien compris y a un projet de groupe en troisième, enfin de groupe d'équipe /

**Marie** : ouais d'équipe

**Chercheur** : mais par contre en seconde ça n'a pas pris, c'est ç a

**Marie** : ouais c'est ça …

**Chercheur** : ben merci beaucoup

**Marie** : de rien

**Chercheur** : donc on se reverra pour le quatorze février, merci

## Annexe n°4 : Matrice d'analyse de l'entretien *ante*

| Catégories | | Données |
|---|---|---|
| Hypothèse<br>Conversion didactique | Âge | |
| | Formation initiale | |
| | Expérience professionnelle | |
| | Choix de travailler à l'EN ou L'EA | |
| | Etre enseignant en lycée professionnel | |
| | | |
| Hypothèse<br>Sujet supposé savoir | Réalisation de la séance d'accompagnement I/P | |
| | Conception de l'accompagnement I/P | |
| | Ressources mobilisées | |
| | Temps d'intervention | |
| | Thèmes qui intéressent particulièrement | |
| | Acquisition des élèves | |
| | | |

| | | |
|---|---|---|
| Hypothèse<br><br>Impossible à supporter | Détenir le savoir | |
| | Réaction si réponse non connue | |
| | Apprécie en accompagnement I/P | |
| | Pénible en accompagnement I/P | |
| | Choix de cette séance | |
| | Autre séance ayant plus d'intérêt | |
| | Formation suivie en accompagnement I/P | |
| | Et maintenant | |
| | | |

**Tableau 5** ***: Matrice d'analyse de l'entretien ante vierge***

# Annexe n°5 : Matrice d'analyse de l'entretien *ante*, Marie

| Catégories | | Données |
|---|---|---|
| **Conversion didactique** | Thèmes qui intéressent particulièrement | *En fait l'année j'ai essayé de la découper en quatre périodes* […] *sur l'expression orale sur heu / voilà la // la confiance en soi le travail de la parole […] ensuite on a travaillé l'expression écrite […] je voulais travailler sur de la méthodologie donc ça aurait été encore autre chose bon là du coup on va travailler sur les règles de vie et sur le comportement.* |
| | | |
| **Sujet supposé savoir** | Réalisation de la séance d'AI/P | *Ils (les élèves) l'ont bien compris que c'était pas du français.* |
| | Ressources mobilisées | *Très personne c'est à dire que je fais appel alors j'ai la chance d'avoir une copine prof qui elle est dans un lycée*<br>*une copine prof de théâtre*<br>*Sortir des ressources traditionnelles, manuels.* |
| | Temps d'intervention | *AP* |

| | | |
|---|---|---|
| **Sujet supposé savoir** | Acquisition des élèves | *Travailler un petit peu son rôle d'élève mais aussi son rôle de / heu de citoyen c'est ce que je dis toujours des citoyens quand je dis un mauvais regard une mauvaise parole comment j'y fais face […]*<br>*Je voulais me servir de cette heure d'AP pour faire c'que j'avais pas eu le temps de faire avec les autres classes de seconde où j'avais pas eu l'AP et donc justement de travailler heu plus des points méthodologiques ou d'expression* |
| | Détient le savoir | *Non je fixe le cap les objectifs […] j'aimerais bien que ce soit les séquences ou les act les élèves soient plus acteurs.*<br>*c'est plutôt moi dans les autres heures de cours donc heu là je pensais et puis je trouvais que c'étais plus stimulant aussi que ce soit eux un moment donné*<br>*quand je prépare mes séquences de français je sais que voilà je pense toujours à mes supports littéraires et tout et je vais … y en a peut être trop j'en sais rien* |
| | Réponse non connue | *J'ai toujours pensé que le prof c'était pas un savant heu // en capital donc heu moi je n'ai aucune honte*<br>*c'est quelque chose qui me pose problème ni en AP ni dans les autres heures de cours d'avouer* |
| | Apprécie en accompagnement I/P | *c'est justement heu l'inversion des rôles, de voir … de voir un élève qui peut être acteur, porteur, décideur, dynamique* |

| | | |
|---|---|---|
| **Impossible à supporter** | Pénible en AI/P | *La cohésion de groupe, […] ils sont quand même vachement scolaires si c'est pas écrit dans le programme ou il y aura pas une note ou il y aura pas une évaluation […] pour certains curieusement / souvent les meilleurs et les plus sérieux c'est là ou c'est le plus dur de les mobiliser* |
| | | |
| **Rapport au savoir** | Choix de travailler à l'EN ou L'EA | *Logique de travailler à l'EN,*<br>*choix le plus difficile a été de choisir la bivalence* |
| **Déjà-là expérientiel** | Expérience professionnelle | *12 ans d'enseignement et quelques années enseignantes TZR* |
| | Etre enseignant en lycée professionnel | « (*Elèves) fragilisés soit socialement, culturellement, mais aussi personnellement au niveau familial […] des addictions »* |
| | Formation initiale | *PLP Lettre-Histoire* |
| | Âge | *35 ans* |
| | Formation suivie en AI/P | *Aucune, mais le directeur a essayé d'insuffler une dynamique*<br>*mais cela n'a pas pris* pus revient sur son expérience en troisième |
| **Déjà-là conceptuel** | Ressources mobilisées | *Aider par une amie prof de théâtre.*<br>*Sortir des ressources traditionnelles, manuels.* |

| | | |
|---|---|---|
| **Déjà-là conceptuel** | Conception de l'AI/P | Quelque chose de nouveau. Parallèle fait avec les classes de troisième qu'elle connait mieux |
| | Réaliser une séance d'AI/P | *Travailler différemment sur des problématiques du programme*.<br>*Travail à l'oral et en groupe.*<br>*Elève doit être plus acteur* |
| **Déjà-là intentionnel** | Et maintenant | *Réaliser un vrai projet en français pour les secondes ou les terminales afin de permettre de naviguer quelque soit la classe* |
| | | |
| **Dévolution** | Détient le savoir | *Bon ben voilà maintenant sur ce sujet vous avez un point de vue certes mais vous allez justement essayer de la faire passer […] je voulais que ce soient eux qui trouvent tout ça que ce soit pas moi qui leur apporte* |
| | | |

**Tableau 6** ***: Matrice d'analyse de l'entretien ante, Marie***

# Annexe n°6 : Retranscription de l'entretien *ante*, Odile

**Chercheur :** alors je vous rappelle le cadre de la recherche, donc c'est une recherche qui porte sur les séances d'individualisation, d'accompagnement individualisé plus précisément / donc il va y avoir trois phases, une phase un entretien celui qu'on fait aujourd'hui, une phase sur l'épreuve ou la séance de cours qu'on va faire le sept février de mémoire on avait défini ça //

**Odile :** je crois oui …

**Chercheur :** et une autre sur un entretien qui sera un peu plus tard, donc qu'on a pas ou on n'a pas encore défini la date

**Odile :** exact

**Chercheur :** donc heu / je rappelle que toute les données sont anonymées, donc ni votre nom, ni le nom du lycée ni le nom de la classe apparaitra et qu'heu // ce ne sera pas diffusé heu pour des formations voilà / donc heu nous allons commencer l'entretien va se passer en deux parties, une partie plutôt sur votre expérience d'enseignement et après une partie plus sur l'accompagnement individualisé à proprement parlé.

**Odile :** d'accord…

**Chercheur :** donc en premier lieu je vais vous demander déjà de non pas de vous présenter mais de donner votre âge et heu …votre âge juste votre âge

**Odile :** alors, je vais faire quarante quatre ans cette année …

**Chercheur :** d'accord, c'est parfait et ensuite est-ce que vous pouvez me dire quel est votre parcours de formation arriver jusque là où vous êtes aujourd'hui ?

**Odile :** alors j'ai un parcours de formation heu // heu / bizarre donc heu depuis dès le lycée en fait, dès le lycée j'étais / j'ai d'abord suivi une filière scientifique ensuite littéraire pour aller vers une fac d'économie et en avec une licence d'économie marché banque et bourse / j'ai tout laissé et j'ai fait un remplacement en lycée agricole heu un remplacement de d'un prof de français … bon évidemment j'y suis pas tombée complètement par hasard parce que sur mes trois années de fac en éco marché banque et bourse hein ont été dans des j'heu mmm / mon équilibre c'était la littérature, c'est-à-dire que j'avais absolument besoin de donc je suis

arrivée totalement par hasard dans l'enseignement agricole que je ne connaissais pas du tout (inspiration) et et voilà j'ai fait un remplacement j'avais besoin de trouver un boulot vite fait y avait qu'une opportunité j'ai fait un remplacement la personne n'est jamais venue // et heu deux ans et demi après je passais le concours en interne français histoire géo que j'ai eu

**Chercheur :** d'accord vous êtes PLP ?

**Odile :** et je suis PLP, oui parce que je n'ai ni formation littéraire, j'enseigne le français l'histoire-géo sans avoir ni de formation d'historienne et de géographe ou de ou de lettre

**Chercheur :** d'accord

**Odile :** déjà très atypique

**Chercheur :** donc la question après c'était pourquoi avoir choisi de travailler dans l'enseignement agricole, donc c'était un peu le hasard en fait ?

**Odile :** sauf que sauf que ça a été un choix d'y rester …ça a vraiment été un choix d'y rester

**Chercheur :** et pourquoi ce choix ?

**Odile :** parce que j'ai adoré l'enseignement agricole heu j'ai découvert l'éducation socio culturelle // d'emblé en tant que prof de français, j'ai fait des choses fantastiques au niveau théâtre, heu avec des / des résidences d'artiste avec des // enfin j'ai heu découvrir un enseignement ou heu on apprenait à des jeunes à passer un coup de fil par exemple, pour moi ça a été une révélation, moi qui n'avais jamais quitté le système scolaire classique ça a été une révélation l'enseignement professionnel je pense déjà cette découverte là et et aussi heu … et aussi ensuite voilà l'agricole avec ses spécificités en particulier l'éducation socio cultuelle, les maitres de stage, je crois que dès la première année heu j'ai passé l'été parce que je connaissais pas le région, enfin // je connaissais pas bien la région // j'habitais un département frontalier et j'aiii j'ai crapahuté tout l'été en visite de maitres de stage pour découvrir le coin et là aussi / là aussi ça a été quelque chose de très intéressant / voilà donc c'était un c'était un choix et ensuite ensuite j'ai vu des j'ai fait quelques formations où j'ai croisé des personnes qui // qui préparaient les concours et où très clairement j'ai vu des personnes tellement frustrées des concours que j'ai dit si / j'y reste si je l'ai sinon je heu vais voir ailleurs. Je l'ai eu mais vraiment l'enseignement agricole m'intéresse, vraiment

**Chercheur :** vous avez été directement dans cette région ici …

**Odile :** non non j'étais dans l'Est, j'étais dans l'Est Fayl Billot école nationale d'ostréiculture et de vannerie avec heu là aussi, là aussi découverte des CFPPA de de cette heu de l'exploitation d'heu enfin cette heu ce monde m'a heu plu et cette approche de l'enseignement m'ont plu vraiment, je crois pas alors que c'est le même métier je sais bien mais je n'aimerais pas enseigner à l'Éducation Nationale, je le vivrais pas de la même façon.

**Chercheur :** qu'est-ce que c'est pour vous d'être enseignant en lycée professionnel agricole en l'occurrence ?

**Odile :** pour moi enseigner en lycée professionnel, c'est c'est préparer des jeunes plus rapidement au monde du travail c'est quelque chose qui m'a beaucoup perturbé les premières années, d'ailleurs quand j'ai fait mon année de stage j'ai très vite heu voulu faire un / on nous demandait à l'époque de de faire un stage en entreprise et heu et moi je me disais mais je vais enseigner enfin je dois préparer des jeunes à entrer dans le monde professionnel alors que je ne l'ai jamais connu moi-même, c'est quelque chose qui me perturbait un petit peu, donc j'ai fait un stage dans une entreprise après peu importe mais c'est quelque chose qui me qui à l'époque me posait souci depuis les évolutions ont fait que heu voilà il rentre rarement directement dans le monde du travail, en tous cas les BEPA que j'avais à l'époque // voilà donc les choses ont un petit peu évolué heu c'que c'est qu'enseigner en lycée professionnel c'est heu pour moi au niveau littérature c'est / heu puisque c'est ce que j'enseigne hein heu c'est d'abord ne pas heu / c'est pas un bac au rabais c'est à dire qu'au niveau des // on demande peut être pas le même type d'exercice mais en tout cas au niveau culture et connaissances littéraire y a une exigence // après c'est beaucoup de travail sur la méthodologie c'est heu / c'est travailler avec des publics qui // heu ont une valeur travail du fait de ce coté professionnel pas toujours en ce moment j'ai un peu tendance à (rire) trouver que non mais sinon ce voilà la valeur travail de ces jeunes c'est là dessus que je parie parce que c'est pas le français ou l'histoire géo qui les passionnent mais c'est voilà la valeur travail, le projet professionnel et d'essayer de d'allier les deux

**Chercheur :** qu'est-ce que vous mettez derrière cette valeur travail ?

**Odile :** c'est-à-dire que c'est des jeunes qui rentrent dans le monde professionnel parce qu'ils veulent travailler plus rapidement, c'est des jeunes qui souvent n'aime pas l'école / heu donc moi heu j'fais pas de miracle je leur fais pas aimer l'école mais heu / voilà si ils sont là c'est parce qu'ils sont motivés / par un // métier et c'est ce métier qui va les motiver à travailler même sur des disciplines qui qui n'apprécieraient pas, c'est pour ça que dans ma façon

d’enseigner je suis plus sur voilà nous avons ces choses là à savoir à acquérir heu / peut être une approche plus méthodique, méthodologique heu comment appréhender les textes heu comment travailler plus qu’heu des contenus des contenus à acquérir, ça je pense que c’est évident, oui

**Chercheur :** d’accord maintenant on va plutôt passer à une phase sur l’accompagnement individualisé ou personnalisé // donc vous intervenez, puisque je vais vous suivre en accompagnement / individualisé // pourriez-vous m’en parler ?

**Odile :** alors / heu y a deux niveaux heu j’y interviens parce que je suis le prof de français et puis que / sur les fondamentaux c’est le prof de français et de maths qui fff fait ce que nous on appelle mise à niveau // après personnellement c’est quelque chose qui m’a / sur lequel je me suis penchée depuis pas mal d’années mais heu / dès le début je crois d’ailleurs / c'est-à-dire que dans la gestion d’un groupe classe … mm on est vite confronté au fait que certains jeunes ne ne peuvent pas suivre ont des difficultés de tout ordre / donc // là on a deux choix soit on va s’occuper d’un jeunes en particulier mais ça veut dire que l’élève qui était peut être plus brillant perd son temps enfin cette heu cette hétérogénéité dans les groupes m’a toujours gêné etttt donc heu j’ai fait partie bon avec des collègues hein heu d’une réflexion sur heu comment comment faire, comment faire comment réagir à ça et on a / alors ça a pris pas mal d’années, on a eu un projet d’établissement qui s’y est greffé entre mais on s’est dit l’idée c’est de créer un service d’accueil personnalisé, mais heu … qui était qui avait pour but un jeune qui ne peut pas suivre avec les autres dans le cadre d’un groupe d’un groupe classe / pour X raisons / heu il a des soucis personnels, heu / il a des soucis de santé, il a un handicap heu dyslexie il a il a // des / des lacunes heu des des choses heu / heu voilà il a un souci heu ancien qu’il a pas régler des lacunes dans certaines disciplines qui le / pénalisent, donc plutôt que d’essayer de // de travailler dans le groupe classe ça va être très difficile on crée un service / qui va pouvoir l’accueillir … individuellement et complètement individuellement et faire face à son besoin et on va travailler enfin nous équipe pédagogique, on va travailler avec ce service et de là / enfin on a on a crée ce service qui était au départ accueil heu très très ouvert heu on a eu parce que c’était dans le cadre d’un projet d’établissement la possibilité de le monter et / voilà moi j’ai toujours beaucoup travaillé avec cette personne là / donc pour moi l’individualisation c’est d’abord quelque part sortir du groupe

**Chercheur :** d’accord

**Odile :** donc c'est pour ça que je disais que je suis, je disais l'autre jour je suis assez mal placée pour parler d'individualisation parce que c'est ce que j'essaye de ne pas faire dans les séances, puisque je leur demande d'avoir voilà j'ai une approche d'avoir une heu // dans mes cours attention hein pas dans les séances de mises à niveau

**Chercheur :** mmm

**Odile :** j'essaye d'avoir j'essaye d'avoir une approche / collective, voilà ce que vous devez savoir ceux qui n'atteignent pas les les objectifs on essaie de comprendre pourquoi heu et de la façon la plus heu la plus simple / et la moins déstabilisante hein on a tous des difficultés dans un domaine ou dans un autre, l'identifier en être d'abord conscient et pouvoir travailler en parallèle et revenir dans le cours // mieux voilà c'était un petit peu ça mon approche c'est pour ça qu'on a créée ce service d'accueil personnalisé c'était Olivia qui était d'ailleurs là l'autre jour // après dans la mise à niveau, moi je parle pas de // je sais plus les différents intitulés, moi je parle de mise à niveau parce que les heures qui nous sont données hein dans ce cadre là, je ne souhaite pas faire la même chose que les cours hein je veux surtout pas que ce soit du soutien, je veux justement identifier que les jeunes soient d'abord eux-mêmes maîtres heu et conscients de leurs faiblesses et de leurs forces, je trouve que c'est vraiment enfin humainement / un moteur pour avancer et donc on a travaillé à plusieurs là hein sur un positionnement en début d'année où on liste un petit peu toutes les tous les domaines ça peut être de la grammaire, ça peut être du vocabulaire, mais ça peut aussi être juste est-ce que je comprends bien la question qu'on me pose heu voilà, c'est assez je crois qu'y a plus de deux heures de positionnement, on les fait pas à la suite évidemment suite à ça j'y passe beaucoup beaucoup de temps à dépouiller ce positionnement et j'établis des des thématiques / des thématiques heu voilà une … en fonction de ces positionnements j'établis des thématiques et ensuite je liste les élèves qui en ont besoin et donc en début d'année ils ont un planning de séance de mise à niveau que je n'évalue pas heu c'est juste une séance plus ludique sur une thématique, d'abord le fait d'y être inscrit, ils savent que c'est une heu // que c'est quelque chose sur lequel ils sont faibles et sur lequel ils doivent travailler alors ça peut être vocabulaire, syntaxe heu communication, concentration j'ai fait cette année sur trois ou quatre on a fait des jeux de concentration, ça peut le / recherche sur un dictionnaire heu oral heu voilà ça ça va dépendre des années et donc ils sont inscrits et heu // voilà ils viennent ce jour là ils ont une heure et chacun va travailler à son rythme, là généralement j'utilise des sites que j'ai cherchés ou des des petits jeux, j'essaye toujours d'être dans le ludique et heu / voilà chacun va faire à son rythme heu certains vont très vite heu c'est c'est pas évalué / c'est-à-dire

que bon est-ce que / parce que j'ai pu me rendre compte que sur ce genre de choses y a des jeunes une heure y vont heu / acquérir pas mal de choses et puis d'autre heu / y vont juste progresser d'un tout petit peu et ça je pense que c'est pas des choses dont ils doivent être conscients par contre parce que sinon ça les décourage pour beaucoup donc voilà pour moi la mise à niveau c'est des séances ludiques sur des thèmes identifiés.

**Chercheur :** d'accord comment ça se passe une séance d'accompagnement individualisé, est-ce que vous pouvez me dire en général comment vous là ..

**Odile :** eh be je le on arrive en salle, salle informatique, alors là j'ai eu un souci d'accès à la salle informatique cette année donc // d'habitude en salle informatique je leur dis sur quel site ils vont, ce qu'ils vont faire et puis ensuite y y y voilà ils sont sur un site et c'est eux qui travaillent, j'interviens assez peu, je tourne, je vois, j'heu j'leur dis, je conseille non là tu devrait peut plutôt aller sur heu heu // parce qu'y a différents niveaux, donc là essaye fais au moins deux niveaux et je leur demande avant de changer de de m'appeler pour que je vois leur réussite heu c'est un site québécois avec lequel je travail beaucoup c'est CCDMD ça s'appelle et heu que je trouve vraiment très très intéressant et je trouve qu'au niveau pédagogique au Québec il sont très forts …

**Chercheur :** quelles ressources vous mobiliser pour réaliser ces séances hormis ce site, justement ?

**Odile :** alors après heu pfff, j'ai des … ça dépend des thématiques, ça dépend généralement je cherche sur internet, je lance heu heu enfin voilà concentration je sais pour que certaines séances je leur aie fait faire des / comment on appelle ça ces jeux de … ah / de d'objet c'est asiatiques là ces formes qu'on doit positionner enfin voilà j'essaie de trouver des jeux heu oui sur internet / c'est CCDMD c'est vraiment quand je peux c'est toujours là-dessus, alors il est arrivé que j'utilise PARASHOOL mais beaucoup plus lourd à utiliser PARASCHOOL, beaucoup plus et c'est pas des séances ou / beaucoup plus lourd aussi à préparer parce que l'intérêt de PARASCHOOL c'est que là c'est complètement individuel, on peut donner des exercices heu sur ce site

**Chercheur :** alors vous m'avez parlé que vous mettiez les élèves sur ordinateur, c'est vous qui définissez les groupes par rapport au positionnement de début d'année

**Odile :** voilà ils sont définis dés le début d'année

**Chercheur :** et est-ce que ça peut tourner ou pas ? c'est çà dire que par exemple je suis un élève pour la séance 1, est-ce que je dois faire la séance 3 et 4 ou est-ce que c'est toujours les mêmes élèves ou est-ce que vous …

**Odile :** non non justement surtout pas, surtout pas, c'est à dire que je même ça fait partie de mes objectifs d'éviter, en fait le gros de mon boulot il est de l'épluchage du positionnement, ensuite, ensuite les séances sont presque des séances où je fais de l'animation hein / puisque je suis pas du tout heu voilà (me montre un document) ça c'est la liste de mes élèves et j'ai identifié mes thématiques en fonction des besoins, je me garde toujours une séance parce que je sais très bien par exemple celle de cette semaine on est en formation elle se fera pas hors syntaxe c'est indispensable qu'y est une séance sur la syntaxe. Hors les groupes variés heu là sur certains thèmes j'ai deux élèves il faut absolument que je travaille sur la graphie absolument, bon il est évident que je vais pas faire une séance de deux élèves donc là j'ai associé // trois thèmes et dons je vais les lancer sur trois choses différentes //

**Chercheur :** d'accord …

**Odile :** voilà, bon il se trouve que la séance sur laquelle vous allez venir j'ai pratiquement tout le groupe puisque c'est vocabulaire un peu pauvre et alors c c / là j'ai quelques idées sur ce site que je commence à bien connaître, alors il y a par exemple des jeux Tétris où il vont jouer / c'est c'qui me plait c'est que c'est pas un cours supplémentaire et ça ça me je suis très exigeante avec eux pendant les cours mais je souhaite que ce soit ça se présente différemment la mise à niveau // donc voilà mon gros boulot il est au départ d'identifier d'abord parce que les thématiques changent selon les années, j'ai parfois des élèves qui ont relativement peu de soucis heu sur heu par exemple l'ordre du récit mais je vais avoir sur d'autres thématiques, bon heu y en a quelques unes qui reviennent vocabulaire, syntaxe et lecture des consignes elles sont régulières mais là sur la concentration vraiment j'avais une lecture une lecture d'un texte très simple de trois lignes et y … donc il ne voyaient pas le texte c'était juste à l'écoute et ils devaient répondre à deux questions et j'ai eu un nombre j'ai eu six élèves qui ont pas su sur des réponses simples heu qu'est-il arrivé au personnage heu pourquoi parce que leurs difficultés de concentration // et ce qui est intéressant ce que d'avoir fait cette séance, c'est pour ça que je l'ai mise en début d'année aussi c'est que là par rapport à des cours tu vois la difficulté de concentration ils y pensent et voilà, donc c'est // j'individualise d'une certaine façon mais en fait c'est plus les thématiques que j'individualise parce qu'en suite en groupe

ils font les mêmes choses, ils font les mêmes choses mais le fait d'être face à la bécane c'est ils sont tous seul en fait, y sont beaucoup moins heu …

**Chercheur :** et tous les thèmes que vous proposez correspondent à ce qu'il y a dans la bécane ?

**Odile :** non pas toujours, pas toujours certains j'ai du mal heu argumenter par exemple heu j'ai pas vraiment trouver un site intéressant, je suis repartie sur d'autres choses en fait, je suis repartie sur des exercices qui ressemble peut être un peu trop à mes cours et heu alors que là mais là ce sont des choses qui faudra encore que je murisse parce que on peut faire des jeux d'argumentation là cette année je l'ai pas mais nature et fonction, la nature des mots et la fonction des groupes c'est des choses sur lesquelles ils bloquent heu je m'étais amusée une année à faire un jeu de rôle // c'est-à-dire je suis un nom je suis un adjectif, je suis un déterminant et on forme une phrase à plusieurs enfin on avait ces c'était des expériences hein ça après mais heu / voilà on sort du carcan cous absolument, ça c'est indispensable et quand je suis amenée là j'ai été un petit peu amenée à le faire j'aime pas beaucoup eux non plus d'ailleurs.

**Chercheur :** comment ça se passe les autres élèves ils sont où pendant ce temps là ?

**Odile :** ils sont en étude, le principe de la mise à niveau, ça c'est une possibilité qu'on a en fait dans les référentiels, ça peut être par groupe heu beaucoup de mes collègues fonctionnent en soutien, ceux qui ont besoin par rapport au dernier formatif viennent en séance heu / voilà

**Chercheur :** ce sont les mêmes volumes horaires du coup ?

**Odile :** heu non non, non, non, enfin si ce sont les mêmes horaires mais pas au même moment de l'emploi du temps puisqu'on peut pas …

**Chercheur :** mais c'est sur la mise à niveau

**Odile :** c'est sur la mise à niveau j'ai des collègues enfin je pense qu'on appréhende chacun d'entre nous appréhende différemment la mise à niveau et heu // moi la dessus l'an dernier parce que … comme on n'a pas eu de classe passerelle on a un quota d'heures en première qui permettait aussi où j'ai fait la même chose avec une classe de première et où là j'avais demandé en fin d'année un // c'était une expérience donc je leur avais deman mmm un petit questionnaire en fin d'année pour avoir un retour de comment il l'avait vécu et heu bon alors que j'ai quand même régulièrement des jeunes qui râlent un peu face aux ordis et qui sont

jamais contents de s'y mettre heuuu j'ai eu un retour très très positif dans le questionnaire anonyme // sauf une sauf une pour lequel et là c'était c'était heu / la la machine quelqu'un qui avait vraiment un blocage sur l'ordinateur

**Chercheur :** et c'est vous qui avez choisi de faire cette évaluation ou est-ce que c'était imposé par quelqu'un d'autre, ou vous personnellement /

**Odile :** non, non moi j'ai voulu voir, voulu voir parce que j'heuuuu voilà c'est des / ça heu c'est des idées en fin j'veux dire heu y a rien de y a rien d'imposer c'est pas une méthode vue quelque part c'est // et enfin je teste des choses parfois donc je voulais voir comment ils ressentaient finalement parce que j'étais pas sure, j'étais pas sure qu'ils le vivent aussi bien ça m'a beaucoup rassuré /

**Chercheur :** tant mieux, enfin c'est important

**Odile :** oui // donc voilà après les secondes // mmm peut être que j'ai pas encore fait de questionnaire pour savoir comment il l'ont vécue la mise à niveau

**Chercheur :** comment vous appelez ces séances ?

**Odile :** moi j'appelle ça mise à niveau /

**Chercheur :** juste mise à niveau ou c'est mise à niveau français parce qu'il y a quelqu'un d'autre vous m'avez parlé de maths aussi …

**Odile :** oui, alors comment l'appelle, moi je suis leur prof de français et c'est moi qui leur fais la mise à niveau, donc eux ils ne confondent pas la mise à niveau avec moi c'est celle de français, heu je sais qu'y a des collègues qui utilisent le mot soutien, à l'emploi du temps je crois que c'est mise à niveau, oui

**Chercheur :** d'accord, et c'est une volonté de vouloir découper heu par matière si je puis dire ?

**Odile :** non, c'est vraiment venu des réunions de filière, sur les réunions de filière les discussions qu'on a pu avoir c'est les fondamentaux, j'veux dire c'est évident c'est évident même les profs techniques sont les premiers à dire moi j'ai besoin qu'ils sachent calculer heu moi j'ai besoin qu'ils sachent faire une phrase donc heu là dessus au niveau de l'équipe tout le monde est d'accord, ces séances là on veut qu'elles soient sur heu du français des maths et donc on associe des profs de français et de maths ce qui pour moi n'est pas obligatoirement

une bonne chose, heu ça pourrait être très sympa que ce soit heu unnn prof technique qui fasse de la remise à niveau … en français, justement pour qu'il sorte de l'aspect disciplinaire, sauf que très clairement au niveau des // au niveau des emploi du temps enfin

**Chercheur :** assez calé, assez bloqué

**Odile :** non, mais c'est surtout que les profs techniques ils ont peu d'heures et que et que nous on est parfois limite en sous service, donc heu ça arrange tout le monde

**Chercheur :** au final cela se goupille bien

**Odile :** ouais, ouais mais même on intervient moi je sais j'interviens dans des E.I.E avec les profs techniques pour travailler sur heu sur heuuu les des textes techniques, donc heu … voilà nous on est un peu plus souple parce que on est limite en sous service sur les disciplines en tout cas littéraires, don qu'on peut le faire et puis moi ça m'intéresse

**Chercheur :** dans les thèmes que vous avez proposés

**Odile :** ouais

**Chercheur :** est-ce qu'y en a qui / qui vous intéresse à vous particulièrement ?

**Odile :** ah non

**Chercheur :** ou est-ce que c'est vraiment que par rapport aux élèves et vous vous ne trouvez pas plus d'intérêt à l'un ou à l'autre ?

