

Comment les enseignants agissent sur la dynamique groupale en classe avec des élèves de 7ème année en formation professionnelle

Auteur : Lefevre, Pierre

Promoteur(s) : Faulx, Daniel

Faculté : Faculté de Psychologie, Logopédie et Sciences de l'Éducation

Diplôme : Master en sciences de l'éducation, à finalité spécialisée en formation des adultes

Année académique : 2024-2025

URI/URL : <http://hdl.handle.net/2268.2/24773>

Avertissement à l'attention des usagers :

Tous les documents placés en accès ouvert sur le site le site MatheO sont protégés par le droit d'auteur. Conformément aux principes énoncés par la "Budapest Open Access Initiative"(BOAI, 2002), l'utilisateur du site peut lire, télécharger, copier, transmettre, imprimer, chercher ou faire un lien vers le texte intégral de ces documents, les disséquer pour les indexer, s'en servir de données pour un logiciel, ou s'en servir à toute autre fin légale (ou prévue par la réglementation relative au droit d'auteur). Toute utilisation du document à des fins commerciales est strictement interdite.

Par ailleurs, l'utilisateur s'engage à respecter les droits moraux de l'auteur, principalement le droit à l'intégrité de l'oeuvre et le droit de paternité et ce dans toute utilisation que l'utilisateur entreprend. Ainsi, à titre d'exemple, lorsqu'il reproduira un document par extrait ou dans son intégralité, l'utilisateur citera de manière complète les sources telles que mentionnées ci-dessus. Toute utilisation non explicitement autorisée ci-avant (telle que par exemple, la modification du document ou son résumé) nécessite l'autorisation préalable et expresse des auteurs ou de leurs ayants droit.



Université de Liège

Faculté de Psychologie, Logopédie et Sciences de l'Éducation

Département des Sciences de l'Éducation

*Comment les enseignants agissent sur la dynamique
groupe en classe avec des élèves de 7ème année en
formation professionnelle ?*

Promoteur : Professeur Daniel FAULX

Lecteur.ice.s : Marianne POUMAY

Jonathan RAPPE

Mémoire présenté par **Pierre LEFEVRE** (S217334)

En vue de l'obtention du grade de Master en Sciences de
l'Éducation à finalité formation des adultes

Année académique 2024-2025

Remerciements

Je souhaiterais tout d'abord exprimer ma gratitude à l'ensemble des enseignants de l'Université de Liège, qui nous ont transmis, entre autres, les méthodes nécessaires à la réalisation de ce travail de recherche.

Je tiens aussi à remercier mes proches pour leur soutien constant tout au long de l'élaboration de ce mémoire. Ma mère a été d'un appui précieux sur le plan familial, tandis que mon père m'a accompagné grâce à ses relectures attentives. Mes filles, quant à elles, ont fait preuve d'une patience admirable face aux nombreuses heures que j'ai passées devant mon ordinateur. Enfin, je souhaite remercier mon ex-femme, dont la grande souplesse dans l'organisation de la garde des enfants m'a permis de disposer du temps nécessaire lors des périodes les plus exigeantes de ce travail.

Dans la continuité de ces soutiens essentiels, je souhaite également remercier Monsieur Mindane Miati, qui m'a apporté son aide dans la retranscription des entretiens. Au-delà de cet appui technique, nos échanges autour des éléments les plus significatifs ayant émergé de ces entretiens m'ont été particulièrement précieux. Cette collaboration entre pairs m'a en effet permis de prendre du recul par rapport à ma propre subjectivité de chercheur, contribuant ainsi à améliorer la qualité de cette étude.

Je tiens par ailleurs à remercier les lecteurs de ce mémoire, qui prendront le temps de le lire avec attention et minutie. J'espère sincèrement que, malgré l'investissement que cette lecture demande, elle leur apparaîtra comme une tâche agréable.

Mes remerciements sont également destinés à tous les élèves qui ont accepté de prendre part à cette recherche et qui ont, ce faisant, contribué pleinement à sa réalisation.

Dans cette continuité, je souhaite exprimer ma profonde reconnaissance à tous les enseignants qui m'ont permis d'entrer au cœur de leurs pratiques. Leur grande générosité, tant par le temps qu'ils m'ont consacré que par la richesse et la profondeur de leurs réflexions, a été précieuse. Je leur suis particulièrement redevable de m'avoir permis d'élargir mon regard, à la fois sur le phénomène étudié et sur la pratique enseignante.

Pour terminer, je tiens à adresser mes remerciements les plus sincères à Madame Seghers, qui m'a été véritablement indispensable pour mener à bien ce travail. Tout au long de cette aventure, elle m'a continuellement orienté et aidé à affiner la construction de ce mémoire. Son soutien moral, notamment dans les moments de flottement, a été d'un grand secours. Plus encore, l'estime qu'elle portait en moi a largement contribué à me donner les ressources nécessaires pour mener ce travail à terme.

Table des matières

1. Introduction	7
1.1 Motivation	7
1.2 Problématique.....	8
1.3 Question de recherche et objectifs	9
1.4 Apports	10
2. Revue de la littérature	10
2.1 Définition de quelques termes incontournables	11
2.1.1 Le groupe.....	11
2.1.2 Groupe restreint	11
2.1.3 Dynamique de groupe	12
2.1.4 Atmosphère et climat	12
2.2 Paradigmes de la dynamique des groupes affinant la compréhension des phénomènes des groupes en classe	13
2.2.1 Dis-moi dans quel groupe tu te trouves et je te dirai qui tu es.....	13
2.2.2 Dis-moi qui tu es et je te dirai ton influence sur le groupe	14
2.2.3 En dynamique de groupe : $1 + 1 \neq 2$	15
2.2.4 Deux niveaux de réalité psychosociale au sein des groupes	16
2.2.5 Le groupe, un réservoir d'énergie à 3 fonctions	17
2.3 Les actions de l'enseignant pour réguler la dynamique groupale en vue de soutenir la transmission des connaissances	19
2.3.1 Le leadership démocratique au service d'une organisation favorisant la participation de chaque membre	20
2.3.2 Les gestes professionnels favorables à l'instauration d'une dynamique groupale constructive	21
2.4 Ce que nous retenons de cette revue de la littérature	23
3. Méthodologie	24
3.1 Choix du design de recherche.....	24
3.2 La récolte de nos données	25
3.2.1 La récolte des données sur base d'autoconfrontation.	25
3.2.2 Le recrutement de nos participants.	27
3.2.3 L'instauration d'un cadre sécurisant auprès des participants	28
3.2.4 La manière de filmer les séquences	28
3.2.5 Choix des séquences à visionner.....	30

3.2.6 L'élaboration du guide d'entretien.....	31
3.2.7 Le moment et le lieu des entretiens avec autoconfrontation.	33
3.2.8 La conduite des entretiens avec autoconfrontation (EAC).....	34
3.2.9 La retranscription de l'entretien pour faciliter son analyse	36
3.3 L'analyse thématique de nos données	36
3.3.1 Pourquoi choisir ce type d'analyse ?	36
3.3.2 Stratégie de codage	37
3.3.3 Classification des étiquettes et émergence des rubriques	37
3.3.4 Thématisation évolutive.....	38
3.3.5 Ordre structurant des rubriques	38
3.3.6 Rédaction des résultats	39
4. Résultats	40
4.1 Rubrique N°1 : régulation.....	40
Thème 4.1.1 : s'adapter au groupe	40
Thème 4.1.2 : variations situationnelles	42
Thème 4.1.3 : flexibilité dans le scénario	43
Thème 4.1.4 : cadre malléable	44
Thème 4.1.5 : limites nécessaires	45
4.2 Rubrique N°2 : didactique.....	46
Thème 4.2.1 : dispositif mis en place	46
Thème 4.2.2 : contexte d'apprentissage	49
Thème 4.2.3 : réflexivité.....	50
4.3 Rubrique N°3 : relationnel.....	52
Phénomène 4.3.1 : redéfinition des statuts.....	52
Phénomène 4.3.2 : Valeur ajoutée des liens.....	54
Phénomène 4.3.3 : stratégies de construction relationnelle.....	54
Phénomène 4.3.4 : influence de membres sur le groupe	56
Phénomène 4.3.5 : influence du groupe sur les membres	58
Phénomène 4.3.6 : impulsion de l'enseignant	58
5. Discussion des résultats	60
5.1 Confrontation des résultats aux paradigmes établis.	60
5.1.1 Influences réciproques.....	60
5.1.2 Régulation des postures	62

5.1.3 Énergies en interaction au sein du groupe.	63
5.1.4 Vers une révision du cadre	64
5.2 Limites de la recherche	65
6. Conclusion et perspectives	66
7. Bibliographie.....	68
8. Annexes	71
8.1 Déclaration d'utilisation de l'IA ChatGPT	71
8.2 Démarche détaillée sur le processus de recrutement	72
8.3 Courrier adressé aux collègues universitaires.....	73
8.4 Modalités de sélection des extraits pertinents	75
8.5 Cinq niveaux de questionnement pour construire le guide d'entretien	77
8.6 Guides d'entretien	79
8.6.1 Guide d'entretien P1	79
8.6.2 Guide d'entretien P2	83
8.6.3 Guide d'entretien P3	88
8.6.4 Guide d'entretien P4	93
8.6.5 Guide d'entretien P5	98
8.6.6 Guide d'entretien P6	102
8.6.7 Guide d'entretien P7	108
8.6.8 Guide d'entretien P8	113
8.7 Synthèses des extraits à visionner	119
8.7.1 Synthèse des extraits P6	119
8.7.2 Synthèse des extraits P7	120
8.7.3 Synthèse des extraits P8	121
8.8 Retranscription des entretiens	122
8.8.1 Retranscription entretien P1	122
8.8.2 Retranscription entretien P2	149
8.8.3 Retranscription entretien P3	172
8.8.4 Retranscription entretien P4	202
8.8.5 Retranscription entretien P5	227
8.8.6 Retranscription entretien P6	251
8.8.7 Retranscription entretien P7	274
8.8.8 Retranscription entretien P8	303

8.9 Étiquettes issues du codage.....	338
8.10 cartographie visuelle des étiquettes	344
8.11 arbres thématiques (phase initiale).....	345
8.11.1 Rubriques et thèmes	345
8.11.2 Régulation	346
8.11.3 Didactique	347
8.11.4 Relationnel.....	348
8.11.5 CARE.....	349
8.11.6 Identité Enseignant	350
8.12 Arbres thématique (phase terminale)	351
8.12.1 Rubriques et thèmes	351
8.12.2 Régulation	352
8.12.3 Didactique	353
8.12.4 Relationnel.....	354
8.12.5 CARE.....	355
8.12.6 Identité Enseignant	356
8.13 Modèle de Lewin : théorie du changement	357

1. Introduction

1.1 Motivation

Au cours de l'année académique 2022-2023, nous avons eu l'opportunité de suivre, à l'Université de Liège, le cours consacré à la dynamique des groupes, dispensé par M. Manfredini. Celui-ci porte sur les phénomènes psychosociaux susceptibles d'influencer les comportements individuels au sein d'un collectif. En tant qu'enseignant, notre intérêt s'est naturellement porté sur le groupe classe, qualifié de groupe restreint par plusieurs auteurs (Anzieu, 2000 ; Delhez, 2009 ; De Visscher, 2010 ; Peeters, 2018 ; Poymiro & Vannereau, 2021).

Cette formation a profondément modifié notre perception des comportements des élèves, en nous amenant à comprendre que rien n'émerge ex nihilo. En effet, toute attitude, même si elle paraît individuelle ou impulsive, s'inscrit en réalité dans une chaîne d'événements qui en constitue la genèse. De la même manière, chaque action engendre à son tour une série d'effets, certains facilement perceptibles, d'autres plus discrets. C'est précisément à travers ce type d'approche que se révèle toute la subtilité des phénomènes groupaux, à la fois en raison de leur caractère récursif, qui appelle une lecture systémique, et de la dimension latente dans laquelle ces processus se déploient.

Cette complexité explique peut-être en partie pourquoi certains enseignants tendent à interpréter les comportements des élèves sans prendre en compte le contexte dans lequel ils émergent. Selon Peeters (2018), cette tendance relève d'une forme de réduction étiologique, qui conduit les professionnels à réagir sans mobiliser les cadres d'analyse issus des approches psychosociales ou des théories systémiques.

En effet, nos observations issues de notre activité d'enseignant, notamment lors de conseils de classe, nous ont confirmé que les comportements des élèves sont trop souvent jugés sans prendre en compte les processus collectifs à l'œuvre. Il nous paraît dès lors regrettable que ces apports théoriques, pourtant essentiels à la compréhension du fonctionnement des groupes, restent peu intégrés à la formation des enseignants. Une diffusion plus large de ces connaissances permettrait, selon nous, d'intervenir de manière plus avisée dans le cadre scolaire.