**Odile :** ah non, moi je je là je suis vraiment dans heu ce qu'ils ont // là ou ils sont où ils ont des faiblesses, je pars vraiment de l'étude, je //

**Chercheur :** oui, oui mais peut être qu'y en a un qui //

**Odile :** pas du tout, pas du tout heu non parce que je ferais pas ça (rire) je ferais pas ça si je faisais des choses qui m'intéressait enfin

**Chercheur :** non parce que ça pourrait être bein celui-là je suis bien dessus cette année

**Odile :** non parce que c'est pas l'objectif heu la mise j'vais davantage le faire en français on est assez libre, je vais davantage le faire sur des cours avec heu // voilà un chapitre si j'aime la science fiction heu on va étudier des textes sur la science fiction cette année donc non non le // ça c'est mmm quels sont leurs besoins ? Et donc je / je pars des positionnements et ça c'est

très très lourds il me faut une semaine donc généralement heu c'est une semaine de la toussaint, j'ai besoin pour eux // parce que voilà ils sont heu bon là ils étaient pas très très nombreux mais ils sont une vingtaine heu // c'est c'est pas une correction quoi, c'est non seulement une correction mais une évaluation des besoins heu identifier où est l'erreur pourquoi c'est ça qui m'a mis et pas ça heu donc c'est un gros gros travail de dépouillement heu …

**Chercheur :** et vous avez fait vous-même les tests ou …

**Odile :** les positionnements /

**Chercheur :** enfin oui les positionnements

**Odile :** on les a travaillés heu ça fait pas mal d'années puisque quand on a mis en place le SAP et moi j'étais mmm vraiment partie prenante dans ce projet là on a très essayé de mettre en place des positionnements …

**Chercheur :** SAP vous pouvez précisez ?

**Odile :** service d'accueil personnalisé

**Chercheur :** qui est propre au projet d'établissement

**Odile :** voilà, ouais il est / vraiment c'est un outil qu'on s'est construit et heu alors évidemment on l'a pas complètement inventé on est allé dans des CFPPA voir ce qu'était les SAI heu voir enfin voilà on avait essayé de comprendre un petit peu comment ça fonctionnait et on a acheté des outils des outils justement des … des / pour pour les jeunes en difficultés c'est-à-dire e le positionnement il a deux buts, il a celui-là il a aussi celui de heu de repérer / des difficultés heu plus plus lourdes et de leur proposer un accompagnement personnalisé avec Olivia cette fois, voilà donc heu et en fait ce positionnement a d'abord existé sur les classe de quatrième où on avait pas mal de difficultés et heu c'est là que j'trouve qu'on parlait d'individualisation là je trouve qu'on fait vraiment de l'individualisation dans la on on fait on faisait on a un peu arrêté mais par manque de / de temps // heu on faisait une semaine d'accueil aux quatrièmes, puisque ces quatrièmes pouvaient rester quatre cinq heu voir six ans dans l'établissement donc heu ce positionnement heu on était allé chercher à droite et à gauche et heu j'dirais au bout de un mois un peu avant les vacances de la Toussaint un peu plus d'un mois se réunissaient heu la CPE heu la personne du SAP, le proviseur-adjoint heu le prof principal, le prof de français de math qu'avaient fait des positionnements, l'infirmière

heu la CPE et on on prenait la liste des élèves de quatrième et on voyait globalement qu'est-ce qu'on avait remarqué et qu'est-ce qu'on pouvait leur proposer, on essaie alors ça pouvait être aussi bien un jeune en situation d'isolement où là on proposait des entretiens avec Olivia pour heu voilà donc l'obj le positionnement n'était qu'un tout petit outil …

**Chercheur :** au milieu de tout

**Odile :** au milieu de tout voilà et l'idée c'était là pour moi c'est là collectivement qu'on était dans l'individualisation, on prenait les jeunes un par un et on disait voilà il a des difficultés scolaires mais niveau intégration dans le groupe tout va très bien heu lui il a des soucis de santé y a des soucis familiaux etc. donc on essayait de bien identifier pour chaque jeune quelles étaient les difficultés et en fonction de ça on proposait un accompagnement par Olivia. Olivia suite à cette réunion demandait des enfin convoquait // les les jeunes individuellement, discuter avec eux et en fonction de cette discussion le s'il le souhaitait ensuite uniquement au volontariat leur proposer un accompagnement qui pouvait d'une heure par semaine si on est dans des des fondamentaux de grosses lacunes, faut travailler une heure de plus par semaine ou un accompagnement aux devoirs s'il était peu organisé etc. Donc voilà pour moi là on est vraiment dans llll l'individualisation cette fois et pas dans ce que moi ma mise à niveau c'est quelque chose que je trouve très différent / y a individualisation au moment où je fais mais / où je travaille sur les positionnements après je les remets dans un groupe quelque part avec une autre méthode

**Chercheur :** d'accord

**Odile :** l'individualisation on le fait autrement aujourd'hui c'est vraiment avec Olivia, c'est avec ce service qu'on a créée c'est avec l'accueil des parents avec Olivia quand y a des soucis c'est c'est un petit réseau autour d'un jeune sur un un souci particulier qui prend beaucoup de temps mais on est à une petite échelle et je trouve qu'on s'en sort pas trop mal, heureusement à plus grande échelle je sais pas si on y arriverait …

**Chercheur :** qu'est-ce qui vous parait important que les élèves apprennent en accompagnement, lors des séances ce que vous souhaitez …

**Odile :** moi je c'est les méthodes /

**Chercheur :** les méthodes

**Odile :** c’est pas des contenus, c’est pas des contenus vraiment pas, je heu … les parce que c’est leurs difficultés elles sont méthodologiques surtout, des méthodes ou des enfin oui oui mm non des méthodes

**Chercheur :** oui /

**Odile :** non j’allais dire ou des envies ou des créée mais non au final c’est plus de la méthode

**Chercheur :** est-ce que vous pensez être celle qui détient le savoir lors de ces séances ?

**Odile :** le savoir / non / heu bein si mais c’est enfin on a vraiment des jeunes heu / avec un / des niveaux faibles sur mes disciplines heu c’est pas une histoire de savoir, c’est une histoire d’acquisition / voilà ils sont là pour acquérir des choses et moi je suis là pour les aider à les acquérir je heu / je m’vois plus souvent comme un coach au milieu d’une équipe où il faut c’est pas une histoire de savoir à à transmettre absolument je pense pas que l’enseign enfin j’ai pas cette vision de l’enseignement heu oui y a des / y a des notions à acquérir mais qu’il peut trouver seul quoi qu’il peut trouver dans un document qu’il peut trouver dans un bouquin ce qu’il faut c’est qu’il sache aller les chercher qui qui comprenne comment ça fonctionne un texte qui comprenne comment ça fonctionne voilà donc j’sais pas si c’est le mot savoir heu … oui / finalement j’dirais que oui quand même

**Chercheur :** comment réagissez-vous si vous ne connaissez pas la réponse ?

**Odile :** ça dépend avec lesquels, avec ces avec quels élèves…

**Chercheur :** parce que certains peuvent en jouer, c’est ça ou ?

**Odile :** oh oui y en a j’en connais certains enfin nos jeunes on finit par les connaître certains leur but c’est trouver ce qu’on sait pas heu voilà sinon non ça ne me dérange pas de de pas savoir après y a des jeunes pour qui l’enseignant doit tout savoir et si il sait pas il tombe de son piédestal // et donc avec ces groupes là oui je fais mine que je sais même si je sais pas, ça peut m’arrivé mais heu …

**Chercheur :** je parle bien en accompagnement, je parle pas lors des séances de cours

**Odile :** ah non en accompagnement, en accompagnement ça y a pas de souci, je peux ne pas savoir plein de choses, surtout les sites québécois quand y a certains mots alors là je leur dis heu non non mais oui (rigole) en accompagnement, non j’ai ni le savoir ni là c’était quoi déjà …

**Chercheur :** là c'était si vous ne connaissiez pas la réponse

**Odile :** oui voilà je peux absolument pas connaître la réponse en accompagnement c'est clair

**Chercheur :** qu'est-ce qui peut être pénible lors de ces séances d'accompagnement individualisé ou de remise à niveau pardon excusez moi ?

**Odile :** (souffle) ce qui peut être pénible c'est que quand il parle d'autre chose quand ils sont dans autre chose et qui sont pas sur sur ce qui sont en train de faire, on y échappe un peu avec l'ordinateur pare que quelque part ça ça les prend mais heuuuu / ouais moi je suis assez exigeante dans les séances heu que se soit de cours ou de mise à niveau heu sur le fait qu'on est là pour bossé quand même

**Chercheur :** d'accord, donc c'est de les mobiliser si j'ai bien compris

**Odile :** c'qui est pénible pour moi c'est quand ils discutent entre eux d'autre chose, voilà

**Chercheur :** d'accord, qu'est-ce que vous appréciez lors de séances de remise à niveau ?

**Odile :** c'est de / j'adore les voir dedans à chercher et à se / voilà j'trouve que c'est le … c'est ce qui a de plus beau des jeunes en train de réfléchir voilà ce que j'apprécie le plus c'est de les voir en train de réfléchir, de chercher // mmm

**Chercheur :** je vais venir dans votre classe le // le sept février un moment que vous avez choisi pourquoi avoir choisi cette séance là ?

**Odile :** parce que c'était celle qui tombait le mieux au niveau du calendrier (rire)

**Chercheur :** pas de raison particulière

**Odile :** eh beh non parce qu'en plus j'trouve pas que ce soit la plus intéressante, // mais heu …

**Chercheur :** alors pourquoi une autre séance serait plus intéressante ?

**Odile :** parce que heu sur ce thème du vocabulaire heu // c'est … j'interviens assez peu parce que le site est très bien fait donc ils sont heu / ils sont très autonomes en fait je suis assez peu présente sur cette séance là parce que voilà y a des y a plein de petits exercices très différents heu quiiii qui leur plaisent souvent donc je je voilà je je tourne mais je je suis j'interviens beaucoup moins sur les séances enfin sur d'autres y a pas deux séances identiques quand on travaille comme ça donc heu … oui y a des séance ou je serais peut être plus en / en situation

difficile donc je pense qu'elle serait plus intéressante en situation difficile parce que je je maitrise pas encore tous les outils heu voilà //

**Chercheur :** est-ce qu'il y aurait des // des séances qui aurait pu présenter plus d'obstacles je dirais que cette séance là ?

**Odile :** oui

**Chercheur :** vous pensez à quoi et pourquoi ?

**Odile :** par exemple la lecture des consignes, la lecture des consignes heu généralement là j'ai peu de maté matériel inform enfin inform logiciel ou site donc là je suis souvent obligée de partir sur des consignes heu / heu voilà ou que je crée ou que je récupère des collègues, consignes de maths etc.

**Chercheur :** d'accord

**Odile :** et heu et là (rire) selon la discipline il se peut que la difficulté de lecture de consigne je l'ai aussi / donc voilà là heu

**Chercheur :** sur un vocabulaire ou la tournure /

**Odile :** exactement je peux être confrontée à quelque chose en effet de plus délicat pour moi

**Chercheur :** mais pour eux ? Là vous parlez pour vous dans cette séance là

**Odile :** ah oui pour moi pour eux pour eux c'est moins ludique fatalement c'est moins ludique ils se retrouvent confrontés à ce qu'ils aiment pas

**Chercheur :** est-ce que vous avez suivi des formations en lien avec l'accompagnement personnalisé ?

**Odile :** alors pfff ! J'ai suivi des formations, assez peu en fait …assez peu

**Chercheur :** enfin quand je dis formation ça peut être en interne

**Odile :** ouais, en interne on arrête pas, en interne avec Olivia avec heu on est vraiment là dedans, heu à se poser des questions à à pas toujours être d'accord, d'ailleurs à dire nos désaccords voilà c'est heu / ensuite j'ai des / j'ai fait une formation publics en difficile, j'ai fait quelques formations alors c'est pas obligatoirement sur l'individualisation //

**Chercheur :** oui oui mais si pour vous ça s'y rattache

**Odile :** heu mais qui m'a pas trop plu parce que justement elle était dans la relation entre deux personnes et pas dans le groupe et moi ce qui m'intéresse ce serait plus comment on aborde un groupe je pense que

**Chercheur :** c'était proposé par le ministère, pardon

**Odile :** non, ça date d'il y a quelques années ça ma déplu et d'ailleurs j'ai fait peu de formation après ça parce que j'avais heu // y en a peut être deux qui avait des intitulés assez proches l'une c'était gérer des classes difficiles avec M. Blin de l'enfa qui été pour moi mais une révélation mais mais encore aujourd'hui j'en garde des références précises parce que je trouve qu'elle était enfin elle nous parlait notre langage elle heu elle parlait des jeunes qu'on connaissait enfin voilà j'ai vraiment adoré cette formation et encore aujourd'hui je m'y réfère régulièrement et heu y en a une où c'était quelqu'un qui venait du privé alors j'suis peut être un peu heu mais c'est c'est quelqu'un qui nous parlait des enfin c'était intéressant d'un point de vue personnel pour les relations avec nos familles etc. Mais pas du tout …

**Chercheur :** vous n'avez pas trouvé le lien à faire avec le métier d'enseignant

**Odile :** non parce que c'était pas face au groupe c'était vraiment comment le ressenti face à à à une autre une autre personne, c'est très intéressant mais heu ces situations avec les élèves sont très rares, j'veux dire oui une situation de conflit où on doit sortir on doit s'expliquer évidemment sauf que là on se souvient plus de la formation parce que l'on est plutôt énervé mais heu non je trouve que qu'elle répond pas du tout enfin qu'elle répondait pas sinon récemment je suis allée à une conférence sur le décrochage scolaire

**Chercheur :** c'était …

**Odile :** c'était sur Carcassonne, c'était fait par l'Education Nationale heu ou heu un réseau un réseau proche, c'était très intéressant, très intéressant parce que heu … quand on parle de décrochage scolaire heu / la majorité de nos jeunes sont en décrochage scolaire en fait etttt onnnn // j'veux dire réagir au fait qu'un jeune n'ait pas ses affaires c'est pas être méchant ou le mauvais ou le méchant prof c'est réagir avant qu'il y est décrochage un jeune qui commence à pas amener ses affaires en cours j'ai oublié ci j'ai oublié ça il est déjà en décrochage donc heu voilà moi je pense que ça a été intéressant parce que ça nous heu ça nous met en situation de réagir et de pas laisser faire

**Chercheur :** ça vous permet de le réinvestir du coup dans votre quotidien ou pas forcément, bon après peut être pas en totalité ?

**Odile :** oui je vais, je vais être plus vigilante, je vais intervenir rapidement // être plus méchante (tape dans sa main avec le poing plusieurs fois) avec le jeune c'est vrai que je peux j'vais être plus dure avec lui mais généralement ça a des bons côtés parce que quand enfin quelque part si on créée un conflit rapidement (retape avec son poing dans sa main plusieurs fois) le conflit permet de sortir des choses positives assez vite et surtout de pour le jeune derrière les choses se remettent en place plus vite ou pas mais dans ce cas soit on part sur une réorientation disons que les choses se déclenchent plus rapidement que si heu … si on le laisse si on les laissent s'effriter donc c'est vrai que ça me fait réagir plus vite à à certaines choses interpeler hein direction, profs principaux plus rapidement etc. oui c'était intéressant

**Chercheur :** que pensez vous faire maintenant, par rapport à cette thématique d'accompagnement individualisé?

**Odile :** là on est sur une réflexion collective toujours hein moi je …

**Chercheur :** quand vous dites collective est-ce que c'est les profs de seconde ou c'est l'équipe sur toutes

**Odile :** c'est l'équipe, non c'est l'équipe surtout c'est l'équipe surtout heu / là par exemple je suis prof principal de terminale moi, de terminale TP, donc là je serais peut être plus dans une individualisation avec cette classe où là voilà chaque jeune heu, c'est une autre casquette être prof principal, un autre lien mais heu / non là au niveau collectif on réfléchit, réunion de cette après-midi conseil de l'éducation, accompagnement du projet professionnel

**Chercheur :** alors c'est le conseil d'éducation et de la formation auquel vous faites allusion

**Odile :** ouais on a eu la réunion cet après-midi

**Chercheur :** et vous avez dit que c'était sur pardon j'ai pas …

**Odile :** non alors c'était sur différents thèmes l'un d'eux heu c'est sur l'accompagnement du projet professionnel et quand je parlais tout à l'heure de jeunes motivé par un métier et qu'on doit accrocher comme ça des disciplines générales où parfois ils sont en échec // heu voilà moi je pense que c'est le rôle pas … pas seulement mais c'est aussi le rôle des profs d'enseignement généraux surtout sur les disciplines ou les jeunes ont du mal que d'être dans le heu // dans l'accompagnement du projet professionnel, de les solliciter tu veux faire

pourquoi, t'as besoin de quoi pour y arriver heu et voilà donc là on est en train de mettre en place un tutorat enfin on … on va le faire donc ça c'est le projet heu le projet très rapidement là (inspiration) et heu sinon bah y a surtout ça qui va se mettre en place et ensuite on va partir sur des réunions de on va redémarrer les réunions de filière où on remet tout à plat, qu'est-ce qui a marché ? qu'est-ce qui a pas marché ? c'est pas individuel c'est pas spécialement individuel mais heu voilà moi je persiste mon but c'est c'est que chaque jeune réussisse à s'intégrer dans un groupe qui va le tirer vers le haut / plutôt que / que de // dans ce mot individualisation ce qui me dérange un peu c'est c'est le fait à trop regarder ce qu'est chaque chaque individu, lui-même se regarde beaucoup et j'trouve qu'heu ceux qui réussissent le mieux c'est dans le groupe, // c'est dans le collectif en s'oubliant un peu parce que c'est là qu'ils ont leurs plus belles réussites et et voilà moi je parie beaucoup sur le collectif et je trouve que voilà quand y a des difficultés faut accompagner individuellement pour remettre à niveau et ensuite les les lâcher dans le groupe qui sentent bien qu'ils aient envie d'apprendre ensemble et qu'on réussisse à voilà coach coach d'une équipe qui réussit

**Chercheur :** merci pour toutes ces précisions et nous nous reverrons le sept février

# Annexe n°7 : Matrice d'analyse de l'entretien *ante*, Odile

| Catégories | | Données |
|---|---|---|
| **Conversion didactique** | Etre enseignant en lycée agricole | *Préparé des jeunes le plus rapidement au monde du travail c'est quelque chose qui m'a beaucoup perturbé les premières années*<br>*Au niveau littérature […] c'est pas un bac au rabais*<br>*C'est travailler avec des publics qui ont une valeur travail* |
| | | |
| **Sujet supposé savoir** | Réaliser une séances d'AI/P | *On veut qu'elles soient du français et des maths donc on associe des profs de français et de maths ce qui pour moi n'est pas obligatoirement une bonne chose […] sortir de l'aspect disciplinaire sauf que très clairement au niveau des emploi du temps […]*<br>*Approche collective […], ceux qui n'atteignent pas les objectifs on essaie de comprendre […] l'identifier en être d'abord conscient, et pouvoir travailler en parallèle et revenir en cours*<br>*Salle informatique […) je leur dis sur quel site ils vont […] c'est eux qui travaillent, j'interviens assez peu*<br>*S'intégrer dans un groupe […] c'est dans le groupe c'est dans le collectif en s'oubliant un peu parce que c'est là qu'ils ont leur plus belles réussites, moi je parie beaucoup sur le collectif* |

| | | |
|---|---|---|
| **Sujet supposé savoir** | Ressources mobilisées | *Collègues réflexion […] et travail avec le service d'accueil personnalisé.*<br><br>*Jeux sur internet*<br><br>*Site québécois avec lequel je travaille beaucoup c'est CCDMD […] PARASCHOOL*<br><br>*Exercices qui ressemblent un peu trop à mes cours*<br><br>*Réunion de filière* |
| | Temps d'intervention | *Remise à niveau*<br><br>*Collègues utilisent le mot soutien, à l'emploi du temps je crois que c'est mise à niveau* |
| | Détient le savoir | *Non heu ben si c'est enfin on a vraiment des jeunes avec un niveau faible sur mes disciplines, c'est pas une histoire de savoir c'est une histoire d'acquisition*<br><br>*Je m'vois plus souvent comme un coach au milieu d'une équipe où il faut c'est pas une histoire de savoir à transmettre absolument […] y a des notions à acquérir mais qu'il peut trouver seul quoi qu'il peut trouver dans un document […] ce qu'il faut c'est qu'il sache aller les chercher qu'il comprenne comment ça fonctionne* |
| | | |

| | | |
|---|---|---|
| **Impossible à supporter** | Réponse non connue | *Ça dépend avec lesquels […] certains leur but c'est trouver qu'on sait pas*<br>*Il faut que je mime que je sais même si je sais pas*<br>*Ah non en accompagnement ça y a pas de soucis* |
| | Pénible en AI/P | *Quand il parle d'autre chose quand ils sont dans autre chose et qu'ils sont pas sur ce qu'on est en train de faire*<br>*C'est quand ils discutent entre eux d'autres choses* |
| | Obstacles | *La lecture de consignes […] généralement j'ai peu de matériel logiciel […] selon la discipline il se peut que la difficulté de lecture de consigne je l'ai aussi* |
| | | |
| **Rapport au savoir** | Choix de travailler à l'EN ou L'EA | *Mon équilibre c'était la littérature*<br>*J'ai fait un remplacement […], puis deux ans près j'ai passé le concours interne de français histoire géo*<br>*PLP car je n'ai ni formation littéraire […] ni formation historienne ou géographe.*<br>*Hasard d'arriver à l'enseignement agricole mais un choix d'y rester car j'ai adoré […] l'éducation socio culturelle, j'ai fait des choses fantastique au niveau théâtre […] quitté le système scolaire classique …* |

| | | |
|---|---|---|
| **Déjà-là expérientiel** | Formation initiale | *Filière scientifique ensuite littéraire pour aller vers une fac d'économie* |
| | Âge | *44 ans* |
| | Formation suivie en accompagnement I/P | *Au sein de l'équipe éducative*<br>*Gestion de classes difficile par M. Blin*<br>*Conférence sur le décrochage scolaire* |
| | Réaliser une séance d'AI/P | *L'hétérogénéité des groupes m'a toujours gêné.* |
| **Déjà-là conceptuel** | Réaliser des séances d'AI/P | *J'y interviens parce que je suis le prof de français […] les fondamentaux c'est le prof de français et de maths.*<br>*L'individualisation c'est quelque part sortir du groupe.*<br>*Pas faire la même chose que les cours, je veux surtout pas que ce soit du soutien […] les jeunes soient d'abord eux-mêmes maîtres et conscients de leurs faiblesses et leurs forces*<br>*Part d'un positionnement en début d'année […] établit des thématiques*<br>*C'est pas évalué*<br>*Chacun travaille à son rythme*<br>Travail *sur les fondamentaux* |
| | Conception de l'AI/P | *L'individualisation c'est ce qu'on fait avec le service d'accueil personnalisé* |

| | | |
|---|---|---|
| **Déjà-là conceptuel** | Acquisition des élèves | *Les méthodes […] pas des contenus […] leurs difficultés elles sont méthodologiques* |
| | Apprécie en AI/P | *J'adore les voir dedans à chercher c'est ce qui a de plus beau des jeunes en train de réfléchir* |
| | Et maintenant | *C'est aussi le rôle des profs d'enseignements généraux surtout sur les disciplines où les jeunes ont du mal* |
| | Thèmes qui intéressent particulièrement | *Ah non […] je suis vraiment dans […] là où ils en sont […] je ferais pas ça si je faisais des choses qui m'intéressaient* |
| | Autre séance plus intéressante | *Le thème du vocabulaire […] j'interviens assez peu […] je suis assez peu présente sur cette séance là*<br>*Je pense qu'elle serait plus intéressante en situation difficile parce que je maitrise pas encore tous les outils* |
| **Déjà-là intentionnel** | Et maintenant | *On est sur une réflexion collective, sur l'accompagnement du projet professionnel* |
| | Temps d'intervention | *Remise à niveau parce que les heures qui nous sont donné dans ce cadre là* |
| | | |

**Tableau 7** ***: Matrice d'analyse de l'entretien ante, Odile***

# Annexe n°8 : Retranscription de l'« épreuve », Marie

**L'heure de cours commence, la sonnerie à déjà sonnée, l'enseignante répond à un élève qui lui fait un commentaire sur un paparazzi.**

**L1. Marie** (00:00) : ouais eh beh j'y suis déjà passé dans ce cadre là, mais vous m'avez pas vu / vous me connaissiez pas à l'époque

L2. **Brice** : madame, Nico il est mort

**L3. Marie** : chut

L4. **Élèves** : (chahut important) (inaudible)

**L5. Marie** : allez ! eh beh j'y suis passé parce qu'on avait été interviewé à un moment donné heu

L6. **Laurent** : soixante minutes de retard … ah non / (rire)

**L7. Marie** : c'est bien Arnold qui est arrivée avec une heure de retard ce matin non ?

L8. **Arnold** : madame, j'étais chez le médecin

L9. **Stéphane** : il a raté le métro (rires)

L10. **Lilian** : chez le médecin /

L11. **Brice** : il rate souvent le métro Arnold

L12. **Arnold** : ouais c'est ça t'es toi

**L13. Marie** (00:31) : alors // deux secondes parce que c'est pas mon heu ah voilà c'est pas ma salle

L14. **Brice** : madame on prend le cahier ou on prend pas le cahier

**L15. Marie** : non // heu //

L16. **Laurent** : oh enculé

L17. **Brice** : ah ouais moi c'est pareil (inaudible)

L18. **Thibault** : on prend pas le livre ?

**L19. Marie** (00:52) : ah non surtout pas de livre hein on fait pas on va pas faire heu le théâtre heu là aujourd'hui même si … vous allez … faire un petit peu de théâtre vu que c'est votre spécialité

L20. **Thibault** : putain (inaudible), la prof elle va me tuer

L21. **Laurent** : pourquoi il fallait faire quelque chose,

L22. **Lilian** : il fallait finir le truc là

L23. **Brice** : oh putain, j'ai pas fini ça

L24. **Paul** : t'es pas sérieux

L25. **Salim** : ah oui mais non on verra en cours

L26. **Arnold** : (chahut inaudible), madame c'est quand qu'on va au ciné ?

**L27. Marie** (01:28) : est-ce que c'est maintenant qu'on

L28. **Brice** : elle l'a dit ce matin

L29. **Arnold** : ben je sais pas, j'étais pas là

**L30. Marie** : on va / on ira au cinéma, le mardi de la rentrée, le douze mars et on en reparle

L31. **Brice** : c'est un jeudi madame

**L32. Marie** : chut, non c'est un mardi, un mardi on va au cinéma / on partira // tu te tiens correct, t'arrêtes avec la table Lilian, on partira le mardi matin à neuf heures, il faut qu'on soit à neuf heures et demie au cinéma de Ramonville / mais c'est heu y aura que nous donc la séance commencera quand on y sera, donc voilà et on redira tout ça mardi / aujourd'hui dans le cadre de l'AP je vous l'ai dit pendant les deux prochaines heures on va travailler rien qu'avec heu vous, puis les deux autres heures on travaillera avec le reste de la classe // on a décidé avec monsieur // chut // Arnold

L33. **Arnold** : pardon

**L34. Marie** : qu'on aille vite et qu'on puisse ensuite passer aux activités, on a décidé avec monsieur Marche de vous faire travailler sur heu les règles de savoir-être et de savoir-vivre / lui il va gérer tout ce qu'est les règles de savoir-être puis ensuite de savoir-vivre avec le rôle du citoyen etc. et moi je vais vous faire travailler sur la gestion de vos émotions, alors vous ce groupe on va gérer un petit peu votre coté impulsif heu bagarreur pas toujours prompte à écouter les remarques des enseignants et des autres camarades

L35. **Brice** : madame

**L36. Marie** : et puis avec les autres (contestation des élèves) comme je l'ai dit ce matin

L37. **Brice** : oh en gros c'est un triage

**L38. Marie** : c'est pas un triage c'est un tri

L39. **Brice** : ouais c'est un tri ouais

**L40. Marie** (03:04) : un trie,

L41. **Brice** : c'est pareil

**L42. Marie** : / alors // je vais vous distribuer une fiche,

L43. **Arnold** : madame

**L44. Marie** : la fiche d'aujourd'hui // heu elle s'intitule maitriser son agressivité et éviter les conflits

L45. **Arnold** : je suis pas agressif moi

**L46. Marie** : je vous la distribue ce sera la fiche

L47. **Arnold** : quoi, !

L48. **Élèves** (chahut)

**L49. Marie** : et Arnold ce sera notre fiche de travail, donc on va travailler exclusivement sur cette fiche et heu ensuite cette fiche on la collera sur notre cahier de français / Salim tu sors, vous sortez tous la trousse

L50. **Élèves** (inaudible)

**L51. Marie** : le sac

L52. **Brice** : putain il est lourd

L53. **Laurent** : (rire) ouais

**L54. Marie** : le sac on le pose

L55. **Arnold** : madame

**L56. Marie** : oui

L57. **Brice** : je vais rester avec vous

L58. **Arnold** : madame, ça peut arriver à tous le monde ça, y en a dans la classe ils sont agressifs

**L59. Marie** : oui mais oui tout à fait il fallait …

L60. **Stéphane** : oh !enculé

**L61. Marie** : il fallait découper Arnold ça suffit là

L62. **Élèves** (rigoles)

**L63. Marie** : il fallait découper là là classe en deux fois douze … alors // maîtriser son agressivité et éviter les conflits, en fait on va partir de ces situations / de la vie / quotidienne // de la vie

L64. **Laurent** : je vous écoute madame

**L65. Marie** (04:27) : de situations // de situations / qui vous heu qui vous concernent / soit dans votre vie d'ados soit dans votre vie de lycéen, c'est pour ça qu'on va voir certaines situations dans la vie de tous les jours et puis d'autres situations plus ancrées dans la vie du lycée, avec les règles // de savoir-être par rapport aux enseignants et puis ensuite par rapport à votre heu à vos stages par exemple … on a un premier heu tableau … que je vous ai mis … bon c'est bon Arnold on a bien compris

L66. **Arnold** : heu quoi je comprends pas / je suis pas agressif moi, je sais pas ce que je fais là

**L67. Marie** (05:11) : l'activité un elle va s'intituler le contrôle de ses émotions de base, l'idée c'est qu'on discute ensemble des différentes manières qu'on a de réagir face à une même situation et puis de discuter ensuite ensemble / pour savoir là / quelle est l'émotion c'est-à-dire le sentiment qui va être mobilisé et comment / quelle serait la meilleure attitude pour ici apaiser d'accord le verbe qui est important c'est le verbe apaiser parce qu'on va voir qu'il y a plein de manière de répondre à ces situations mais qu'il n'y en a / qu'une / ou quelques unes qui peuvent avoir ce rôle qui permet d'apaiser … alors on a quatre situations, la première tu la lis Arnold / au lieu de râler …

L68. **Stéphane** : comme d'habitude

L69. **Arnold** : Vous discutez avec un camarade, des camarades et leur attitudes et de vous attaquer

**L70. Marie** : bon, alors il y a le verbe, quel était le verbe qui montre véritablement que ce n'est pas très gentil

L71. **Lilian** : attaque

L72. **Paul** : attaque

**L73. Marie** : hein, il y a le verbe attaque, donc effectivement il va m'attaquer sur un sujet personnel, immédiatement quel sentiment, quelle émotion va être heu mobilisée, comment je vais faire ?

L74. **Brice** : la colère

L75. **Thibault** : on s'énerve

L76. **Brice** : la colère

**L78. Marie** : la colère

L79. **Lilian** : l'angoisse aussi un peu

**L80. Marie** : pourquoi l'angoisse ?

L81. **Lilian** : parce que

L82. **Brice** : l'agressivité

L83. **Lilian** : peut être que les autres connaissent pas le sujet heu

L84. **Brice** : l'agressivité

L85. **Lilian** : c'est un truc personnel et

**L86. Marie** : alors on voit qu'on révèle quelque chose de de

L87. **Lilian** : ouais voilà

**L88. Marie** : de secret

L89. **Brice** : l'agressivité madame

L90. **Thibault** : la haine

L91. **Élèves** (inaudible, les élèves se parlent entre eux)

**L92. Marie** : de révéler quelque chose … quelque chose / de secret et puis la dernière t'a dis heu Brice

L93. **Brice** : agressivité

**L94. Marie** (07:25) : alors maintenant qu'on a ces ces émotions de base, immédiatement c'est ce qui vous vient tout de suite // tout de suite, moi ce que je vais vous demander, alors on va

être par six heu par petit groupe // et on va essayer / de mimer à chaque fois les différentes situations, c'est-à-dire je suis en groupe donc là on va se mettre dans des petits groupe deeee // cinq hein voilà on est on est dix heu pffff dans ce groupe il y en a un / qui a le rôle principal c'est-à-dire un qui se fait attaquer personnellement, il réagit la première fois avec tous ces sentiments que vous venez de mettre heu au tableau … comment ça va heu comment ça va se conclure / comment ça va ?

L95. **Brice** : pas bien

**L96. Marie** : pas bien, de quelle manière ?

L97. **Brice** : bagarre

**L98. Marie** : bagarre, insulte etc. et ensuite on va essayer avec le deuxième groupe de voir comment on pourrait heu // au contraire heu réagir pour essayer d'apaiser la situation, on se met par groupe de cinq c'est le plus évident //

L99. **Brice** : toi en fait tu dois aller là

**L100. Marie** : vous forme / vous formez les groupes // vous formez les groupes rapidement parce qu'on va pas avoir beaucoup de temps

L101. **Brice** : hein y en a un de vous deux qui se sépare

**L102. Marie** : allez vite

L103. **Thibault** : c'est lui qui se sépare

**L104. Marie** : allez vite // je pensais pas que ce serait le plus dur

L105. **Élèves** (chahut entre eux)

**L106. Marie** (09:17) : alors / qui sait qui fait la situation ou ça dérape et qui sait qui essaye de faire

L107. **Stéphane** : nous

**L108. Marie** : ou ça ça s'apaise … vous ça dérape // allez vous avez et / non vous ça s'apaise et après la fois d'après sur la deuxième situation on pourra faire l'inverse … vous avez deux minutes hein grosso modo pour vous mettre d'accord hein

L109. **Élèves** (discussion entre groupe)

**L110. Marie** (s'adresse à un groupe) non c'est vous cinq c'est-à-dire qui en a quatre qui vont heuuuu parler qui vont dire quelque chose et un qui aura le rôle principal celui heu celui dont on parlera et qui va mal réagir // alors déjà distribution des rôles

L111. **Laurent** : il va mal réagir et nous on l'agresse

**L112. Marie** : c'est Thibault qui réagit mal

L113. **Johan** : oui

**L114. Marie** : heu parler après de quoi

**L115. Marie** (changement de groupe) et vous qui fait quoi

L116. **Brice** (inaudible), t'es gros, ta mamie,

**L117. Marie** : c'est lui qui a le rôle principal, attention c'est lui qui va devoir faire ensuite pour apaiser

L118. **Lilian** : ouais, ouais

**L119. Marie** : pour apaiser la situation … c'est bon

L120. **Salim** (inaudible) tu seras pas quoi dire (inaudible)

L121. **Brice** : espèce d'obèse va (rires), vas –y parle pas

**L122. Marie** : non mais vous pouvez quelque chose de personnel, vous pouvez l'attaquer sur sa, sur ses parents, sur sa sur heuuu sur heuu

L123. **Lilian** : sur ta maman, fils de ta maman (rires)

**L124. Marie** : et, autre chose on essaie juste de limiter le taux d'insulte, d'accord

L125. **Thibault** : ah bon !

**L126. Marie** (11:05) : c'est bon ?

L127. **Lilian** : non, non, tu fais quoi toi là

L128. **Laurent** : madame on peut

**L129. Marie** : quoi

L130. **Laurent** : on peut insulter à plusieurs /

**L131. Marie** : oui, on a dit qu'on limitait le taux d'insulte hein,

L132. **Arnold** (inaudible)

**L133. Marie** : de quoi

L134. **Arnold** (inaudible)

**L135. Marie** : et oui, soit vous je sais pas, vous pouvez lui reprocher ça manière de de heu de dont il s'habille, sa petite coupe heu y a plein de / vous l'attaquer sur un sujet

L136. **Laurent** : ah ouais,

L137. **Thibault** : et moi je leur pète la gueule

**L138. Marie** : ouais, on évite aussi les scènes de trop grande violence / on finit pas à l'infirmerie hein

L139. **Brice** : on peut dire deux trois gros mots

**L140. Marie** : deux, trois … allez c'est bon

L141. **Élèves** (chahut)

**L142. Marie** (11:54) : allez / on y va // les garçons

L143. **Laurent** : deux secondes

**L144. Marie** : les garçons allez il est moins vingt, après sinon on n'aura pas le temps

L145. **Élèves** (chahut)

**L146. Marie** (12:07) : allez, ici le groupe de Lilian, on écoute le premier groupe heu et après c'est vous qui passez pour apaiser le groupe

L147. **Brice** (chahut) madame, on est filmé ça c'est pas habituel, vous l'avez pas dit, si

**L148. Marie** : je te l'ai dit ce matin,

L149. **Brice** : si on passe sur TF1

**L150. Marie** : chut !

L151. **Élèves** (chahut)

**L152. Marie** (12:38) : non tu te tiens correctement, allez !

L153. **Corentin** : ça va Thibault,

**L154. Marie** : attends chut, ehhhh / on n'entend même pas

L155. **Élèves** (inaudible, les élèves font leur petite scénette)

**L156. Marie** (13:07) : la colère

L157. **Élèves** (les élèves rigolent et essayent de poursuivre)

**L158. Marie** (13:20) : non et Thibault, / Thibault, // non, non là regarde

L159. **Élèves** (les élèves continuent de rigoler)

**L160. Marie** (13:38) : allez

L161. **Thibault** (chahut) je me faire casser la gueule !

**L162. Marie** : doucement, et / je serais vous je serais vous chut ! oh !! // je recommencerais parce que à part entendre des rires je n'ai rien entendu moi, j'ai pas entendu un seul mot

L163. **Thibault** : ouais, il s'est moqué de moi, en fait madame

**L164. Marie** : eh beh alors voilà, donc c'est à partir de là où il faut qu'il y ait une réaction de ta part

L165. **Élèves** (rigole)

**L166. Marie** : non et Stéphane, Stéphane,

L167. **Brice** : Stéphane, si tu peux arrêter

**L168. Marie** : si tu veux t'arrêter de rire / t'arrête, voilà, tu va finir à ta place

L169. **Brice** : oh mais t'es vexant toi,

L170. **Corentin** : il est pas vexé, il est

L171. **Stéphane** : mais je pourris la scène heu

L172. **Thibault** : mais oui et alors, viens

L173. **Élèves** (chahut)

L174. **Brice** : ça y est madame vous allez le faire pleurer

**L175. Marie** : non là, là on va avoir la réalité qui va rem / qui va rattraper la fiction // et on l'a dit au conseil de classe que t'étais boudeur

L176. **Stéphane** : Non mais, (inaudible)

**L177. Marie** : mais j'ai dit arrête de rire

L178. **Élèves** (chahut)

**L179. Marie** : allez, chut !

L180. **Brice** : (inaudible) moi je rigole ?

**L181. Marie** : allez ! on y va parce que … on entend rien et on perd du temps

L182. **Brice** : allez Stéphane vient ici

L183. **Stéphane** : non c'est bon

**L184. Marie** : bon vous parlez fort

L185. **Corentin** (chahut) t'aurais deux trois nems ?

L186. **Thibault** : pourquoi tu veux des nems, pourquoi tu me dis ça ?

L187. **Laurent** : t'es japonais avec tes (inaudible), le bol

L188. **Corentin** : et du canard laqué

L189. **Thibault** : c'est quoi votre problème là // pourquoi vous vous moquez de moi là // pourquoi vous vous moquez de moi là qu'est-ce qui vous arrive ?

L190. **Laurent** : tu me vois au moins

L191. **Lilian** : là c'est agressivité

L192. **Thibault** : je vais te niquer,

L193. **Brice** : kung-fu (rigole)

L194. **Thibault** : moi je suis un ninja

**L195. Marie** (15:36) : allez on arrête

L196. **Brice** : kung-fu

L197. **Thibault** : j'ai pas commencé à les taper, madame

**L198. Marie** : non heu c'est bon

L199. **Élèves** (rigole et chahute)

**L200. Marie** (15:45) : vous faites les deux là ce groupe, à la fois quand ça dérape et quand ça s'apaise / ouais, ouais parce queeee sinon on va pas s'en sortir

L201. **Laurent** : vas-y ça allait déraper

**L202. Marie** : ouais, non il faut aller vite, on a cinq situations à faire

L203. **Salim** : allez on fait l'autre

L204. **Brice** : mais qu'est-ce que tu fais // mais t'a craqué on y va tous

L205. **Lilian** : madame, je vais pas frapper un mec et dire ouais voilà t'as raison

**L206. Marie** : non et après on recommencera

L207. **Lilian** : ah ouais d'accord

**L208. Marie** : d'accord

L209. **Brice** : madame, on fait agressif

**L210. Marie** : allez faites agressif et après vous ferez celle ou ça s'apaise, on recommencera et on fera de la même situation, la situation d'apaisement // ouais c'est parti

L211. **Élèves** (chahut, rigole)

**L212. Marie** : heu non, ben là arrêtez là

L213. **Lilian** : ben sinon ça vous dit on sort ce soir ?

L214. **Paul** : non

L215. **Lilian** : heu pourquoi ?

L216. **Johan** : pas avec toi hein /

L217. **Lilian** : bon ben …

L218. **Brice** : ouais vas-y va te faire niquer

L219. **Lilian** : qu'est-ce qu'il veut lui ?

L220. **Paul** : t'as vu ton T-shirt on dirait un homo

L221. **Lilian** : t'es toi va// parle mieux / vas-y (s'agrippe)

**L222. Marie** : Ok ! allez fin de la première scène violente, maintenant on recommence

L223. **Élèves** (chahut)

**L224. Marie** : chut, avec la deuxième exactement le même début mais là tu va choisir d'apaiser le heu le conflit

L225. **Lilian** : ouais, mais bon eux ils disent de la merde alors après //

**L226. Marie** : ouais

L227. **Lilian** (chahut), ça va les gars

L228. **Paul** : ça va tarlouse

L229. **Lilian** : ben ouais et alors / ça te pose un problème

L230. **Paul** : de toute façon on sait tous que / en plus on t'as vu dans ce bar de gay

L231. **Lilian** : ouais et alors ça t'ai jamais arrivé d'être bourré ça te pose un problème

L232. **Johan** : oui

L233. **Lilian** : ça te pose un problème, ben oui j'y étais dans ce bar

L234. **Paul** : oui un peu quand même

L235. **Lilian** : oui, bon bien tchao

**L236. Marie** (17:45) : voilà

L237. **Élèves** (applaudissement)

**L238. Marie** : bien,

L239. **Élèves** (chahut)

**L240. Marie** (17:54) oh ! Thibault c'était avant la scène de violence // Thibault tu reprends ta place parce que ta feuille est elle est là-bas / Thibault, Brice / Brice pareil remets toi à ta place pour compléter la la fiche … bon eh beh merci au deuxième groupe / alors

L241. **Arnold** : pourquoi (conteste en chahut)

**L242. Marie** : émotion, chut !

L243. **Élèves** (chahut)

**L244. Marie** : oh ! oh ! oh ! / première // première émotion effectivement quand on lit cette situation on se dit on va réagir

L245. **Salim** : colère

**L246. Marie** : immédiatement de cette manière là, c'est-à-dire colère, agressivité, il y a une autre manière d'apaiser ce conflit c'est celle que vient de mimer le groupe de Lilian, autre manière pour que ce soit les camarades qui attaque qui se retrouvent dans la situation au contraire où ils sont ridiculisés eux, c'est laquelle Lilian, c'est / feindre quelle attitude

L247. **Lilian** : l'ignorance

**L248. Marie** (18:57) : l'ignorance // l'indifférence et même il y a eu autre autre chose avant à un moment donné quand tu as fait quand tu as dit « oui et alors ça vous pose un problème ben oui j'y étais dans ce bar » c'est quoi à ce moment là / ton attitude?

L249. **Brice** : un bar gay

L250. **Brice** : un bar gay

L251. **Lilian** : d’assumer

**L252. Marie** : ben voilà d’assumer effectivement, j’ai pas honte de ce que je suis, j’ai pas honte de ce que je fais et je suis capable de l’assumer, donc deux choses pour heu

L253. **Élèves** (inaudible)

**L254. Marie** : pour ici

L255. **Élèves** (inaudible)

**L256. Marie** : donc soit l’indifférence (tape à l’ordinateur)

L257. **Élèves** (inaudible)

**L258. Marie** : l’indifférence (tape à l’ordinateur) hein il quitte … les lieux où alors … deuxième chose …

L259. **Brice** : … il assume son homosexualité

**L260. Marie** : assume ses actes …

**L261. Marie** (20:21) : bon donc effectivement … deux attitudes // deux sentiments pour heu apaiser la situation … deuxième situation, on est dans les temps. / Votre tuteur vous demande de réaliser un travail important, donc là on est moi lycéen sur mon lieu de stage, mon tuteur me demande de réaliser un travail important mais j’ai peu de temps et je ne suis pas sûr de moi c'est-à-dire que j’ai / peur d’échouer je comprends pas bien les consignes j’ai peur de ne pas être au niveau etc. immédiatement quel est le sentiment qui va m’envahir ?

L262. **Johan** : Stress, la haine

L263. **Johan** : peur

**L264. Marie** : la peur, le stress … (tape à l’ordinateur)

L265. **Brice** : et la colère / quand on y arrive pas /

L266. **Lilian** : pas forcément

L267. **Brice** : si (échanges entre élèves, inaudible), putain mais c’est pas juste

**L268. Marie** : je crois qu’après ça dépend beaucoup de la personnalité, effectivement certains vont ce braquer, vont crier à l’injustice etc. et d’autres // vont réagir totalement différent, comment on peut réagir quand /

L269. **Paul** : on le fait pas

L270. **Brice** : à moi je me mets en mode j'men branle

L271. **Lilian** : ouais en mode si j'y arrive je peux avoir une bonne note

**L272. Marie** : alors là ça sera plutôt ça va t'apaiser de te dire je vais y arriver, je souffle un bon coup et j'essaie de comprendre

L273. **Paul** : non moi quand j'y arrive pas, j'y arrive pas

**L274. Marie** : oui, donc soit on baisse les bras et dans ce cas là on échoue, soit on devient violent // ben lui il dit je crie à l'injustice etc. soit alors le stress va me faire bégayer etc. donc heu dans cette situation c'est là où on aura les bégaiements (tape à l'ordinateur) … et sinon donc on a dit // violence on crie

L275. **Brice** : colère, colère, colère pas violence

**L276. Marie** : colère on crie à l'injustice

L277. **Brice** : on va pas taper le prof

L278. **Lilian** : heu pourquoi pas

L279. **Brice** : lui c'est un barje

L280. **Lilian** : je prends la chaise

**L281. Marie** : ou alors heu

L282. **Lilian** : la violence

**L283. Marie** : on baisse les bras

**L284. Marie** (23:05) : donc peur, stress et après c'est soit

L285. **Brice** : où alors en mode je m'en / enfin je m'en fous et enfin je sais pas comment on dit / genre on s'en fiche quoi // on sait pas alors on se dit ben je le fais pas et puis c'est tout

**L286. Marie** : c'est ce que disait heu Cyril … ben c'est ça // ici mode m'en foutiste, ou sait ben je baisse les bras et voilà j'abandonne

**L287. Marie** (23:36) : bon alors on va peut être refaire des groupes plus petits //

L288. **Brice** : oh non c'était bien comme ça !

**L289. Marie** : ben là disons qu'il y a

L290. **Brice** : quatre contre un c'est bon

**L291. Marie** : là heu c'est plus trop le cas, là on est dans une situation où il y a combien d'acteur

L292. **Johan** : deux

**L293. Marie** : deux, hein il y a le tuteur et heu et le stagiaire, alors le stagiaire il peut réagir de différente manière, c'est pour ça qu'on peut en faire plusieurs scènes, si vous voulez et puis une situation pour apaiser

L294. **Laurent** : moi

**L295. Marie** : alors qui sont les binômes qui veulent faire ici les situations de base

L296. **Johan** : allez moi je veux faire celui qu'apaise

**L297. Marie** : toi tu veux faire celui qui apaise

L298. **Brice** : toi tu veux faire qui ?

L299. **Johan** : ce lui qui reçoit

L300. **Brice** : moi je veux être le prof donc on se met ensemble

**L301. Marie** : Ok donc vous, vous apaiser les situations // vous passez vous passerez en dernier

L302. **Pau**l : madame

**L303. Marie** : quoi, non vous passerez en dernier pour l'apaisement / d'abord on va faire les situations qui dérapent … qui sait qui fait les situations qui dérapent / allez Stéphane arrête de faire ta mauvaise tête … Arnold t'en fais un ? forcément, allez

L304. **Paul** : celui qui abandonne

**L305. Marie** : celui qui abandonne

L306. **Paul** : ouais

**L307. Marie** : alors il te faut un tuteur, il te faut un chef

L308. **Salim** : moi

**L309. Marie** : qui te donne des ordres // Salim toi tu le fais avec Thibault sur une autre heu réalisation

L310. **Thibault** : non, moi ça me saoule j'ai envie de rien faire

L311. **Lilian** : oh moi non plus

L312. **Thibault** : je préfère attendre l'autre

**L313. Marie** : t'attends l'autre

L314. **Élèves** (inaudible)

**L315. Marie** : bon alors vous y allez Salim et toi vous êtes prêts ?

L316. **Salim** : alors en gros, je fais comme les profs, je peux être assis

**L317. Marie** : quoi / si tu veux être assis oui, heu (inaudible)

**L318. Marie** (25:26) : c'est bon, pour moi c'est bon !

L319. **Salim** : oh Paul heu faudrait travailler là un peu

L320. **Paul** : ouais mais j'en ai marre, j'y arrive pas

**L321. Marie** : non, il faut que tu lui demandes un travail important à te rendre pour Lundi par exemple

L322. **Salim** : bon, pour Lundi tu me feras un exposé / coefficient douze // sur heu l'alcolisme

L323. **Paul** : heu je vais pas y arrivez pas monsieur

L324. **Salim** : tu vas sur internet tu te débrouilles

L325. **Paul** : et monsieur franchement vous pouvez pas /

L326. **Salim** : m'en fous, (inaudible)

L327. **Paul** : c'est stress c'est pas ça

**L328. Marie** (26 :15) : tu peux avoir les deux, stress heu peur, colère

L329. **Paul** : c'est bon j'ai pas envie de le faire heu

L330. **Salim** : et beh moi je te dis que tu vas le faire sinon s'est zéro

L331. **Paul** : et beh je le ferai pas

L332. **Salim** : eh beh s'est zéro

L333. **Paul** : parfait, si vous voulez me casser

L334. **Salim** : s'est zéro, s'est zéro

L335. **Paul** : ben franchement vous me dégoutez hein,

L336. **Paul** : (inaudible), tu critique mon nez là // fait gaffe à toi

L337. **Salim** : et mec

L338. **Paul** : d'où tu m'appelle mec déjà

**L339. Marie** (27 :00) : là là ça dérape, il faut aller beaucoup plus vite, c'était très bien au départ

L340. **Élèves** (chahut)

**L341. Marie** : bon c'était très bien au départ, quand tu as dit que tu faisais la situation ou tu baisse les bras, je vais pas y arriver, je vais pas y arriver, bon la scène se conclue t'as pas besoin de renchérir sur autre chose

L342. **Paul** : je sais pas il me dise heu

**L343. Marie** : chut, tu dis stop au bout d'un moment, tu aurais du partir quand t'as dit je vais pas y arriver, hop tu pars

**L344. Marie** (27:27) : y en aura pas une de concluante hein //

L345. **Brice** : on y va là

**L346. Marie** : beh oui, vous avez

L347. **Paul** : je sais pas vous m'avez dit de

**L348. Marie** : non j'ai rien dit moi, j'ai dit / c'est toi qui m'a dit je veux faire, je baisse les bras, c'était très bien

L349. **Paul** (27:39) : voilà ! mais après, vous m'avez dit, vous m'avez dit de

**L350. Marie** (27:42) : allez chut ! allez, stop, oui je sais t'as mes clefs, allez !

L351. **Brice** : Johan il va falloir bosser, t'as un devoir maison sur l'équation de l'espace entre les planètes à douze inconnus à peu près, coefficient quinze,

L352. **Johan** : oh putain tout ça

L353. **Brice** : tu me fais ça pour demain

L354. **Johan** : je fais le faire moi-même monsieur

L355. **Brice** : ah … c'est pourri

L356. **Johan** : y a pas eu de colère, y a rien eu, et même la prof elle est choquée

L357. **Élèves** (chahut)

**L358. Marie** : là vous me laissez heu sans sans voix

L359. **Brice** : j'ai rien fait moi oh

**L360. Marie** : alors c'est quoi les sentiments que t'as essayé de nous heu montrer

L361. **Lilian** : bah rien,

L362. **Johan** : ben faire de mon mieux, je baisse pas les bras (inaudible)

L363. **Brice** : il va marquer son prénom, il va marquer la date et c'est bon

**L364. Marie** (28:37) : chut ! // bon c'est quoi là le sentiment pour apaiser

L365. **Élèves** (chahut)

**L366. Marie** : et Stéphane t'as dit que tu voulais pas participer donc tu te tais, d'accord

L367. **Stéphane** : ouais

L368. **Brice** : attention madame, il va se vexer

L369. **Stéphane** (28:52) : Brice va te faire enculer

L370. **Brice** : il va pleurer

**L371. Marie** : c'est quoi les sentiments que t'as voulu nous montrer là

L372. **Johan** : je sais pas, j'ai pas baissé les bras

**L373. Marie** : donc il a gardé la tête haute, et gardé confiance en //

L374. **Johan** (29:05) : soi

**L375. Marie** : en toi

L376. **Johan** : voilà c'était bien

L377. **Brice** : c'était un peu cours (rire), c'était expéditif (rire), oh qui sait qui a mon heu mon stylo quatre couleurs

**L378. Marie** (tape à l'ordinateur) garder la tête haute,

L379. **Brice** : merci

**L380. Marie** (29:27) : (tape à l'ordinateur) garder confiance en soi // et donc décider de relever

L381. **Salim** : la tête

**L382. Marie** : le défi …

L383. **Brice** : eh madame, là il n'y en a qu'un non y en a qu'un qui doit heuu

**L384. Marie** (29:35) : ouais, donc celui qui va y aller, il va devoir être bon

L385. **Lilian** : de quoi ?

L386. **Johan** : pour le prochain

**L387. Marie** : il a déjà lu la prochaine situation heu Brice

L388. **Brice** : Stéphane essaye

L389. **Lilian** : moi je veux bien essayer

L390. **Brice** : non mais c'est vrai c'est pas des conneries parce que après il peut / tu vois il peut // enfin je sais pas … non mais en plus c'est pas une connerie

L391. **Stéphane** : Brice tu ne dis que des conneries

**L392. Marie** (30:21) : allez tu la lis heu cette heu cette troisième situation

L393. **Brice** : Vous présentez un exposé devant toute la classe et vous bégayez, vous trompez de mots et vos camarades rigolent

**L394. Marie** : bon, alors

L395. **Brice** : madame c'est pas français ça « vous trompez de mots » c'est vous vous trompez de mots

**L396. Marie** : vous vous trompez de mots, ouais j'ai oublié le vous

L397. **Paul** : madame

**L398. Marie** (30:40) : heu alors quelles sont les émotions de base que l'on va ressentir ?

L399. **Johan** : heu la peur

L400. **Brice** : l'humiliation

L401. **Lilian** : le stress

**L402. Marie** : alors le stress, c'est le c'est le moins pire je dirais

L403. **Lilian** : la honte

**L404. Marie** : la honte et l'humiliation … je veux dire deux manières de s'en sor de sortir soit vous allez

L405. **Johan** : pleurer et partir dans le couloir

**L406. Marie** : pleurer

L407. **Brice** (chahut) soit taper partout et gueuler

L408. **Élèves** (inaudible)

**L409. Marie** (31:15) : soit

L410. **Johan** : on s'énerve, on tape une crise

L411. **Lilian** : la tristesse aussi

L412. **Élèves** (inaudible)

**L413. Marie** : ben la tristesse c'est en pleur hein

L414. **Lilian** : ben oui, voilà

L415. **Brice** : y en a ils peuvent faire des crises d'épilepsie et ils sont

L416. **Lilian** : y en a ils vont commencer à pleurer

L417. **Brice** : quand ils sont mal devant les gens

**L418. Marie** (31:30) : on va peut être pas aller jusqu'au mime de la épil d'epil / epilepsie

L419. **Brice** : crise cardiaque tu sais

L420. **Lilian** : mon cœur m'a lâché

**L421. Marie** (31:38) : donc du stress, de la honte et humiliation et bien sur soit on peut en venir par heu pleurer, soit on s'énerve mais dans tous les cas on perd la face dans un premier temps

L422. **Brice** : ou alors on se rattrape, et on fait quoi qu'est-ce qu'y a

**L423. Marie** : ben comment on peut faire pour apaiser la situation, ça va être un peu plus difficile

L424. **Brice** : ah mais si c'est trop simple

L425. **Johan** : c'est simple madame

**L426. Marie** : ouais … quel sentiment il va falloir mimer

L427. **Johan** : il suffit d'avoir la tête vide / enfin je vous dis ça

L428. **Brice** : quoi c'est vrai (inaudible)

L429. **Paul** : l'ignorance

L430. **Lilian** : ouais on fait comme le film le roi en Angleterre qui arrivait pas à parler

**L431. Marie** : ah ouais, le discours du roi

L432. **Lilian** : ouais, voilà

L433. **Lilian** : ouais lui il s'en foutait

L434. **Paul** : au pire on fait Mme (inaudible)

**L435. Marie** : chut, chut

L436. **Élèves** (chahut)

**L437. Marie** : allez qui sait qui veut passer sur la première situation qui va mal se terminer

L438. **Lilian** : moi madame

**L439. Marie** : allez vas-y

L440. **Lilian** : pleurer, (chahut)

**L441. Marie** : fais nous ton exposé sur les misérables en béga bégai bégaient

L442. **Lilian** : en bégaient

L443. **Paul** : sur n'importe quoi

**L444. Marie** : oui, oui sur n'importe quoi, mais à moi tu m'as fait que les misérables c'est pour ça

L445. **Lilian** : alors heu vou vous parliez des miséééééééééééééééé misérables

L446. **Élèves** (rire collectif)

L447. **Lilian** : alors heu l'histoire desdedesdesde des de jean val jean

L448. **Élèves** (rire)

L449. **Lilian** (33: 22) : jean val jean ben c'est heu le condamné deeeeeeeeeeeeeeeeeee du bagne parce que en fait qui hmne hmne hmne du bagne parce que en fait il a il a volé une baguette

**L450. Marie** : moquer vous de lui, / moquer vous de lui de lui parce que sinon il va nous raconter toute l'histoire

L451. **Élèves** (les élèves se moquent de lui)

L452. **Lilian** : arrêter putain, (puis pleure)

**L453. Marie** (33:48) : première situation effectivement on part en pleurant / Brice tu veux faire celle ou tu heu

L454. **Brice** : ouais, (va au tableau)

L455. **Laurent** : bouboule, bouboule

L456. **Brice** (rigole)

**L457. Marie** (34:08) : chut ! chut ! alors là / chut, chut // c'est le début de son exposé vous êtes sérieux, l'enseignant lui donne la parole et on pense tous qu'il va faire quelque chose de sérieux // Brice tu as la parole …

L458. **Brice** : je vais je vais (ouf)

**L459. Marie** (34:58): non ah non commence pas

L460. **Élèves** (rire collectif)

L461. **Brice** : je vais je vais vous vous (rigole)

**L462. Marie** : bon qui sais qui y va là parce que

L463. **Brice** : moi

L464. **Lilian** : Arnold, Arnold

L465. **Brice** : je vais vous vous pré présen présenter

L466. **Lilian** : bah il sait pas parler, bah bah

**L467. Marie** : chut chut ! non, non

L468. **Brice** : ouais ben ouais c'est comme ça c'est la vie, j'ai un an de retard sur vous je m'en fous // alors je réitère, de toute façon là vous me faites chier, je vais vous vous pré ter ter

L469. **Élèves** (les élèves se moquent de lui)

L470. **Brice** : (hurle) bon vous allez arrêter oui ! (tape du poing)

L471. **Élèves** (rire collectif)

**L472. Marie** (35:37) : allez, Brice, Brice

L473. **Johan** : Brice ça déborde sur les cotés

L474. **Brice** : Madame je peux je peux faire à la première situation, allez le frapper

**L475. Marie** : chut, chut

**L476. Marie** (35:55) j'aurais aimé qu'on règle cette cette situation / le bégai bégai bégaiement tu l'as-tu l'as eu bien, c'était très bien, après c'est

L477. **Élèves** (chahut)

**L478. Marie** : chut, chut ! après c'est sur la manière dont on va pouvoir se sortir de cette situation

L479. **Brice** : c'est pas facile alors

**L480. Marie** : sans justement devenir fou parce que quand on devient fou ça n'apporte rien et puis la question est-ce qu'on est est-ce qu'on est crédible d'arrêter comme ça enfin voilà tu bégai bégaie entièrement et puis là il parle réitérer son propos sans aucun bégaiement

L481. **Brice** (36:52) : madame / je crois que j'ai une bonne réaction est-ce que je peux la faire ?

**L482. Marie** : alors sans rire

L483. **Brice** : oui, je crois que c'est une bonne réaction (rigole)

**L484. Marie** : non sans rire on a dit // sinon on essaie de la trouver sans mime

L485. **Brice** : je vais vous vous présentez un un un (rigole)

L486. **Johan** : arrête

L487. **Lilian** : arrête, putain

L488. **Brice** : ben c'est chaud

L489. **Lilian** : si tu veux je te serre la tête comme ça tu rigole pas

L490. **Brice** : sans un (rigole)

L491. **Lilian** : donne moi ta situation je la fait tu m'énerve

L492. **Élèves** (inaudible)

**L493. Marie** : pardon

L494. **Laurent** : au pire (inaudible)

**L495. Marie** : ah (rire)

L496. **Brice** : ok c'est pas mal ça tu vois

L497. **Brice** : tu dis d'abord d'abord // tu va voir ça fais un peu space

L498. **Lilian** : alors je vais vous parler de de de du rugbyyyyyy, heu le rugby ben c'est un sport et d'An d'Angleterre, en c'est un sport d'homme

L499. **Élèves** (les élèves se moquent)

L500. **Lilian** : arrêtez on on on a tous des défauts, toi toi t'es gros, toi t'as un gros nez et toi tu pues

L501. **Salim** : t'as un gros cul

L502. **Élèves** (rires collectif)

**L503. Marie** : tais toi, non franchement ça //

L504. **Lilian** : heu c'est fini

**L505. Marie** (38:17) : alors // alors c'était quoi là le sentiment

L506. **Lilian** : c'était en fait qu'on a tous des défauts

L507. **Brice** : on a tous défauts

**L508. Marie** : donc c'est quoi ? c'est encore ici ça

L509. **Lilian** : non j'ai envie de dire c'est heu

L510. **Brice** : on a on a tous des défauts donc heu

L511. **Johan** : on s'accepte comme on est

L512. **Lilian** : ouais, il faut trouver un verbe

**L513. Marie** (38:56) : oui / don c'est // c'est assumer assumer sa personnalité en parler

L514. **Élèves** (inaudible)

**L515. Marie** : réussir à en parler ouvertement aux autres, à les sensibiliser à notre heu à notre défaut et à le faire accepter c'est ça ? …

L516. **Brice** : c'est une bonne réaction madame ou pas ?

**L517. Marie** : quoi ?

L518. **Brice** : c'est une bonne réaction ou pas ?

**L519. Marie** : ben oui, si elle est bien heu jouée / assumer

L520. **Brice** : assumer ses différences

**L521. Marie** : ses différences si tu veux (tape à l'ordinateur)

L522. **Élèves** (chahut)

L523. **Brice** : et comprendre celles des autres

**L524. Marie** : les faire accepter par les autres et … comprendre … c'est ce que l'on appelle comment en français ça

**L525. Marie** (39:59) : quand on accepte les défauts des autres et qu'on leur demande de nous accepter

L526. **Brice** : le respect d'autrui

**L527. Marie** : et là to

L528. **Johan** : tolérance

**L529. Marie** (40:07) : bon la dernière, quand je l'ai faite j'ai pensé à vous qui vous trouvez souvent heu / injustement montré du doigt, et on en a parlé déjà plein de fois / en classe

L530. **Johan** : le pire c'était Thibault // quand elle a dit les moyennes

L531. **Brice** : ah ouais, en français putain c'est pas vrai que j'ai treize

L532. **Thibault** : ok, je peux dire que ça que ça me casse les couilles, non mais oh !

**L533. Marie** : en plus il avait treize de moyenne

L534. **Élèves** (inaudible)

**L535. Marie** (40:44) : tu peux parler sans dire de gros mots

L536. **Thibault** : mais il me saoule là (inaudible)

**L537. Marie** (40:45) : allez quatrième situation qui sait qui la lit, Laurent tu la lis ?

L538. **Corentin** : en classe le professeur lit ses appréciations, vous n'êtes pas épargné par les critiques

L539. **Salim** : ah Thibault c'est pour toi

**L540. Marie** : que vous trouvez injustes

L541. Brice : toi t'atterris toi

**L542. Marie** : alors comment // comment vous réagissez la plupart du temps lorsque vous vous croyez comme cela victime d'une injustice

L543. **Brice** : on se braque et on // on crie, on gueule

**L544. Marie** : donc on se barque et on se met à être heu agressif, a crier

L545. **Lilian** : pas forcément, c'est plus compliqué

**L546. Marie** : quoi

L547. **Lilian** : c'est plus compliqué

L548. **Stéphane** : y en a qui pleure

**L549. Marie** (41:45) : (tape à l'ordinateur) on se braque, colère

L550. **Brice** : mais quand t'es / pour apaiser la situation il faut dire ouais je comprends et il faut que j'améliore ça ça et ça / : je vais faire de mon mieux

**L551. Marie** : colère ou abattement alors, comme dit Stéphane on peut aussi se mettre à pleurer

L552. **Brice** : où à bouder

**L553. Marie** (42:06) : comme certains

L554. **Johan** : hein Stéphane

**L555. Marie** (42:15) : bon et alors pour apaiser qu'est-ce qu'il va falloir faire

L556. **Thibault** : dessiner

L557. **Brice** : eh beh, y va falloir dire je vais essayer de m'améliorer par rapport à

L558. **Lilian** : c'est pas con ce qu'il a dit Thibault

**L559. Marie** : quoi ?

L560. **Lilian** : ben il a dit dessiner

**L561. Marie** : pourquoi dessiner

L562. **Lilian** : ben ! qu'est-ce qu'on peut faire pour pas s'énerver, dessiner ça peut être un truc pour calmer les gens hein, y en a qui peuvent se calmer en

L563. **Laurent** : cuisiner,

L564. **Élèves** (chahut)

**L565. Marie** (42 :40) : là le fait c'est que ça se passe //

L566. **Élèves** (chahut)

**L567. Marie** (rigole) ça se passe voilà heu directement et heu Romain on a pas le temps de rentrer chez soi et se mettre (rigole)

L568. **Élèves** (chahut)

**L569. Marie** (42:56) : allez // on la joue // bon la première elle va faire plaisir à beaucoup // bon Arnold, Arnold t'en joue une

L570. **Stéphane** : mais non, mais non, je veux faire le prof

**L571. Marie** : le prof, allez vas-y alors / et qui sait qui fait l'élève ? / Arnold tu fais l'élève ? // Arnold // tu fais l'élève d'abord qui soit celui qui se braque se met en colère, où soit alors tu te mets à pleurer sur ce qui te dis et puis après vous essaierez de faire la deuxième situation ou au contraire tu vas bien réagir

L572. **Arnold** : moi je veux essayez de faire le prof

**L573. Marie** : quoi ?

L574. **Arnold** : je veux essayez de faire le prof

**L575. Marie** : et oui mais c'est Stéphane qui a parlé plus vite que toi / allez mettez vous ici

**L576. Marie** (43:48) : fais attention parce qu'il va pas t'épargner par la critique hein tu ne va pas l'épargner par la critique

L577. **Élèves** (inaudible)

**L578. Marie** : allez, Arnold un peu dynamique, oh ouais

L579. **Brice** : c'est qui le prof

**L580. Marie** : quoi le prof

L581. **Arnold** : Stéphane

**L582. Marie** (43:45): Stéphane

L583. **Élèves** (inaudible)

**L584. Marie** : allez chut ! Ici la salle on parle pas y a que eux qui parlent

L585. **Stéphane** : Thibault treize en français, pas très heu

L586. **Élèves** (inaudible)

L587. **Élèves** (inaudible)

L588. **Brice** : agressivité, agressivité

L589. **Stéphane** : Arnold, élève qui arrive toujours en retard, excuse heu (rire)

**L590. Marie** : non, arrêter de rire à chaque fois, pfff

L591. **Stéphane** : « métro en panne », on y croit pas trop, dix de moyenne et heu pas assez dynamique, trop lent

L592. **Arnold** : ça peut arriver à tout le monde c'est bon

L593. **Brice** : raciste

L594. **Stéphane** : quand même

L595. **Brice** : raciste

L596. **Stéphane** : c'est pas grave on va essayer de se rattraper

**L597. Marie** : et Arnold là il faut que tu heu réagisses heu en colère ou heu /

L598. **Johan** : abattement

**L599. Marie** : il te te, Arnold il va te redire ce qu'il vient de te dire et là il faut que tu réagisses immédiatement, parce que là on est presque dans l'apaisement

L600. **Élèves** (inaudible)

**L601. Marie** : tais toi tout le monde se tait // heu non ben Brice on se tait

L602. **Brice** : tu dis racisme au début en le prenant comme ça,

**L603. Marie** (45:10) : allez on recommence Stéphane, tu redis ton appréciation qui était très bien

L604. **Élèves** (les élèves rigolent)

L605. **Stéphane** : Désolé // bon Arnold dix de moyenne un début de trimestre un peu heu // juste y a des hauts et des bas ça dépend si t'arrive en retard // excuse « le métro est toujours en panne », on y croit pas trop, voilà qu'est-ce t'en dis toi ?