Lorsque nous avons entamé cette recherche, nous avions l'intime conviction que les études sur la dynamique de groupe représentaient une réelle plus-value pour améliorer les conditions d'apprentissage, et qu'elles permettraient aux enseignants d'agir plus pertinemment. Nous verrons, à l'issue de cette

étude, si cette position initiale se trouve confortée par les résultats obtenus, ou si l'expérience de terrain et l'analyse de nos données nous ont, au contraire, amenés à faire évoluer notre point de vue.

1.2 Problématique

Le métier d'enseignant ne se limite pas à la recherche d'effets purement didactiques. En effet, depuis l'arrivée de la psychologie sociale au début du 20^{ème} siècle, des auteurs tels que Lewin (1999), indiquent que l'enseignant a le pouvoir, mais également le devoir, d'ajuster les interactions sociales ainsi que les relations dynamiques entre pairs. Parmi les préoccupations professionnelles des enseignants définies par Bucheton et Soulé (2009), on retrouve l'ajustement de l'atmosphère, qui fait référence à cette dimension psychosociale prenant en compte la gestion des interactions entre les membres du groupe-classe ainsi que la considération de l'état affectif de chacun. Selon Bany et Johnson (1964), l'enseignant revêt un rôle de leadership exerçant un effet sur les interactions entre les individus ainsi que sur leurs agissements au sein de la classe. Dans la même perspective, Faulx (2015) évoque l'effet d'impulsion, un phénomène par lequel tout enseignant, qu'il intervienne auprès d'adultes ou d'enfants, influence les comportements de ses apprenants par sa manière d'être et son attitude. Cet effet d'impulsion peut être exercé de façon pleinement consciente par le formateur, mais il se manifeste aussi à son insu. Nous comprenons ici que l'enseignant, par sa posture et son comportement, exerce une influence sur la dynamique de groupe, que ce soit de façon délibérée ou non.

La régulation de cette dynamique groupale n'est pas sans impact sur le processus d'apprentissage au sein des classes. De nombreux travaux scientifiques démontrent que le collectif est un vecteur puissant de transmission et de construction des connaissances (De Visscher, 2010). Cependant, Yelnik (2012) postule que la majorité des enseignants voient le groupe comme une source de difficulté à la communication des apprentissages. Vannereau (2020) clarifie ce propos en expliquant que le groupe, composé d'enfants en classe ou d'adultes en formation, est adossé à des processus affectifs collectifs qui faciliteront ou empêcheront les processus d'enseignement. De plus, il ajoute que la mauvaise régulation du climat peut engendrer chez l'enseignant des comportements d'inhibition ou d'agressivité vis-à-vis du groupe (Vannereau, 2020).

La psychosociologie semblerait pouvoir prêter main-forte aux enseignants mis en difficulté dans la régulation du groupe-classe. En effet, Poymiro et Vannereau (2021) pensent que la découverte des concepts de la dynamique de groupe en formation initiale pourrait avoir un effet bénéfique sur le regard que portent les professeurs sur leur classe. Dans le même esprit, Vannereau (2020) estime qu'une approche psychosociologique du groupe-classe semble judicieuse pour la professionnalisation des enseignants à la conduite des séances de cours. De surcroît, Bucheton et Soulé (2009) relatent que la

connaissance de ces concepts permettrait de modifier les gestes professionnels des enseignants afin d'obtenir un climat plus propice à l'apprentissage.

Si la prise en considération de ces théories contribuerait à agir plus judicieusement, au contraire, la méconnaissance des enseignants quant aux processus en action dans un collectif diminuerait leurs capacités à exploiter la dynamique du groupe au service des apprentissages (Poymiro et Vannereau, 2021). Ce manque de connaissances est souligné par de nombreux auteurs. En effet, Peeters (2018) s'étonne de constater que les théories psychosociales sont souvent ignorées par les professeurs pour réguler le climat d'apprentissage. Vannereau (2020) évoque une tendance dominante à une éducation comportementale des individus au sein des groupes dans les prescriptions faites par bon nombre de formateurs d'enseignants.

La littérature est prolifique quant à la manière dont les professeurs devraient agir pour réguler pertinemment la dynamique de groupe. Néanmoins, à notre connaissance, nous n'avons pas trouvé d'articles cherchant à comprendre comment les enseignants perçoivent et régulent de manière effective cette dynamique groupale, si ce n'est l'étude de Poymiro et Vannereau (2021), qui cherche à connaître les difficultés que pourraient éprouver les professeurs débutants dans la régulation du climat de classe.

1.3 Question de recherche et objectifs

Comme l'ont expliqué Poymiro et Vannereau (2021), le métier d'enseignant possède bien cette double casquette, celle de transmettre les apprentissages et celle d'ajuster la dynamique groupale en cours. En l'occurrence, c'est bien cette deuxième fonction de l'enseignant que nous aimerions explorer. Comment l'enseignant agit-il sur la dynamique groupale, malgré un potentiel manque de connaissances et de formation en la matière, souligné par Peeters (2018) et Vannereau (2020) ?

À ce stade, nous nous posons la question suivante : comment les enseignants agissent-ils sur la dynamique groupale en classe avec des élèves de 7^e année en formation professionnelle ?

Nos objectifs sont les suivants :

- 1) Découvrir comment les enseignants ajustent leurs pratiques dans un environnement constamment traversé par des événements psychosociaux.
- 2) Observer leurs modes d'intervention à la lumière des théories relatives à la dynamique de groupe en situation d'apprentissage.
- 3) Identifier les difficultés qu'ils peuvent rencontrer pour atteindre leurs objectifs dans un tel contexte.

Pour ce faire, nous projetons de filmer les enseignants dans l'exercice de leur fonction avant de procéder à des entretiens d'autoconfrontation. Cette méthode nous permettra de les interroger sur la manière dont

ils modulent leurs interventions selon les processus groupaux en action, une adaptation qui occupe une place significative dans leur quotidien professionnel.

Nous espérons que cette recherche pourra contribuer à apporter un éclairage, aussi modeste soit-il, aux enjeux soulevés.

1.4 Apports

Nos données pourraient mettre en exergue des situations représentatives de certains paradigmes de la dynamique de groupe. Par ailleurs, notre étude pourrait contribuer à révéler des pratiques incarnées, parfois implicites, et à les rendre plus tangibles grâce à l'explicitation des professionnels ainsi qu'au soutien des apports théoriques liés à notre recherche.

Nous serions également en mesure de mettre en lumière des phénomènes peu investigués tout en attirant l'attention sur l'intérêt de consacrer à leur étude de futures recherches.

Enfin, nous pourrions avancer quelques éléments de réflexion quant aux stratégies que déploient les enseignants pour agir sur la dynamique groupale en fonction du contexte.

2. Revue de la littérature

En préambule, nous allons présenter le fil directeur sur lequel nous avons basé la rédaction de notre revue de la littérature.

Dans un premier temps, nous définirons **quelques termes** que l'on retrouve régulièrement dans la littérature traitant de la dynamique de groupe. Cela devrait permettre d'apporter davantage de clarté à nos propos et d'éviter toute confusion.

Ensuite, nous aborderons différents **concepts de la dynamique de groupe** qui nous semblent pertinents pour analyser les données récoltées sur le terrain. Cette démarche nous aidera à mieux comprendre les processus en jeu dans les situations d'apprentissage, ainsi qu'à interpréter plus finement l'agir de l'enseignant dans l'instauration d'un climat favorable au développement des compétences.

Nous chercherons également à recueillir les points de vue des enseignants sur les phénomènes à l'œuvre dans la dynamique groupale et à vérifier si leurs perceptions sont en accord avec les paradigmes établis.

Enfin, nous nous concentrerons sur **les gestes professionnels**, les pratiques et les différentes postures des enseignants considérés comme porteuses de la régulation du groupe

2.1 Définition de quelques termes incontournables

2.1.1 Le groupe

En étymologie, le terme « groupe » proviendrait d'Italie, du monde des beaux-arts (« groppo »), vers le milieu du 17^{ème} siècle. Il désignait « un assemblage d'éléments, une catégorie d'êtres ou d'objets ». Ce n'est que près d'un siècle plus tard qu'il s'imposera dans le langage comme « réunion de personnes » (Anzieu & Martin, 2000).

2.1.2 Groupe restreint

Selon Anzieu et Martin (2000), le groupe primaire ou groupe restreint est déterminé par son nombre limité. Il renvoie à une dimension numérique (6 à 13 personnes). Cependant, De Visscher (2010) parle d'un regroupement de 3 à 20 membres. De plus, De Visscher (2010) se distingue à nouveau d'Anzieu (2000) en ajoutant que si le groupe est dit « restreint », c'est davantage pour se rapporter à ces groupes de personnes réunies en un même lieu et en même temps (hic et nunc) que pour insister sur le faible nombre de personnes les composant.

Toutefois, ils se rejoignent sur de nombreux autres points.

Il s'agit d'un groupe de personnes partageant les mêmes buts et dont les échanges interindividuels sont nombreux (Anzieu, 2000 ; De Visscher, 2012). Ces échanges entraînent des relations tant cognitives qu'affectives, ainsi qu'une interdépendance et une solidarité entre les membres (Anzieu, 2000 ; De Visscher, 2012). De plus, on y retrouve la constitution de normes, de croyances spécifiques et de rites propres (langage et codes du groupe) (Anzieu, 2000 ; De Visscher, 2012).

Selon Poymiro et Vannereau (2021), la proximité entre le groupe classe et la description du groupe restreint semble s'imposer comme une évidence.

Notons que dans la littérature anglaise, les groupes restreints n'ont pas d'équivalence exacte et leur dénomination s'effectue selon l'un de ces termes : « face-to-face group », « small groups » ou encore « hic and nunc group » (De Visscher, 2012). La rencontre de l'un de ces termes pourra donc retenir notre attention du fait qu'ils se réfèrent au groupe étudié dans cette recherche. En outre, ces différentes dénominations révèlent les caractéristiques inhérentes au groupe restreint.

Nous retiendrons à ce stade que la classe est bien considérée comme un groupe restreint au regard de son nombre ainsi que de toutes les caractéristiques qui lui sont attribuées.

2.1.3 Dynamique de groupe

Pour Leclerc (2000, cité par Poymiro et Vannereau, 2021), le groupe est un ensemble constitué de personnes dont l'unité résulte d'une certaine **communauté du sort** collectif et d'une interdépendance, ses membres interagissant et **s'inter-influençant** directement.

Cette définition nous intéresse car elle met en évidence le fait que les membres d'un groupe partagent des expériences communes. Ces personnes ne s'auto-suffisent pas, au contraire, elles ont besoin les unes des autres. Le groupe ne serait donc pas une option, mais une nécessité pour l'atteinte de leurs objectifs. De plus, nous verrons ultérieurement les influences réciproques en jeu avec la notion de « totalité » ([voir section 2.2.2](#)).

À cette description, De Visscher (2010) ajoute que les adhérents d'un groupe éprouvent une certaine entativité. Cette notion d'entativité signifie que le groupe doit être perçu comme la formation d'une seule et même entité plutôt que comme un simple agrégat d'individus. Ce concept sera également développé plus loin par le construct de non sommativité ([voir section 2.2.3](#)).

En l'état actuel, nous retiendrons principalement qu'en plus de son existence officielle, il s'opère en classe une série de phénomènes officieux, systémiques et contingents se rapportant aux processus de la dynamique de groupe (Peeters, 2018 ; Vannereau, 2020 ; Poymiro & Vannereau, 2021). Relativement à ces phénomènes, Vannereau (2020) suggère qu'il serait préférable de parler de la « régulation de la dynamique groupale en classe » plutôt que du terme majoritairement utilisé de nos jours, « gestion de classe ». Nous comprenons ici que l'auteur privilégie cette dénomination car elle met en lumière les phénomènes de la dynamique de groupe pour comprendre le fonctionnement du groupe-classe.

2.1.4 Atmosphère et climat

La dimension officieuse conférée par cette dynamique de groupe en classe peut être nommée de différentes manières selon les auteurs. Bucheton et Soulé (2009) désignent l'« atmosphère » comme l'espace intersubjectif qui organise les échanges entre les membres confrontés à des situations à gérer ensemble. Nous retrouvons dans cette définition des similitudes avec celle de Leclerc (2000, cité par Poymiro et Vannereau, 2021), qui caractérise la dynamique de groupe comme des personnes qui interagissent et partagent une communauté du sort. Pour désigner cette dimension, Peeters (2018) et Redl (2023) utilisent le terme « climat de classe ».

De fait, les termes « atmosphère » et « climat de classe » renvoient à une réalité directement conditionnée par la dynamique de groupe. C'est pourquoi nous y ferons régulièrement référence.

2.2 Paradigmes de la dynamique des groupes affinant la compréhension des phénomènes des groupes en classe

Nous allons présenter différentes notions relevant de la dynamique de groupe afin de mieux comprendre les phénomènes à l'œuvre en classe et, par la suite, d'éclairer les données que nous récolterons sur le terrain.