L606. **Arnold** : non je suis pas d'accord, c'est du racisme, pourquoi moi ? pourquoi moi ? non, non

L607. **Stéphane** : ben regarde Thibault il a eu treize (inaudible)

**L608. Marie** (45:51) : bon on essaie de faire la scène où l'on va apaiser

L609. **Élèves** (chahut)

**L610. Marie** : chut ! Scène où on va apaiser les choses

L611. **Brice** : moi, madame, je peux le faire

**L612. Marie** : l'enseignant

L613. **Brice** : ouais,

**L614. Marie** : et qui sait qui fait l'élève et qui

L615. **Lilian** : un un des deux là !

**L616. Marie** : non c'est bon eux c'est pas grave fais le sinon

L617. **Lilian** : moi je le fais

**L618. Marie** : oui, oui vas-y

L619. **Élèves** (inaudible)

**L620. Marie** : non, non arrête heu

L621. **Brice** : tu pose mon téléphone ! // bon Lilian, huit de moyenne heu

L622. **Lilian** : combien ?

L623. **Brice** : huit de moyenne

L624. **Lilian** : huit !

L625. **Brice** : (rigole) huit de moyenne heu parle beaucoup en cours heu, enfin c'est pas bon, c'est c'est n'importe quoi même

L626. **Lilian** : non mais je comprends, parce que en plus j'ai pas fait beaucoup d'efforts / ce trimestre, mais je vais me rattraper

L627. **Brice** : tu compte faire quoi ?

L628. **Lilian** : je sais pas, je vais

L629. **Brice** : parce que excuse moi dans trois matières « péter en cours » heu c'est pas bien de balancer des bouts de gomme heu insulter le professeur c'est pas heu

L630. **Lilian** : sérieux !

L631. **Brice** : oui mais bon

L632. **Lilian** : ouais mais ça je veux dégager d'ici

L633. **Brice** : ouais mais ça il va falloir le régler Lilian, ça va pas aller

**L634. Marie** (s'adresse à la caméra) ça c'est la vérité ils sont pas dans la fiction

L635. **Brice** : les sanctions, les rapports vont vite tomber

L636. **Élèves** (inaudible)

L637. **Brice** : ça va pas traîner

L638. **Lilian** : Ok bon merci monsieur, bonne journée au revoir

L639. **Élèves** (rigole)

**L640. Marie** (47:24) : Et Lilian il le fait formidablement bien,

L641. **Brice** : moi je l'ai bien fait là

**L642. Marie** : je vois pas pourquoi t'es explosé de rire

L643. **Brice** : j'ai bien fait là ?

**L644. Marie** : oui

L645. **Élèves** (inaudible)

**L646. Marie** : donc émotion de base, on se braque, on se met en colère / comment on peut faire pour apaiser la situation ?

L647. **Arnold** : on reconnait ses torts

**L648. Marie** : on reconnait ses torts

L649. **Élèves** (chahut)

**L650. Marie** (47:51) : (tape à l'ordinateur) reconnaitre … reconnaitre ses torts, donc accepter chut ! accepter la parole du prof et puis qu'est-ce qu'il a fait d'autre heu Lilian ?

L651. **Johan** : il a dit qu'il allait s'améliorer faire des efforts

L652. **Arnold** (élève se lève et va voir M)

**L653. Marie** : quoi ? vas-y (autorise un élève à sortir)

**L654. Marie** : et donc quand il a réagi comme ça Lilian, immédiatement comment il s'est comment il a réagi le prof ?

L655. **Johan** : il a rigolé

**L656. Marie** : non mais alors hormis heu hormis le rire quand un élève

L657. **Paul** : on le récompense

**L658. Marie** : à qui on reproche des choses

L659. **Brice** (inaudible)

**L660. Marie** : nous heu nous annonce que effectivement il est d'accord avec ce qu'on lui dit qu'effectivement il va prendre heu en compte nos remarques et qu'il va essayer de s'améliorer, commenttttttt on

L661 **Stéphane** : on y croit pas

**L662. Marie** : il y croit peut être pas, mais en tout cas est-ce qu'il continue à s'énerver le prof ?

L663. **Salim** : non

**L664. Marie** : non, lui-même il devient beaucoup plus / conciliant, calme et heu et courtois et là le ton il ne monte pas et on est dans une situation qui est totalement apaisée

L665. **Lilian** : madame, je crois que vous avez fait une faute à reconnaitre

**L666. Marie** : ouais

**L667. Marie** (49:35) : et heuuuu et voilà on est dans une situation beaucoup plus apaisée, ce tableau il nous permet de montrer quoi ? et de mettre quoi en évidence ? quels sont les sentiments de base dont il faut absolument que vous vous // chut ! quelles sont les émotions de base Laurent qu'il faut heu qu'il faut essayer de gommer ? … Laurent

L668. **Laurent** : toutes

**L669. Marie** : mais lesquelles entre autres, celles qui reviennent très souvent, pratiquement dans toutes les situations, Laurent

L670. **Stéphane** : Stress, la colère

**L671. Marie** : la colère,

L672. **Laurent** : pffff !

**L673. Marie** (50:12) : pourquoi tu fais pfff !, tu sais lire quand même, t'es doté de la lecture

L674. **Laurent** : ben heureusement ouais

**L675. Marie** : non ben alors / et ben alors pourquoi tu réponds pas à cette question

L676. **Laurent** : parce que j'ai pas envie de copier c'est tout

**L677. Marie** (50:27) : là on est là tu tu vois Laurent si on t'a demandé de venir c'est parce que on on trouve que c'est important pour toi, parce que l'année dernière t'étais pas du tout dans cet état d'esprit …

**L678. Marie** (50:39) : donc effectivement, a l'émotion la première qui doit disparaitre chez vous c'est cette colère, or cette colère on la retrouve tout le temps, chaque fois / chaque fois qu'on s'adresse à vous ou qu'un camarade s'adresse à vous, chaque fois on prend ça comme une agression, vous prenez ça comme une agression la plupart du temps / au lieu de prendre ça avec un certain recul et qu'est-ce qu'il faudra faut retenir dans ces situations d'apaisement qu'est-ce que c'est ? quels sont les sentiments qu'il va falloir développer ? …

L679. **Johan** : … la confiance en soi

**L680. Marie** (51:13) : la confiance en soi, effectivement hein, je suis capable d'assumer ce que je suis mais d'un autre coté j'assume ce que je suis mais je suis quand même relativement ouvert aussi aux autres pour accepter de me remettre en cause … Ok …

**L681. Marie** (51:34) : alors on va conclure cette première séance sur l'activité deux qui s'intitule

L682. **Brice** : on a fini madame ?

**L683. Marie** : la maitrise de mon agressivité, chacun d'entre vous y a des situations qui vont // plus que d'autres … vous mettre en colère // première

L684. **Brice** : et madame, l'autre groupe y sont agressif ils sont agressifs

**L685. Marie** (51:57) : bon attend pour l'instant on est entre nous d'accord, le deuxième, le deuxième groupe on verra ça plus tard ; Donc premier temps on va vous demander d'expliquer très rapidement sur votre feuille, sur la fiche que je vous ai distribuée, deux situations ou événements qui vous mettent en colère / ou qui vous ont mis en colère

**L686. Marie** (52:19) : deuxièmement, expliquer pourquoi cela vous a mis en colère ? et troisièmement comment vous auriez pu mieux gérer votre situa votre colère ? / alors ça ça se fait par écrit, c'est individuel et vous avez // quelques minutes pour essayer / sur votre cas personnel de mettre de vous servir du tableau précédent // pour essayer d'appliquer à vous à votre personnalité / les petits remèdes que l'on vient de voir / Nicolas ?

L687. **Johan** : non moi je peux pas mettre

**L688. Marie** : pourquoi ?

L689. **Johan** : parce que y a plein de choses qui m'énervent mais alors heu

**L690. Marie** : qui t'énervent, c'est pour ça qu'on en demande que deux, c'est pas énorme / alors ça sonne, on reprend sur ça la semaine prochaine, personne ne perd sa fiche

L691. **Élèves** : ouais

L692. Fin (53:07)

## Annexe n°9 : Matrice d'analyse de l'« épreuve », Marie

| Catégories | Données |
|---|---|
| Hypothèse<br>Sujet supposé savoir | Ne répond pas à la question d'un élève qui la met en défaut :<br>**L328. Marie** (26 :15) : *tu peux avoir les deux, stress heu peur, colère*<br>…<br>L342. **Paul** : *je sais pas il me dise heu*<br>**L348. Marie** : *non j'ai rien dit moi, j'ai dit / c'est toi qui m'a dit je veux faire, je baisse les bras, c'était très bien*<br>L349. **Paul** (27:39) : *voilà ! mais après, vous m'avez dit, vous m'avez dit de* |
| | |
| Hypothèse<br>Impossible à supporter | Arrêt dans son intervention lorsque les élèves sont bruyants ou n'écoutent pas (7 fois) (03:24 ; 04:20 ; 04:27 ; 04:46 ; 07:34 ; 18:23 ;) |
| | Ronge ses ongles (14:02 ; 14:11 ; 25:16 ; 26:40) |
| | **Met le stress aux élèves :**<br>**L181. Marie** (14:45) : *on entend rien et on perd du temps*<br>**L384. Marie** (29:15) : *ouais, donc celui qui va y aller, il va devoir être bon* |
| | **Élèves** (00:44 ; 03:52 ; 28:52) : *enculé*<br>**Élèves** (01:04 ; 01:10 ; 03:41 ; 21:25 ; 40:48) : *putain*<br>L270. **Brice** (21:45) : *j'men branle*<br>**Élèves** (28:52 ; 42:25) : *con* |

| | |
|---|---|
| | L225. **Lilian** (17:13) : *merde*<br><br>L543. **Brice** (41:31) : *on gueule*<br><br>jet d'affaires entre élèves (34:10 ; 35:22)<br><br>Laisse les élèves se faire des reproches :<br><br>L169. **Brice** (14:11) : *oh mais t'es vexant toi*<br><br>**Avoir des stéréotypes :**<br><br>L185. et L188. **Corentin** (15:00) : *t'aurais deux trois nems … du canard laqué […]*<br><br>L220. **Paul** (16:50) : *t'as vu ton T-shirt on dirait un homo*<br><br>L606. **Arnold** (45:40) : *non je suis pas d'accord, c'est du racisme* |
| | **Amène certains interdits :**<br><br>**Marie** : *non tu te tiens correct, interdit le portable, casquette, pied* (mais de façon silencieuse)<br><br>**L124. Marie** (10:54) : *On essaie juste de limiter el taux d'insulte d'accord*<br><br>Tolère un chahut important tout au long de la séance |
| | **Regarde souvent sa montre** (09:16 ; 11:57 ; 20:43 ;),<br><br>**Marie** (08:59 ; 09:03 ; 10:48 ; 11:52 ; 11:59 ; 12:38 ; 13:38 ; 42:56 ; 43:58) : *allez*<br><br>**L100. Marie** (08:52) : *rapidement parce qu'on va pas avoir beaucoup de temps*<br><br>**L202. Marie** (15:55) : *ouais, non il faut aller vite, on a cinq situations à faire* |

| | |
|---|---|
| | **L601. Marie** (45:02) : *Tais toi, tout le monde se tait* |
| | **L616. Marie** (46:01) : *Non eux c'est bon eux …* |
| | **L673. Marie** (50:12) : *pourquoi tu fais pfff !, tu sais lire quand même, t'es doté de la lecture* |
| | |
| Déjà-là conceptuel | Oriente son action d'enseignement sur certains élèves ;<br>Guide les élèves (voir extrait d'ostension)<br>**L19. Marie** (00:52) : *Ah non surtout pas de libre on va pas faire heu théâtre heu là aujourd'hui […]* |
| | |
| Déjà-là intentionnel | Félicite un groupe en faisant une remarque négative sur le groupe précédent :<br>**L200. Marie** (15:50) : *… ouais parce queeee sinon on va pas s'en sortir*<br>**L240. Marie** (18:10) : *… bon eh beh merci au deuxième groupe*<br>**L344. Marie** ((27:27) : *y en aura pas une de concluante hein*<br>**Remarque à plusieurs reprises sur certains élèves :**<br>**L7. Marie** (00:18) *: c'est bien Arnold qui est arrivée avec une heure de retard ce matin non ?*<br>**L67. Marie** (06:04) : *tu la lis Arnold / au lieu de râler …*<br>**L166. à L168**. (14:06) : *non et Stéphane, Stéphane … t'arrête voilà*<br>**L175. Marie** (14:31) : *… et on l'a dit au conseil de classe que t'étais* |

| | |
|---|---|
| | *boudeur*<br><br>**L553. Marie** (42:06) : *comme certains* |
| | |
| Ostension | **Action sur un groupe pour la première activité**<br><br>**L110. Marie** (09:43) : *(s'adresse à un groupe) non c'est vous cinq c'est-à-dire qui en a quatre qui vont heuuuu parler qui vont dire quelque chose et un qui aura le rôle principal celui heu celui dont on parlera et qui va mal réagir // alors déjà distribution des rôles*<br><br>L111. **Laurent** : *il va mal réagir et nous on l'agresse*<br><br>**L112. Marie** : *c'est Thibault qui réagit mal*<br><br>L113. **Johan** : *oui*<br><br>**L114. Marie** : *heu parler après de quoi*<br><br>**Action sur l'autre groupe pour la première activité**<br><br>**L115. Marie** (10:08) : *(changement de groupe) et vous qui fait quoi*<br><br>L116. **Brice** (inaudible), *t'es gros, ta mamie,*<br><br>**L117. Marie** : *c'est lui qui a le rôle principal, attention c'est lui qui va devoir faire ensuite pour apaiser*<br><br>L118. **Lilian** : *ouais, ouais*<br><br>**L119. Marie** : *pour apaiser la situation … c'est bon*<br><br>L120. **Salim** (inaudible) *tu seras pas quoi dire (inaudible)*<br><br>L121. **Brice** : *espèce d'obèse va (rires), vas-y parle pas*<br><br>**L122. Marie** : *non mais vous pouvez quelque chose de personnel, vous pouvez l'attaquer sur sa, sur ses parents, sur sa sur heuuu sur heuu*<br><br>L123. **Lilian** : *sur ta maman, fils de ta maman (rires)*<br><br>**Revient au groupe initial**<br><br>**L135. Marie** (11:22) : *et oui, soit vous je sais pas, vous pouvez lui* |

| | |
|---|---|
| | *reprocher ça manière de de heu de dont il s'habille, sa petite coupe heu y a plein de / vous l'attaquer sur un sujet*<br><br>**Vocabulaire**<br><br>**L261. Marie** (21:02) : *[…]je ne suis pas sûr de moi c'est-à-dire que j'ai / peur d'échouer je comprends pas bien les consignes j'ai peur de ne pas être au niveau etc.*<br><br>**L274. Marie** (22:00) : *oui, donc soit on baisse les bras et dans ce cas là on échoue, soit on devient violent // ben lui il dit je crie à l'injustice etc. soit alors le stress va me faire bégayer etc. donc heu dans cette situation c'est là où on aura les bégaiements (tape à l'ordinateur) … et sinon donc on a dit // violence on crie*<br><br>**Réflexion sur la deuxième activité**<br><br>**L291. Marie** (23:46) : *là heu c'est plus trop le cas, là on est dans une situation où il y a combien d'acteur*<br><br>L292. **Johan** : *deux*<br><br>**L293. Marie** : *deux, hein il y a le tuteur et heu et le stagiaire, alors le stagiaire il peut réagir de différente manière, c'est pour ça qu'on peut en faire plusieurs scènes, si vous voulez et puis une situation pour apaiser*<br><br>**Consigne**<br><br>**L321. Marie** (25:35) : *non, il faut que tu lui demandes un travail important à te rendre pour Lundi par exemple*<br><br>**Récapitulatif**<br><br>**L378. Marie** (29: 20) : (tape à l'ordinateur) *garder la tête haute*<br><br>L379. **Brice** : *merci*<br><br>**L380. Marie** (tape à l'ordinateur) *garder confiance en soi // et donc décider de relever*<br><br>L381. **Salim** : *la tête* |

| | |
|---|---|
| | **Réflexion sur l'activité trois**<br><br>**L508. Marie** (38:47) : *donc c'est quoi ? c'est encore ici ça*<br><br>L509. **Lilian** : *non j'ai envie de dire c'est heu*<br><br>L510. **Brice** : *on a on a tous des défauts donc heu*<br><br>L511. **Johan** : *on est comme on est*<br><br>L512. **Lilian** : *ouais, il faut trouver un verbe*<br><br>**L513. Marie** : *oui / don c'est // c'est assumer assumer sa personnalité en parler*<br><br>**L515. Marie** : *réussir à en parler ouvertement aux autres, à les sensibiliser à notre heu à notre défaut et à le faire accepter c'est ça ? …*<br><br>**Vocabulaire**<br><br>**L524. Marie** (39:42) : *les faire accepter par les autres et … comprendre … c'est ce que l'on appelle comment en français ça*<br><br>**L525. Marie** : *quand on accepte les défauts des autres et qu'on leur demande de nous accepter*<br><br>L526. **Brice** : *le respect d'autrui*<br><br>L526. **Brice** : *et là to*<br><br>L528. **Johan** : *tolérance*<br><br>**Réflexion sur la quatrième activité**<br><br>**L654. Marie** (48:31) : *et donc quand il a réagi comme ça Lilian, immédiatement comment il s'est comment il a réagi le prof ?*<br><br>L655. **Johan** : *il a rigolé*<br><br>**L656. Marie** : *non mais alors hormis heu hormis le rire quand un élève*<br><br>L657. **Paul** : *on le récompense*<br><br>**L658. Marie** : *à qui on reproche des choses*<br><br>L659. **Brice** (inaudible)<br><br>**L660. Marie** : *nous heu nous annonce que effectivement il est d'accord* |

| | |
|---|---|
| | *avec ce qu'on lui dit qu'effectivement il va prendre heu en compte nos remarques et qu'il va essayer de s'améliorer, commenttttttt on*<br><br>L661 **Stéphane** : *on y croit pas*<br><br>**L662. Marie** : *il y croit peut être pas, mais en tout cas est-ce qu'il continue à s'énerver le prof ?*<br><br>L663. **Salim** : *non*<br><br>**L664. Marie** : *non, lui-même il devient beaucoup plus / conciliant, calme et heu et courtois et là le ton il ne monte pas et on est dans une situation qui est totalement apaisée*<br><br>**Bilan de cette activité**<br><br>**L678. Marie** (50:39) : *donc effectivement, a l'émotion la première qui doit disparaitre chez vous c'est cette colère, or cette colère on la retrouve tout le temps, chaque fois / chaque fois qu'on s'adresse à vous ou qu'un camarade s'adresse à vous, chaque fois on prend ça comme une agression, vous prenez ça comme une agression la plupart du temps / au lieu de prendre ça avec un certain recul et qu'est-ce qu'il faudra faut retenir dans ces situations d'apaisement qu'est-ce que c'est ? quels sont les sentiments qu'il va falloir développer ? …*<br><br>L679. **Johan** : *… la confiance en soi*<br><br>**L680. Marie** (51:13) : *la confiance en soi, effectivement hein, je suis capable d'assumer ce que je suis mais d'un autre coté j'assume ce que je suis mais je suis quand même relativement ouvert aussi aux autres pour accepter de me remettre en cause … Ok …* |
| | |
| Dévolution | **Vocabulaire**<br><br>**L246. Marie** (18:52) : *c'est laquelle Lilian, c'est / feindre quelle attitude*<br><br>L247. **Lilian** : *l'ignorance* |

| | |
|---|---|
| | **L248. Marie** : *l'ignorance // l'indifférence et même il y a eu autre autre chose avant à un moment donné quand tu as fait quand tu as dit « oui et alors ça vous pose un problème ben oui j'y étais dans ce bar » c'est quoi à ce moment là / ton attitude?*<br><br>L249. **Brice** : *un bar gay*<br><br>L250. **Brice** : *un bar gay*<br><br>L251. **Lilian** : *d'assumer*<br><br>**L252. Marie** : *ben voilà d'assumer effectivement, j'ai pas honte de ce que je suis, j'ai pas honte de ce que je fais et je suis capable de l'assumer, donc deux choses pour heu*<br><br>**Réflexion sur la troisième activité**<br><br>**L398. Marie** (30:40) : *heu alors quelles sont les émotions de base que l'on va ressentir ?*<br><br>L399. **Johan** : *heu la peur*<br><br>L400. **Brice** : *l'humiliation*<br><br>L401. **Lilian** : *le stress*<br><br>**L402. Marie** : *alors le stress, c'est le c'est le moins pire je dirais*<br><br>L403. **Lilian** : *la honte*<br><br>**L404. Marie** : *la honte et l'humiliation … je veux dire deux manières de s'en sor de sortir soit vous allez*<br><br>L405. **Johan** : *pleurer et partir dans le couloir*<br><br>**L406. Marie** : *pleurer*<br><br>**Poursuite de la réflexion**<br><br>**L426. Marie** (32:24) : *ouais … quel sentiment il va falloir mimer*<br><br>L427. **Johan** : *il suffit d'avoir la tête vide / enfin je vous dis ça*<br><br>L428. **Brice** : *quoi c'est vrai* (inaudible)<br><br>L429. **Paul** : *l'ignorance* |

| | |
|---|---|
| | L430. **Lilian** : *ouais on fait comme le film le roi en Angleterre qui arrivait pas à parler*<br><br>**L431. Marie** : *ah ouais, le discours du roi*<br><br>**Réflexion sur la quatrième activité**<br><br>**L646. Marie** (47:34) : *donc émotion de base, on se braque, on se met en colère / comment on peut faire pour apaiser la situation ?*<br><br>L647. **Arnold** : *on reconnait ses torts*<br><br>**L648. Marie** : *on reconnait ses torts* |

**Tableau 8 :** ***Matrice d'analyse de l' « épreuve », Marie***

## Annexe n°10 : Retranscription de l'« épreuve », Odile

**L'horloge vient de sonner, les élèves sont rentrés dans la salle de classe.**

**L1. Odile** (00:00) : bonjour à tous …

L2. **Élèves** : bonjour

**L3. Odile** : bonjour à tous, alors heu …

**L4. Odile** (00:15) : donc plusieurs infos, d'abord donc monsieur C qui est au fond de la salle

L5. **Cédric** : bonjour

L6. **Vincent** : bonjour

L7. **Sébastien** : bonjour

**L8. Odile** : vous l'oubliez justement c'est très bien vous l'oubliez hein on va faire comme si de rien n'était, en même temps c'est la première fois qu'on se trouve ici donc heu … par contre vous pouvez essayer mais apparemment il y a un souci de wifi aujourd'hui exceptionnellement donc essayer quand même mais a priori / c'est râpé pour l'ordi / y a un problème avec heu ça vient sans doute de la région hein mais heu donc essayer au cas ou …

**L9. Odile** (00:51) : et alors qui n'a pas vous avez pas réussi à avoir vos codes

L10. **Vince** : moi, moi, moi j'ai pas les codes aussi, j'ai pas réussi …

**L11. Odile** : vous les avez pas ?

L12. **Paul** : on a pas réussi parce que monsieur Lopez, il a dit d'aller voir monsieur Rouffe et je suis allé voir monsieur Rouffe et il a toujours pas // donc heu

**L13. Odile** : bon vous essaierez de le régler parce que dans quinze jours c'est à nouveau avec l'ordi //

**L14. Odile** (01:09) : alors / aujourd'hui on était sur une séance // vocabulaire // c'est un peu pour ça que vous êtes aussi nombreux hein parce que ça fait partie des choses ou y avait heu … y avais des choses à voir alors ce que je vais vous proposer, d'abord vous allez prendre heu une feuille // une feuille et heu le site sur lequel vous allez je voulais que vous alliez, vous allez quand même noter les références / et lesssss // les thèmes sur lequel vous auriez du travailler

L15. **Fred** : madame

**L16. Odile** (01:43) : comme ça vous irez jeter un coup d'œil et puis on en reparle dans / quinze jours

**L17. Odile** : alors, je vérifie que tous le monde est là

L18. **Vincent** : madame

**L19. Odile** : oui

L20. **Vincent** : il y est l'accès wifi

**L21. Odile** : c'est vrai

L22. **Vincent** : moi aussi je l'ai madame

**L23. Odile** : alors allez y

**L24. Odile** (02:05) : ça veut dire que en un quart d'heure ça ce serait réglé … essayez / alors ceux qui n'ont pas les codes heu // combien vous êtes / levez la main ceux qui n'ont pas les codes

**L25. Odile** : un deux trois quatre cinq six, donc vous je vais vous donner un travail en parallèle sur /

L26. **Vince** : sur une feuille

**L27. Odile** : sur feuille, ouais // par contre vous irez monsieur Lopez au plus vite // vous irez voir monsieur Lopez au plus vite parce qu'il vous faut absolument ces codes sur heu

L28. **Fred** : il peut les redonner

**L29. Odile** : pardon

L30. **Fred** : si on les a perdus il peut nous les redonner ?

**L31. Odile** (02:39) : bah j'espère pour vous parce que sinon il va y avoir un souci, donc Paul il est là

L32. **Paul** : oui

**L33. Odile** : Florence

L34. **Florence** : oui

**L35. Odile** : Justine n'est pas là c'est normal heu Brice, Fred il est là, Sébastien

L36. **Vince** : oui, il est là madame

**L37. Odile** : Célestin il est pas là ?

L38. **Vince** : il est à l'exploit

**L39. Odile** : Nicolas, Fabien, Rémi

L40. **Anthony** : ça marche pas madame. Oui

**L41. Odile** : Cédric, Pierre il est pas là c'est normal, Bastien, Pauline

L42. **Cédric** : oui

**L43. Odile** : Vincent

L44. **Vincent** : oui

**L45. Odile** : Anthony

L46. **Anthony** : oui

**L47. Odile** : Théo

L48. **Théo** : oui

**L49. Odile** : Vince

L50. **Vince** : oui

**L51. Odile** : Jacques et Justin et Stéphanie c'est bon

L52. **Jacques** : oui

**L53. Odile** : nous sommes le huit février

**L54. Odile** (03:35) : bon, ceux qui ont pu se connecter, ça mar ça marche ou pas finalement

L55. **Anthony** : oui

L56. **Vince** : oui

L57. **Paul** : non

**L58. Odile** : on attendra qui, hein tu lui donneras (allusion au ticket d'appel)

**L59. Odile** (03:52) : alors ceux qui n'ont pas leur code // (distribue des feuilles) je vous présente la fiche des exercices, et je vous explique, je vais essayer d'expliquer à tout le groupe en même temps, qui d'autre n'a pas

L60. **Théo** : là

**L61. Odile** (04:25) : alors heu / pour tout le monde en fait parce qui pour l'instant aurait réussi

L62. **Fred** : moi, madame

**L63. Odile** : ah ! beh formidable, ça veut dire que ça marche / pour certains donc ceux qui peuvent vous allez sur CCDMD heu les autres … vous allez noter ce qui nous intéresse sur ce site pour pouvoir aller dessus, alors … non seulement dans le positionnement en début d'année mais depuis la dernière rédaction que vous avez faite c'était quoi ? //

L64. **Rémi** : heu, heu

L65. **Sébastien** : heu, rédiger une histoire avec ce qu'on /

**L66. Odile** : sur rédiger une histoire on avait identifié heu ceux qui au niveau du vocabulaire // utilisaient pas toujours les bons mots et ceux qui avaient un vocabulaire qui était peut être pas suffisamment riche, d'accord / donc l'intérêt de cette séance de mise à niveau c'est ça

**L67. Odile** (05:29) : donc trois types d'exercice … (écrit au tableau) trouver le bon mot / hm, on a on a une idée on a une définition faut trouver le bon mot donc ceux qui sont sur / CCDMD // ceux qui n'y sont pas ils prennent des notes pour aller voir plus tard, d'accord. Pour trouver le bon mot y a deux thèmes qui nous intéressent dans CCDMD partie vocabulaire // (écrit au tableau) c'est le thème adjectif, le thème étymo / et … mots-poussoirs. Donc ceux qui connaissent déjà le site hein vous connaissez un peu le si, le le système /

L68. **Théo** : moi je trouve pas je trouve rien

**L69. Odile** : bon ben tu cliques vocabulaire, dans jeux pédagogiques pardon

L70. **Fred** : mots pousser

**L71. Odile** (06:45) : poussoir // donc (écris au tableau) jeux pédagogiques … vous allez dans vocabulaire qui et c'est bon levez la main ceux qui sont dessus

L72. **Paul** : moi ça se connecte pas. Vocabulaire c'est quoi après madame

**L73. Odile** : vocabulaire jeux enfin CCDMD, jeux pédagogiques, vocabulaire et ensuite vous allez trouver adjectifs, étymo, mots-poussoirs, alors les élèves que j'aurais souhaiter voir sur ces jeux pédagogiques là sont Paul, Fabien, Théo, Vince, Vincent, Nicolas et Anthony je préférerais que vous commenciez par ça / hein trouver le bon mot, c'est noté enfin les personnes que j'ai citées, soit vous vous le notez içi pour aller voir plus tard soit vous vous lancez dessus, hein je ferai le tour après quand j'aurais donné toutes les consignes // ensuite

un autre thème qui va nous intéresser / je vais le mettre içi (écris au tableau) // pour nuancer le sens des mots vous allez aller sur (écris au tableau) // Mots manquants // Mots jumeaux // Nuances / alors les élèves qui vont plutôt aller sur / ces thématiques sont Bastien, Pauline alors Célestin il est pas là, Justin Presse, Cédric

L74. **Brice** : alors nous on y va pas ?

**L75. Odile** : toi tu vas si vous y viendrez mais ça je vous le montrerai après mais là on est vraiment sur ce par quoi je voudrais que vous commenciez hein vous irez les visiter les autres les autres jeux hein vous irez voir à quoi ça ressemble hein mais je voudrais que vous commenciez par ça et le troisième donc là on n'est plus (écris au tableau) / dans des jeux … qui vont vous permettre d'enrichir votre vocabulaire … Familles et un jeu que voussss

L76. **Paul** : ça marche pas madame ?

**L77. Odile** : je sais pas si vous connaissez les Tétris, Synotétris et là je souhaiterais voir donc Jacques, Fred, Stéphanie, Brice, Sébastien et Florence / voilà donc là j'ai réparti un petit peu heu les thèmes sur lesquels j'aimerais que chacun commence à travailler, je rappelle le principe / sur chacun // de ces thèmes vous avez plusieurs jeux possibles, vous commencez toujours par les modules // généralement les modules ils vont de A ça peut aller jusqu'à F, d'accord, les premiers modules A,B,C sont les plus faciles ensuite on évolue vers des niveaux moyens et généralement les derniers sont des modules difficiles, donc le principe est toujours le même, je commence par un module facile // si / tout va très bien ça va très vite je peux passer directement à un module plus difficile, j'y vais à mon rythme / si j'ai eu un petit peu de mal sur un module facile j'en refais un deuxième

**L78. Odile** (10:30) : après c'est variable hein on peut être à B passer à C mais donc les premiers modules sont dans les faciles, on va rester sur A et B // d'accord / donc ça on l'avait déjà fait sur les / précédentes séances de mise à niveau // donc voilà ça c'est sur notre site

**L79. Odile** (10:53) : alors ceux qui sont pas dessus, vous avez pris des notes, je vais vous parler tout de suite de ce que j'ai distribué hein pour ceux qui peuvent pas y aller on va on va compenser avec des exercices assez proches mais pas complètement

L80. **Paul** : on peut prendre le même code que, si on l'a pas, on peut demander le code à quelqu'un d'autre on peut y aller non ?

L81. **Fred** : non ça marche pas ?

**L82. Odile** : je sais pas du tout

L83. **Brice** : non, non j'ai essayé ça marche pas … t'es allé sur le code à Vince et ça marche toi ?

**L84. Odile** : non, je crois que c'est spéci enfin c'est c'est …

L85. Vince : ouais ouais c'est pas ce qu'on disait

**L86. Odile** : la région vous donne un code personnalisé ça m'étonnerait fort que vous puissiez y aller sans ce code là

L87. **Fred** : et ceux qui sont sur feuille et ce qu'ils peuvent commencer par l'exercice qu'ils veulent ?

**L88. Odile** : non, ah ! Justement ceux qui sont sur feuille je vais vous expliquer on va se situer un petit peu par rapport à ça / donc / ceux qui sont sur les sites est-ce que c'est bon ?

L89. **Florence** : oui, heu, ouais

**L90. Odile** : je vous laisse, je passerai voir où vous en êtes après …

L91. **Paul** : madame, vous m'avez dit que j'étais (inaudible)

**L92. Odile** (11:44) : alors je récapitule, les groupes, vont plutôt se trouver à travailler sur adjectifs, étymo et mots-poussoirs, Paul, Fabien, Théo, Vince, Vincent, Nicolas et Anthony davantage sur nuancer le sens des mots, Bastien, Pauline, Justin, Cédric et pour ces deux thèmes ici, Jacques, Fred, Stéphanie, Brice, Sébastien et Florence et Rémi d'accord alors maintenant, je vais finir de distribuer parce que je pense que tous le monde heu // qui d'autres ? on va être à travailler sur le texte finalement, sur photocopie aussi / ah ben non t'es dessus c'est bon … on va peut être renoncer sinon on va y passer l'heure / hein

L93. **Sébastien** : madame dite moi c'est où adjectif, étymo ou mots-poussoir …

**L94. Odile** : je t'ai dit lequel des trois ?

L95. **Vincent** : le premier,

L96. **Vince** : trouver le bon mot

**L97. Odile** (12:58) : trouver le bon mot donc le premier, adjectif c'est le premier, remonte, c'est le premier tout premier

L98. **Vincent** : ah oui mince j'avais pas vu, je croyais que adjectif

**L99. Odile** : adjectif, étymo dans la liste de thème

L100. **Sébastien** : Madame

**L101. Odile** : oui

L102. **Sébastien** : j'ai pas compris ce qu'il fallait faire

**L103. Odile** : alors / Nuancer // sur les mots manquants quel est ton objectif

L104. **Sébastien** : et ben c'est c'est un puzzle

**L105. Odile** : d'accord, donc qu'est-ce qui t'es proposé içi / non, est-ce que tu peux le placer en puzzle ou pas ?

L106. **Sébastien** : je sais pas

**L107. Odile** : non mais au niveau du sens

L108. **Sébastien** : heu, oui

**L109. Odile** (13:36) : oui, alors / tu as quatre synonymes, lequel va le mieux convenir

L110. **Sébastien** : ah d'accord,

**L111. Odile** : à ce qui t'es proposé hein …

**L112. Odile** (13:49) : alors ceux qui sont sur photocopies, on regarde ensemble le type d'exercice que vous avez / premier exercice les verbes passent partout du dialogue, // d'accord // vous avez une liste de verbes qui peuvent remplacer le verbe dire, il faut choisir celui qui convient le mieux / vous pensez que ce type d'exercice correspond / au quel de ces trois thèmes ?

L113. **Élèves** : trouver le bon mot

**L114. Odile** : on est d'accord hein, trouver le bon mot voire nuancer pour l'instant c'est plutôt trouver le bon mot, donc les exercices qui remplacent enfin heu verbe passe partout pour dire ensuite vous avez avoir, mettre, placer le mot précis c'est pareil hein c'est le verbe avoir et être ensuite le verbe faire et ensuite le verbe donner donc je dirais que // les quasiment, quasiment tous les exercices sont plutôt ici, ceux que je vous ai distribués là

L115. **Florence** : le dernier

**L116. Odile** : le dernier les antonymes, on est davantage ici, d'accord, donc c'est vrai que nuancer le sens des mots on l'a pas sous forme de photocopie, hein on est plutôt trouver le bon mot, la majorité c'est ça hein, pour enrichir son vocabulaire le dernier exercice donc commencer par celui qui vous concerne le plus, dans tous les cas c'est utile mais commencer par celui qui vous

L117. **Justin** : madame, moi je commence par celui-là

**L118. Odile** : ouais, exactement. Mais après voilà ce qui est dommage c'est que, ce qui aurait vraiment intéressant pour vous (se parle à elle-même). Tu as noté, sur quoi il faudra que tu ailles travailler, note le parce qu'il faudra absolument que vous ayez l'occasion d'y aller

L119. **Justin** : sur cette feuille là

**L120. Odile** : oui si tu veux, si tu veux, mais il faudra, on fera un bilan, on fera un bilan dans quinze jours de ce qui vous a posé souci. Tu étais dans quel groupe ?

L121. **Cédric** : heu / trouver le bon mot

**L122. Odile** : ouais c'est ça c'est parfait, donc toi t'as une majorité d'exercice qui vont correspondre

L123. **Vince** : madame, j'ai pas commencé, parce que j'ai un problème de connexion

**L124. Odile** : regarde (montre le tableau) qu'est-ce qu'y a d'écrit en rouge

L125. **Vince** : jeux pédagogiques

**L126. Odile** (16:05) : c'est sur que c'est plus ludique hein là-dessus, mais faites vos exercices

L127. **Fred** : madame pour nuancer les mots c'est lequel ?

**L128. Odile** : toi tu es dans quel heu / en fait tu es nulle part, c'est-à-dire que tu vas faire des exercices qui vont t'aider mais heu de toute façon l'objectif était pas de vous figer sur un des éléments c'est de commencer par celui-là, donc heu

**L129. Odile** (16:27) : tu peux commencer par le dernier ou l'avant dernier si tu veux. Bon comme vous êtes sur des activités différentes, est-ce que c'est clair pour tout le monde ? // le jeu des tuiles

L130. **Vincent** : ouais c'est compliqué un peu

**L131. Odile** : le jeu des tuiles c'est une habitude à prendre c'est une aide c'est que vous trouvez le bon mot dans les trois cas, vous êtes aidés // par des choix de lettres

L132. **Paul** : madame

**L133. Odile** : oui

L134. **Paul** : comment on fait là

**L135. Odile** : alors essaye de / fais par élimination, justement le but c'est d'apprendre du vocabulaire sur // oui Rémi tu as fini un premier exercice

L136. **Rémi** : le module A

**L137. Odile** : quel résultat à tu eu ?

L138. **Rémi** : heu, six je crois

**L139. Odile** : sur

L140. **Rémi** : dix

**L141. Odile** : alors, est-ce que tu poursuis dans un module, t'es partis sur quel module ?

L142. **Rémi** : eh ben j'ai refait plusieurs fois le module A le module B

**L143. Odile** (17:19) : non, non reste sur le C, refais pas le même, le but c'est de toujours en faire mais tu restes sur les faciles tant que tu n'as pas la moyenne et quand tu es plus satisfait tu passes à des modules plus difficiles.

**L144. Odile** (17:56) : ceux qui sont sur photocopie mettez vos nom hein je les ramasserai.

L145. **Fred** : mais on les fait pas sur une feuille

**L146. Odile** : si, si mais certains ils ont // certains ils ont fait sur une feuille à coté

**L147. Odile** (18:42) : Vous êtes sur les mêmes exos là

L148. **Vincent** : non

L149. **Vince** : si je crois

**L150. Odile** : essayer de, d'autant dans ce cas là il vaut mieux le faire dans le sens contraire

L151. **Vincent** : idiote

**L152. Odile** : il est pourvu d'intelligence /

L153. **Vince** : heu géographe

**L154. Odile** : bon très bien très bien, // le but c'est d'essayer de trouver ton mot quand même à partir de la définition, que tu dois trouver avec tes lettres hein / il ressemble à celui de la mer /

L155. **Rémi** : ah ben oui, mais là c'est c'est plus facile, regarde les lettres qui a de chaque coté

**L156. Odile** : mais il vaut mieux faire dans l'autre sens c'est-à-dire essayer par rapport à ta définition quel est le bon mot qui correspond et ensuite les les tuiles c'est fait pour heu / pour vous aider pour avoir surtout les premières sur les premières après vous pouvez jouer sur les suffixes aussi mais …

**L157. Odile** (19:37) : oui

**L158. Odile** (19:40) : alors // si tu le prononces comme ça c'est que tu considères que c'est un verbe // lis / vocabulaire / une des techniques c'est / est-ce que ça c'est une racine que tu as déjà croisée

L159. **Brice** : oui

**L160. Odile** : ça est-ce que c'est un préfixe que tu / c'est poten // potentiel

L161. Brice : ah oui

**L162. Odile** : c'est quoi le potentiel ?

L163. **Brice** : c'est quelque chose qu'on accumule enfin //

**L164. Odile** (20:21) : alors tu sais qu'en face tu as les antonymes, essaye peut être de le trouver, fais part élimination

L165. **Vincent** : madame

**L166. Odile** : ou en en contraire

L167. **Vincent** : non, non c'est bon, je trouvais pas le mot mais fait

**L168. Odile** (20:35) : alors / heu / qui est-ce qui a pour vendredi à me faire les dialogues //

L169. **Cédric** : nous

**L170. Odile** : voilà donc vous enfin toi non, mais vous deux heu tu vois sur les dialogues, l'exercice que tu es en train de faire sur les verbes introducteurs qui remplacent dire en principe devrait pouvoir t'aider

L171. **Florence** : madame (inaudible) c'est le même

**L172. Odile** : ben la différence si tu veux là on complique c'est pour ça que c'est important de le faire dans cet ordre, le verbe avoir jusque là tu as des choses pour le remplacer, t'avais une liste, ah mais tu les a pas faits dans l'ordre, c'est pour ça

L173. **Florence** : ben non parce que (inaudible)

**L174. Odile** : t'aurais dû commencer par celui-là, t'as fait quoi depuis tout à l'heure

L175. **Florence** : ben c'est comprendre l'exercice et …

**L176. Odile** : mais mais t'en as fait aucun là pour l'instant

L177. **Florence** : ben non, je voulais faire dans l'ordre

**L178. Odile** : alors, bon ben tu commences par celui-là alors

**L179. Odile** : tu étais dans quel groupe Florence

L180. **Florence** : enrichir son vocabulaire

**L181. Odile** (21:58) : ou est-ce que tu l'as lu ? // Donc si tu dois donner un synonyme à tous ces mots là, / ce serait quoi ?

L182**. Fred** : parler enfin, parler ouais

**L183. Odile** : c'est quoi la consigne … parler

L184. **Fred** : remplacer les aventures

**L185. Odile** : d'accord, donc quel est le synonyme de tous ces verbes,

L186. **Fred** (inaudible)

**L187. Odile** : rétorquer ça veut dire quoi ?

L188. **Fred** : dire heu

**L189. Odile** (22:24) : oui, ça veut dire que c'est un mot que tu / tu ne comprends pas dans quel contexte il faut le mettre d'accord, les autres tu as trouvés relativement facile // donc essaye d'éliminer tous ceux et tu vois ceux qui te restent et ça te permettra de comprendre. // l'autre possibilité c'est de partir du mot de la même famille, bon ici en effet ça va être plus difficile, bon tu le laisses et puis t'essayes de voir à la fin si tu t'y retrouves.

**L190. Odile** (23:04) : t'as commencé par celui-là /

L191. **Anthony** : oui

**L192. Odile** : heu c'était pas trop dur

L193. **Anthony** : non (inaudible)

**L194. Odile** : d'accord

**L195. Odile** : t'as regardé ta liste en face et tu vois pas lesquels / lequel s'oppose à une discipline

L196. **Anthony** (marmonne)

**L197. Odile** : il faut peut être le faire dans cet ordre là // donc tu le cherches et tu vas / essaye de trouver des binômes, de valider et de voir lesquels sont facilement repérables l'un avec l'autre …avant de copier de ne pas écrire directement dessus hein et de rester sur ton ton exercice parce que tu vas avoir du mal

**L198. Odile** (24:11) : alors le but c'est de prendre son temps pour le les enregistrer derrière hein

L199. **Pauline** : si j'y arrive pas, je …

**L200. Odile** (24:52) : alors comment tu procèdes, c'est quoi ta technique ?

L201. **Bastien** (inaudible)

**L202. Odile** (inaudible)

L203. **Bastien** : je sais pas, je repère des lettres

**L204. Odile** : alors là tu as repéré des lettres c'est quoi ces lettres, ça s'appelle comment ?

L205. **Bastien** : je sais pas

**L206. Odile** : un préfixe

L207. **Bastien** : ah oui un préfixe

**L208. Odile** (25:12) : donc le préfixe, c'est lui qui donne le sens de ce mot, maintenant ce préfixe tu l'as déjà rencontré ailleurs, d'accord, donc regarde ce que tu as comme racine radical derrière, ça t'évoque rien /

L209. **Bastien** : non (inaudible)

**L210. Odile** : ça t'évoque rien

L211. **Bastien** : non, à part charnu

**L212. Odile** : ça t'évoque rien

L213. **Bastien** : non, charnu

**L214. Odile** : oui et alors l'idée de charnu

L215. **Bastien** : ah heu

**L216. Odile** : ça te fait penser à quoi si je dis charnu

L217. **Bastien** : y en a pas beaucoup

**L218. Odile** : ah bon

L219. **Bastien** : charnu / des écailles charnues

**L220. Odile** : oui ça veux dire quoi des écailles charnues, c'est intéressant, / tu es pêcheur ?

L221. **Bastien** : un peu

**L222. Odile** : donc des écailles charnues c'est quoi pour toi ?

L223. **Bastien** : des écailles charnues c'est c'est que ce qu'y en a pas beaucoup

**L224. Odile** : ah bon, alors essaye de réfléchir à ce début là quel mot ça peut rappeler

L225. **Bastien** : charme

**L226. Odile** : oui et alors ça te fait penser à quoi ? / on est d'évoquer en face de de maigreur qu'est-ce qui s'oppose à la maigreur /

L227. **Bastien** : ben la grosseur

**L228. Odile** : hm hm et alors cette idée là // est-ce que tu repères le radical des mots de la même famille, l'idée de chair …

L229. **Bastien** : ah oui

**L230. Odile** : oui de quelqu'un qui est bien en chair,

L231. **Bastien** : ouais

**L232. Odile** : donc // que veut dire l'adjectif charnu ?

L233. **Bastien** : bien en chair

**L234. Odile** : donc que sont tes écailles charnues alors ?

L235. **Bastien** : qu'elles sont beaucoup

**L236. Odile** : non c'est pas ça, est-ce que les écailles // est-ce que les écailles c'est de la chair ?

L237. **Bastien** : non

**L238. Odile** : qu'est-ce que tu peux avoir sur les écailles … enfin bon après moi je connais pas la terminologie de de la pêche mais heu a priori charnu c'est qu'il y a beaucoup de chair

dessus, donc l'idée de charnu ça évoque chair, viande, carn hein carnivore heu / tu vois qu'avec ce mot et (inaudible) préfixe qui veut dire le contraire, ça doit pouvoir t'aider à recomposer des mots nouveaux

**L239. Odile** (27:42) : alors à sept sur dix au module C tu vas vers quoi ?

L240. **Pauline** (inaudible)

**L241. Odile** : ahhhh ! hein hein c'est pas trop sept va va continue la progression alors // pas de module

L242. **Pauline** (inaudible)

**L243. Odile** : ouais ouais tant que tu as pas dépassé, alors les, // Stéphanie, alors tu termines / tu as fait le Synotétris

L244. **Stéphanie** : heu non, j'ai pas (inaudible)

**L245. Odile** : bon, d'accord alors t'as compris le but de cet exercice, mais quel est le but

L246. **Stéphanie** : ben heu

**L247. Odile** : est-ce que tu connais tous ces mots

L248. **Stéphanie** : non (inaudible)

**L249. Odile** : donc, quel est le but de cet exercice à ton avis

L250. **Stéphanie** (inaudible)

**L251. Odile** : et derrière pour toi

L252. **Stéphanie** (inaudible)

**L253. Odile** : d'apprendre ou d'essayer de mémoriser les mots part de celui que tu connais le mieux,

L254. **Stéphanie** (inaudible)

**L255. Odile** : c'est le même principe que le Tétris hein, c'est le même principe que le Tétris

L256. **Cédric** : madame,

**L257. Odile** (28:48) : oui

L258. **Cédric** : je comprends pas des choses

**L259. Odile** : t'as fait quoi là / t'as fait quoi là

L260. **Cédric** : j'ai mis des mots, des bouts et j'ai trouvé la définition

**L261. Odile** : comment ça s'appelle ces mots là par rapport à celui-ci

L262. **Cédric** : heu / des verbes

**L263. Odile** : ce sont tous des verbes, le lien entre ces verbes là et celui-là

L264. **Cédric** : ah ouais c'est les mêmes

**L265. Odile** (29:11) : hm hm, alors tu avais défini le verbe dire que tu devais le placer dans le contexte, on est d'accord // ici quel est le verbe qui est / en gras

L266. **Cédric** : avoir

**L267. Odile** : hm hm, il est marqué / c'est quoi cette liste /

L268. **Cédric** : ah dans les synonymes

**L269. Odile** : hm hm, donc tu dois faire quoi avec

L270. **Cédric** : pareil, //

**L271. Odile** (29 :35) : c'est la même consigne, on est sur les mêmes mots là ici

L272. **Vincent** : madame, une fois sur heu

**L273. Odile** : alors est-ce que tu connaissais ce mot là

L274. **Vincent** : pas du tout

**L275. Odile** : donc heu … c'est un mot que tu dois mémoriser tu vois

L276. **Vincent** (inaudible)

**L277. Odile** : donc

L278. **Vincent** (inaudible)

**L279. Odile** (30:08) : (inaudible), aidez vous des premières lettres hein le but étant de mémoriser, enfin … de jongler avec davantage de vocabulaire

L280. **Rémi** : ça veut dire quoi madame émécher ?

**L281. Odile** : à ton avis c'est quoi ces deux mots ont-ils été associés ?

L282. **Rémi** : ils veulent dire la même chose

**L283. Odile** : oui, donc ça veut dire quoi émécher, ça veut dire

L284. **Rémi** (inaudible)

**L285. Odile** : sauf que c'est peut être plus nuancé tu vois, tu es sur les tu es sur les nuances de mots toi, oui c'est pour ça, donc tu vois entre ce mot ivre, tu sais très bien ce qu'il veut dire et émécher, c'est plus nuancé, c'est moins / moins fort que le précédent // t'as trouvé ou pas

L286. **Brice** : non

**L287. Odile** (30:53) : alors, relis tes verbes / et alors les verbes, les verbes passe-partout, les verbes passe-partout ça vous sera très utile ces exercices quand vous rédigerez

L288. **Paul** (inaudible, énumération des verbes)

**L289. Odile** : tu fais par rapport alors, tu hésites sur une seule phrase ou tu hésites sur deux phrases

L290. **Paul** : non, non

**L291. Odile** : alors vois l'autre, mais vois l'autre phrase qui pourrait correspondre au même verbe, et comme ça tu pourras le lier

L292. **Fred** (inaudible)

**L293. Odile** (31:49) : ça dépend, ça dépend des expressions

L294. **Fred** (inaudible)

**L295. Odile** : hm, hm, moi ça ne me choque pas puisque se passe puisque c'est le verbe se passer

L296. **Fred** : non mais ça marche pas

**L297. Odile** : si, si, ça meee le pronom a pas été oublié dans le dans la grille en fait

**L298. Odile** : alors, // est-ce que tu vois le sens de ces mots

L299. **Nicolas** : priorité les (inaudible)

**L300. Odile** : hm, hm,

L301. **Nicolas** (inaudible)

**L302. Odile** (32:14) : alors, // (inaudible), tu connaissais pas ce mot là

L303. **Nicolas** : heu, si

**L304. Odile** : tu vois mais c'est peut être lié à la fin de c'est parce que (inaudible), un endroit où on est heu ou on est en effet tranquille

L305. **Nicolas** : je sais pas si j'ai juste aux deux

**L306. Odile** (32:44) : heu je sais plus attends là je ne sais plus à quelle quelle est la notation, donc je peux pas savoir, il te donne un résultat sur heu

L307. **Nicolas** : il donne des codes

**L308. Odile** : oui mais pourquoi tu me dis vingt huit ou trente

L309. **Nicolas** : ben les écoles c'est vingt huit est le deuxième c'est (inaudible)

**L310. Odile** : oui parce que là je peux pas savoir

L311. **Nicolas** : et là c'est par rapport aux questions, oh oh mot

**L312. Odile** : hm, hm,

L313. **Nicolas** : ce mot

**L314. Odile** : ce mot sur dix, t'es Ok encore tu peux rester sur un module heu / faudrait réussir un / faudrait heu voilà faudrait être plus proche de sept huit avant de // tu vois d'aller vers des modules un petit peu plus difficiles

**L315. Odile** (33:22) : qu'est-ce qui se passe ?

L316. **Vince** (inaudible), de l'au-delà

**L317. Odile** : de l'odorat

L318. **Vince** : ah

**L319. Odile** : non mais il faut, mets le comme il faut pour le le lire, tu sais ce que c'est l'odorat

L320. **Vince** : oui, je le sais

**L321. Odile** : toi tu m'as dit quoi

L322. **Vince** : de l'au-delà

**L323. Odile** : en un mot

L324. **Vincent** : y a des mots je les connais mais j'arrive pas forcément à les écrire, je sais bien que c'était dérisoire mais j'arrive pas à les connaître heu

**L325. Odile** : alors part des part des premiers c'est là que pour ce qui est histoire de l'orthographe, les tuiles doivent vous aider

L326. **Vincent** : ouais ouais

**L327. Odile** : le fait de passer de l'une à l'autre Sébastien c'est bon tu les maitrises tes mots jumeaux

L328. **Sébastien** : il m'en reste plus que un

**L329. Odile** (34:16) : ah d'accord sur le suffixe, non, non mais si tu travailles sur les suffixes c'est très bien / heu reviens juste avant, merci

**L330. Odile** (34:27) : alors, les mots jumeaux / signifient quoi

L331. **Sébastien** : bien c'est les mots qui se ressemblent

**L332. Odile** : hmmm, qui se ressemblent c'est-à-dire …

L333. **Sébastien** : heuuuu

**L334. Odile** : t'avais commencé par quoi les mots manquants

L335. **Sébastien** : oui

**L336. Odile** : les mots manquants ça t'avait pas posé de souci

L337. **Sébastien** : non, pas trop ça va

**L338. Odile** : hein, tu avais des / tu as eu quel heu quel résultat

L339. **Sébastien** : heu au A j'avais eu huit sur dix,

**L340. Odile** : hm ; hm donc ça veut tu les as tu les as bien // donc tu avais bien quatre synonymes pour choisir en fonction, ici quel est le synonyme de sévère … lequel des deux est le plus // parce que là c'est le même exercice tu dois trouver des synonymes mais cette fois par couple, hein, mot jumeaux, bon cette fois lequel de ces mots connais tu le mieux, dans les mots qui te sont présentés, donc le quel est-ce que tu connais … sévère apparemment oui, puisque tu l'as dit, d'accord excessif, / ça te semble un synonyme de sévère ou pas

L341. **Sébastien** : heu … oui

**L342. Odile** : donc si tu penses que oui tu l'essayes … alors quel autre mot est-ce que tuuuu

L343. **Sébastien** : ben je sais pas ce que ça veut dire

**L344. Odile** : mais ça c'est normal, il faut toujours qu'il y ait des mots que tu ne connaisses pas, justement pour que tu les découvres et que tu les apprennes

L345. **Sébastien** : d'accord

**L346. Odile** : alors part de ceux que tu connais

L347. **Sébastien** : immodéré

**L348. Odile** : immodéré tu vois ce que ça veut dire

L349. **Sébastien** : oui

**L350. Odile** : voilà est-ce que tu vois / dans cette idée alors aider vous toujours alors de / radical ou préfixe donc c'est immodéré d'accord quel est celui parmi les trois, quatre ou cinq autres qui est le plus proche en sens …

L351. **Sébastien** : olfactive

**L352. Odile** : alors c'est ça / immodéré ça veut dire quoi pour toi

L353. **Sébastien** : ben / ceux qui ont pas ont pas (inaudible)

**L354. Odile** : alors décompose le, modéré ça veut dire quoi modéré

L355. **Sébastien** : je sais pas quelque chose qui est toujours pareil quoi

**L356. Odile** (36:39) : quand c'est modéré essaye de faire une phrase avec si tu retrouves pas la définition

**L357. Odile** (36:57) : modéré, dans quel contexte tu l'utilises / est-ce que quelqu'un peut être modéré

L358. **Sébastien** : un effort

**L359. Odile** : un effort modéré alors c'est quoi un effort modéré … il est très important il est très faible ou il est moyen quand il est modéré

L360. **Sébastien** : il est heu normal quoi

**L361. Odile** : d'accord, donc il est ni très fort ni trop faible

L362. **Sébastien** : oui voilà ce que je voulais dire

**L363. Odile** : d'accord, donc et quand c'est immodéré

L364. **Sébastien** : c'est pas trop fort trop fort

**L365. Odile** : d'accord, sur ce que tu as est-ce que tu vois un des sens qui pourrait être dans cette idée que ce n'est pas modéré

L366. **Vincent** : y a plein de mot que je connais pas

**L367. Odile :** (répond à cet élève) c'est fait pour, comme ça tu les apprends, comme ça tu les apprends … alors après lisez bien ce qui vous est donné parce que ça vous donne des pistes /

pour heu / pour vous en souvenir, par contre il faudrait que tu vives des découverte du vocabulaire un peu plus pour toi-même et moins pour le voisin

L368. **Vincent** : madame, là je croyais que c'était bouillant, comme là il y a le O

**L369. Odile** : oui,

L370. **Vincent** : et j'ai écrit ent, ant après j'ai compris que c'était brulant mais j'avais écrit ent

**L371. Odile** : oui il te manquait une lettre pour pouvoir mettre bouillant

L372. **Vincent** : ouais

**L373. Odile** : oui, il t'en manquait une // alors Sébastien t'as compris pour quoi t'as enlevé celle-ci

L374. **Sébastien** : non, non mais parce que j'avais eu faux

**L375. Odile** (38:17) : oui, mais t'as compris pourquoi … l'idée d'excès, si jamais t'es face à un mot et tu ne vois pas du tout ce qu'il veut dire, tu pars du radical, un excès tu sais ce que s'est par rapport à modéré

L376. **Sébastien** : oui, oui

**L377. Odile** : tu m'as dit toi-même que modéré c'était donc, // quand ce n'est pas modéré, hm hein alors aide toi aussi le bon celui là tu savais pas, austère tu vois ce que ça veut dire ou pas

L378. **Sébastien** : heu

**L379. Odile** : tu l'associerais à quoi l'idée d'austère ou d'austérité

L380. **Sébastien** : quelque chose qu'est / pas joyeux tout ça

**L381. Odile** : pas joyeux et ben alors … et là éloquent est-ce que ce mot te parle

L382. **Sébastien** : non

**L383. Odile** : alors, // et si tu prends le radical, éloquer, loquace est-ce que tu connais l'adjectif loquace ? //

L384. **Florence** : madame

**L385. Odile** : une locution, c'est quoi une locution ? … c'est l'idée de parler / essaye de te …

**L386. Odile** (39:31) : alors, belliciste / on part de la racine // belliqueux, est-ce que tu sais ce que c'est quelqu'un de belliqueux …

**L387. Odile** (39:45) : alors, tu as les antonymes, d'accord belliqueux alors utilisez vos par exemple vos suffixes // est-ce que vous avez des suffixes commun entre antonyme, ça peut vous aider … on les donnera après mais le but c'est que vous essayez de les découvrir vous même

**L388. Odile** (40:04) : alors pacifiste, c'est quoi paci, paci P A avec un C

L389. **Anthony** : tranquille

**L390. Odile** : ah c'est plus que ça, c'est quoi le radical, paci P A C I

L391. **Anthony** : passif

**L392. Odile** (40:15) : oui mais passif ça s'écrit avec deux S pas dans ce sens là, ça évoque quel mot // qui s'oppose parce que le radical les deux radicaux s'opposent paci c'est la paix et belli de belliqueux c'est la guerre, les belligérants quand vous avez eu des cours d'histoire sur les guerres mondiales, les belligérants, ceux qui font la guerre // donc belli la guerre, paci la paix, c'est bon //

L393. **Stéphanie** : madame, c'est (inaudible)

**L394. Odile** : ah eh bein essaye de l'associer, essaye de l'associer t'as tes familles, découvre le toute seul

L395. **Stéphanie** (inaudible)

**L396. Odile** : alors c'est intéressant parce que il y a un lien bien sur c'est pas une marque de chaussures (inaudible), ce sont des chaussures mais qui évoquent quoi

L397. **Stéphanie** (inaudible)

**L398. Odile** : oui, alors essaye de voir auxquelles ça pourrait correspondre de tes familles

L399. **Justin** : madame je crois que j'ai fini

**L400. Odile** : dans quelle famille, (inaudible) tu me l'as opposé à quoi

L401. **Justin** : a heu insécure

**L402. Odile** (41:28) : ah c'est marrant ça, alors propriétaire et locataire OK, indiscipline tiens tu me les lis comme ça on va on ira plus vite

L403. **Justin** : d'accord, indiscipliné, obéissance

**L404. Odile** : indiscipliné, obéissance, maladresse /

L405. **Justin** : adresse

**L406. Odile** : protubérance /

L407. **Justin** : protubérance heu je crois que je l'ai mis …

**L408. Odile** : alors uniformisé c'est un verbe, homogène est un adjectif, est-ce qu'ils peuvent être autonome heu antonymes pardon

L409. **Justin** : heu non,

**L410. Odile** : donc vitalisé tu l'as opposé à quoi

L411. **Justin** : heu … gaufr

**L412. Odile** : gaufrerie

L413. **Justin** : non, non heu … ah cavité

**L414. Odile** : c'est quoi une cavité

L415. **Justin** (inaudible)

**L416. Odile** : ben, c'est quoi une cavité, cavité ça t'évoque quoi

L417. **Justin** : je sais pas une / un petit passage

**L418. Odile** : oui, tu as quoi

L419. **Justin** : cavi

**L420. Odile** : ça heuuuuu, le rapport avec une cavité

L421. **Justin** : je sais pas parce que là j'ai pas

**L422. Odile** (42:15) : oui mais faut pas faut pas non plus le faire le faire au hasard hein // pacifiste et belliciste tu me l'as mis avec quoi ? périodique tu me l'as opposé à léthargie ?