Comme Pierre De Visscher (2010) a la sagesse de le rappeler, les constructs sont élaborés pour affiner notre représentation des phénomènes et nous rapprocher de la réalité des processus en cours, sans toutefois permettre une compréhension absolue des événements. Tous les modèles ne sont que des prismes à travers lesquels nous observons ces derniers. En aucun cas, il ne faut s'y enfermer ni se limiter à leurs cadres (De Visscher, 2010).

Chaque attitude, chaque fait, chaque parole doivent être interprétés à la lumière d'une logique groupale (Pagès, 1968, cité par Poymiro et Vannereau, 2021). Quelles sont donc ces logiques groupales à travers lesquelles nous interpréterons les phénomènes ? C'est ce que nous allons à présent développer.

2.2.1 Dis-moi dans quel groupe tu te trouves et je te dirai qui tu es

Un soi de groupe (Duckham, 1984) ou phénomène de contagion (Darchis, 2018)

Tout membre appartenant à un groupe est traversé par des phénomènes influençant son fonctionnement psychique et cognitif. Le plus souvent de manière inconsciente, les individus sont imprégnés de ces processus, qui leur confèrent de nouvelles propriétés, une identité modifiée et un soi de groupe, selon le concept développé par Anzieu et repris par Duckham (1984).

Ce principe est confirmé par Darchis (2018), qui évoque le phénomène de contagion comme un processus susceptible de déformer nos perceptions et d'influencer nos comportements. Il nous amènerait à agir conformément aux tendances du groupe, même si ces actions vont à l'encontre de nos principes habituels.

Il apparaît ainsi que l'identité et l'attitude d'un individu sont influencées par le groupe auquel il appartient. Dans ses travaux, Kurt Lewin met en lumière une approche systémique des relations entre les membres (De Visscher, 2010). Selon lui, un groupe correspond à une organisation d'individus en interaction dans un environnement donné, conçu comme un système (De Visscher, 2010). Chaque action individuelle résulte de ces interactions, ce qui explique qu'un individu puisse adopter un comportement différent selon qu'il se trouve seul ou en groupe, comme indiqué par De Visscher (2010).

Cette perspective rejoint le principe de métarègle d'interprétation formulé par Manfredini (2022), selon lequel tout phénomène, qu'il s'agisse de paroles, d'actions ou de sentiments, ne peut être compris qu'en

fonction de la situation groupale dans laquelle il prend forme. Peeters (2018), souligne lui aussi l'importance de tenir compte de cette dimension systémique pour interpréter les comportements des élèves avec davantage de discernement.

Ce cadre théorique nous semble essentiel pour mieux comprendre les facteurs à l'origine de comportements qui peuvent soit favoriser, soit freiner les apprentissages. Il contribue également à dépasser une lecture réductrice des attitudes des élèves, en évitant de les rapporter uniquement à des caractéristiques individuelles, comme le rappellent Peeters (2018) et Vannereau (2020).

Enfin, il est important de préciser que cette approche systémique ne s'épuise pas dans les éléments que nous venons d'évoquer. Les sections suivantes, numérotées [2.2.2](#) et [2.2.3](#), viendront compléter cette perspective en mobilisant d'autres paradigmes.

2.2.2 Dis-moi qui tu es et je te dirai ton influence sur le groupe

L'influence des membres et du contexte sur l'ensemble du groupe

De Visscher (2010) explique que chaque individu possède un potentiel d'énergie capable d'agir sur autrui. Ainsi, toute modification de l'état affectif d'un membre entraînera des répercussions sur l'ensemble des personnes appartenant au même groupe (De Visscher, 2010). Il ajoute que tout type de perturbation influencera le collectif, qu'elle soit liée au contexte (horaire, lieu, activité, etc.) ou aux participants (états affectifs des membres, arrivée ou départ d'un membre, etc.).

Ce phénomène renvoie au principe de totalité défini par Lewin (De Visscher, 2010), selon lequel toute modification d'une partie du groupe affecte le groupe dans son ensemble. Ce principe est également présent dans les recherches de Poymiro et Vannereau (2021), qui caractérisent le groupe comme une totalité dynamique, dont le changement d'état d'une sous-partie modifie l'état de chacune des autres. Dans cette même perspective, Krech et Crutchfield (1952, cité par De Visscher, 2010) ont formulé le concept de construct dynamique comme un ensemble de changements adaptatifs affectant l'ensemble du groupe à la suite d'une modification touchant une seule de ses parties. Leur définition évoque un phénomène analogue à la distribution des forces dans un champ physique (De Visscher, 2010).

Pour illustrer ce concept physique, on peut imaginer la répartition des forces dans une pâte à modeler. Lorsqu'une pression est exercée en un point, les forces se répartissent dans l'ensemble du matériau, entraînant des déformations en plusieurs endroits. Le moindre changement en un seul point détermine donc des modifications dans de nombreux autres (De Visscher, 2010).

Toute perturbation engendre ainsi une série de transformations et d'adaptations au sein du groupe. Il convient dès lors de ne considérer aucun événement comme un phénomène isolé ou indépendant. Cette

notion nous semble essentielle pour élargir notre champ de perception et affiner notre compréhension des phénomènes à l'œuvre dans une classe.

2.2.3 En dynamique de groupe : $1 + 1 \neq 2$

Au sein du groupe émergent des phénomènes différents des processus psychologiques pris individuellement. Autrement dit, l'état et l'influence d'un groupe ne se résument pas à la somme de ses parties (De Visscher, 2010). Ce principe correspond à la non sommativité (Morche et al., 1972 ; De Visscher, 2010).

Les caractéristiques émergentes du groupe diffèrent donc de la somme des caractéristiques de ses membres prises individuellement (De Visscher, 2010). Ainsi, la production d'un travail collectif en classe ne reflète pas l'addition des compétences de chaque élève considéré isolément.

Morche et ses collègues (1972) établissent un lien entre totalité et non sommativité. Selon le principe de totalité, un groupe ne se comporte pas comme un simple agrégat d'éléments indépendants, mais constitue un ensemble interdépendant dont les membres s'influencent en permanence (Morche et al., 1972). La compréhension de l'objet étudié ne peut donc se faire par une analyse isolée des éléments, ce qui conduirait à biaiser cette compréhension (Morche et al., 1972). De ce fait, ces phénomènes ne peuvent être appréhendés de manière quantitative ; il est nécessaire de dépasser les éléments pour saisir la structure profonde du groupe (Morche et al., 1972). La non sommativité est ainsi indissociable de la notion de totalité (Morche et al., 1972).

Vannereau (2020) identifie une autre raison expliquant la complexité des phénomènes de la dynamique de groupe. Chaque événement s'inscrit dans un processus de co-émergence et de causalité circulaire (Vannereau, 2020). Cette idée rejoint la notion de récursivité présentée par Manfredini (2022). Les phénomènes au sein d'un groupe n'apparaissent jamais de manière isolée, ils résultent toujours d'une perturbation antérieure (Manfredini, 2022). En retour, ils deviennent à leur tour une source de perturbation de l'état du groupe (Manfredini, 2022).

Selon ce principe de causalité circulaire (Vannereau, 2020) ou de récursivité (Manfredini, 2022), l'état d'un groupe n'est jamais stable, mais en perpétuel changement. D'ailleurs, Poymiro et Vannereau (2021) rappellent que le concept de « dynamique des groupes » fait, par définition, référence aux perturbations et déséquilibres incessants.

Nous constatons à ce stade la complexité des phénomènes de dynamique de groupe, en raison de leur nature dynamique, imprévisible et non sommative.

Selon Vannereau (2020), la finalité des formations à la dynamique groupale ne consiste pas à partager aux enseignants l'application de méthodes ou l'adoption d'attitudes toutes faites. Au contraire, les

formateurs qui souhaitent développer leur expertise dans ce domaine doivent abandonner l'idée d'une « logique gestionnaire idéaliste de maîtrise et de reproductibilité des méthodes » (Vannereau, 2020, p. 1). L'objectif est plutôt d'aider les participants à comprendre les dynamiques auxquelles ils sont confrontés afin d'agir avec plus de lucidité (Poymiro & Vannereau, 2021). Voici pourquoi nous présentons ces paradigmes de la dynamique de groupe ; bien que leur complexité soit indéniable, ils demeurent essentiels pour faire évoluer notre compréhension des phénomènes en classe et agir avec davantage de pertinence.

2.2.4 Deux niveaux de réalité psychosociale au sein des groupes

Bion (1961, cité par Vannereau, 2020) distingue deux niveaux de réalité dans un groupe, qu'il nomme « groupe de base » et « groupe de travail ».

- Le « groupe de travail » correspond au niveau manifeste, c'est l'actualisation de ce qui se réalise au niveau latent. Il représente la progression observable du groupe vers un but, autrement dit, la réalisation effective d'un travail.
- Le « groupe de base » constitue le substrat à partir duquel se forme le groupe de travail. Ce niveau est plus subtil, plus implicite, non observable, mais c'est lui qui permet le développement du groupe de travail.

Concernant le groupe de base, Mucchielli (2004, cité par Vannereau, 2020) évoque des états émotionnels latents et collectifs qui influencent le travail et l'harmonie du groupe. Pagès (1984, cité par Vannereau, 2020) rejoint cette idée en postulant l'existence d'une unité affective, un sentiment partagé par tous les membres du groupe, même si son expression peut varier.

Bion, Pagès et Mucchielli s'accordent à dire que c'est à partir de ce niveau affectif sous-jacent que s'organise la vie du groupe au niveau manifeste. Selon ce raisonnement, un groupe ne pourra fonctionner correctement que si son état émotionnel est favorable (1961, 1984, 2004, cités par Vannereau, 2020).

Vannereau (2020) précise que ces états ou tensions internes au groupe peuvent être positifs ou négatifs. Ils seront négatifs dans la mesure où ils bloquent la progression du groupe vers son objectif, et positifs lorsqu'ils alimentent les interactions, les débats et les divergences d'opinion, qui ne constituent alors pas un frein mais un moteur favorisant la progression.

Ce principe est confirmé par Anzieu et Martin (2000) avec leur concept de locomotion du groupe. Ce paradigme signifie que le groupe peut passer d'un état d'esprit à un autre. Selon l'état d'esprit, fortement influencé par l'environnement, deux types de tensions émergent, la négative et la positive que nous venons d'aborder.

Anzieu et Martin (2000) soulignent par ailleurs l'influence de l'environnement sur l'état d'esprit du groupe. Cette observation nous invite à reconnaître l'importance de l'aménagement des lieux afin de permettre à chacun de s'investir dans la progression du travail dans un cadre sécurisant. Dans cette perspective, il apparaît essentiel de prendre en compte toutes ces dimensions pour favoriser le développement du groupe de base défini par Bion (1961, cité par Vannereau, 2020).

De plus, Anzieu et Martin (2000) rappellent que cet état est dynamique. Il convient donc de réguler sa pratique pour maintenir un état affectif du groupe propice à la production d'énergie créatrice.

En tant que chercheur dans le milieu éducatif, il nous semble important de garder à l'esprit deux points essentiels au regard de cette théorie.

Premièrement, si le niveau manifeste, c'est-à-dire la production du travail, ne se déroule pas correctement au cours de nos séances, il faudra alors s'interroger sur la manière de réguler le niveau latent, c'est-à-dire l'état d'esprit du groupe, afin d'orienter l'énergie collective vers la réalisation des objectifs.

Deuxièmement, puisque c'est à partir du groupe de base que se construit le groupe de travail et donc la réalisation du projet, il est indispensable d'accorder l'attention nécessaire à la maturation de ce niveau. Autrement dit, l'attitude affective est la fondation indispensable sur laquelle repose toute construction de savoirs.

2.2.5 Le groupe, un réservoir d'énergie à 3 fonctions

Delhez (2009) conçoit le groupe comme un modèle physicaliste, dans lequel il est perçu comme un dispositif doté d'une énergie utilisable. Cette perspective s'appuie sur le concept de Cartwright et Zander (1953, cité par Anzieu et Martin, 2000) qui conçoivent le groupe comme un système fermé au sein duquel résident deux types d'énergie (Anzieu et Martin, 2000 ; Delhez, 2009).

- L'énergie de production correspond à celle qui permet d'atteindre les objectifs et de **réaliser les travaux** (Anzieu et Martin, 2000 ; Delhez, 2009).
- L'énergie d'entretien englobe deux fonctions :
 - La première est la **facilitation**, orientée vers la **méthode de travail**, incluant les processus opératoires et les moyens de communication entre les membres. Par exemple, cette énergie sert à définir les rôles de chaque membre (Anzieu et Martin, 2000 ; Delhez, 2009).
 - La deuxième fonction est la **régulation**, qui exerce une influence sur l'ensemble des **facteurs psychosociaux** (Anzieu et Martin, 2000 ; Delhez, 2009).

Les fonctions de production et de facilitation peuvent être regroupées dans « l'aire de la tâche », ces deux fonctions relevant des pensées et des actes rationnels et s'apparentant au groupe de travail décrit

par Bion (Delhez, 2009). Tandis que les fonctions de régulation se situent au niveau de « l'aire socioaffective » ou dans les « rôles de maintien de la cohésion ». Cette fonction est tacite et généralement inconsciente, faisant référence au groupe de base chez Bion (Delhez, 2009).