L423. **Justin** : oui

**L424. Odile** : clairvoyance, aveuglement, d'accord là on est d'accord, élimine ceux dont on est sûrs

L425. **Justin** : oui

**L426. Odile** (42:47) : sporadique (inaudible), licencieux tu me l'as opposé à rien

L427. **Justin** : heu non

**L428. Odile** : dans licencieux, tu as l'idée de licence, tu sais ce que c'est une licence ?

L429. **Justin** : oui, c'est quand quelqu'un qui a une licence qui est abonné à quelque chose ou heu qui est licencié

**L430. Odile** : ouais, en fait il y a l'idée d'être autorisé dans licence, licencieux d'autorisation, de pouvoir se permettre de

L431. **Justin** : oui voilà

**L432. Odile** : de pouvoir se permettre de / heu pa pam pam ohhhh hétérogène //

L433. **Justin** : hétérogène

**L434. Odile** : po po po je vais te laisser le refaire au stylo parce que y a des y a des binômes que t'aaas / y en a c'est normales que tu ne les connaisses pas hein

L435. **Justin** : oui, oui je sais

**L436. Odile** : mais certains quand même, homogène et hétérogène heuuu

L437. **Justin** : ahhhh oui

**L438. Odile** : là c'est dommage que tu sois passé à coté, donc essaie de te le essaie de te le revoir / Bon c'est bon est-ce que tout le monde est allé au bout de heu au moins de ces quelques modules

L439. **Vince** : heu moi j'ai pas fini, madame

L440. **Paul** : on le fait les mots précis

**L441. Odile** : oui,

L442. **Paul** : les mots précis

**L443. Odile** (43:41) : alors, c'est le même exercice hein, exactement et là avec le verbe avoir etc. ça vous donne des entraînements // l'objectif c'est de finir cette fiche heu pour heu / pour la fin de l'heure Pauline

L444. **Fred** : il nous reste combien de temps, oui

**L445. Odile** : oh il vous reste dix minutes

**L446. Odile** (44:02) : c'est bon

L447. **Nicolas** (inaudible)

**L448. Odile** : tu as fait, tu as fait lequel adjectif, étymo, mots poussoirs, t'as réussi à faire les deux

L449. **Nicolas** : non j'ai fait que l'adjectif

**L450. Odile** : essaye de / alors bon ce serait quand même s'il vous plait, ceux qui sont sur les sur CCDMD heu même si vous avez pas abouti ce serait intéressant que vous alliez jeter un œil aux autres thématiques si jamais en essayer au moins essayez au moins un module sur les autres si vous n'avez pas eu le temps d'y aller encore

L451. **Florence** (inaudible)

**L452. Odile** (inaudible) dis moi, qu'est-ce que tu as heu / propriétaire tu l'as associé à quoi

L453. **Anthony** : avec heu locataire

**L454. Odile** : d'accord, ok très bien indiscipliné*

L455. **Anthony** : avec heu // j'ai mis quoi là

**L456. Odile** (inaudible) maladresse

L457. **Anthony** : avec habilité

**L458. Odile** : habilité, habilité ils ont mis tiens c'est plus habileté alors protubérance tu l'as pas trouvée / c'est intéressant : je comprends pourquoi tu l'as pas trouvée c'est parce qu'il y a une erreur en face, uniformisé

L459. **Anthony** : heu // diversifié

**L460. Odile** : logique très bien, vitalité

L461. **Anthony** : avec heu qualité

**L462. Odile** : ah c'est intéressant ça, la vitalité quel est le radical

L463. **Anthony** : hm vital

**L464. Odile** : vital, donc on est dans l'idée dans quelle idée de vitalité, quand c'est / vital c'est

L465. **Anthony** : important

**L466. Odile** (45:27) : non, ah oui vital au sens important, c'est un sens qui c'est un petit peu éloigné / danssss l'idée de vitalité // tuuu le définirais comment le mot vitalité

L467. **Anthony** : important

**L468. Odile** : ah oui parce que t'es parti sur vital

L469. An**t**hony : ouais

**L470. Odile** : parce que vital est important mais quelqu'un qui a beaucoup de vitalité

L471. **Anthony** : et heu (fais des gestes)

**L472. Odile** : voilà qui a beaucoup d'énergie, est-ce que tu vois quel serait le radical // dans vital c'est l'idée de vie

L473. **Anthony** : ouais

**L474. Odile** : hein, en plus le radical vie, quel serait le mot qui s'opposerait à l'idée de très vivant, de la vie de

L475. **Anthony** : impuissant

**L476. Odile** : impuissant c'est un autre le contraire de … donc on laisse se poser la question sur celui-là d'accord, abstinence, abstinence tu connaissais pas du tout ce mot là ou tu le

L477. **Anthony** (inaudible) … s'abstiens

**L478. Odile** : oui quel est celui qui s'oppose à celui qui s'abstient … on s'abstient dans quoi l'abstinence c'est pas l'abstention tu vois quand tu t'abstiens c'est aussi l'abstention mais l'abstinence y a l'idée de s'abstenir en fait mais de faire quoi … on parle d'abstinence par exemple pour heu deux personnes qui (inaudible) bafouiller tu l'as opposé à quoi donc on en a trois sur lequel il faut encore se poser des questions

L479. A**n**thony (inaudible)

**L480. Odile** (inaudible)

L481. **Anthony** (inaudible)

**L482. Odile** : désirable

L483. **Anthony** : repousser

**L484. Odile** : hm, hm, donc licencieux, il y a idée de licence, d'autoriser, omnipotent / tu l'as décomposé omnipotent

L485. **Anthony** : heu omni puis (inaudible)

**L486. Odile** : hm, hm, tout à fait et potent ça t'évoque quoi … est-ce que tu connais des mots de la même famille que potent

L487. **Anthony** : potentiel

**L488. Odile** : hm, c'est quoi le potentiel

L489. **Anthony** : je sais pas /

**L490. Odile** : pacifiste tu l'as opposé à quoi

L491. **Anthony** : ah belliqueux

**L492. Odile** : hm, hm, la paix c'est parce que je l'ai dit, hétérogène //

L493. **Anthony** : homogène

**L494. Odile** : d'accord, judicieux

L495. **Anthony** : … absurde

**L496. Odile** (48:10) : hm, hm, questionner

L497. **Anthony** (inaudible)

**L498. Odile** : hm, hm, stagnation

L499. **Anthony** (inaudible)

**L500. Odile** : ok, donc périodique … t'as pas trouvé, c'est quoi périodique

L501. **Anthony** : heu une période

**L502. Odile** : ouais hein, y a l'idée de // de régularité // il en manque c'est bizarre, un, deux, trois, quatre, cinq, six // ah si si ça correspond, donc en fait ceux que tu connaissais pour lesquels t'as pas trouvé c'est parce que tu ne connais pas leur contraire, hein / et inversement heuuuu essaye de partir / fais le dans l'autre sens pars de ceux que t'as pas trouvés pour chercher les autres pareil Pauline en essayant de le faire en individuel, pas en collectif

L503. **Pauline** (inaudible)

**L504. Odile** : ça allait

L505. **Pauline** (inaudible)

**L506. Odile** : un mot qui et alors // ah tu le démarres seulement / Ok …

**L507. Odile** (49:22) : bien on va faire unnn bilan un petit peu de tout ce que vous avez pu faire pendant ces trois quart d'heure // certains ont l'air exténué … ils ont bien travaillé … alors on heuuu on fait le tour / d'abord par rapport à ce que vous étiez censé faire qui a pu aller complètement au bout / c'est-à-dire ou ici // être allé sur ces trois heu trois ou deux d'ailleurs, ceux qui étaient sur enrichir son vocabulaire vous avez pu faire les deux ?

L508. **Théo** : heu oui moi

**L509. Odile** : enfin ce qui était heu

L510. **Pauline** : non /

**L511. Odile** : Synotétris

L512. **Pauline** : Synotétris moi ça ça

**L513. Odile** : ça a beugué

L514. **Pauline** : ouais voilà

**L515. Odile** : d'accord t'as pu faire un exercice complet ou pas ?

L516. **Pauline** : oui, je suis en train de le finir justement

**L517. Odile** (50:06) : et alors, ça va c'est le même exercice que t'as mis après, alors heu on heu s'il vous plait là on va faire une heu faudrait que vous arrêtiez pour qu'on puisse faire un un bilan collectif, d'abord heu ceux qui étaient ici trouver le bon mot // vous y êtes tous / donc heu heuuuu aussi bien ceux qui sont sur CCDMD sur le site hein que ceux qui étaient sur papier // alors ceux qui étaient sur papier avez-vous le sentiment ou que l'exercice que vous venez de faire vous a permis // de trouver le bon mot / serez vous capable de réinvestir dire, avoir, être, faire / de mettre des synonymes donc ici on était vraiment plus sur des exercices synonymes hein // d'accord / alors la question à se poser même si vous êtes pas allés au bout est // est-ce que je vais être capable de réinvestir mes / verbes

L518. **Nicolas** : oui

**L519. Odile** (51:09) : oui … fred

L520. **Brice** : ouais, ouais

**L521. Odile** : Rémi

L522. **Vincent** : oui, oui

**L523. Odile** : oui, sur / ceux qui ont fait ça sur l'ordi

L524. **Fred** : moi j'ai commencé juste l'étymo / j'ai fait adjectif et j'ai commencé

**L525. Odile** : alors les mots poussoirs sont un petit peu plus difficiles

L526. **Fred** : j'ai pas fait, j'ai pas commencé

**L527. Odile** : heu / qui a testé les mots poussoirs (Sonnerie) bon l'objectif donc séance de mise à niveau comme d'habitude hein heu c'est pas qu'on ait des évaluations on va vérifier /

que ce vocabulaire, cette séance vocabulaire vous aura aidé sur les prochaines rédaction / donc l'objectif sur les prochaines rédaction c'est //

L528. **Florence** : utiliser ces mots

**L529. Odile** (51:57) : ouais, de les réinvestir / voilà je vous remercie n'oubliez de revenir avec vos ordis dans quinze jours et surtout heu de récupérer vos codes

L530. Fin (52:10)

# Annexe n°11 : Matrice d'analyse de l'« épreuve », Odile

| Catégories | Données |
|---|---|
| Hypothèse<br>Sujet supposé savoir | **L24. Odile** (02:05) : *ça veut dire que en un quart d'heure ça ce serait réglé …* |
| | Odile (25:43 ; 41:59 ; 45:02 ; 45:16) : *c'est intéressant* |
| | |
| Hypothèse<br>Impossible à supporter | **L31. Odile** (02:39) : *bah j'espère pour vous parce que sinon il va y avoir un souci* |
| | **L458. Odile** (45:04) : *je comprends pourquoi tu l'as pas trouvée c'est parce qu'il y a une erreur en face, uniformisé* |
| | **L92. Odile** (12:31) : *[…] on va peut être renoncer sinon on va y passer l'heure* |
| | **L128. Odile** (16:07) : *[…] c'est-à-dire que tu vas faire des exercices qui vont t'aider mais heu de toute façon l'objectif était pas de vous figer sur un des éléments c'est de commencer par celui-là, donc heu* |
| | **L422. Odile** (42:15) : *oui mais faut pas faut pas non plus le faire le faire au hasard hein* |
| | **L517. Odile** (50:08) : *[…] alors heu on heu s'il vous plait là on va faire une heu faudrait que vous arrêtiez pour qu'on puisse faire un un bilan collectif* |
| | |

| | |
|---|---|
| Déjà-là conceptuel | **L16. Odile** (01:43) : *comme ça vous irez jeter un coup d'œil et puis on en reparle dans / quinze jours*<br><br>**L67. Odile** (05:29) : *donc trois types d'exercice … (écrit au tableau) trouver le bon mot / hm, on a on a une idée on a une définition faut trouver le bon mot donc ceux qui sont sur / CCDMD // ceux qui n'y sont pas ils prennent des notes pour aller voir plus tard, d'accord*<br><br>**L344. Odile** (35:44) : *mais ça c'est normal, il faut toujours qu'il y ait des mots que tu ne connaisses pas, justement pour que tu les découvres et que tu les apprennes*<br><br>**L507. Odile** (49:22) : *bien on va faire unnn bilan un petit peu de tout ce que vous avez pu faire pendant ces trois quart d'heures* |
| | |
| Déjà-là intentionnel | **Le fait de changer d'élève au bout d'un moment**<br><br>**L367. Odile :** (répond à cet élève) *c'est fait pour, comme ça tu les apprends, comme ça tu les apprends … alors après lisez bien ce qui vous est donné parce que ça vous donne des pistes / pour heu / pour vous en souvenir, par contre il faudrait que tu vives des découvertes du vocabulaire un peu plus pour toi-même et moins pour le voisin* |
| | |
| Ostension | **Re-situe la séance**<br><br>**L63. Odile** (05:06) : *[…] non seulement dans le positionnement en début d'année mais depuis la dernière rédaction que vous avez faite c'était quoi ? //*<br><br>L65. **Sébastien** : *heu, rédiger une histoire avec ce qu'on /*<br><br>**L66. Odile** : *sur rédiger une histoire on avait identifié heu ceux qui au niveau du vocabulaire // utilisaient pas toujours les bons mots et ceux qui avaient un vocabulaire qui était peut être pas suffisamment riche, d'accord / donc l'intérêt de cette séance de mise à niveau c'est ça* |

| | |
|---|---|
| | **Rappel de consigne**<br><br>**L77. Odile** (09:57) : *[…] vous commencez toujours par les modules // généralement les modules ils vont de A ça peut aller jusqu'à F, d'accord, les premiers modules A,B,C sont les plus faciles ensuite on évolue vers des niveaux moyens et généralement les derniers sont des modules difficiles, donc le principe est toujours le même, je commence par un module facile // si / tout va très bien ça va très vite je peux passer directement à un module plus difficile, j'y vais à mon rythme / si j'ai eu un petit peu de mal sur un module facile j'en refais un deuxième*<br><br>**Le préfixe « poten »**<br><br>**L160. Odile** (20:02) : *ça est-ce que c'est un préfixe que tu / c'est poten // potentiel*<br><br>L161. **Brice** : *ah oui*<br><br>**L162. Odile** : *c'est quoi le potentiel ?*<br><br>L163. **Brice** : *c'est quelque chose qu'on accumule enfin //*<br><br>**Le Préfixe « carn »**<br><br>L203. **Bastien** (24:43) : *je sais pas, je repère des lettres*<br><br>**L204. Odile** : *alors là tu as repéré des lettres c'est quoi ces lettres, ça s'appelle comment ?*<br><br>L205. **Bastien** : *je sais pas*<br><br>**L206. Odile** : *un préfixe*<br><br>L207. **Bastien** : *ah oui un préfixe*<br><br>**L208. Odile** (25:12) : *donc le préfixe, c'est lui qui donne le sens de ce mot, maintenant ce préfixe tu l'as déjà rencontré ailleurs, d'accord, donc regarde ce que tu as comme racine radical derrière, ça t'évoque rien /*<br><br>L209. **Bastien** : *non* (inaudible)<br><br>**L210. Odile** : *ça t'évoque rien* |

| | |
|---|---|
| | L211. **Bastien** : *non, à part charnu*<br><br>**L212. Odile** : *ça t'évoque rien*<br><br>L213. **Bastien** : *non, charnu*<br><br>**L214. Odile** : *oui et alors l'idée de charnu*<br><br>L215. **Bastien** : *ah heu*<br><br>**L216. Odile** : *ça te fait penser à quoi si je dis charnu*<br><br>L217. **Bastien** : *y en a pas beaucoup*<br><br>**L218. Odile** : *ah bon*<br><br>L219. **Bastien** : *charnu / des écailles charnues*<br><br>**L220. Odile** : *oui ça veux dire quoi des écailles charnues, c'est intéressant, / tu es pêcheur ?*<br><br>L221. **Bastien** : *un peu*<br><br>**L222. Odile** : *donc des écailles charnues c'est quoi pour toi ?*<br><br>L223. **Bastien** : *des écailles charnues c'est c'est que ce qu'y en a pas beaucoup*<br><br>**L224. Odile** : *ah bon, alors essaye de réfléchir à ce début là quel mot ça peut rappeler*<br><br>L225. **Bastien** : *charme*<br><br>**L226. Odile** : *oui et alors ça te fait penser à quoi ? / on est d'évoquer en face de de maigreur qu'est-ce qui s'oppose à la maigreur /*<br><br>L227. **Bastien** : *ben la grosseur*<br><br>**L228. Odile** : *hm hm et alors cette idée là // est-ce que tu repères le radical des mots de la même famille, l'idée de chair …*<br><br>L229. **Bastien** : *ah oui*<br><br>**L230. Odile** : *oui de quelqu'un qui est bien en chair,*<br><br>L231. **Bastien** : *ouais*<br><br>**L232. Odile** : *donc // que veut dire l'adjectif charnu ?* |

| | |
|---|---|
| | L233. **Bastien** : *bien en chair*<br><br>**L234. Odile** : *donc que sont tes écailles charnues alors ?*<br><br>L235. **Bastien** : *qu'elles sont beaucoup*<br><br>**L236. Odile** : *non c'est pas ça, est-ce que les écailles // est-ce que les écailles c'est de la chair ?*<br><br>L237. **Bastien** : *non*<br><br>**L238. Odile** : *qu'est-ce que tu peux avoir sur les écailles … enfin bon après moi je connais pas la terminologie de de la pêche mais heu a priori charnu c'est qu'il y a beaucoup de chair dessus, donc l'idée de charnu ça évoque chair, viande, carn hein carnivore heu / tu vois qu'avec ce mot et (inaudible) préfixe qui veut dire le contraire, ça doit pouvoir t'aider à recomposer des mots nouveaux*<br><br>**Le but de l'exercice**<br><br>**L245. Odile** (28:03) : *bon, d'accord alors t'as compris le but de cet exercice, mais quel est le but*<br><br>L246. **Stéphanie** : *ben heu*<br><br>**L247. Odile** : *est-ce que tu connais tous ces mots*<br><br>L248. **Stéphanie** : *non* (inaudible)<br><br>**L249. Odile** : *donc, quel est le but de cet exercice à ton avis*<br><br>L250. **Stéphanie** (inaudible)<br><br>**L251. Odile** : *et derrière pour toi*<br><br>L252. **Stéphanie** (inaudible)<br><br>**L253. Odile** : *d'apprendre ou d'essayer de mémoriser les mots pars de celui que tu connais le mieux*<br><br>**Licence**<br><br>**L428. Odile** (42:51) : *dans licencieux, tu as l'idée de licence, tu sais ce que c'est une licence ?*<br><br>L429. **Justin** : *oui, c'est quand quelqu'un qui a une licence qui est* |

| | |
|---|---|
| | *abonné à quelque chose ou heu qui est licencié*<br><br>**L430. Odile** : *ouais, en fait il y a l'idée d'être autorisé dans licence, licencieux d'autorisation, de pouvoir se permettre de*<br><br>L431. **Justin** : *oui voilà*<br><br>**Belliqueux**<br><br>**L386. Odile** (39:31) : *alors, belliciste / on part de la racine // belliqueux, est-ce que tu sais ce que c'est quelqu'un de belliqueux …*<br><br>**L387. Odile** (39:45) : *alors, tu as les antonymes, d'accord belliqueux alors utilisez vos par exemple vos suffixes // est-ce que vous avez des suffixes commun entre antonyme, ça peut vous aider … on les donnera après mais le but c'est que vous essayez de les découvrir vous même*<br><br>**L388. Odile** (40:04) : *alors pacifiste, c'est quoi paci, paci P A avec un C*<br><br>L389. **Anthony** : *tranquille*<br><br>**L390. Odile** : *ah c'est plus que ça, c'est quoi le radical, paci P A C I*<br><br>L391. **Anthony** : *passif*<br><br>**L392. Odile** (40:15) : *oui mais passif ça s'écrit avec deux S pas dans ce sens là, ça évoque quel mot // qui s'oppose parce que le radical les deux radicaux s'opposent paci c'est la paix et belli de belliqueux c'est la guerre, les belligérants quand vous avez eu des cours d'histoire sur les guerres mondiales, les belligérants, ceux qui font la guerre // donc belli la guerre, paci la paix, c'est bon //* |
| | |
| Dévolution | **Immodéré**<br><br>**L354. Odile** (36:29) : *alors décompose le, modéré ça veut dire quoi modéré*<br><br>L355. **Sébastien** : *je sais pas quelque chose qui est toujours pareil quoi*<br><br>**L356. Odile** (36:39) : *quand c'est modéré essaye de faire une phrase* |

| | |
|---|---|
| | *avec si tu retrouves pas la définition*<br><br>**L357. Odile** (36:57) : *modéré, dans quel contexte tu l'utilises / est-ce que quelqu'un peut être modéré*<br><br>L358. **Sébastien** : *un effort*<br><br>**L359. Odile** : *un effort modéré alors c'est quoi un effort modéré … il est très important il est très faible ou il est moyen quand il est modéré*<br><br>L360. **Sébastien** : *il est heu normal quoi*<br><br>**L361. Odile** : *d'accord, donc il est ni très fort ni trop faible*<br><br>L362. **Sébastien** : *oui voilà ce que je voulais dire*<br><br>**L363. Odile** : *d'accord, donc et quand c'est immodéré*<br><br>L364. **Sébastien** : *c'est pas trop fort trop fort*<br><br>**L365. Odile** : *d'accord, sur ce que tu as est-ce que tu vois un des sens qui pourrait être dans cette idée que ce n'est pas modéré* |

**Tableau 9 : *Matrice d'analyse de l' « épreuve », Odile***

# Annexe n°12 : Guide d'entretien *post*, Marie

Ce guide d'entretien est réalisé à partir des résultats de la première analyse sur le cas de Marie (cf. chap.3, §2.2.3).

**En début d'entretien, rappel des règles de confidentialité et préciser l'objectif de ma recherche en précisant que mes questions portent sur le premier entretien ainsi que sur la séance d'AP observée, et qu'elles ne sont pas là pour juger l'enseignant.**

1. Pour vous une séance d'AP doit être conçue de façon « à travailler différemment sur des problématiques du programme, travail à l'oral et en groupe et essayer de faire en sorte que l'élève soit acteur ». Vous pouvez m'expliquer ?

2. Vous m'aviez parlé d'adaptabilité en AP. Pouvez-vous préciser ce que vous entendez par adaptabilité ?

3. Vous avez choisi une séance de travail sur les conflits Que pouvez-vous dire de cette séance ?

Eventuellement une relance Dans cette même séance d'AP. Quelles étaient vos intentions d'enseignement ?

4. La séance observée était avec la classe de 2$^{nde}$ des métiers de bouche, est-ce que la classe entière était présente ?

5. Lors de cette séance pensez-vous être celui ou celle qui détient le savoir ?

6. Qu'est-ce qui a été particulièrement pénible lors de cette séance d'accompagnement I/P ?

7. Vous avez choisi la bivalence Lettres-Histoire. Pourquoi ?

8. Qu'est-ce qui vous intéresse dans le fait d'enseigner en lycée professionnel ?

   Qu'est-ce qu'un adolescent/élève en lycée professionnel?

9. Vous avez choisi d'organiser vos séances d'AP en vous appuyant sur le théâtre. Pourquoi ? Observation ?

10. Vous découpez/organisez l’année autour de quatre thèmes qui sont : l’expression orale et l’estime de soi ; l’expression écrite ; règles de vie et comportement. Pourquoi avoir choisi ces thèmes ?

Je vais maintenant vous montrer des extraits de la vidéo que je vous propose de commenter

1. Choisir deux extraits d’ostension. Qu’en pensez-vous ? *avoir en tête qu’elle parle également d’elle pas seulement des élèves ou de la séance. Si elle parle seulement des élèves, lui demander et vous ?*

2. Montrer deux-trois extraits pendant lesquels Marie se ronge les ongles. Que pouvez-vous en dire ?

3. Montre des extraits de la vidéo sur les injures puis sur un jet d’affaires (03:41 ; 03:52 ; 35: 22). Que pouvez-vous m’en dire ?

4. Montre le moment pendant lequel Marie donne une consigne à un élève puis lui reproche d’avoir suivi la consigne, jusqu'au refus de répondre à l’élève (26:15). Vous pouvez commenter cet extrait ?

5. Montre les extrait vidéo (03:24 ; 04:20). Que pouvez-vous en dire ?

6. Lors de la séance. Qu’avez-vous ressenti?

# Annexe n°13 : Retranscription de l'entretien *post*, Marie

**Chercheur :** bonjour, je vais te repréciser / ma recherche, ma recherche porte sur les séances d'accompagnement individualisé ou personnalisé // donc on a déjà fait un entretien il y a un mois et demi deux mois de ça je crois et puis je suis venu observer une séance / de cours avec les secondes métiers de bouche / voilà / et donc là je viens pour faire un dernier entretien sur des questions que j'ai par rapport à ma recherche mais je tiens à préciser qu'a aucun moment je te cite, je cite le lycée et mes questions ne sont pas là pour te juger heu à toi en tant que personne c'est pour comprendre heu certaines choses heu voilà d'accord / il y a pas de jugement et si c'est comme ça tu le dis et au pire j'arrê ma question sera stoppée

**Marie :** non non t'inquiète pas

**Chercheur :** donc heu première question heu on avait discuté la dernière fois sur heu je t'avais demandé sur comment / qu'est-ce que c'était pour toi une séance individualisée / tu m'avais dit que cela devait être travailler différemment sur des problématiques du programme / travailler à l'oral et en groupe et essayer de faire en sorte que l'élève soit acteur. Peux-tu m'expliquer … est-ce que tu peux aller plus loin dans cette réflexion ?

**Marie :** Non enfin dans un premier temps heu enfin / dans un premiers temps c'était de cette manière là que je … concevais ensuite c'est rajouté une une autre problématique dans cette classe suite au conseil de classe du premier semestre où on s'est rendu compte qu'il y avait sur ces vingt quatre élèves heu vraiment deux groupes distincts / entre des élèves avec un profil très introverti et qui se laissaient influencer par les autres et qu'on entendait jamais à l'oral et puis un groupe au contraire ultra // dominant heu mais qui avait également des problèmes de comportement voire de dérapage et d'insolence dans certains cours heu donc du coup on s'était dit avec mon collègue avec qui on partage ces heures d'AP qu'on ferait un décroché exceptionnel sur quelques semaines : moi en l'occurrence sur quatre semaines / deux avec le groupe dominant on va dire et deux avec le groupe plus introverti / pour apprendre heu // bein dominer ses émotions et puis aussi à travailler ensemble / je crois qu'à l'issue de ces quatre semaines on a tiré un constat simple c'est qu'on est une classe de vingt quatre élèves et donc qu'on ne veut plus entendre enfin moi je leur ai dit en tout cas je ne veux plus entendre boucher contre pâtissier on forme une classe et on essaie de travailler ensemble sachant qu'on a pas tous les mêmes qualités // mais voilà chacun à des qualités donc on essaie d'en tirer profit et donc voilà c'est un peu dans ce cadre là que tu que tu es venu

**Chercheur :** tout à fait mais ma question

**Marie :** c'est pas //

**Chercheur :** si si si mais ma question était tu as ciblé trois éléments qui te paraissaient très importants pour heu faire heu pour / expliquer ce qu'était l'AP / d'où d'où pourquoi en fait ces trois éléments pourquoi heu

**Marie :** c'est-à-dire le fait que l'élève soit acteur qu'on travaille différemment ?

**Chercheur :** heu pourquoi voilà travailler différemment, travailler l'oral en groupe / d'où ça te vient ça, je sais pas y a peut être une raison qui fait que t'est plus inspirée de ce côté-là ou …

**Marie :** oui alors déjà d'une manière heu … enfin tout le temps j'essaie de travailler / un petit peu / d'une manière moins classique que beaucoup de collègues moi j'aime bien travailler autour de projets heu avec cette classe on fait un projet théâtre et voilà moi j'aime bien faire soit des projets théâtre des projets d'écriture longue etc. donc heu voilà c'est déjà le style de mon enseignement donc en AP c'est vrai que / que j'aime bien axé davantage sur ça / on avait heu parce que voilà parce que je pense qu'un enf qu'un élève pour s'intégrer pour aimer un cours il doit être acteur il doit trouver du sens à l'enseignement et pas seulement recevoir le savoir quoi / il doit aussi être à l'origine à la limite demandeur / acteur créateur du cours …

**Chercheur :** tu m'as dit qu'ils faisaient un projet théâtre et heu écriture longue enfin c'est pas écriture

**Marie :** si écriture longue alors nous on a réécrit une pièce qui vont aller jouer au théâtre Jules Julien le seize avril, donc heu

**Chercheur :** d'accord, et le fait d'avoir choisi le théâtre tu m'en avais déjà parlé la dernière fois, est-ce qu'il y a une raison particulière hormis tu m'avais bien parlé que t'avais une amie qui travaillait dans le théâtre

**Marie :** ouais ouais

**Chercheur :** est-ce qu'il y a une raison …

**Marie :** j'ai jamais fait de théâtre j'trouve que les élèves de lycée pro ont ce profil là / parce qu'ils sont plus à l'aise à l'oral qu'à l'écrit / l'écrit voilà ça les rebute parce qu'ils savent pas souvent bien écrire ils sont souvent dys heu ils ont souvent peiné dans les années collèges

hors à l'oral c'est souvent des élèves qui sont heu pertinents mais qui sont / qui sont pas non plus inhibés comme on peu voir dans des classes de collège ou de lycée général surtout là ils ont la parole heu facile donc heu c'est vrai que souvent les faire travailler heu à l'oral et valoriser un peu cette expression orale ça leur redonne confiance et d'autant plus quand après c'est heu y a un support bein d'expression écrite vu que la pièce c'est eux qui l'écrivent / ils écrivent ils travaillent le français sans même sans rendre compte pour ensuite pouvoir s'amuser entre guillemets sur heu sur scène.

**Chercheur :** tu viens de dire que c'était propice à ces élèves de lycée pro qu'est-ce que c'est pour toi un élève de lycée pro professionnel pardon

**Marie :** alors un lycée professionnel / bon surtout en tant que prof de français bon ce sont souvent des heu // des élèves moi je trouve qui arrive surtout en seconde et là c'est le cas de ces secondes qui arrivent un petit peu cassés avec une image heu relativement écorchée d'eux même alors peut être pas dans les filières qui sont sélectives comme la boulangerie par exemple ou les places sont très chères mais en boucher heu charcuterie c'est pas le cas et on a souvent des élèves qui / voilà qui manque de confiance en eux et pour qui le français n'est pas une matière accessible et qui leur plait au départ // mais après c'est des élèves voilà attachants et qui heu / et qui ont plein de qualités humaines mais aussi ouais dans dans l'échange

**Chercheur :** on avait aussi évoqué la dernière fois justement par le fait de changer l'emploi du temps, tu m'avais parlé d'aptati d'adaptabilité pardon tu m'avais dit que c'était intéressant justement heu qu'est-ce que tu entends justement par cette notion d'adaptabilité / en AP ?

**Marie :** ah bein // bein j'entends justement pouvoir répondre heu / rapidement à des besoins / même à des besoins auxquels on n'aurait pas pensé comme c'est le cas ici heu soit alors là on avait dissocié les deux groupes on avait mis d'un coté le groupe que l'on va appeler dominant et de l'autre le groupe introverti justement pour travailler sur soit la prise de confiance soit au coté d'un autre coté la gestion de son agressivité de ses émotions mais après ça peut être aussi intéressant de mixer les deux groupes pour voir que l'on peut aussi travailler ensemble heu produire quelque chose en commun … heu voilà ça c'est de l'adaptabilité par rapport aux gens que tu as en face de toi et puis après par rapport à ce que tu peux proposer parce que par rapport à une séquence que tu fais en classe tu te dis bon bein là effectivement il y a un problème j'en sais rien de compréhension de texte ou vraiment d'écriture basique et donc les heures d'AP c'est vrai ça te permet de rebondir heu assez vite et de proposer une remédiation

qui est en accord avec ce que tu traites en classe et qui est cohérente par rapport à leurs besoins

**Chercheur :** d'accord / on je suis venu voir une séance sur les conflits on va dire c'est ça

**Marie :** ouais ouais sur la gestion des conflits

**Chercheur :** sur la gestion des conflits heu que peux-tu me dire sur cette séance ?

**Marie :** c'est-à-dire sur la manière dont on

**Chercheur :** avec le recul maintenant comment toi tu / tu as perçu cette séance heu / alors celle que je suis venue observer pas celle qui ont suivi on est bien d'accord / celle là qu'est-ce que tu /

**Marie :** oui / alors celle là c'était la première de notre heu …

**Chercheur :** tout à fait / enfin si j'ai bien compris oui

**Marie :** ouais ouais c'était la première c'était la première … heu c'était à peu près ce que je pensais que ce serait parce que à la fois des élèves heu / qui aiment faire ce genre d'exercice et je pense qu'avec ce genre d'élèves c'était bien de proposer des des des scènes de l'activité orale de la mise en scène etc.etc. et pas uniquement de la réflexion heu // voilà parce qu'on aurait pu très bien réfléchir aussi dans un sens dans un // voilà dans une logique totalement différente mais je pense que ça leur correspondait mieux après ça reste dessssss ados qui prennent pas le temps de réfléchir qui se lancent immédiatement on va le voir enfin t'as pu le voir qui se lancent immédiatement mais ça c'est leur défaut heu récurrent quoi on se lance tout de suite parce qu'on veut jouer on veut mimer etc.etc. et puis donc du coup heu on a des scènes des fois qui manquent de contenu et d'épaisseur / heu ça c'est une certitude après c'est sur on peut prendre plus temps et les forcer à réfléchir cinq à dix minutes mais dans ce cas là le temps il n'est pas extensif ou extensible (rigole) // donc heu voilà on est toujours entre dans deux logiques quoi celle du rendement / on veut à tout prix faire les différentes scènes et puis on sait qu'on a la classe pour parce que demandeuse mais on sait heu / a contrario qu'on va pas avoir vraiment l'épaisseur / qui manque surement à cette séance quoi ça c'est une certitude

**Chercheur :** qu'elles étaient vos intentions d'enseignement alors justement / malgré ce temps restreint

**Marie :** eh bein uniquement d'essayer de leur faire prendre conscience que parce qu'ils avaient tous eu des rapports de collègues heu / ou des altercations entre eux qui auraient pu conduire à des conseils de vie / de classe au moins qu'il y a une autre manière de réagir que de monter dans les décibels et de frapper / l'indifférence / l'ignorance heu / voilà c'était c'était ça que je voulais qu'ils se rendent compte que chaque fois que la situation se réglait où l'ironie à la limite mais mais pas le je crie plus fort que celui qui m'agresse

**Chercheur :** lors de cette séance pensez-vous être celle qui détient le savoir / telle que vous l'avez conduit ?

**Marie :** j'espère pas (rire) parce que j'aime bien que ce soient eux qui justement arrivent à la conclusion que je viens de te donner même si la conclusion je l'ai quand je rentre en classe heu j'ai envie de prouver ça mais j'ai envie que ce soit eux qui le devinent qui devinent qui faut feinter l'ignorance à la limite l'ironie heu voilà

**Chercheur :** d'accord // qu'est-ce qui a été particulièrement pénible lors de cette séance d'AP ?

**Marie :** comme chaque fois que tu fais une séance de ce genre et moi j'en ai l'habitude parce que je les aime bien c'est heu / c'est justement gérer le fait que tout le monde veux participer et qu'il y a pas forcément de contenu dans les scénettes et que donc des fois bein tu n'arrives à rien prouver justement et tu n 'arrives pas à ton objectif de départ / ça c'est le plus difficile à gérer // après on se rend compte que si on leur laisse souvent je pense que c'est le cas une deuxième heu chance heu souvent ils s'améliorent quoi / ils se rendent compte eux mêmes sur certaines scénettes qu'ils qu'ils n'ont pas réussi enfin que ça a pas heu voilà et donc du coup ils demandent à passer à nouveau ou certains copains veulent les corriger et puis on / on arrive à avoir un petit résultat quand même à la fin il me semble

**Chercheur :** d'accord // vous avez choisi là / on avait parlé de de tes études au tout début je sais pas si tu te souviens au tout premier entretien et tu m'avais parlé de la bi que tu avais choisi la bivalence Lettres-Histoire // pourquoi / tu avais choisi cette bivalence Lettres-Histoire ?

**Marie :** pourquoi parce que j'étais partie heu / en histoire et que heu plus les années passaient et je regrettais mon choix justement parce que je trouve que / j'aime beaucoup l'histoire mais je trouve effectivement qu'en français au niveau de l'enseignement ça me correspond davantage y a beaucoup plus de choses à faire de projets à mener de diversité dans

l'enseignement heu voilà donc heu j'avais envie / envie de faire du français / peut être même que si j'avais fait une licence ce coup-ci de lettre moderne peut être que je n'aurais fait que du français quoi

**Chercheur :** en fait t'as gardé cet attachement à l'histoire de part ton cursus au départ c'est ça

**Marie :** oui oui donc après c'est vrai qu'a vingt deux enfin à vingt et un vingt deux il était plus facile de passer le PLP que …

**Chercheur :** oui bien sur

**Marie :** du coup j'avais passé le CAPES d'Histoire en fait c'est le CAPES d'Histoire que j'avais obtenu et du coup c'était pour faire de l'histoire rien que de l'histoire

**Chercheur :** et c'est là ou justement mais qu'est justement tu n'avais pas encore une expérience d'enseignement / tu me dis que tu préférais enseigner et à cette période là tu n'avais pas encore d'expérience d'enseignement ou si ?

**Marie :** non non j'avais non non la première fois que j'ai enseigné

**Chercheur :** ah c'est par rapport au cours que tu as reçu c'est ça ?

**Marie :** ouais à la manière dont j'envisageais l'enseignement je me trouvais que tu pouvais quand même faire plus de choses heu // en enseignant du français justement que de l'histoire c'est vrai que les cours d'histoire même moi maintenant que j'enseigne le français et l'histoire je travaille d'une manière quand même beaucoup plus classique il me semble en histoire / qu'en français où là … justement je m'éclate vraiment

**Chercheur :** heu // tu m'avais parlé que tu organisais l'année autour de quatre thèmes alors heu il me semble que tu m'avais bien parlé de quatre thèmes / l'expression et l'estime de soi / l'expression écrite les règles de vie et comportement pourquoi avoir choisi ces thèmes précisément ?

**Marie :** j'avais dit ça moi ?

**Chercheur :** ouais, tes propos mais bon j'ai pas mis entre guillemets mais c'est tes propos

**Marie :** pour l'AP ?

**Chercheur :** pour l'AP on est bien d'accord

**Marie :** non parce que j'avais aussi prévu un module heu / ouais expression écrite c'est peut être ça méthodologie écrite …

**Chercheur :** oui y avait méthodo

**Marie :** alors en fait comme chaque année en classe de seconde je commence souvent par heu par l'expression orale parce que c'est ce que je te disais hein je trouve que c'est des élèves qui sont meilleurs à l'oral qu'a l'écrit et qui ont plus de facilités et que c'est plus facile de faire du lien de commencer heu par l'oral alors l'estime de soi heu bon je l'appelle comme ça parce que j'aime bien / travailler c'est heu // c'est voilà être capable de lorsqu'on se présente surtout dans les première séances on essaie de / pas de citer ses qualités uniquement mais de montrer heu bein ses points forts ce qu'on sait faire etc. donc c'est pour ça que j'aime bien accoler le terme d'estime de soi donc l'expression écrite normalement c'était ce module là que tu aurais du voir en deuxième partie de l'année où là voilà on a fait connaissance / normalement il y a un lien qui s'est créé on peut commencer à travailler sur des choses plus difficiles qu'ils rechignent mais bon voilà on est à noël ils sont encore motivés et etc. et ensuite j'avais dit //

**Chercheur :** règles de vie et comportement

**Marie :** règles de vie et comportement heu oui alors ça ça aurait été bien que ce soit plus en début qu'en fin

**Chercheur :** non non mais après il y a peut être pas d'ordre moi je les ai cité mais il y a peut être pas un ordre précis

**Marie :** au départ honnêtement je voulais enchaîner sur l'expression écrite c'est peut être qu'après je savais pas ce …

**Chercheur :** maintenant je vais te montrer des extraits vidéo et je vais te proposer de les commenter alors je vais t'en montrer au début pour la première je vais t'en montrer deux et je te les ferai commenter

**Marie :** d'accord allez vas-y

**Chercheur :** alors il faut juste que je trouve le bon time code (Montre trois extraits d'ostension 09:43 ; 22:00 ; 38:47)

**Marie :** tu entends les réflexions des élèves ?

**Chercheur :** oui je les entends mais c'est compliqué j'en conviens

**Marie :** là tu te rends compte de tes manières hein (rigole) c'est horrible (rigole) // alors je regardais mes élèves qui bougent beaucoup leur table

**Chercheur :** qui bougent beaucoup leur table

**Marie :** ah ouais c'est impressionnant les deux là

**Chercheur :** d'accord / par rapport aux trois extraits qu'est-ce que tu peux m'en dire ?

**Marie :** bon sur le dernier extrait je trouve qu'il y a que moi qui parle en fait / je n'entends que / que moi dans le sens où on disait que bon / les élèves se devaient d'être acteurs et que je voulais que eux trouvent les réponses aux questions / j'ai l'impression quand même que / que je tiens une place assez importante non …

**Chercheur :** jeeee enfin oui oui peut être jeee sais pas et par rapport aux élèves du coup

**Marie :** bein je sais pas sur ce dernier extrait je les trouve davantage heu / en retrait / tu vois, heu sur le premier extrait où je vais sur sur le groupe / bon là je trouve que c'est que c'est bien quoi on redéfinit la consigne heu heu chacun se positionne sur un rôle ils acceptent heu ils acceptent leurs rôles quoi / y a pas de soucis, le deuxième extrait je m'en souviens déjà plus donc heu

**Chercheur :** pardon j'aurais du limiter à deux excuse moi

**Marie :** ouais c'est compliqué (rire) le deuxième extrait c'était quoi ?

**Chercheur :** heu le deuxième extrait c'était quoi c'était tu répondais à un élève / mais c'est pas grave ce n'est pas important / donc je vais te montrer deux autres extraits / ça absolument rien à voir à chaque fois je change c'est pour ça que je te le dis alors par contre c'est la mauvaise vidéo (Montre deux extraits vidéo 14:02 ; 25:29) qu'est-ce que tu peux m'en dire ?

**Marie :** alors heu // le stress du prof qui voit que / que c'est entrain de / de dysfonctionner sa scène heu / donc du coup bein qu'est-ce que je fais j'essaie de / de leur pointer de pointer les débordements et les erreurs qu'ils ont pu commettre / pour qu'ils puissent se rattraper on va dire et reproposer un scénario de meilleure qualité heu donc heu répétition de la consigne des du t'arrête de rire faut avoir un minimum de sérieux et heu voilà quoi une séquence ou je suis entrain d'essayer de recadrer heu les élèves pour justement aboutir au à mon objectif

**Chercheur :** a ton objectif d'accord maintenant je vais te montrer deux autres extraits j'ai écrit comme un porc (Montre les deux extraits) je vais te remontrer parce que c'est rapide c'est le propos des élèves enfin quoi que c'est l'ensemble

**Marie :** qu'est-ce qu'il a dit ?

**Chercheur :** alors c'est pas lui qui parle je crois que c'est lui ou lui mais je vais te montrer un autre moment (montre un autre extrait) alors peut être par rapport aux deux extraits que je viens de passer qu'est-ce que tu peux m'en dire // t'as peut être mal entendu mais qu'est-ce que tu as vu ?

**Marie :** alors le le premier c'est donc l'élève qui fait son sketch hein il devait donc mimer un élève qui avait des problèmes heu d'élocutions et donc le fou rire que ça pouvait provoquer donc là on y était en plein on avait Lilian qui lui lancé des des projectiles dessus donc heu je trouve que j'étais dans une position de retrait et d'écoute mais bon c'était logique sur ce passage et là le deuxième passage il est totalement différent parce qu'il est en début de séance lorsque je leur distribue heu la fiche qui va guider toute notre séance et qu'on va compléter au fur et à mesure / donc je leur distribue et je leur dis comme à chaque cours de déposer leur sac en dehors de leur table de se munir d'un stylo et qu'on leur collera ultérieurement dans notre cahier de / de français

**Chercheur :** d'accord je vais t'en remontrer un un autre (Montre l'extrait 26:15) qu'est-ce que tu peux m'en dire de cette séquence ?

**Marie :** bon heu premièrement je suis concentrée sur ce qu'ils disent humm

**Chercheur :** ceux qui sont au tableau

**Marie :** oui oui pour essayer justement les cadrer de les corriger ou du coup de les encourager lorsque c'est bien fait // heu pour essayer toujours pareil hein d'arriver à mon objectif et de donner du sens / heu ensuite Paul revient à sa place il comprend pas bien pourquoi heu / la fin apparemment de son sketch n'était pas convenable donc là je lui redis que c'est parce qu'en fait il avait choisi une situation et il s'en est / échappé // après c'est vrai que il n'a pas la fin de l'explication vu que les deux d'après sont déjà partis faire leur scène et qu'on est impatient de commencer heu

**Chercheur :** et qui font du bruit donc du coup ça te

**Marie :** non ça c'est le défaut enfin de cette classe et de beaucoup de classes ils aiment bien que ce soit toujours tout de suite à eux et qu'on leur donne heu / enfin qu'on leur accorde l'attention immédiatement

**Chercheur :** maintenant je vais te montrer trois autres heu deux autres extraits (Montre les deux extraits 03:24 ; 04:20) ça c'était le premier … tu me dis si tu veux que je te le repasse

**Marie :** non non ce sera votre fiche de travail // après j'ai pas entendu ce qui l'a dit heu l'élève

**Chercheur :** alors je te le remets parce que en fait

**Marie :** c'est ça qui est important

**Chercheur :** non non c'est … (Montre le premier extrait 03 :24)

**Marie :** qu'est-ce qu'il a dit ?

**Chercheur :** heu ce qu'il a dit là je peux pas te dire enfin je le sais enfin je pense que je l'ai retranscrit mais là je sais pas comme ça / et la deuxième c'est (04 :20) qu'est-ce que tu peux me dire ?

**Marie :** eh bein que là j'essaie de dans le deuxième extrait de cadrer heu … le travail du moins de présenter les objectifs de la séance et que comme à mon habitude lorsque je présente les objectifs lorsqu'il y a du bruit je m'arrête j'attends que le bruit redescende donc là là l'endroit où tu t'es coupé effectivement je faisais une pause heu / qui répondait au bruit heu qu'il y avait sur le côté heu voilà quand au premier extrait bein je leur distribue la fiche de travail celle qui va aussi essayer de cadrer la séance

**Chercheur :** ça marche eh bein pour finir maintenant on a fini les petites vidéo … je te repose la question qu'as-tu ressenti dans cette séance / que tu as faite sur la globalité pas sur les extraits que je t'ai montrés parce que les extraits sont quand un bref aperçu de la séance

**Marie :** oui mais enfin il caractérise bien // la séance quand même il y a eu des moments de flottements heu surement comme chaque fois que tu pars enfin c'est plus difficile il me semble de proposer des séances de ce style que des séances plus classiques ou l'élève reste reste à sa place heu / donc y a des moments heu / bein ou le prof de toute manière n'est pas acteur donc il n'est pas heu / il ne sait pas ce qui va se passer ce qui va être dit etc. donc il se doit enfin on le voit à plusieurs reprises où je me ronge les ongles où je me concentre en fait il

faut que tu / écoutes bien ce qu'ils sont entrain de faire pour justement essayer soit de les arrêter quand ça va déraper parce que des fois ça nous est arrivé de déraper sur des moqueries personnelles ouuu comme ça heu donc voilà le prof il se doit d'être super vigilant et d'être prêt à rebondir pour les cadrer les relancer pour les rebooster etc. parce que justement c'est pas nous qui sommes acteurs c'est l'élève qui est acteur et qui va faire avancer ou pas le cours / donc heu voilà c'est des séances qui sont toujours un peu délicates peut être un peu stressantes heu après heu … je crois que la conclusion d'arriver à ce que l'indifférence soit la meilleure des réponses pour régler un conflit ou du moins pour ne pas l'envenimer / ils y sont arrivées à cette conclusion // parce que c'est ressorti à plusieurs reprises il me semble / donc heu voilà

**Chercheur :** parfait, bein écoute je te remercie d'avoir répondu à toutes ces questions // est-ce que tu veux rajouter quelque chose par rapport à la séance par rapport à l'entretien

**Marie :** non c'étais très courtois, c'est intéressant de toute manière heu / ce genre d'exercice

**Chercheur :** en tout cas merci beaucoup

## Annexe n°14 : Matrice d'analyse de l'entretien *post*, Marie

| Catégories | | Données |
|---|---|---|
| **Conversion didactique** | Choix de la bivalence | *[…] plus les années passaient passaient plus je regrettais mon choix […] j'aime beaucoup l'histoire mais je trouve effectivement qu'en français au niveau de l'enseignement ça me correspond davantage y a beaucoup plus de choses à faire de projets à mener de diversité dans l'enseignement*<br><br>*[…] peut-être même que si j'avais fait une licence ce coup-ci de lettres modernes peut-être que je n'aurais fait que du français quoi*<br><br>*[…] c'était pour faire de l'histoire rien que de l'histoire*<br><br>*[…) faire plus de choses heu / en enseignant du français justement que de l'histoire c'est vrai que les cours d'histoire même moi maintenant que j'enseigne le français et l'histoire je travaille d'une manière quand même beaucoup plus classique il me semble en histoire / qu'en français ou là … justement je m'éclate* |

| | | |
|---|---|---|
| **Conversion didactique** | Organisation des thèmes d'AP | *[…] je commence souvent par heu l'expression orale […) je trouve que c'est des élèves qui sont meilleurs à l'oral qu'à l'écrit […] l'estime de soi je l'appelle comme ça par ce que j'aime bien / travailler* |
| | | |
| **Sujet supposé savoir** | Séance de travail sur la gestion des conflits | *[…] c'était à peu près ce que je pensais que ce serait parce que à la fois des élèves heu / qui aiment faire ce genre d'exercice et je pense qu'avec ce genre d'élèves c'était bien de proposer des des des scènes de l'activité orale de la mise en scène etc. et pas uniquement de la réflexion*<br>*[…] après ça reste dessssss ados qui prennent pas le temps de réfléchir qui se lancent immédiatement […] mais ça c'est leur défaut heu récurrent quoi on se lance tout de suite parce qu'on veut jouer on veut mimer etc.* |
| | Intentions d'enseignement | *[…] d'essayer de leur faire prendre conscience […] qu'il y a une autre manière de réagir que de monter dans les décibels et de frapper […] c'était ça que je voulais qu'ils se rendent compte* |

| | | |
|---|---|---|
| **Sujet supposé savoir** | Détenir le savoir | *J'espère pas […] même si la conclusion je l'ai quand je rentre en classe heu j'ai envie de prouver ça mais j'ai envie que ce soit eux qui devinent qu'il faut feinter l'ignorance* |
| | Extraits d'ostension | *[…] je trouve qu'il y a que moi qui parle en fait / je n'entends que / que moi […] j'ai l'impression que je tiens une place assez importante*<br><br>*[…] je les trouve davantage en retrait*<br><br>*[…] là je trouve que c'est bien quoi on redéfinit la consigne heu heu chacun se positionne sur un rôle* |
| | Qu'avez-vous ressenti | *[…] il y eu des moments de flottement […] c'est plus difficile il me semble de proposer des séances de ce style que des séances plus classiques où l'élève reste reste à sa place*<br><br>*[…] le prof de toute manière n'est pas acteur donc il n'est pas heu / il ne sait pas ce qui va se passer ce qui va être dit etc.*<br><br>*[…] essayer soit de les arrêter quand ça va déraper parce que des fois ça nous est arrivé de déraper sur des moqueries personnelles […] donc le prof il se doit d'être super vigilant d'être prêt à rebondir pour les cadrer les relancer pour les rebooster etc.*<br><br>*[…] c'est des séances qui sont toujours un peu délicates peut être un peu stressantes* |

| | | |
|---|---|---|
| **Impossible à supporter** | Séance de travail sur la gestion des conflits | *[…] on est toujours dans deux logiques celle du rendement […] pas avoir vraiment l'épaisseur / qui manque surement à cette séance quoi ça c'est une certitude* |
| | Pénible | *[…] c'est justement gérer le fait que tout le monde veux participer et qu'il n'y a pas forcément de contenu dans les scénettes et que donc bein des fois tu n'arrives à rien prouver justement et tu n'arrives pas à ton objectif de départ / ça c'est le plus difficile à gérer* |
| | Extraits « ronge ses ongles » | *[…] le stress du prof qui voit que / que c'est en train de / de dysfonctionner sa scène […] j'essaie […] de pointer les débordements et les erreurs qu'ils ont pu commettre* |
| | Extrait « injures et jet d'affaires » | *[…] donc là on y était en plein on avait Lilian qui lui lancait des des projectiles dessus donc heu je trouve que j'étais en position de retrait et d'écoute mais bon c'était logique sur ce passage là* |
| | Extrait « échange avec élève » | *[…] premièrement je suis concentré sur ce qu'ils disent*<br><br>*[…] Paul revient à sa place il comprend pas bien pourquoi […] je lui redis que c'est parce qu'en fait il avait choisi une situation et il s'en est / échappé // après c'est vrai que il n'a pas la fin de l'explication* |

| | | |
|---|---|---|
| **Impossible à supporter** | Extrait « interruption » | *[…] comme à mon habitude lorsque je présente les objectifs lorsqu'il y a du bruit je m'arrête j'attends que le bruit redescende donc là là l'endroit ou tu t'es coupé effectivement je faisais une pause heu / qui répondait au bruit* |
| | | |
| **Déjà-là conceptuel** | Conception de l'AP | *[…] dans un premier temps c'était de cette manière là que je … concevais ensuite c'est rajouter une autre problématique dans cette classe suite au conseil de classe du premier semestre.*<br>*[…] j'essaie de travailler / un petit peu / d'une manière moins classique que beaucoup de collègues.*<br>*Moi j'aime bien travailler autour de projets heu avec cette classe on fait un projet théâtre*<br>*[…] c'est déjà le style de mon enseignement*<br>*[…] un élève pour s'intégrer pour aimer un cours il doit être acteur il doit trouver du sens à l'enseignement et pas seulement recevoir le savoir* |
| | Théâtre | *[…] les élèves en lycée pro ont ce profil là / parce qu'ils sont plus à l'aise à l'oral qu'à l'écrit / l'écrit voilà ça les rebute parce qu'ils savent pas bien écrire ils sont souvent dys heu ils ont souvent peiné dans les années collèges* |
| | Adaptabilité en AP | *[…] répondre heu / rapidement à des besoins auxquels on n'aurait pas pensé*<br>*[…] les heures d'AP ça te permet de rebondir assez vite et de proposer une remédiation qui est* |

| | | |
|---|---|---|
| | | *en accord avec ce que tu traites en classe* |
| **Déjà-là conceptuel** | Elève en lycée professionnel | *[…] [élèves] qui arrivent un petit peu cassés avec une image relativement écorchée d'eux […] on a souvent des élèves qui / voilà qui manquent de confiance en eux et pour qui le français n'est pas une matière accessible et qui leur plait au départ*<br><br>*[…] qui ont plein de qualités humaines* |

**Tableau 10 :** ***Matrice d'analyse de l'entretien post, Marie***

# Annexe n°15 : Guide d'entretien *post*, Odile

Ce guide d'entretien est réalisé à partir des résultats de la première analyse sur le cas d'Odile (cf. chap.3, §2.2.3).

**En début d'entretien, rappel des règles de confidentialité et préciser l'objectif de ma recherche en précisant que mes questions portent sur le premier entretien ainsi que sur la séance de mise à niveau observée, et qu'elles ne sont pas là pour juger l'enseignant.**

1. Vous avez dit que vous aviez « absolument besoin » de littérature que c'est votre « équilibre ». Vous pouvez-m'expliquer ? Comment cet équilibre se retrouve en remise à niveau ?

2. Lors de l'entretien, vous aviez évoqué qu'un bac en lycée professionnel « n'est pas un bac au rabais ». Pourquoi ?

3. Qu'est-ce qu'un jeune en lycée professionnel ?

4. Vous avez indiqué que l'enseignement agricole a été « une révélation », notamment par ses spécificités telles que l'éducation socio culturelle, les maîtres de stage. Quels sont les éléments qui vous ont le plus déplu lors de votre scolarité ? Quels éléments auriez-vous souhaitez voir apparaître lors de votre scolarité ?

5. Nous avons déjà évoqué l'individualisation lors de l'entretien précédent. Quelles pratiques pédagogiques représentent pour vous le mieux cette individualisation hormis le SAP ?

6. Lors de cette séance pensez-vous être celle qui détient le savoir ?

7. Que pouvez-vous dire de cette séance de remise à niveau ?

8. Vous aviez indiqué que «certains jeunes ne peuvent pas suivre […] ont des difficultés de tout ordre », ont « des soucis personnels, des soucis de santé, un handicap ». Lors de cette séance comment vous comportez-vous avec ces élèves ?

Je vais maintenant vous montrer des extraits vidéo que je vous propose de commenter

1. Choix d’extrait d’ostension et de dévolution. Comment définiriez-vous votre rôle dans cette séance de remise à niveau ?

2. Lors de la séance de remise à niveau, vous avez fréquemment dit aux élèves de façon individuelle « c’est intéressant ». Pourquoi ?

3. Dans la séance de remise à niveau vous interagissez avec l’ensemble des élèves (sauf un). Extrait du passage vidéo (40:16). Qu’est-ce que vous en pensez ?

4. Comment faites-vous pour faire prendre conscience aux élèves de leurs difficultés au sein de la séance ?

9. Lors de la séance. Qu’avez-vous ressentis ?

# Annexe n°16 : Retranscription de l'entretien *post*, Odile

**Chercheur :** donc bonjour / donc je vais juste te rappeler leeee thème deee et la raison de ma venue parce que ça fait déjà un petit moment qu'on s'est vu … donc en fait je fais une recherche sur des sur les séances d'accompagnement individualisé ou personnalisé suivant les voilà et je vais voir deux institutions scolaires qui sont l'enseignement agricole et l'éducation nationale hein donc toi en l'occurrence c'est pour l'enseignement agricole / donc je te rappelle que bien entendu ni ton nom heu ni le nom du lycée ne figurerons voilà il y a des règles de confidentialité dans mon entretien je vais te confronter à / à la vidéo donc tu va te voir sachant que c'est pas forcément quelque chose d'habituel heu / par rapport à la position de la caméra dans la salle si ça te dérange tu n'hésites pas si tu as l'impression que mes questions heu // te dérangent tu n'hésites pas à me le dire il y a aucun problème je peux le comprendre sachant que l'objectif n'est pas de te juger c'est plus sur la séance mais voilà enfin je suis pas censé porter de jugement sur ta personne donc voilà bon si tu le ressens tu n'hésites pas à le dire et heu on essaiera d'y remédier

**Odile :** ça marche

**Chercheur :** du mieux possible / donc au début je vais te poser des questions sur le premier entretien qu'on avait fait ça remonte à deux mois maintenant // donc tu m'avais parlé que tu vais heu alors c'était quand je t'avais demandé les études que tu avais faite

**Odile :** oui

**Chercheur :** tu m'avais dit que tu avais « absolument » besoin de littérature et que c'était un « équilibre » pour toi

**Odile :** ouais

**Chercheur :** est-ce que tu peux m'expliquer

**Odile :** alors heu la littérature parce que c'est un enseignement qui / qui passe par heu … du / qui n'est pas ce n'est pas une communication de savoir ça passe par le ressenti de la personne à qui on enseigne et que c'est sans doute un un enseignement qui se construit davantage heu de part et d'autre que par une simple communication heu / de de de connaissances ou ou même de méthode

**Chercheur :** alors quand tu m'avais parlé de ça tu m'avais parlé par rapport à toi ta formation à toi pas par rapport aux formations qui se passait c'était quand j'avais demandé ton parcours de formation voilà

**Odile :** ah ah ah oui voilà à l'époque où j'étais dans un oui oui

**Chercheur :** étudiante

**Odile :** quand j'étais étudiante en économie j'étais j'étais passionnée de littérature la dimension économique heu enfin pfff la dimension économique disons que leeee disons que // c'était un équilibre pour moi parce que ce que m'apporte la littérature compensait le coté très froid sans émotion de ce recouvre l'économie

**Chercheur :** d'accord

**Odile :** pour parler très très synthétique je dirais ça comme ça

**Chercheur :** est-ce que tu penses que cet équilibre on le retrouve heu au sein des séances que tu proposes

**Odile :** tout à fait c'est-à dire que j'ai la dimension peut être plus scientifique alors que j'ai pas une formation scientifique mais plus proche de de / une approche très cadrée de la façon dont on aborde les choses et dont on construit heu ces compétences et heu // voilà ça c'est la dimension plus liée à ma formation en économie sans doute et heu // une approche littéraire peut être plus dans le ressenti et dans le relationnel / oui je pense que oui

**Chercheur :** d'accord … heu lors de l'entretien aussi ce premier entretien tu m'avais évoqué qu'un bac en lycée professionnel « n'était pas un bac au rabais » // tu avais bien insisté sur le fait que ce soit pas un bac au rabais est-ce que tu veux bien préciser pourquoi tu avais spécifié ça

**Odile :** hmm heuuuuu parce que le fait d'être bachelier dans notre pays heu implique une culture // et que cette culture je pense que nos // nos jeunes heu qui vont poursuivre dans des // enfin qui vont travailler dans le monde agricole ou horticole heu c'est un besoin absolu de citoyen de futur parents de et c'est dans ce sens là que ce n'est pas / c'est pas une opposition entre agricole et général en fait

**Chercheur :** d'accord

**Odile :** c'est entre professionnel et général cette culture elle est nécessaire à tout individu heu et c'est à ce titre qu'il est important qu'ils aient des // qu'ils aient intégré qu'ils aient une culture qui leur appartient aussi qu'ils aient envie d'aller la chercher enfin etc. que ce soit pas un monde séparé du leur

**Chercheur :** d'accord // tu avais indiqué que pour toi quand tu avais découvert l'enseignement agricole en tant qu'enseignante cette fois ci ça avait été une « révélation » notamment par ses spécificités telles que l'éducation socio culturelle et les maîtres de stage

**Odile :** he ouais je persiste

**Chercheur :** quels sont les / par rapport à ça ça m'a interrogé du coup quels sont les éléments qui t'ont le plus déplu dans ta scolarité à toi

**Odile :** on nous a jamais appris à prendre un téléphone pour appeler quelqu'un et ne serait-ce que pour monter un projet ou prendre des initiatives // ça l'enseignement socio culturel qui est d'abord l'apprentissage du projet pour heu la construction d'un individu ça me semble essentiel / ne pas apprendre à prendre un téléphone pour appeler quelqu'un hm hm c'est un exemple bête mais qui pour moi est extrêmement révélateur

**Chercheur :** et t'aurais souhaité que ces éléments apparaissent dans ta scolarité du coup

**Odile :** disons que c'est un manque enfin bon moi je je le compense sans doute autrement mais mais je trouve que c'est dommage surtout heu dans l'enseignement professionnel où à la limite quelqu'un qui poursuit des études a le temps d'apprendre à se gérer dans le montre le monde autre que scolaire par contre quelqu'un qui va entrer rapidement dans le monde du travail heu / y y y il a besoin d'autre chose que des co que des connaissances livresques y y doit apprendre à se débrouiller à faire des choses et je trouve que c'est enseignement agricole heu il l'amène en partie ouais

**Chercheur :** d'accord

**Odile :** il ouvre

**Chercheur :** on n'avait évoqué la dernière fois l'individualisation lors de l'entretien enfin on avait évoqué ça quelle pratique pédagogique représente pour toi le mieux cette individualisation hormis le SAP parce que tu m'avais parlé beaucoup du SAP la dernière fois et du coup en fait j'avais pas vu pour toi quelle pratique pédagogique

**Odile :** personnelle ma pratique à moi

**Chercheur :** pas forcément non non pas forcément la tienne mais bon après ça peut être la tienne mais bon quelle pratique pour toi reflète le mieux cette individualisation / oui les pratiques y en a pas forcément une

**Odile :** alors le // ce qui me // en fait ce qui me pose souci c'est parce que c'est des thématiques qui auxquelles moi-même j'ai parfois du mal aaa / alors c'est le l'association de individualisation et de pédagogique c'est-à-dire que m // que finalement c'est pas dans mon enseignement que la dimension d'individualisation heu c'est pas là quelle est présente c'est pas dans l'enseignement pour moi l'enseignement il est d'abord dans un / face à un groupe et un groupe qui alors après c'est personnel j'ai une approche pédagogique qui passe par le groupe le groupe est une force dans les apprentissages donc moi j'ai vraiment un enseignement qui repose sur du collectif voilà donc le mot individualisation associé à pédagogie me correspond pas vraiment finalement par contre c'est pour ça que j'ai beaucoup parlé du SAP mais je peux aussi parler là je suis sur un projet d'accompagnement de projet professionnel

**Chercheur :** oui

**Odile :** je vois des élèves en individuel et on parle de leur projet professionnel de ce qui les motive etc. là je suis dans l'individualisation complète quand on se retrouve à plusieurs autour d'un élève mais des des voilà des enseignants de disciplines différentes heu alors la personne du SAP y est toujours puisque c'est l'identité c'est celle qui la dimension de la personnalisation de de ce jeune mais aussi l'infirmière la CPE le proviseur adjoint quand on a une approche comme ça collective autour / d'un jeune là on est dans l'individualisation mais pour moi la pédagogie elle doit pas être individualisée llll elle doit être parfois personna c'est pour ça que moi j'ai mis des mots à des choses qui me semblaient être différentes heu parce que pour moi c'est pas la même chose heu / pour moi il faut que la pédagogie soit personnalisée c'est-à-dire un jeune qui dans une pédagogie de groupe n'arrive pas à suivre il faut qu'on lui amène une autre pédagogie qui lui permette de suivre on va personnaliser en fonction de son besoin … alors c'est peut être aussi parce que de individualiser me plait pas parce qu'il est trop proche de individualisme etc. c'est peut être tout simplement pour ça que moi j'ai transformé en personnalisé est-ce que ça recouvre les mêmes / ça je sais pas c'est plus heu (rire) mais voilà moi je préfère parler de personnalisé et là le jeune est isolé ça peut être par moi ou par quelqu'un d'autre je préfère que ce soit par quelqu'un d'autre dans la mesure

ou moi je suis avec le groupe donc je trouve que c'est plus simple pour eux mais bon ça peut être par moi moi ça m'intéresse aussi de travailler avec eux de voir de voir ce qui bloque / quand on enseigne je veux dire cette notion là pourquoi est-ce qu'il l'acquiert pas qu'est-ce qui bloque et donc comment on peut faire pour que ça ne bloque plus et voilà par quel biais ça peut être le collectif ça peut être individuel avec quelqu'un d'autre ou moi et ça peut être bien souvent c'est lié à des choses qui n'ont rien a voir avec cette notion qui sont la motivation des soucis d'un autre ordre et et et et pour / re alors là on est dans de la remédiation on va prendre un autre biais on va passer par autre chose pour le ramener voilà dans l'idéal // on réussit pas toujours souvent y a des lacunes tellement importantes que mais la petite progression heu c'est on a fait voilà on a fait notre boulot d'élever heu le jeune et le faire progresser voilà je sais pas si j'ai bien répondu à ta question

**Chercheur :** il y a pas de de bonne réponse rassure toi

**Odile :** mais non si j'ai répondu vraiment à la question

**Chercheur :** si si t'as bien répondu enfin t'as répondu à ce que / voilà / lors de cette séance où je suis venu filmer

**Odile :**oui

**Chercheur :** heu / pensais tu être celle qui détenait le savoir

**Odile :** alors ça on en avait déjà parlé

**Chercheur :** ouais à part que la dernière fois c'était en général voilà et j'oriente bien par rapport à cette séance là

**Odile :** sur cette séance là heu … alors … non pas le savoir sur le / pas le savoir sur le thème d'étude mais le je dirais presque le savoir technique ce qui est rigolo parce que c'est plus eux les techniciens que moi sur heu / le site comment on travaille dans le site enfin la progression c'est-à-dire ça ils pouvaient pas le découvrir tout seul donc j'étais obligée de leur amener desss des données mais pas le savoir heu heu … non pas du tout