Un facteur reconnu comme essentiel pour une bonne orientation de cette énergie est l'encadrement, car il influe sur le moral et la performance du groupe (Anzieu et Martin, 2000). Delhez (2009) ajoute que dans un groupe restreint, l'animateur doit assurer à la fois des fonctions de régulation et de facilitation.

Si des problèmes relationnels apparaissent dans le groupe, l'animateur devra orienter l'énergie disponible vers la régulation afin de rétablir un climat serein avant de poursuivre la production (Anzieu et Martin, 2000). Le groupe peut également être bloqué si la méthode de travail n'est pas adéquate ou si la répartition des rôles est inefficace. Dans ce cas, l'animateur mobilisera l'énergie en faveur de la facilitation et mettra en œuvre des moyens pour garantir la contribution de toutes les ressources intellectuelles des participants en vue de l'atteinte des objectifs (Delhez, 2009).

Yves Saint-Amaud a proposé une série de comportements permettant aux enseignants d'organiser les échanges entre les membres du groupe et ainsi d'assurer les fonctions de régulation et de facilitation (Delhez, 2009). Par exemple, dans la fonction de facilitation, on retrouve le fait de susciter la parole des personnes silencieuses et de modérer la participation des bavards, ou encore de suggérer l'élaboration d'un plan de travail. Dans la fonction de régulation, on trouve la valorisation de chaque membre ou l'encouragement à l'extériorisation des émotions réprimées (Delhez, 2009).

Nous retiendrons principalement que, dans un dispositif d'apprentissage impliquant un groupe restreint tel qu'une classe d'étudiants, le rôle de l'enseignant consiste à assurer les fonctions de régulation (niveau affectif) et de facilitation (communication et méthode de travail) afin de soutenir les élèves dans leur rôle de production, c'est-à-dire la réalisation de la tâche.

Nous pourrions également concevoir que, dans un dispositif transmissif, le contenu transmis par le professeur joue une fonction de production, tandis que les méthodes employées pour transmettre la matière (artefacts, postures, gestes, intonation, etc.) remplissent plutôt une fonction de facilitation.

À ce stade, nous concevons que les frontières entre ces différentes fonctions ne sont pas totalement étanches. Par exemple, si le professeur réduit son débit de parole, cela peut avoir une fonction de facilitation en favorisant la compréhension chez les élèves. Par ailleurs, une fonction de régulation peut également se produire en diminuant leur état d'anxiété.

Bien que nous ayons abordé certains aspects, cette perspective nous conduit à la seconde section de notre revue de la littérature. Celle-ci visera à apporter un éclairage sur les rôles de l'enseignant pour influencer, orienter et organiser la dynamique groupale afin de faciliter les processus d'apprentissage.

2.3 Les actions de l'enseignant pour réguler la dynamique groupale en vue de soutenir la transmission des connaissances

En parcourant la littérature, nous avons constaté qu'il est indispensable de prendre en compte les dimensions psychosociales afin de pouvoir transmettre efficacement les apprentissages. Bucheton et Soulé (2009) ont défini cinq préoccupations fondamentales constituant le socle de l'agir enseignant. L'atmosphère en fait partie, les autres seront abordées ultérieurement. Nous rappelons que l'atmosphère est considérée comme l'espace intersubjectif qui organise les relations et les dimensions affectives entre les élèves (Bucheton et Soulé, 2009). De notre point de vue, l'atmosphère serait donc conditionnée par la dynamique groupale en cours. L'influence de cette atmosphère d'apprentissage est soulignée par le neurobiologiste Jean-Didier Vincent (2007), qui décrit l'activité cérébrale des apprenants comme un climat intérieur fortement labile et sensible aux fluctuations extérieures (Vincent, 2007). À la lumière de cette notion, Bucheton et Soulé (2009) envisagent une forte corrélation entre l'atmosphère d'apprentissage et le climat intérieur de chaque apprenant. Dans la même lignée, Poymiro et Vannereau (2021) insistent sur la nécessité de développer une complémentarité entre la pratique de l'enseignant et le champ de la dynamique de groupe pour agir de manière plus éclairée.

Ainsi, l'action de l'enseignant devrait avoir une double visée : la construction des savoirs et la régulation du groupe-classe (Poymiro et Vannereau, 2021). De manière analogue, la construction des savoirs peut être rattachée aux fonctions de production et de facilitation (Anzieu et Martin, 2000 ; Delhez, 2009), tandis que la gestion des dimensions psychosocioaffectives relève de la fonction de régulation (Anzieu et Martin, 2000 ; Delhez, 2009).

Tant les relations sereines favorisent la construction des apprentissages, autant les conflits peuvent l'entraver (Peeters, 2018). En effet, Bucheton et Soulé (2009) rapportent que les élèves peuvent chercher à détériorer ce climat d'apprentissage. Ces « intempéries » ont des effets cognitifs majeurs et il revient au professeur de reprendre le leadership afin de réguler la dynamique groupale pour tendre vers un climat plus favorable. Pour ce faire, Peeters (2018) suggère que les enseignants doivent déplacer leur regard des individus vers le groupe et leur environnement afin d'agir plus efficacement pour améliorer les situations d'apprentissage.

De nombreuses recherches proposent aux enseignants des méthodes, des pratiques ainsi que des postures à adopter pour orienter la dynamique groupale afin d'obtenir un climat bénéfique à la transmission des savoirs (Bany et Johnson, 1964 ; Anzieu, 2000 ; Bucheton et Soulé, 2009 ; Delhez, 2009 ; Faulx et Danse, 2015 ; Peeters, 2018 ; Vannereau, 2020 ; Poymiro et Vannereau, 2021). Ces travaux soulignent la façon dont différentes configurations de gestes et de postures peuvent influencer la dynamique groupale au sein d'une classe, afin d'en faire un vecteur, et non un obstacle, à l'animation des séances de cours.

Cependant, lors des formations des futurs enseignants, ces derniers reçoivent souvent des prescriptions très fragmentées, voire inconciliables, pour assurer leur pratique, ce qui peut accroître leur confusion face à la complexité croissante du métier (Bucheton et Soulé, 2009). Au cours de leur carrière, Peeters (2018) explique que les enseignants s'appuient généralement sur des méthodes très archaïques pour tenter d'obtenir une dynamique favorable à la construction des savoirs. Ces pratiques s'éloignent malheureusement des recommandations issues de la recherche et conduisent rarement aux résultats escomptés (Vannereau, 2020 ; Bucheton et Soulé, 2009 ; Peeters, 2018).

Nous allons maintenant présenter certaines recommandations issues de ces recherches visant à affiner l'agir enseignant. Nous espérons qu'elles nous permettront de mieux comprendre les effets des interventions des enseignants.

2.3.1 Le leadership démocratique au service d'une organisation favorisant la participation de chaque membre

Bany et Johnson (1964) expliquent que de nombreux auteurs tels que Hemphill, Cantor, Rogers et Thelen considèrent le métier d'enseignant comme une série d'actions et de rôles de leadership. Il existe de nombreuses définitions du terme leadership. Selon Bany et Johnson (1964), le leadership attribué à l'enseignant peut être vu comme une forme d'influence qu'il exerce sur l'ensemble des membres du groupe classe. Le style de leadership incarné par l'enseignant exercera une influence significative sur l'ensemble des interactions dans le groupe ainsi que sur le comportement des étudiants (Bany et Johnson, 1964). Nous pouvons donc envisager le métier d'enseignant comme une forme de leadership influençant la manière dont les élèves se comportent et favorisant ou non les interactions entre eux.

Nous allons maintenant aborder les travaux de Kurt Lewin, pionnier de la dynamique de groupe, qui a réalisé de nombreuses recherches pour identifier la forme de leadership la plus efficace dans un contexte d'apprentissage. Kurt Lewin est aujourd'hui reconnu comme le fondateur des sciences sociales et doit sa renommée à l'invention de la dynamique de groupe (Allard-Poesi, 2012, cité par Faulx, 2019). Il concevait ses dispositifs afin de promouvoir la coopération et la communication entre les membres d'un groupe. Grâce à ses recherches-actions, il a apporté des éléments pour développer les relations sociales au sein d'un groupe et entre les groupes (Adelman, 1993 ; De Visscher, 2010).

Adelman (1933) rapporte qu'à la fin des années 1930, Kurt Lewin et ses étudiants menaient des tests quasi-expérimentaux en entreprise. Ils démontrèrent que la participation démocratique générait des bénéfices plus conséquents en termes de productivité que l'imposition autocratique (Adelman, 1933). Ainsi, Lewin a mis en évidence la nécessité de promouvoir une organisation fondée sur la participation de chaque membre. Une équipe collaborant pour définir son fonctionnement sera plus productive que celle devant suivre des directives imposées (Adelman, 1993). Sous la direction de Lewin, Lipitt

s'intéressa aux variations de performance des étudiants selon le style de leadership exercé par l'enseignant (De Visscher, 2010). Les résultats sont sans appel : le leadership démocratique a permis une meilleure productivité, contrairement au leadership autoritaire, dont la rentabilité était moindre et avec lequel les étudiants adoptaient des comportements apathiques (De Visscher, 2010).

Le style participatif est un mode d'organisation dans lequel les procédures d'exécution des tâches, les règles et autres modalités sont décidées démocratiquement (Adelman, 1933). Dans une classe, le fonctionnement du groupe est établi par les étudiants, l'enseignant n'ayant pas pour rôle d'imposer des directives, mais d'organiser les échanges (Bany et Johnson, 1964). Ce style d'animation favorise la collaboration entre les membres et vise à ce que chacun apporte sa contribution (De Visscher, 2010). Ces dispositifs participatifs et ce style de leadership démocratique sont donc plus productifs dans des situations d'apprentissage. De surcroît, De Visscher (2010) rapporte qu'ils améliorent le moral des membres du groupe et favorisent le développement de leur autonomie.

Ces dispositifs contribuent également au développement de compétences psychosociales, formant ainsi des individus capables de participer au développement d'une société plus solidaire et démocratique (De Visscher, 2010). Nous soulignons cette compétence transversale, car elle fait partie des objectifs du « Décret Mission » du 24 juillet 1997. En effet, l'article 6 stipule que les systèmes éducatifs doivent former des citoyens capables de contribuer à l'accroissement d'une société solidaire et démocratique.

2.3.2 Les gestes professionnels favorables à l'instauration d'une dynamique groupale constructive

Nous allons vous présenter de manière plus ciblée des pratiques et des attitudes favorisant l'instauration d'un climat collaboratif au sein duquel la dynamique groupale sera exploitée comme vecteur d'apprentissage. Pastré et ses collègues (2006) définissent l'activité de l'enseignant autour de cinq préoccupations centrales : la « cible des apprentissages », le « pilotage¹ », l'« atmosphère », le « tissage² » et l'« étayage³ ». Poymiro et Vannereau (2021) expliquent que ces cinq préoccupations sont dynamiques et systémiques. Cela signifie qu'elles nécessitent des réajustements constants et sont interdépendantes. Bucheton et Soulé (2009) les utilisent comme un modèle pour analyser l'action de l'enseignant, précisant qu'il permet de faciliter l'interprétation des actes de l'enseignant afin de s'ajuster

¹ Pilotage : L'organisation du temps, du rythme et des étapes permettant la transmission de la leçon selon une certaine chronologie favorisant l'appropriation des savoirs. Cette dimension doit d'une part faire l'objet d'une réflexion postérieure aux séances de cours, d'autre part, elle nécessite une certaine flexibilité durant l'activité. (Bucheton & Soulé, 2009).

² Tissage : Moyens déployés pour contextualiser les savoirs. C'est mettre en lien les savoirs appris à l'école et ce qu'il se passe à l'extérieur. Les débuts et fins de séance sont des moments importants pour réaliser ce tissage. Par exemple, le brainstorming permet de faire émerger les traces déjà présentes. (Bucheton & Soulé, 2009).

³ Étayage : Reprend l'ensemble des aides prodiguées par le professeur aux élèves pour leur faciliter la compréhension des objets de savoir et favoriser leur développement sur tous les plans. (Bucheton & Soulé, 2009).

à la grande diversité des variables de toute situation, comme les comportements et interactions entre élèves. De plus, ce modèle explique comment différentes dynamiques relationnelles peuvent émerger à la suite de certaines actions de l'enseignant (Bucheton et Soulé, 2009).

Nous nous concentrerons particulièrement sur l'« atmosphère », qui fait référence au regroupement de gestes professionnels visant à réguler le « climat général cognitif et relationnel » de la classe (Bucheton, 2014, cité par Poymiro et Vannereau, 2021). Comme nous l'avons défini précédemment, ce climat est intrinsèquement lié à la dynamique groupale en classe. Étant donné que ces cinq préoccupations sont interdépendantes, il ne sera pas possible de se limiter à l'« atmosphère » sans prendre en compte les autres dimensions. Ria (2009) souligne que l'activité des enseignants concernant la régulation du groupe-classe est complexe, car enchevêtrée parmi d'autres préoccupations disciplinaires.

Le pilotage est particulièrement au service de l'atmosphère. Bucheton et Soulé (2009) insistent sur la nécessité de cadrer la séance de cours et ses enjeux dès le début. Cela contribue à construire un climat de classe favorisant l'engagement des élèves dans l'action. Poymiro et Vannereau (2021) observent que lorsque l'enseignant présente de nouvelles tâches, il capte à nouveau l'attention des élèves et les replace dans une posture active. C'est pourquoi le pilotage s'inscrit dans une logique de régulation du groupe (Poymiro et Vannereau, 2021).

Bucheton et Soulé (2009) ont établi un inventaire restreint des postures d'étayage, selon lesquelles la forme d'aide apportée par l'enseignant varie. Lorsque l'enseignant adopte une posture d'étayage d'accompagnement, le pilotage est souple et le tissage occupe une place importante. Cette posture favorise l'instauration d'une atmosphère détendue et collaborative (Bucheton et Soulé, 2009). À l'inverse, une posture d'étayage de contrôle implique un pilotage rigide et un faible tissage. Cette posture tend à développer une atmosphère tendue et hiérarchique (Bucheton et Soulé, 2009).

Selon nous, un lien évident existe entre les formes de leadership décrites par Lewin (De Visscher, 2010) et les postures d'étayage reprises ci-dessus par Bucheton et Soulé (2009). La posture d'accompagnement semble s'apparenter au leadership démocratique, tandis que la posture de contrôle correspondrait au leadership autoritaire.

En lisant l'article de Peeters (2018) sur la contribution de la dynamique des groupes à la gestion des classes difficiles, nous constatons que l'instauration des règles de manière démocratique et compréhensive est un facteur déterminant pour développer un climat dialogique⁴ constructif dans la classe. En revanche, imposer des règles de manière rigide sans consulter les élèves entraîne de nombreux actes de rébellion et un désengagement face au travail pour certains d'entre eux (Peeters, 2018). Une

⁴ Climat favorisant les interactions, la communication et l'écoute active entre les élèves (Bucheton & Soulé, 2009).

fois de plus, le leadership démocratique exercé par l'enseignant dans ce type de fonctionnement apparaît comme une évidence.

Enfin, nous soulignerons les effets des dimensions spatiales et des déplacements de l'enseignant sur l'atmosphère de la classe. Poymiro et Vannereau (2021) expliquent que les micro-gestes liés au placement et au déplacement influencent la relation qu'entretient l'enseignant avec le groupe-classe et favorisent l'instauration d'une atmosphère dialogique propice aux apprentissages.

Dans les résultats de leur recherche, Poymiro et Vannereau (2021) rapportent qu'un professeur de musique insiste sur l'importance de la disposition des bancs en « U ». Dans cette configuration, les élèves ne forment plus une classe faisant face à l'enseignant mais deviennent des camarades confrontant leurs idées et points de vue. Cela leur permet de devenir acteurs dans la construction du cours, conformément au dessein de l'enseignant qui vise à favoriser leur participation active ainsi que les échanges (Poymiro et Vannereau, 2021). Ils expliquent que l'instauration du dialogue dans la construction des savoirs est un moyen de développer les apprentissages tout en maintenant l'attention des élèves, ce qui contribue à une atmosphère bénéfique (Poymiro et Vannereau, 2021).

D'autres enseignants expliquent qu'ils disposent les bancs de manière à pouvoir circuler librement dans la classe (Poymiro et Vannereau, 2021). Ainsi, ils peuvent percevoir plus facilement les élèves en difficulté et les aider à surmonter leurs obstacles (Poymiro et Vannereau, 2021). Par ailleurs, ils peuvent également rappeler à l'ordre les élèves dissipés ou bavards et les déplacer au premier rang, toujours dans le but d'établir une atmosphère propice aux apprentissages (Poymiro et Vannereau, 2021).

2.4 Ce que nous retenons de cette revue de la littérature

Astolfi, spécialiste de la didactique des sciences, souligne qu'il ne suffit pas de voir un phénomène pour le comprendre, mais au contraire, il faut connaître ce phénomène pour pouvoir l'observer (Astolfi et al., 1998). De même, nous pensons que notre revue de littérature, décrivant les phénomènes de la dynamique de groupe en classe, ainsi que les pratiques des enseignants pour la réguler, nous aidera à mieux percevoir les éléments contribuant à répondre à notre question de recherche.

Nous cherchons à comprendre comment les enseignants agissent sur la dynamique groupale durant leurs séances de cours. Cibler précisément les aspects en lien avec notre thème nous permettra de circonscrire notre champ de recherche et d'éviter de nous étendre à des dimensions qui n'y correspondent pas.

À présent, nous considérons que la fonction de régulation constitue un élément central pour affiner notre regard sur l'activité des enseignants. Nous rappelons que cette fonction a pour rôle de réguler les

relations socioaffectives entre les élèves et permet le maintien d'une cohésion (Anzieu & Martin, 2000 ; Delhez, 2007).

Nous mesurons désormais la complexité que notre recherche implique, car les phénomènes de la dynamique de groupe ne sont ni apparents ni prévisibles, mais bien tacites, dynamiques et contingents (Anzieu, 2000 ; De Visscher, 2010 ; Peeters, 2018 ; Vannereau, 2020).

Néanmoins, nous disposons aujourd'hui de nombreux points de repère pour identifier les moments où l'action de l'enseignant sera dirigée vers l'ajustement de la dynamique groupale. Parmi ces actions, nous pouvons citer celles qui visent les interactions entre les élèves et avec le professeur, l'établissement d'un climat adéquat à la situation d'apprentissage, la régulation des états émotionnels, l'ajustement de la posture, la manière d'édicter les règles et de les faire respecter, ainsi que la façon d'établir les modalités de travail et d'évaluation.

Nous sommes conscients que cette liste des aspects à considérer n'est pas exhaustive. Toutefois, en progressant dans la rédaction de notre mémoire, nous pourrions préciser ces éléments à surveiller et ainsi améliorer la qualité de notre recherche.

3. Méthodologie

3.1 Choix du design de recherche

Concernant notre approche méthodologique, nous avons opté pour une recherche qualitative reposant sur des études de cas. Comme nous l'avons souligné à plusieurs reprises dans notre revue de la littérature, la dynamique des groupes ainsi que les méthodes permettant sa régulation constituent des processus complexes. Barlatier (2018) confirme que l'étude de cas permet d'examiner en profondeur des phénomènes de cette nature.

De plus, Yin (2003, cité par Barlatier, 2018) précise que le recours à l'étude de cas est justifié lorsque la recherche vise à répondre à des questions de type « comment ». Cette condition est remplie au regard de notre question de recherche : « Comment les enseignants agissent sur la dynamique groupale en classe avec des élèves de 7^{ème} année en formation professionnelle ? »

Par ailleurs, le choix de l'étude de cas peut également se justifier lorsque le chercheur s'intéresse à un phénomène nécessitant la récolte de données riches dans un contexte réel (Barlatier, 2018). De fait, nous serons immergés dans un environnement authentique. En l'occurrence, nous observerons la pratique de l'enseignant au sein de sa classe, sans lui imposer la moindre contrainte, hormis celle d'être filmé. De la

sorte, ce type d'étude permettra de recueillir un ensemble de données favorisant la compréhension des phénomènes liés à la dynamique de groupe ainsi qu'à l'agir enseignant en matière de régulation.

Néanmoins, Barlatier (2018) souligne que ce type de démarche comporte certaines limites auxquelles il convient d'être attentif. Nous en retiendrons deux :

- La première critique concerne la possibilité de généraliser scientifiquement les résultats (Barlatier, 2018). Dans notre étude, nous réaliserons des entretiens accompagnés d'autoconfrontations avec huit enseignants. Dès lors, il paraît difficile de prétendre à une généralisation des données au vu du faible nombre de cas investigués. Toutefois, nous sélectionnerons des participants issus de différents établissements afin d'assurer une certaine diversité des contextes.
- La seconde limite tient à la quantité de données à traiter, notamment dans le cadre d'études de cas multiples, ce qui peut engendrer une diminution de la qualité des analyses (Barlatier, 2018). Pour pallier cette limite méthodologique susceptible de produire des résultats biaisés, nous adopterons des méthodes rigoureuses, étayées par la littérature, tant pour la récolte des données, réalisée par autoconfrontation, que pour leur traitement, qui reposera sur une analyse thématique. Ces démarches seront développées dans les points [3.2](#) et [3.3](#) de notre méthodologie.

3.2 La récolte de nos données

Dans cette section, nous présenterons la manière dont les données ont été récoltées. Les différentes étapes sont exposées selon l'ordre chronologique de leur réalisation. Bien qu'elles aient été menées successivement, des retours réflexifs, dont nous aurons l'occasion de discuter, ont été effectués afin d'améliorer le processus de recueil des données.

3.2.1 La récolte des données sur base d'autoconfrontation.

➤ En quoi consiste cette méthode de recherche ?

Pour récolter nos données, nous aurons recours à l'autoconfrontation. Cette méthode consiste à filmer un participant durant son activité. Ensuite, nous lui présenterons des séquences pertinentes au regard de nos objectifs et lui demanderons de les commenter. La méthode comporte donc deux étapes : l'enregistrement de l'activité, puis la confrontation lors d'un entretien ultérieur (Boubée, 2010).

Mollo (2004) ajoute une étape intermédiaire à ce type de recueil de données, à savoir le visionnage des vidéos en amont, afin de sélectionner les moments clés à analyser avec le participant. Nous expliciterons dans la section [3.2.5](#) la manière dont cette sélection sera opérée en cohérence avec notre question de recherche.

Au vu de ces trois étapes à réaliser, cette méthode se révèle particulièrement chronophage. C'est pourquoi nous estimons que la participation de huit enseignants à cette recherche est pleinement adaptée à la portée de notre étude dans le cadre d'un mémoire.

Pourquoi choisir l'autoconfrontation dans le cadre de notre recherche ?

Notre objectif est de comprendre comment les enseignants agissent sur la dynamique groupale en classe. Theureau (2010) explique que l'autoconfrontation est un outil permettant de faciliter l'explicitation des actions du participant (paroles, gestes, déplacements, etc.).

Comme nous l'avons exposé dans notre revue de la littérature, les dimensions contextuelles influencent fortement la dynamique groupale avec laquelle l'enseignant doit composer. L'autoconfrontation permettra au participant de relater ses interventions en fonction du cadre dans lequel il agit. Mollo (2004) met en évidence la capacité de cette méthode à articuler les actions de l'individu avec son environnement.

Par ailleurs, nous savons désormais que les processus à l'œuvre dans les dynamiques groupales sont conditionnés par des dimensions affectives (Vannereau, 2020). L'autoconfrontation présente l'intérêt de faire émerger l'activité dans sa globalité, en mettant en lumière ses composantes émotionnelles (Sève, 2000, cité par Theureau, 2010).

Confronter les professionnels aux traces vidéo de leur activité donne également l'opportunité d'accéder aux dimensions souvent invisibles de leur travail (Blondeau, 2018 ; Vilas Boas, 2024). Au regard de notre question de recherche, cet angle d'analyse nous semble pertinent, car il permet de mieux saisir, d'une part, les intentions qui sous-tendent l'agir de l'enseignant sur la dynamique groupale, et d'autre part, la manière dont il perçoit et comprend ces phénomènes psychosociaux. Ces facettes, souvent indétectables a priori, sont décrites par Vilas Boas (2024) comme la face cachée de l'iceberg, et pourront être mises en évidence grâce à l'entretien d'autoconfrontation.

Au-delà de l'explicitation de dimensions tacites de l'activité, Leblanc (s.d.) et Boubée (2010) soutiennent que l'autoconfrontation permet de replonger le participant dans des situations vécues, parfois partiellement inconscientes, rendant ainsi accessibles à la conscience certaines composantes de sa pratique qui, sans cet exercice réflexif soutenu par l'image, seraient restées inaperçues.

Ainsi, cette méthode permet d'appréhender l'agir enseignant dans toute sa complexité, en offrant une compréhension à la fois étendue et approfondie, qui englobe non seulement ses dimensions explicites et implicites, mais aussi des éléments d'ordre inconscient, souvent difficilement accessibles par des approches plus classiques.

3.2.2 Le recrutement de nos participants.

➤ L'adéquation des cas à la problématique

Pour sélectionner judicieusement les participants à interroger, il importe que ce choix s'effectue en cohérence avec les objectifs de la recherche (Barlatier, 2018). Au regard de notre étude, nous devons identifier des enseignants confrontés aux phénomènes engendrés par la dynamique groupale. Or, tous types d'enseignants, qu'il s'agisse de formateurs pour adultes ou d'instituteurs de l'enseignement primaire, sont traversés par ces phénomènes (Vannereau, 2020). Qui plus est, il n'est pas nécessaire de recourir à des activités collectives, car le simple regroupement d'au moins trois personnes, partageant des enjeux communs, suffit à faire émerger ces processus psychosociaux (De Visscher, 2010).