**Chercheur :** enfin sur la thématique vocabulaire

**Odile :** voilà bien sur que non bien sur que non bien sur que non

**Chercheur :** très bien qu'est-ce que tu peux me dire de cette séance que je suis venu filmer de remise à niveau

**Odile :** elle était, elle m'a pas trop plu alors est-ce que c'est lié au regard extérieur mais je crois pas parce que franchement on a cette séance là je l'avais vécu avec d'autres classes les années précédentes elle avait été beaucoup plus ludique / et en fait parce que là ce qui était vraim c'est cette histoire d'ordi mm // j'étais en salle info sur cette séance là et en salle info ils sont tous sur le même site donc déjà ça simplifie et sur ce site heu moi je leur donne des des pistes de progression c'est-à-dire heu vous faites heu … si vous réussissez votre premier module heu à soixante dix pourcents vous faites pas le deuxième vous allez directement à l'autre niveau etc. donc ils ont une progression qui est assez simple sur le site qui leur permet de toucher à pas mal de jeux parce que ce sont vraiment des jeux pédagogiques c'est ludique et ils enrichissent leur vocabulaire sans même sans rendre compte mais après c'est une ambiance plutôt jeux / ouais / cette séance là ça n'a pas du tout ressemblé à ça pourquoi parce que certains ils étaient sur papier et que l'intérêt de cette moi de ces séances de mise à niveau c'est de quitter le papier et que là on a pas eu le choix parce que les ordis qui marchent pas etc. et que / heu voilà le côté le côté ludique et // on lll a pas été là pour tous et même ceux qui étaient sur l'ordi // heu comme ils étaient pas sur le même plan que les autres il se sont pas amusés comme ils s'amusent d'habitude voilà donc c'était pas terrible

**Chercheur :** d'accord alors maintenant / ah non pardon tu avais indiqué que certains jeunes ne peuvent pas alors c'était lors du premier entretien aussi que «certains jeunes ne peuvent pas suivre […] ont des difficultés de tout ordre », ont « des soucis personnels, des soucis de santé, un handicap » bon j'ai j'ai zappé certains truc hein

**Odile :** ouais // pour faire simple

**Chercheur :** lors de cette séance comment tu t'es comportée avec ces élèves

**Odile :** comme avec les autres je n'en ai pas tenu compte du tout

**Chercheur :** d'accord / c'est voulu pas voulu

**Odile :** non c'est pas voulu c'est que là sur des séances comme ça heu / c'est ce que je disais par rapport au groupe c'est à dire que heu si / je tiens compte de ça par rapport à certains heu je vais je vais passer l'heure avec eux et je vais laisser tomber les autres et ça c'est le / pour moi c'est le souci de l'individi l'individualisation c'est pour ça que je pars je veux dire ce jeune dans ce cas là c'est Olivia qui vient avec moi dans les séances de mise à niveau si vraiment y a un jeune en situation dans ce cas c'est elle qui m'accompagne // et heu on l'a pas fait mais on souhaite le faire c'est-à-dire certains élèves pas spécialement pour la mise à

niveau mais pour qui certaines heures de cours sont inutiles parce qu'ils captent rien face à des soucis de lecture et de compréhension de notion simple heu qui passe l'heure avec elle sur des des notions un petit peu simplifiées // voilà parce que même au sein du groupe au sein du groupe heu … moi quand j'évoqué le fait que j'utilise le collectif c'est-à-dire que quand il y a des élèves qui sont en situation de faiblesse ou de handicap sur certaines choses // il faut d'abord qu'il l'affronte moi c'est dit c'est dit c'est pas du tout quelque chose qui est tu même devant le groupe par contre heu … chacun de nous est en situation de faiblesse sur n'importe quoi donc c'est des choses qu'on va / qu'on va évoquer facilement c'est-à-dire que moi si j'ai un élève qui se moque je vais tomber sur celui qui se moque en disant et toi sur telle notion enfin je / et on // enfin voilà force et faiblesse on est tous pareil donc on accepte les faiblesses si on veut pouvoir progresser ce sont ça les difficultés de certains de nos jeunes c'est qu'ils refusent de voir en face leusr difficultés donc heu le premier boulot c'est d'abord de mettre le doigt dessus et seulement après on peut construire quoi // donc c'est des choses dont qu'il faut qu'on puisse heu / parler … parler simplement voilà les jeunes ils le savent mais mais c'est toujours délicat ça heu je … voilà je fais beaucoup alors je sais pas si ça participe à l'individualisation c'est pas lié à cette séance en tout cas je fais beaucoup ce qu'on appelle des bilans de trimestre c'est-à-dire que la classe on prend une heure c'est pas une heure perdue faire le bilan de ce qu'on a acquis ce trimestre et là je fais individuellement je dis à chacun devant les autres

**Chercheur :** ça fait un peu heure de vie de classe c'est ça // enfin un peu

**Odile :** ça dépend quel sens on donne à une heure de vie de classe

**Chercheur :** oui

**Odile :** mais c'est ça oui c'est ça c'est comme une heure de vie de classe mais là je suis pas prof principal

**Chercheur :** d'accord

**Odile :** je ne parle que de ma discipline

**Chercheur :** que pour ta matière d'accord

**Odile :** et je dis à chacun voilà toi ce trimestre entre ça ça et ça heu / t'as pas fait ce qu'il fallait tu vois contrairement à lui et là on est vraiment dans une approche collective où tout le monde doit accepter d'entendre ce qu'on dit de lui / autant quand je rends des copies je donne

pas les notes / par contre je veux dire c'est c'est / mais on a toujours cet équilibre à trouver entre le le collectif et ce qu'on lit dit à chacun individuellement quoi on a un moment du trimestre où on parle de chacun au sein du groupe oui ça arrive une fois

**Chercheur :** d'accord // très bien / donc là maintenant je vais te montrer des extraits vidéo

**Odile :** oui // allons y

**Chercheur :** et je vais te demander de les commenter

**Odile :** oui

**Chercheur :** alors je vais te montrer deux extraits

**Odile :** je suis très critique hein

**Chercheur :** je vais te montrer deux extraits et après tu commentes d'accord pour la première heu / voilà

**Odile :** hm hm

**Chercheur :** donc il faut que je retrouve mes extraits que j'ai noté mais voilà ça c'est comme ça en plus ils sont sur deux vidéo séparées c'est pas moi qui est choisi donc ça va demander un petit peu de temps désolé

**Odile :** oui oui pas de problème

**Chercheur :** alors le premier

**Odile :** tu as combien de temps là heu de / d'enregistrer

**Chercheur :** heu toute l'heure

**Odile :** ah oui

**Chercheur :** je vais juste voilà hop c'est pas là … c'est pas encore là ça commence maintenant (montre un extrait 25:00)

**Odile :** j'avais pas conscience que j'étais restée si longtemps (rire)

**Chercheur :** ah non non mais heu enfin

**Odile :** oui on parle après d'accord

**Chercheur :** alors est-ce que tu entends un petit peu ce que vous vous dites

**Odile :** non non

**Chercheur :** est-ce que tu te rappelles du sujet

**Odile :** heu // je crois mais non pas mais pas en détail y a pas mal

**Chercheur :** alors je crois que c'étais sur charnu quelque chose comme ça / ça part sur charnu et lui y part sur les écailles charnues

**Odile :** ah oui ça y est ça y est

**Chercheur :** voilà toi tu parles de poisson

**Odile :** oui oui la chair d'accord // et lui y pensait écailles

**Chercheur :** c'est ça chair charnue …

**Odile :** ça y est ça me revient

**Chercheur :** donc là ça dure encore une minutes à peu près

**Odile :** oui ça a été long je pensais pas que ça était

**Chercheur :** alors maintenant je vais te montrer

**Odile :** et ça m'arrive très rarement ça / de rester si longtemps avec un jeune j'ai l'impression quand je reste trop longtemps avec un jeunes je lâche les autres donc ça m'arrive extrêmement rarement

**Chercheur :** et là je te montre le deuxième extrait et je te laisse me dire ce que tu

**Odile :** alors après j'ai peut être pas grand commentaire à faire

**Chercheur :** (montre l'extrait 39:30)

**Odile :** belligérant j'ai cru qu'en histoire ilss avaient vu le mot belligérant *bellum* belli (rire)

**Chercheur :** voilà c'est ces deux extraits

**Odile :** faut que je commente

**Chercheur :** si tu peux

**Odile :** je sais pas dans quel sens commenté

**Chercheur :** eh beh qu'est-ce que tu en penses ou heu

**Odile :** eh beh je pensais

**Chercheur :** alors là t'as bien entendu c'était belli c'est partie de

**Odile :** ouais en fait

**Chercheur :** de passi

**Odile :** alors en fait ils avaient à trouver alors là c'était pas sur l'ordi ils avaient à trouver les antonymes en fait

**Chercheur :** voilà

**Odile :** et donc il y avait belliciste et pacifiste

**Chercheur :** c'est ça voilà

**Odile :** et donc c'est des mots qu'ils connaissaient pas donc je suis partie sur la racine du *bellum* le problème c'est que heu … voilà ils avaient pas de vocabulaire ou la le radical belli ils le retrouvaient d'où belligérant ils l'avaient pas en fait et là très clairement ils manquaient de vocabulaire d'où // le fait que cet exercice qui consistait à à aller chercher les antonymes heu il était pas très pertinent parce qu'ils manquaient / ç'aurait été intéressant si ils en connaissaient une bonne partie par élimination y a un coté jeu on finit par trouver et là ils ont vite été heu // en faiblesse

**Chercheur :** y en a qui y arrive bien y en a deux ou trois qui enfin là je te le montre pas mais y en a deux ou trois il y a des corrections il a quasiment tout trouver le

**Odile :** sur celui là sur les antonymes

**Chercheur :** Ouais

**Odile :** ah super alors j'ai pas souvenir de mais là là je me souviens que en particulier là ils bloquaient

**Chercheur :** y a lui et il y en a un devant aussi

**Odile :** ouais mais lui voilà mais lui c'est un jeune qui a de la / qui a une culture générale à la base qui fait qu'il maîtrise plus

**Chercheur :** par rapport à ces deux extraits ne nous éloignons pas de

**Odile :** ne nous éloignons pas j'allais être très critique eh beh je // je trouve trouve ça enfin … j'ai bien aimé moi enfin j'ai bien aimé dans le sens la relation avec le jeune où on est dans le et tu dois le comprendre et construire ensemble et allez chercher etc. heu alors je sais pas dans quel sens mais moi j'ai trouvé

**Chercheur :** non mais y a pas de y a pas de sens particulier je n'attends pas une réponse particulière

**Odile :** ouais non mais pourquoi ce choix là et je trouve

**Chercheur :** moi c'est mon objet de recherche donc

**Odile :** voilà ce que je trouve intéressant c'est par rapport c'était quoi la question de … de tout à l'heure du du de celui qui a la connaissance je veux dire de celui qui a le savoir etc.

**Chercheur :** ah d'accord

**Odile :** c'est clair que heu / là finalement je l'ai parce qu'ils l'ont pas mais c'est des choses sur lesquelles heu voilà l'objectif c'est d'aller chercher ensemble en tournant autour de comment j'peux y revenir bon parfois si ils ont vraiment pas de mots ils peuvent pas mais d'autres oui je veux dire heu pour le poisson la chair etc. en tournant on a réussi à aboutir à quelque chose voilà là j'ai fait j'ai l'impression que voilà si je commente je suis dans mon métier d'enseignante

**Chercheur :** juste une chose à eux tu ne les a pas en histoire parce que tu fais bien de l'histoire tu m'a dis que tu faisais Lettres Histoire

**Odile :** heu je les ai eus

**Chercheur :** mais là cette année tu les as pas c'est pour ça que quand tu leur dis

**Odile :** si je les ai eus cette année on a fait l'histoire sur un semestre seulement donc je les ai eus en début d'année

**Chercheur :** et après ça change

**Odile :** non c'est un choix personnel enfin c'est tout a fait autre chose heu on a décidé de c'était de // de en seconde pro ils ont de l'histoire géo une heure semaine c'est une catastrophe heu je veux dire ils voient pas l'intérêt d'une séance à l'autre on perd heu / bref donc on a fait

le choix d'avoir deux heures heu // ramassées sur une période plus courte où on est ils sont vraiment dans des cours d'histoire et il sont une évaluation plus tôt sauf que c'est des élèves que j'ai en histoire mais on a … a le programme de seconde n'est ni les guerres ni les enfin c'est pas du tout des termes sur lesquels on est revenu donc heu il y a pas de lien entre ce cours et celui d'histoire non après commenté jeee … alors … je sais pas si c'est bon

**Chercheur :** vas-y vas-y je prépare pour après

**Odile :** il est que j'ai pas cette vision de moi en tant qu'enseignante avec eux et heu ça me ça me j'ai toujours l'impression d'être celle qui est au tableau qui vérifie qui bosse et qui est assez assez rigide et assez faut bosser vous êtes pas là pour ne rien faire et donc là je suis plutôt contente ça donne des petits moments intimistes et et agréables avec eux et même souriante et tout alors là ça me renvoie une image plutôt agréable / de ces moments là

**Chercheur :** tant mieux j'ai bien fait de

**Odile :** ah ouais alors là c'est le bon choix je sais pas comment est tout le reste mais bon

**Chercheur :** maintenant je vais te montrer alors deux ou trois ça dépend alors il faut vraiment écouter parce que là c'est sur le

**Odile :** et oui là il faut être sur le fond

**Chercheur :** enfin tu va voir ça peut être un mot bien précis / tu va voir

**Odile :** d'accord

**Chercheur :** donc je vais te montrer deux ou trois extraits ça dépend si tu entends ou pas alors peut être que mes choix vont pas être assez judicieux mais bon (passe le premier extrait 41:59)

**Odile :** c'est intéressant parce que

**Chercheur :** voilà après c'est pas grave le reste maintenant je vais t'en montrer un autre alors il me faut ce time code excuse moi c'est pas très (montre l'extrait 45:16) tu as entendu ou pas

**Odile :** non // j'ai vraiment pas entendu mais c'est peut être moi qui

**Chercheur :** je vais te le repasser // je l'ai entendu donc je me dis

**Odile :** il est du mauvais coté le micro

**Chercheur :** tu l'as entendu là

**Odile :** non il va falloir que tu me dises hein … j'entends pas là j'ai dis c'est intéressant à nouveau

**Chercheur :** ouais maintenant je vais tant montrer un dernier (extrait 25:55)

**Odile :** si c'est encore parce que j'ai dit c'est intéressant (rigole)

**Chercheur :** exactement mais c'est moi c'est ce qui me questionne en fait

**Odile :** pourquoi j'ai dit c'est intéressant

**Chercheur :** oups attends il faut que je retrouve heu … ah non là on l'entend pas en fait il te dis quelque chose et tu lui réponds c'est intéressant en fait plusieurs fois dans la séance

**Odile :** oui

**Chercheur :** tu dis ça et ça m'interroge du pourquoi

**Odile :** pourquoi c'est intéressant

**Chercheur :** ou pourquoi tu dis ça après pourquoi c'est intéressant je pense que si ça doit correspondre à / mais en fait pour quoi tu

**Odile :** alors je pense que à ce moment là le mot qu'il a sur lequel on est c'est un mot si on tire le fil y a d'autres choses qui vont en sortir donc c'est intéressant dans ce qu'on peut en tirer de ce mot au niveau du vocabulaire

**Chercheur :** c'est un peu une motivation pour toi c'est ça

**Odile :** non je pense que c'est heu dans l'apprentissage qui sont de // enfin dans l'apprentissage qu'on // que je souhaite qu'ils aient bref dans cet apprentissage là il y a plein de choses qui peuvent apprendre mais celui là en particulier au sein des autres est quelque chose de de qui peut les amener plus loin par rapport je pense à la méthode c'est-à-dire d'appréhender le le lexique et le vocabulaire on peut l'appre je veux dire beaucoup d'élève souvent ils veulent ça veut dire quoi ça point d'accord moi ce qui m'intéresse dans des séances comme ça c'est-à-dire en effet de se familiariser avec des tas de mots que l'on a pas l'habitude d'entendre si possible par le jeu mais ensuite aussi de voir que sur ce mot là et sur l'autre y a des choses qui sont proches et donc de je suis toujours dans l'espoir qu'ils construisent eux-mêmes / des connaissances aussi hein donc qu'ils aillent à partir d'un trouver

d’autres sens à d’autres mots je pense que les trois cas c’était dans ce sens là / le mot intéressant le mot était intéressant

**Chercheur :** d’accord et maintenant je vais te montrer un ou deux extraits on va voir si

**Odile :** on entend

**Chercheur :** j’ai choisi mes extraits suffisamment si ils sont pertinents ou pas je suis pas pro de

**Odile :** après le c’est intéressant enfin celui là je suis sûre mais après il se peut que ce soit heu par rapport à quelque chose qu’ils aient dit pour les relancer dans le le coté positif hein ce que tu as dit est intéressant tu vois tu peux construire donc continue je veux dire heu

**Chercheur :** oui ça le lance dans une certaine dynamique en fait

**Odile :** dans les deux sens c’est toujours cette envie qui // qu’il aille chercher les choses lui sans qu’on lui dise voilà

**Chercheur :** passe des extraits (40:30) alors là c’est plutôt du visuel c’est pas la peine de tendre l’oreille ce n’est pas au niveau du bruit … alors c’est pas encore / alors en fait tu vas voir l’ensemble de la classe sur toute la séance tu as quasiment été voir tout le monde

**Odile :** ouais // d’accord

**Chercheur :** voilà

**Odile :** bein j’espère bien quand même que je suis allée voir tout le monde

**Chercheur :** là c’était le premier extrait

**Odile :** de l’autre coté c’est peut être pas pareil

**Chercheur :** (extrait deux 27:58), il patine un peu là

**Odile :** c’est vrai que pour l’instant je me suis vue que de ce coté

**Chercheur :** c’est moi qui / heu parce que il y avait des choses mais heu enfin (passage de l’extrait) … ça commence vers là … alors ça n’en tient pas compte / c’est pas du tout ce que je veux te monter

**Odile :** ça c'est quelque chose de fréquent l'élève qui lève la main et dès que je le vois je dis tu ne m'attends pas tu fais autre chose en m'attendant (rire) … sinon vous risquez de rester des heures à m'attendre

**Chercheur :** y en a deux qui enfin ils attendent pas trop t'arrives à les voir facilement … là … alors en fait qu'est-ce que tu as vu

**Odile :** qu'est ce que j'ai vu

**Chercheur :** ouais

**Odile :** au niveau des élèves

**Chercheur :** ouais enfin de toi

**Odile :** bein que je suis allée voir avec eux où ils en étaient comment heu comment ils percevaient les choses comment ils progressaient si ils bloquaient sur quelque chose si ils avaient des questions et puis j'ai expliqué heu

**Chercheur :** est-ce que cet élève là c'est // comment tu le qualifierais

**Odile :** oui d'accord donc c'est bien au niveau des élèves heu pfff par rapport par rapport a cette séance là uniquement ou par rapport

**Chercheur :** en général

**Odile :** heu c'est un élève qui est comment dire heu … qui a envie qui est positif qui a envie mais qui a des difficultés sur le français c'est quelqu'un sur ces difficultés il a du mal mais qui est motivé c'est pas quelqu'un sur lequel je vais m'inquiéter qui soit pas en train de bosser là par exemple je sais qu'il est dans une heu autant Pauline je vais m'inquiéter parce que c'est une élève qui qui qui va qui va vite renoncer lui c'est pas quelqu'un pour moi qui va renoncer c'est quelqu'un qui va continuer à travailler et qui alors je sais pas je suis pas du tout allez le voir en fait Théo

**Chercheur :** tu n'as pas en fait non tu ne l'as pas vu de la séance

**Odile :** d'accord ah bein tu vois

**Chercheur :** et ce qui est marrant c'est que dès le début de la séance il s'est mis dans cette position et en fait on sait pas si alors peut être il travaille surement

**Odile :** ah ouais il bosse Théo c'est sûr

**Chercheur :** et heu / c'est le seul de la séance et à la fin tu demandes qui a fini c'est le seul qui dit moi j'ai tout fait

**Odile :** ouais ouais mais ça ne m'étonne pas // ouais ouais enfin mais ça je pense aussi quand je regarde les personnes que je suis allée voir je suis allée voir enfin celle où je me suis vu ehein heu

**Chercheur :** oui parce que tu as été voir dans la séance tu as du aller voir tout le monde sauf un

**Odile :** comme Théo c'est quelqu'un en effet sur lequel je sais que il travaillera de façon autonome

**Chercheur :** d'accord oui bein de toute façon c'est toi qui connais les élèves

**Odile :** non non mais ça ne me surprend pas en fait je me suis pas vue là mais ça ne m'étonne pas que je suis pas allé le voir lui y en a d'autres y en a d'autres mais qui ont besoin tout en sachant travailler de façon autonome aiment bien qu'on viennent les / il est délégué de classe en plus Théo

**Chercheur :** d'accord

**Odile :** il est dans cette eux … dans enfin bon voilà je

**Chercheur :** bein c'est parfait alors maintenant je vais finir par deux questions

**Odile :** vas-y

**Chercheur :** une qui est encore centrée heu … alors après que tu aies vu tout ça mais sans tenir compte de ça // lors de cette séance qu'est-ce que tu as ressenti

**Odile :** lors de cette séance là

**Chercheur :** ouais

**Odile :** j'ai trouvé qu'ils s'amusaient pas assez

**Chercheur :** ouais ce que tu nous disais tout à l'heure

**Odile :** c'était pas assez ludique

**Chercheur :** mais par rapport à toi

**Odile :** moi j'étais heu // c'était enfin pour moi c'était une séance agréable à part l'histoire du début là que de pas avoir les // voilà si il y avait autre chose j'aime que que ces séances soient des séances démarrées terminées voilà c'est-à-dire il faut pas que ce soit une séance au milieu de séquences il faut qu'on arrive hors la partie écrite ceux qui avaient de l'écrit c'est clair que non y a nécessité d'y revenir de corriger etc. la partie ordi ils ont leur progression eux-mêmes ils ont vu donc ils ont perçu leur réussite pas leur réussite moi j'ai pas tout vu mais à la limite c'est pas grave / c'est pas grave mon but est pas que tous aient accédé le but est qu'ils aient passé une heure où chacun à son rythme a découvert et appris des choses en s'amusant donc qu'on soit pas dans une séance // voilà pas d'ennuis et heuuu … voilà qu'ils soient allés à leur rythme donc là sur la partie écrite pas satisfaite même mes choix d'exercice etc. c'est des choses qui étaient // voilà / mais après heu si c'était une séance où ils ont étét actifs voilà pour moi ce que je déteste le plus c'est des séances où ils ont perdu leur temps là c'était pas le cas donc moi je me sentais plutôt / plutôt bien malgré la caméra

**Chercheur :** parfait je te remercie pour cet entretien nous avons fini

**Odile :** c'est pas vrai … bein on n'a étét rapide

**Chercheur :** donc voilà j'ai oublié une dernière question qu'est-ce qu'un jeune en lycée professionnel pour toi

**Odile :** un jeune en lycée professionnel alors heu … … un jeune en lycée professionnel c'est un jeune qui est disponible heu // oh c'est compliqué comme question ça / c'est plein de choses c'est plein de choses heu donc c'est heu donc voilà en théorie qui veut donc quitter l'enseignement général ça c'est le premier élément bon parce que / il souhaite avoir un contact un peu plus direct avec heu je dirais le réel heu le concret pfff c'est un peu cliché mais heu // et voilà c'est un jeune // en enseignement professionnel pas spécifiquement agricole heu … il peut il est multiple le jeune il peut il peut vouloir rentrer dans le monde du travail assez vite heu mais aussi poursuivre dans des études supérieures donc c'est vrai que heu … voilà mais il est multiple je heu // je voudrais pas je voudrais pas / aller / simplifier davantage quoi voilà j'ai dit ce qui était ce qui me semblait être a priori heu voilà voilà un jeune qui souhaite plus rapidement dans le monde professionnel

**Chercheur :** ouais

**Odile :** et évidemment avoir un contact direct avec le monde professionnel être plus proche de la réalité souvent il confond avec heu ne pas ne pas heu // avoir d'enseignement général donc ça ça fait partie de notre boulot de de lui apprendre que c'est aussi la réalité et // voilà je pense que parfois il y a une confusion heu // à leur niveau je pense que parfois il y a une confusion c'est-à-dire que l'enseignement professionnel pour eux voilà y a plus d'enseignement général et c'est pas le cas voilà qui créée heu qui crée souvent une désillusion à leur niveau parce que bon parce que certains confondent avec heu avec un profil plus heu plus plus CAP je crois que bac pro maintenant avec maintenant que le BEPA

**Chercheur :** a sauté

**Odile :** oui je je sais pas je il est difficile d'aller au-delà de ce que je viens de répondre même si j'ai conscience que ça ne répond peut être pas

**Chercheur :** non non mais c'est heu / parfait

**Odile :** je sais pas //

**Chercheur :** parfait

## Annexe n°17 : Matrice d'analyse de l'entretien *post*, Odile

| Catégories | | Données |
|---|---|---|
| **Conversion didactique** | La littérature | *compenser le coté très froid sans émotion de se recouvre l'économie*<br>*tout à fait*<br>*une approche très cadrée de la façon dont on aborde les choses et dont on construit heu ces compétences et heu // voilà ça c'est la dimension plus liée à ma formation en économie sans doute et heu // une approche littéraire peut être plus dans le ressenti et dans le relationnel* |
| | | |
| **Sujet supposé savoir** | Comportement avec élèves en difficultés | *comme avec les autres je n'en ai pas tenu compte du tout*<br>*je vais passer l'heure avec eux et je vais laisser tomber les autres*<br>*j'utilise le collectif c'est-à-dire que quand il y a des élèves qui sont en situation de faiblesse ou de handicap sur certaines choses // il faut d'abord qu'il l'affronte moi c'est dit c'est dit c'est pas du tout quelque chose qui est tue*<br>*ce sont ça les difficultés de certains de nos jeunes c'est qu'ils refusent de voir en face leurs difficultés donc heu le premier boulot c'est d'abord de mettre le doigt dessus et seulement après on peut* |

| | | |
|---|---|---|
| | | *construire quoi* |
| **Sujet supposé savoir** | Bac professionnel | *le fait d'être bachelier dans notre pays heu implique une culture*<br>*qu'ils aient intégré qu'ils aient une culture qui leur appartient aussi qu'ils aient envie d'aller la chercher* |
| | Enseignement Agricole | *ça l'enseignement socio culturel qui est d'abord l'apprentissage du projet pour heu la construction d'un individu ça me semble essentiel*<br>*il a besoin d'autre chose que des co que des connaissances livresques y y doit apprendre à se débrouiller à faire des choses* |
| | Détenir le savoir | *pas le savoir sur le thème d'étude mais le je dirais presque le savoir technique*<br>*le site comment on travaille dans le site enfin la progression c'est-à-dire ça ils pouvaient pas le découvrir tout seul donc j'étais obligée de leur amener desss des données mais pas le savoir* |
| | Séance filmée | *elle m'a pas trop plu*<br>*les années précédentes elle avait été beaucoup plus ludique*<br>*comme ils étaient pas sur le même plan que les autres ils se sont pas amusés comme ils s'amusent* |

| | | |
|---|---|---|
| | | *d'habitude voilà donc c'était pas terrible* |
| | « c'est intéressant » | *c'est intéressant dans ce qu'on peut en tirer de ce mot au niveau du vocabulaire*<br>*pour les relancer dans le le coté positif hein ce que tu as dit est intéressant tu vois tu peux construire donc continue je veux dire* |
| **Sujet supposé savoir** | Extrait intervention classe | *bein j'espère bien quand même que je suis allée voir tout le monde*<br>*ah ouais il bosse Théo c'est sûr*<br>*ça ne m'étonne pas*<br>*Théo c'est quelqu'un en effet sur lequel je sais que il travaillera de façon autonome* |
| | Extraits d'ostension | *j'avais pas conscience que j'étais restée si longtemps*<br>*ça m'arrive très rarement ça / de rester si longtemps avec un jeune j'ai l'impression quand je reste trop longtemps avec un jeune je lâche les autres donc ça m'arrive extrêmement rarement*<br>*ç'aurait été intéressant si ils en connaissaient une bonne partie par élimination*<br>*j'ai bien aimé dans le sens la relation avec le jeune où on est dans le et tu dois le comprendre et construire ensemble et aller chercher*<br>*là finalement je l'ai*<br>*cherché ensemble en tournant autour*<br>*je suis plutôt contente ça donne des petits moments intimistes et et agréables avec eux et même souriante et tout alors là ça me renvoie une image plutôt agréable* |
| | Qu'avez-vous | *c'était pas assez ludique* |

| | | |
|---|---|---|
| | ressenti | *c'était une séance agréable*<br><br>*donc là sur la partie écrite pas satisfaite même mes choix d'exercice*<br><br>*c'était une séance où ils ont été actifs voilà pour moi ce que je déteste le plus c'est des séances où ils ont perdu leur temps là c'était pas le cas* |
| | | |
| **Déjà-là conceptuel** | Conception de l'AP | *finalement c'est pas dans mon enseignement que la dimension d'individualisation heu c'est pas là qu'elle est présente c'est pas dans l'enseignement pour moi l'enseignement il est d'abord dans un / face à un groupe et un groupe qui alors après c'est personnel j'ai une approche pédagogique qui passe par le groupe le groupe est une force dans les apprentissages donc moi j'ai vraiment un enseignement qui repose sur du collectif voilà donc le mot individualisation associé à pédagogie me correspond pas vraiment*<br><br>*je vois des élèves en individuel et on parle de leur projet professionnel de ce qui les motive etc. là je suis dans l'individualisation complète*<br><br>*une approche comme ça collective autour / d'un jeune là on est dans l'individualisation*<br><br>*pour moi la pédagogie elle doit pas être individualisée llll elle doit être parfois personna*<br><br>*c'est peut être aussi parce que de individualisé me plait pas parce qu'il est trop proche de individualisme*<br><br>*moi je préfère parler de personnalisé et là le jeune* |

| | | |
|---|---|---|
| | | *est isolé*<br><br>*c'est peut être tout simplement pour ça que moi j'ai transformé en personnalisé est-ce que ça recouvre les mêmes / ça je sais pas c'est plus heu (rire)* |
| | Séance filmée | *l'intérêt de cette moi de ces séances de mise à niveau c'est de quitter le papier* |
| **Déjà-là conceptuel** | Jeune en lycée professionnel | *Quitter l'enseignement général […] car il souhaite avoir un contact un peu plus direct avec je dirais heu le réel heu le concret*<br><br>*Vouloir renter dans le monde du travail assez vite*<br><br>*Parfois il y a confusion c'est-à-dire que pour eux l'enseignement professionnel pour eux voilà y a plus d'enseignement général […] ce qui créée souvent une désillusion* |
| | Comportement avec élèves en difficultés | *certaines heures de cours sont inutiles parce qu'ils captent rien face à des soucis de lecture et de compréhension de notions simples heu qu'ils passent l'heure avec elle sur des des notions un petit peu simplifiées* |
| | | |

**Tableau 11 :** ***Matrice d'analyse de l'entretien post, Odile***

**Résumé**

Notre étude vise la compréhension du rapport à l'épreuve de deux enseignantes lors de la mise en œuvre d'une séance d'accompagnement individualisé/personnalisé au sein de deux systèmes éducatifs français différents à savoir l'Éducation Nationale et l'Enseignement Agricole. Nos questions de recherche portent sur la conception de l'enseignant vis-à-vis de l'épreuve d'enseignement en accompagnement individualisé/personnalisé, de la conception des élèves en difficulté et sur l'influence de l'institution de rattachement. L'accompagnement individualisé/personnalisé est apparu récemment dans les prescriptions formelles et s'appui sur des notions d'individualisation et personnalisation encore peu stabilisées et floues.
Notre analyse s'ancre dans le cadre théorique et méthodologique de la didactique clinique et se centre sur le concept de rapport à l'épreuve décomposé en trois dimensions, « la conversion didactique », « le sujet supposé savoir » et « l'impossible à supporter ». Pour répondre au mieux à nos questions de recherche nous mobilisons aussi la notion de « déjà-là conceptuel ». Nos résultats mettent en évidence des enseignantes qui ont tendance à être démunies vis-à-vis de ces dispositifs. La difficulté de mise en œuvre de pratiques pédagogiques d'accompagnement est notamment liée à une conception floue des fondements de ces dispositifs. Les résultats de cette recherche laissent entrevoir des pistes de réflexion pour la formation des équipes éducative.

**Mots clés :** individualisation - personnalisation - système éducatif – didactique clinique

**Title :** The relationship to the test of two teachers in accompanying individualized / personalized. *Within two French education systems (National Education, Agricultural Education)*

**Summary**

Our study aims to better understand the relationship to test of two teachers during teaching-learning situations focused on individualized/personalized students' accompaniment in two different French educational systems, the French National Education and the Agricultural Education. Our research questions are focused on teachers' conceptions of teaching test including individualized/personalized accompaniment, of learners with difficulties and the effects of the institution. The personalized/individualized education has recently appeared in the curricula but is based on the concepts of individualization and personalization which are not stabilized.
Data processing and analysis were done from the theoretical and methodological framework of clinical didactic and focused on the concept of the relationship to the test studied into three dimensions, "the didactic conversion", "the subject supposed to know" and "the unendurable". To better answer to our research questions we also mobilize the notion of "conceptual already there." Our results show that teachers tend to be uncomfortable with personalized/individualized education. The teachers' difficulties relating to personalized/individualized students' accompaniment are especially due to the lack of clear outlines of the concepts of personalization and individualization This first exploratory study suggests lines of thoughts interesting for further inquiry with regard to the training of teachers.

**Keywords:** individualization – personalization – education system – clinical didactic