Néanmoins, puisque notre recherche s'inscrit dans le domaine de la formation pour adultes, la seule condition requise à ce stade est que les apprenants soient majeurs. C'est pourquoi nous nous orientons vers des enseignants donnant cours à des classes de 7^{ème} année en formation professionnelle.

➤ Démarches du processus de recrutement

Dans cette section, nous exposons les différentes méthodes mises en œuvre pour recruter les huit participants nécessaires à la réalisation de cette recherche. Chaque démarche a été conçue en fonction des défis rencontrés, et c'est par l'enchaînement de plusieurs tentatives que nous avons pu constituer l'échantillon visé. Nous présentons ci-dessous, de manière succincte, les différentes stratégies mobilisées, lesquelles sont décrites plus en détail en [annexe 8.2](#).

La première démarche a consisté à solliciter notre réseau personnel, sans succès. Ensuite, nous avons adressé des courriels à une vingtaine d'établissements scolaires de la province de Liège dispensant l'enseignement qualifiant, sans obtenir de réponse positive. Nous avons alors pris directement rendez-vous avec les directions d'établissements. Parmi celles-ci, une seule s'est montrée collaborative et nous a permis de recruter nos trois premiers participants.

Par la suite, nous avons distribué des courriers aux collègues de l'Université de Liège ([voir annexe 8.3](#)), ce qui a conduit au recrutement d'un participant. Enfin, la dernière démarche entreprise a consisté à réaliser une vidéo présentant notre recherche, que nous avons diffusée sur les réseaux sociaux. Cette initiative s'est révélée particulièrement fructueuse, nous permettant de recruter quatre participants supplémentaires.

Ainsi, au terme de ces différentes démarches, nous sommes parvenus à recruter huit participants, répartis au sein de quatre établissements scolaires distincts. Sans prétendre à une quelconque généralisation, cette diversité institutionnelle constitue un atout, en ce qu'elle permet de croiser des points de vue, des postures et des pratiques variées dans la gestion de la dynamique de groupe en classe.

3.2.3 L'instauration d'un cadre sécurisant auprès des participants

Avant d'entrer dans le cœur du recueil de données, il a paru essentiel de créer les conditions d'un climat de confiance avec les participants, tant les enseignants que les élèves. Cette précaution visait à ne pas dénaturer l'environnement dans lequel se déroulent les séances de cours, ni altérer les phénomènes qui s'y manifestent. Selon Theureau (2010), établir en amont une discussion avec les participants permet non seulement de limiter la gêne occasionnée par la présence des outils d'enregistrement, mais aussi de créer un cadre relationnel favorable à l'échange. Cette phase introductive a pour objectif de présenter les finalités de la recherche ainsi que ses modalités de mise en œuvre, afin de favoriser une meilleure compréhension et une adhésion éclairée des participants au processus (Alturkmani et al., 2019).

Ce lien initial, tissé avant les captations d'images, constitue un levier important pour recueillir des données authentiques, en permettant aux enseignants de s'exprimer avec sincérité sur leur pratique lors des entretiens qui suivront. Dans cette perspective, et afin d'instaurer un climat propice à la recherche, nous avons procédé de deux manières.

Tout d'abord, lorsque cela était possible, nous allions directement à la rencontre de l'enseignant afin d'établir un premier échange, de préférence en présentiel. Ce moment visait à lui présenter les objectifs de notre recherche ainsi que les modalités concrètes de sa participation. Parallèlement, nous tenions également à rencontrer les élèves concernés par le filmage, afin de préserver l'authenticité des situations vécues en classe et de favoriser un climat serein, propice au bon déroulement de la recherche.

Lorsque l'échange en présentiel ne pouvait être organisé en amont du tournage, nous faisons parvenir à l'enseignant une vidéo conçue pour le recrutement des participants. Nous lui demandions, dans la mesure du possible, de visionner cette vidéo avec sa classe lors d'une séance précédant l'installation de la caméra. Cette séquence présentait, de manière simple, les objectifs de la recherche et son déroulement. Ainsi, même de manière indirecte, cela nous permettait d'établir un premier contact avec les participants, élèves compris, toujours dans l'optique de créer des conditions favorables à la bonne réalisation de notre recherche.

Une fois ces démarches effectuées, nous étions en mesure de procéder à l'installation du matériel d'enregistrement dans des conditions optimales pour la conduite de notre étude.

3.2.4 La manière de filmer les séquences

Pour filmer les séances de cours, nous avons utilisé le matériel à notre disposition. En effet, comme le souligne Blondeau (2018), les capacités technologiques actuelles facilitent le recours à ce type de méthodologie. Nous avons ainsi opté pour l'usage de notre téléphone portable, celui-ci permettant d'obtenir une qualité d'image suffisante pour les besoins de notre étude. Néanmoins, Blondeau (2018) mentionne également que la mise en place d'un dispositif d'enregistrement peut poser certaines difficultés, notamment en ce qui concerne la qualité sonore. En cas de bruits ambiants ou

d'un environnement sonore chargé, il devient difficile de saisir distinctement les interventions orales de l'enseignant. C'est pourquoi, en complément de l'appareil principal destiné à filmer la classe dans son ensemble, nous avons placé un second téléphone portable sur le bureau de l'enseignant, exclusivement dédié à l'enregistrement audio. Ce dispositif visait à limiter les parasites sonores et à garantir une meilleure qualité d'écoute des échanges verbaux.

Afin de capter les images selon un cadrage pertinent, Theureau (2006) rappelle que celui-ci doit être choisi en fonction de l'objectif poursuivi par la recherche. Duvillard (2014) souligne que le cadrage centré exclusivement sur le professionnel permet une observation fine de ses actions. Néanmoins, il précise également que cela ne permet pas d'avoir une vue d'ensemble du contexte dans lequel se déroulent les événements. En effet, en se focalisant uniquement sur l'enseignant, on risque d'occulter les dynamiques collectives à l'œuvre dans la classe. C'est pourquoi nous avons choisi de positionner notre caméra à l'arrière de la salle, de manière à filmer l'ensemble des membres du groupe. Cette disposition nous semblait indispensable, puisque notre objectif était précisément d'analyser l'influence des pratiques de l'enseignant sur la dynamique du groupe. Pour cela, nous avons fait l'acquisition d'un trépied permettant de surélever l'appareil, garantissant ainsi une stabilité optimale et une vision d'ensemble propice à l'analyse des interactions au sein de la classe.

Un point de vigilance que nous devons garder à l'esprit dans ce type de méthodologie est l'impact que pourrait occasionner la présence de la caméra sur le comportement des participants. Theureau (2006) nous rassure toutefois en affirmant que la présence d'un dispositif d'enregistrement ne modifie pas significativement les attitudes des individus observés. Néanmoins, quelques années plus tard, Theureau (2010) précise que, pour limiter les effets liés à la présence de la caméra, il est conseillé de l'installer pendant plusieurs séances ou sur plusieurs jours, afin de permettre aux participants de s'y habituer. Cette précaution méthodologique n'a pas pu être mise en œuvre dans notre cas, car nous craignons qu'une exposition prolongée à la caméra accentue la gêne des participants. De plus, un enregistrement sur une aussi longue durée aurait nécessité une capacité de stockage bien plus importante que celle dont disposait l'appareil à notre disposition. À cela s'ajoutait un temps d'analyse difficilement envisageable dans le cadre de ce mémoire. En effet, pour analyser une séance de cinquante minutes, nous passions entre quatre et cinq heures de travail.

Nous avons néanmoins pu suivre certaines recommandations proposées par Blondeau (2018), comme le fait de placer le matériel derrière les élèves et d'utiliser un appareil discret et de petite taille, afin de limiter son influence sur le groupe. D'après les retours des participants, l'influence de la caméra semble s'être limitée aux premières minutes de la séance, après quoi les comportements sont redevenus naturels. Nous avons également envisagé une alternative consistant à laisser aux enseignants la responsabilité de positionner eux-mêmes le téléphone destiné à l'enregistrement

vidéo. Toutefois, comme le souligne Mollo (2004), dans ce type de démarche, il est essentiel de leur expliciter clairement les objectifs de la recherche, afin qu'ils puissent cadrer correctement l'ensemble du groupe lors des enregistrements, en vue d'en optimiser l'exploitation ultérieure. À ce titre, un participant a spontanément pris cette initiative.

Enfin, afin d'agir de manière conforme tant sur le plan éthique que légal, Blondeau (2018) souligne l'importance de respecter le droit à l'image dans le cadre de ce type de méthodologie. En ce sens, nous avons pris soin de présenter aux participants, enseignants comme élèves, des documents permettant de recueillir leur consentement éclairé. Afin d'éviter toute forme de contrainte exercée sur les élèves, nous avons déclaré, juste avant de leur distribuer les documents relatifs au droit à l'image, que s'ils éprouvaient une quelconque réticence à l'idée d'être filmés, ils pouvaient tout à fait se positionner en dehors du champ de la caméra. Il était pour nous essentiel qu'ils ne subissent aucune influence les incitant à participer à l'enregistrement. Concernant les élèves acceptant d'être filmés, leur accord personnel suffisait. L'autorisation de leurs représentants légaux n'était pas requise, dans la mesure où ils étaient tous majeurs.

À l'issue de cette étape, nous avons pu recueillir les enregistrements, afin de procéder à leur analyse et à la sélection des extraits les plus pertinents au regard des objectifs de notre étude.

3.2.5 Choix des séquences à visionner.

Pour sélectionner les séquences vidéo à analyser avec les participants, nous nous sommes appuyés sur les travaux de l'équipe IDAP-DILTEC (2012), qui distingue deux modalités :

- La première consiste à projeter l'entièreté de la séquence filmée, en marquant ponctuellement des pauses afin de permettre au participant d'expliquer sa pratique.
- La seconde repose sur une sélection préalable d'extraits ciblés, en lien direct avec la problématique de recherche.

Pour des raisons de faisabilité, c'est cette seconde option que nous avons retenue. En effet, comme le souligne l'équipe IDAP-DILTEC (2012), le visionnement intégral d'une séquence peut engendrer des entretiens d'une durée excédant parfois trois heures. Afin de préserver une durée raisonnable pour ces entretiens, nous avons donc opté pour une sélection préalable d'extraits pertinents. Cette modalité permet en outre de garantir une attention et une implication optimales de la part du participant, sans risque de baisse de concentration due à la longueur excessive de l'entretien.

À l'issue de chaque enregistrement, nous avons proposé aux participants d'avoir accès à la vidéo, afin qu'ils puissent, s'ils le souhaitent, choisir eux-mêmes certains extraits à visionner lors de l'entretien. En effet, comme le précise Mollo (2004), la sélection des séquences peut être opérée soit uniquement

par le chercheur, soit en collaboration avec le participant. Cette seconde option, comme le souligne Theureau (2010), permet de cibler les aspects constituant une préoccupation importante pour le professionnel dans sa pratique. Malgré cette proposition, aucun d'entre eux n'a souhaité intervenir dans la sélection des extraits, affirmant nous faire confiance et estimant que nous étions les plus à même d'opérer ces choix.

Afin de procéder de manière rigoureuse, nous nous sommes appuyés sur les travaux de Vilas Boas (2024), qui propose trois types de questions susceptibles d'aider le chercheur à choisir les séquences les plus pertinentes en lien avec sa problématique. Ces questions, ainsi que la manière dont nous les avons mobilisées, sont présentées en [annexe 8.4](#).

Sur la base de cette sélection, nous avons pu entamer la rédaction de notre guide d'entretien. Bien que, dans la présentation qui en est faite ici, ces étapes puissent sembler s'être succédées de manière linéaire, il n'en est rien. En réalité, la construction du guide a évolué parallèlement à la sélection des extraits. Toutefois, pour des raisons de clarté, nous avons choisi de les exposer séparément.

3.2.6 L'élaboration du guide d'entretien.

En introduction de notre guide d'entretien, nous préciserons les objectifs ainsi que les modalités encadrant le déroulement de l'échange avec le participant. Ces éléments relèvent de ce que l'on nomme un contrat d'objectifs, tel que défini par l'équipe IDAP-DILTEC (2012) et par Alturkmani et ses collègues (2019). Ce contrat vise à expliciter le thème central de l'entretien, en lien direct avec notre question de recherche. Dans le cadre du présent travail, nous rappellerons au participant que notre intérêt porte principalement sur sa manière d'agir sur le groupe, et non sur les dimensions pédagogiques. Il conviendra également d'informer le participant de la durée estimée de l'entretien et de s'assurer qu'il dispose du temps nécessaire pour y participer dans des conditions sereines. Nos entretiens durent en moyenne une heure vingt, nous veillerons en amont à ce que le participant soit effectivement disponible pour ce laps de temps. Enfin, il lui sera précisé qu'il conserve la liberté de ne pas répondre à certaines questions, de demander une pause ou d'interrompre l'entretien à tout moment. Les dispositions convenues avec le participant figureront en première partie de notre guide d'entretien, afin de garantir le bon déroulement de l'échange dans un cadre aux intentions claires et instaurant un climat de confiance.

Pour poursuivre l'élaboration de notre guide d'entretien, nous nous sommes également appuyés sur les travaux de l'équipe IDAP-DILTEC (2012) ainsi que sur ceux de Mollo (2004), qui distinguent trois niveaux de questions permettant au chercheur de structurer son guide et d'interroger la pratique du participant à différents degrés de profondeur. Nous présentons brièvement ces trois niveaux ci-dessous, tandis qu'une explicitation plus détaillée de leur mobilisation, ainsi que des exemples concrets des questions que nous avons formulées à chaque niveau, figurent en [annexe 8.5](#).

Le premier niveau consiste en un recueil libre de la parole du participant, se limitant à une description de sa pratique. **Le second** correspond à une question davantage cadrée, formulée par le chercheur afin d’orienter le propos vers un aspect spécifique. **Le troisième** niveau vise un approfondissement, par le biais de relances, de reformulations, ou encore d’une demande explicite concernant les intentions qui ont motivé l’action.

Nous avons en outre ajouté deux niveaux complémentaires de questionnement. Le **quatrième** s’intéresse aux résultats ; il s’agit de déterminer si les effets produits par l’action du participant correspondent à ceux escomptés. Enfin, le **cinquième** niveau interroge la possibilité d’une alternative. Il invite le participant à envisager d’autres modalités d’action ; aurait-il pu procéder différemment pour optimiser l’effet visé ? Aurait-il agi de la même manière avec un autre groupe ?

En complément des questions centrées sur des moments précis, nous nous autoriserons également à l’interroger sur des aspects plus généraux, tels que le contexte dans lequel ces situations prennent place, conformément aux recommandations de Madame Seghers. Cette approche s’inscrit dans la perspective développée par Boubée (2010), qui souligne que ce type d’entretien favorise une compréhension approfondie du contexte historique dans lequel émergent les phénomènes. Explorer cette dimension nous semble étroitement lié à notre question de recherche, notamment à la lumière de la métarègle d’interprétation formulée par Manfredini (2021), selon laquelle la compréhension d’un comportement ou d’une attitude ne peut se faire qu’en tenant compte de la situation dans laquelle il s’exprime. Ces éléments contextuels incluent également l’état émotionnel du participant au moment du tournage, un aspect que notre méthodologie permet d’investiguer. En effet, l’autoconfrontation facilite l’explicitation de l’état affectif dans lequel se trouvait le participant au moment de son action (Theureau, 2010).

Enfin, nous préciserons que nos guides d’entretien ([voir annexe 8.6](#)) ont évolué progressivement au fil du temps. Ces ajustements, effectués de manière inductive, ont permis d’affiner notre dispositif afin d’optimiser la récolte de nos données. Parmi ces évolutions, nous avons notamment instauré un code couleur permettant d’indiquer, selon la teinte attribuée, le degré d’importance accordé à chaque extrait au regard de notre question de recherche. À titre d’exemple, les minutages surlignés en vert correspondaient aux extraits à visionner en priorité, dans la mesure où ils mettaient en lumière des actions influençant directement la dynamique groupale. En revanche, les minutages surlignés en mauve indiquaient une manière d’agir sur le groupe jugée moins probante, et de fait, étaient considérés comme secondaire.

À partir du troisième entretien, nous avons également jugé pertinent d’ajouter une brève description des extraits vidéo à côté du minutage, afin de mieux anticiper leur contenu au moment du visionnage. De

plus, certains mots-clés ont été mis en évidence (en gras) dans nos questions pour faciliter l'identification rapide des dimensions que nous souhaitions explorer.

Enfin, lors des trois derniers entretiens, nous avons mis en place un index synthétique ([voir annexe 8.7](#)), composé uniquement des minutages accompagnés de quelques mots-clés nous permettant d'identifier directement les extraits vidéo auxquels ils faisaient référence. Ainsi, sans nous limiter à un suivi linéaire du guide d'entretien, nous pourrions nous appuyer sur les propos tenus par le participant pour sélectionner en temps réel un extrait vidéo en résonance directe avec ce qu'il vient d'exprimer.

3.2.7 Le moment et le lieu des entretiens avec autoconfrontation.

Concernant la durée entre le moment de la captation vidéo et la tenue de l'entretien d'autoconfrontation, il apparaît clairement que plus ce délai est court, plus il favorise une remémoration précise de la situation par le participant. À ce titre, l'équipe IDAP-DILTEC (2012) recommande un délai maximal de deux semaines entre les séances de tournage et les entretiens, en particulier lorsque les objectifs de la recherche portent sur les intentions des acteurs ainsi que sur leurs ressentis.

Dans le cadre de notre question de recherche, il peut s'avérer nécessaire de recueillir, à certains moments, l'état affectif des participants. Cela permet d'évaluer dans quelle mesure cet état pourrait influencer le groupe-classe. Il est également important de saisir leur intention, afin de mieux comprendre ce qui est en jeu pour eux. Dans cette perspective, il nous semble pertinent de respecter un délai maximal de deux semaines entre la situation filmée et l'entretien. Ce choix vise à garantir la qualité des données recueillies, en assurant une remémoration suffisamment vive des événements.

Afin d'assurer un cadre organisationnel clair et efficace, les dates et les lieux des entretiens ont été convenus avec chaque participant en amont des séances de tournage, conformément aux recommandations de l'équipe IDAP-DILTEC (2012).

En ce qui concerne le choix du lieu, nous avons préconisé un environnement calme, propice à la concentration, et exempt de perturbations extérieures. Dans cette optique, nous estimons avoir pu organiser les entretiens dans des conditions optimales. Cinq d'entre eux ont été réalisés dans des établissements scolaires, dans des locaux calmes et isolés de tout va-et-vient. Deux autres ont eu lieu à l'Université de Liège, dans des salles réservées spécifiquement à cet effet. Enfin, un entretien a été mené à notre domicile, en l'absence de toute autre personne.

Ainsi, nous estimons que les entretiens ont pu se dérouler dans des conditions propices à la récolte de données, tant sur le plan du confort du participant que de la rigueur méthodologique.

3.2.8 La conduite des entretiens avec autoconfrontation (EAC)

➤ Vers une maîtrise progressive de la méthode

Tout d'abord, nous tenons à souligner certaines complications déjà relevées par plusieurs auteurs. Boubée (2010) expose la complexité de la méthodologie d'autoconfrontation, en précisant que la combinaison entre la sélection des extraits vidéo et l'écoute attentive du participant la rend particulièrement exigeante. C'est d'ailleurs certainement pour cette raison que Blondeau (2018) invite à relativiser les attentes initiales, en précisant que les premiers entretiens d'autoconfrontation peuvent produire des résultats en deçà des espérances, mais que leur qualité tend à s'améliorer au fil de l'expérience. Par ailleurs, Theureau (2010) rappelle que certains éléments échappent au contrôle du chercheur, tels que la capacité du participant à comprendre les objectifs de la recherche, ce qui conditionne sa manière de rester dans le cadre fixé, ou encore ses compétences à verbaliser de manière claire et précise sur sa propre pratique. En tenant compte de ces limites, nous avons appliqué des ajustements que nous exposons dans les lignes qui suivent, afin d'affiner notre pratique tout au long des entretiens.

Tout d'abord, pour assurer un cadre clair et sécurisant, nous avons suivi les éléments développés dans la rédaction du guide d'entretien concernant l'établissement du contrat d'objectif avec le participant, avant d'entamer l'autoconfrontation ([cf. section 3.2.6](#)).

Ensuite, pour permettre au participant de se familiariser progressivement avec ce type d'entretien, nous avons suivi les recommandations de l'équipe IDAP-DILTEC (2012), qui préconise de débiter par des questions peu engageantes. Par exemple, nous commençons par des questions d'ordre contextuel, telles que : « Est-ce vous qui avez décidé de la disposition des bancs ? » ou « Êtes-vous à l'origine du placement des élèves ? », etc.

Au cours de l'entrevue, nous avons progressivement développé notre capacité à suivre les propos du participant et à ajuster la conduite de l'échange en fonction de ses réactions, en délaissant une application linéaire et rigide du guide d'entretien. Il ne s'agissait donc pas de suivre mécaniquement l'ordre prévu, mais bien de s'adapter aux propos et aux préoccupations exprimées par le participant, tout en gardant à l'esprit les objectifs de la recherche.

Pour favoriser cette souplesse, nous avons structuré le guide d'entretien autour de repères clairs, facilitant son utilisation en situation. Parmi ceux-ci figure notamment l'index synthétique développé à partir du guide d'entretien ([cf. annexes 8.7](#)). Par ailleurs, nous avons veillé à bien nous approprier ce guide, non seulement dans sa forme, mais aussi dans sa portée. En d'autres termes, il importait de comprendre, pour chaque question, ce que nous cherchions à explorer, à la lumière de notre sujet de recherche.

➤ Quelques repères pour adopter une posture adéquate.

Nous présentons à présent les principaux points de vigilance identifiés dans la littérature, que nous avons veillé à intégrer dans notre posture tout au long des entretiens.

Selon Blondeau (2018), il ne s'agit pas d'adopter une attitude d'expert ni une position normative, mais plutôt d'endosser une démarche d'accompagnement, à la fois attentive et ouverte. Il convient ainsi de ne pas freiner la réflexion du participant sur sa propre pratique, en privilégiant des questions ouvertes et non suggestives (Blondeau, 2018). À titre illustratif, nous avons opté pour des formulations telles que : « Pouvez-vous m'expliquer ce que vous faites ici et quelles sont vos intentions ? », qui permettent de recueillir plus librement la pensée du participant. Cela contraste avec des formulations plus directives, comme « Pourquoi avez-vous fait cela ? » ou « N'aurait-il pas été préférable de faire ceci ? ». Par ailleurs, l'utilisation de la reformulation en écho est révélée comme un outil précieux pour soutenir les propos du participant et l'amener à préciser davantage sa pensée (Blondeau, 2018). Il s'agit d'une pratique que nous avons mise en œuvre de manière régulière, et qui a contribué à approfondir la compréhension de la pratique enseignante.

Par ailleurs, afin de favoriser l'émergence d'aspects jugés importants par le participant, il est possible de lui offrir la possibilité de prendre le contrôle de la vidéo à sa convenance. Cette démarche lui permet de mettre en évidence les moments qui lui semblent significatifs et encourage les échanges avec le chercheur (Mollo, 2004). Toutefois, bien que nous ayons régulièrement proposé aux participants de mettre la vidéo en pause si un élément leur paraissait important, aucun d'entre eux n'a saisi cette opportunité au cours des séances.

Le second point de vigilance, qui oriente en profondeur notre manière d'être en entretien, s'inspire de la pensée de Bourdieu. Selon lui, cette démarche peut être envisagée comme un exercice spirituel, visant à opérer une véritable conversion du regard porté sur autrui, rendue possible par un certain oubli de soi (Bourdieu, 1993). Dans cette perspective, l'entretien devient un moment de décentrement, où il s'agit de suspendre ses jugements pour accueillir pleinement la parole de l'autre. Dans cette optique, nous nous efforcerons à faire taire nos propres connaissances, nos présupposés afin d'être pleinement réceptifs à ce que l'autre a à dire. Cela suppose à notre sens une posture d'humilité et d'écoute profonde, qui repose sur l'idée que c'est le participant qui détient le savoir, tandis que le chercheur est là pour apprendre de lui. Ainsi, l'enquête de terrain se rapproche d'un apprentissage où le participant occupe le rôle d'expert, et nous celui d'élèves, attentifs à comprendre sa pratique depuis son propre point de vue.

En définitive, qui mieux que les enseignants pourraient éclairer la manière dont ils agissent sur la dynamique de groupe en classe ?

3.2.9 La retranscription de l'entretien pour faciliter son analyse

Chaque entretien avec autoconfrontation sera également enregistré sur dictaphone. Ainsi, nous pourrons d'une part nous concentrer entièrement sur le récit de notre participant. D'autre part, nous pourrons par la suite retranscrire les verbatim afin de procéder à l'analyse de nos données.

La retranscription ([cf. annexes 8.8](#)) sera réalisée sous forme de tableau à deux colonnes. Dans la première colonne, figurera l'extrait analysé, son minutage, ainsi qu'une brève description de la situation observée. La colonne centrale sera dédiée à la retranscription fidèle des verbatim, qui seront annotés de la manière suivante : V1.142, indiquant le 142^{ème} verbatim du premier entretien. Enfin, un espace sera réservé à droite du tableau pour y insérer le codage des données.

Extrait n°5 (22min 22 à 22min 30) Le professeur demande un adjectif. Un élève suggère à la place un verbe et le prof répond : « sur la tête de ma mère après » (rire en classe).	V1.142 Euuuuh. (Rire). J'ai un, ça me fait penser à l'agrégation, je donnai cours en stage, et la prof d' Unif qui a donné cours en secondaire, je ne sais pas dix ans ou plus, qui s'était enfuie, heu, ben m'avait dit bonne prépa machin etc., mais un truc c'est catastrophique, tu t'exprimes comme les élèves, n'oublie pas que tu es le gardien du temple, de la langue française machin, et non, et non je suis gardien du tout. Je pense que créer un fossé entre eux et nous et genre commencer à prendre l'accent de Paris, à utiliser un vocabulaire, fin on rencontre, on ne rencontrera pas les objectifs quoi. Je crois vraiment que s'ils arrivent à se dire que la personne qu'ils ont là face à eux, je pense que, que, je pense qu'on doit être un modèle hein, en termes de de de moralité, je crois que vraiment on doit être des exemples par rapport à la à la manière dont on agit , la ponctualité etc. enfin vraiment j'y tiens super fort, je trouve c'est vraiment essentiel pour un prof, mais on ne peut pas être un modèle s'ils ont l'impression qu'on vit sur une autre planète quoi, et qui y a qui a un fossé.

Nous allons maintenant vous présenter la méthode avec laquelle nous allons analyser cette pléthore de verbatim issue des 8 entretiens.

3.3 L'analyse thématique de nos données

3.3.1 Pourquoi choisir ce type d'analyse ?

L'analyse thématique est une méthode permettant de traiter un volume conséquent de données en les regroupant sous forme de thèmes (Paillé et Mucchielli, 2021). À l'issue des huit entretiens, nous disposerons d'un corpus de données particulièrement important. Dès lors, la synthétisation de ces entretiens sous forme de thèmes nous paraît incontournable afin d'en permettre l'analyse. Par ailleurs, Paillé et Mucchielli (2021) soulignent que l'analyse thématique constitue un outil particulièrement adapté aux chercheurs novices. Cette approche nous apporte ainsi une certaine assurance, dans la mesure où il s'agit de notre première expérience de recherche.

3.3.2 Stratégie de codage

Selon Byrne (2021), le codage des données peut suivre différentes orientations. Une distinction centrale oppose le codage sémantique, de nature descriptive, au codage latent, plus interprétatif. C'est ce dernier que nous privilégierons, car il permet de faire émerger les significations implicites contenues dans les propos du participant, au-delà des termes littéraux employés. Cette posture interprétative suppose néanmoins de rester fidèle au discours des participants et de pouvoir justifier les inférences formulées (Byrne, 2021).

À certains moments, un codage *in vivo* sera également mobilisé, notamment lorsque certaines expressions des participants se révéleront suffisamment claires et pertinentes au regard de notre objet d'étude. La liste complète des étiquettes⁵ retenues, accompagnée entre parenthèses des extraits de verbatim qui les ont suscitées, figure en [annexe 8.9](#).

3.3.3 Classification des étiquettes et émergence des rubriques

La prochaine étape consistera à regrouper les étiquettes pour faire apparaître des thèmes pertinents au regard de notre objet d'étude. Il ne s'agit plus de restituer fidèlement les propos des participants, mais de relier les différents codes afin de dégager des thématiques significatives (Byrne, 2021).

Pour établir cette classification, nous avons d'abord découpé manuellement chaque étiquette afin de pouvoir les disposer sur une large surface, et ainsi obtenir une vue d'ensemble du matériau, à la manière d'une cartographie visuelle ([cf. annexe 8.10](#)). Cette étape nous a permis de procéder à un premier regroupement et d'identifier cinq grands ensembles, qui constitueront nos rubriques⁶. Il s'agit ici d'une classification de niveau macro, correspondant aux cinq grands axes d'analyse retenus pour investiguer notre phénomène.

Sur la base de ces rubriques préalablement définies, nous avons ensuite réalisé une réorganisation des étiquettes, en opérant une subdivision plus fine et plus précise de celles-ci, de sorte à identifier les différents thèmes⁷ abordés. Cette étape permet de mettre en lumière les aspects complémentaires qui contribuent à une compréhension approfondie du contenu de chaque rubrique, en précisant ce qu'elle recouvre concrètement.

⁵ Les étiquettes renvoient à des intitulés synthétiques attribués à des extraits de verbatim afin d'en résumer la signification et d'en faciliter l'analyse.

⁶ Catégorie analytique de niveau macro regroupant plusieurs thèmes. Elle constitue un axe d'analyse permettant d'investiguer le phénomène étudié de manière structurée.

⁷ Élément issu de l'articulation de plusieurs étiquettes. Il ne reflète pas directement les discours, mais met en lumière des sujets porteurs de sens au regard de la problématique étudiée. Ces thèmes eux-mêmes sont regroupés au sein d'ensemble plus vaste, appelés rubriques.

En [annexe 8.11](#), vous trouverez une première ébauche de nos arbres thématiques, regroupant l'ensemble des rubriques ainsi que les thèmes qui leur sont respectivement associés.

Par ailleurs, d'autres annexes ([8.11.2](#)) viennent compléter cette première représentation, chacune se concentrant sur une seule rubrique afin d'en proposer une vision plus détaillée. Ainsi, en plus des thèmes associés à chaque rubrique, un niveau de détail supplémentaire est offert en faisant apparaître les étiquettes liées à chacun de ces thèmes. Plus encore, vous retrouverez, entre parenthèses, l'ensemble des extraits de verbatim associés aux étiquettes qui ont été construites.

Nous avons mené ce travail en nous appuyant, dans un premier temps, uniquement sur le codage des deux premiers entretiens, en suivant une thématisation de type séquencée, telle que définie ci-dessous.

3.3.4 Thématisation évolutive

Selon Paillé et Muchielli (2021), plusieurs méthodes permettent de thématiser les matériaux empiriques. Constatant une prolifération excessive d'étiquettes à l'issue du codage du deuxième entretien, nous avons choisi d'adopter une démarche de thématisation séquentielle, selon la définition de Paillé et Muchielli (2021). Cette démarche consiste à construire l'arbre thématique à partir d'une partie du corpus, puis à intégrer ultérieurement les données restantes uniquement si elles s'inscrivent dans les thèmes déjà identifiés (Paillé et Muchielli, 2021).

Ainsi, nous avons veillé à ancrer les données issues des entretiens restants dans les étiquettes et thèmes déjà établis. Toutefois, lorsque certains propos présentaient une portée sensiblement différente, nous avons créé de nouvelles étiquettes et, si nécessaire, de nouveaux thèmes, afin de préserver l'ensemble du matériau recueilli.

Pour vous offrir un regard concret sur l'évolution de ce processus, vous retrouverez en annexe [8.11](#) la réalisation des arbres thématiques basés uniquement sur nos deux premiers entretiens. Par la suite, l'annexe [8.12](#) expose la manière dont nous avons ancré les données issues des entretiens restants au sein de ces arbres thématiques préexistants.

3.3.5 Ordre structurant des rubriques

L'ordre de présentation des rubriques, tel qu'il figure dans notre arbre thématique général ([cf. 8.11](#)), obéit à une logique narrative réfléchie, étroitement liée à notre question de recherche, conformément à Byrne (2021).

La première rubrique, la régulation, considérée comme centrale, constitue le cœur de l'analyse. Les autres rubriques, telles que la didactique ou le relationnel, s'y rapportent dans un rapport de complémentarité. Cette organisation, suivant un ordre non anodin, met en lumière les résonances possibles avec les rubriques précédentes tout en révélant d'autres dimensions du phénomène.

Néanmoins, chaque rubrique secondaire doit conserver une cohérence interne suffisante pour être comprise de manière autonome (Byrne, 2021). Cette structuration thématique rend ainsi compte des liens entre les différents axes d'analyse, tout en respectant la spécificité de chacun.

3.3.6 Rédaction des résultats

Nous présenterons nos résultats en suivant l'ordre des rubriques tel qu'il figure dans nos arbres thématiques. Toutefois, malgré la richesse et la diversité des éléments susceptibles d'éclairer notre objet d'étude, leur nombre ne permet pas de tous les exposer de manière détaillée. Nous avons donc procédé à une sélection selon les critères suivants.

Premièrement, nous avons choisi de développer en priorité les aspects les plus étroitement liés à notre objet d'étude, c'est-à-dire ceux qui y répondent de la manière la plus directe. Deuxièmement, nous avons cherché à mettre en lumière les divergences entre les pratiques et les approches des différents participants.

Enfin, nous avons souhaité souligner certaines tensions vécues par les enseignants, qui expriment des aspirations ou tendent vers certains idéaux, mais se trouvent confrontés à des contraintes structurelles ou contextuelles les empêchant d'y répondre pleinement.

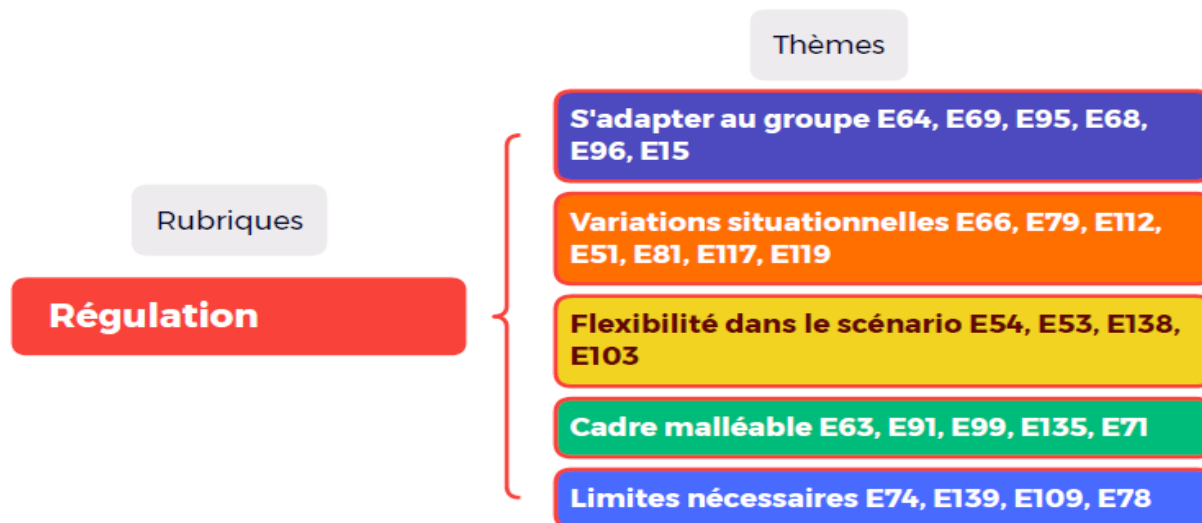
Par ailleurs, nous justifions cette sélection en privilégiant une exploration approfondie plutôt qu'une présentation rapide et superficielle de chaque thème. Il convient également de noter qu'au vu du phénomène étudié, certaines interactions entre les différents thèmes méritent une attention particulière. Ainsi, nous établirons régulièrement des liens entre eux, même lorsqu'ils relèvent de rubriques distinctes. Cette démarche vise à garantir une analyse holistique, en accord avec la complexité du phénomène observé.

Enfin, dans cette même logique, il convient de préciser que les deux dernières rubriques, à savoir *CARE* et *Identité Enseignant*, ne feront pas l'objet d'un traitement direct dans la présentation des résultats. Toutefois, les thèmes qui leur sont associés pourront être intégrés à l'analyse des autres rubriques, afin d'en enrichir la compréhension.

Sur la base de ces choix méthodologiques, nous entamons à présent l'exposé de nos résultats en commençant par notre rubrique centrale, la régulation.

4. Résultats

4.1 Rubrique N°1 : régulation



La régulation met en lumière la dimension dynamique du phénomène étudié. En effet, par nature, la dynamique de groupe englobe des processus en constante évolution, marqués par leur instabilité et leur caractère changeant. C'est pourquoi nous avons choisi de traiter cette rubrique en premier lieu. De fait, elle constitue une dimension centrale à laquelle les enseignants sont confrontés de manière continue.

Comme nous le verrons, les enseignants ne peuvent se cantonner à une planification rigide, appliquée de façon linéaire. Au contraire, leur pratique nécessite d'être régulée constamment. Elle doit s'adapter à la fois aux caractéristiques intrinsèques du groupe, ainsi qu'aux phénomènes contingents en perpétuelle évolution. Pour composer avec ces processus, il est nécessaire de faire preuve d'une grande flexibilité, afin d'organiser le déroulement des séances de cours au sein d'un cadre à la fois structurant et sécurisant pour le groupe.

Thème 4.1.1 : s'adapter au groupe

Chaque groupe-classe présente des caractéristiques qui lui sont propres. Il dispose de son organisation singulière et de modes de relation spécifiques entre ses membres. Il s'agit donc, avant toute chose, d'apprendre à connaître ce collectif afin de pouvoir interagir judicieusement avec lui, comme l'illustre ce propos : « [...] *ce n'est pas le genre de groupe où je peux dire silence, concentration* » (V5.96). Loin de pouvoir imposer un rythme ou une méthode figés, tout intervenant se doit, au contraire, d'orienter sa trajectoire en fonction du courant impulsé par la dynamique propre à ce groupe. Ce participant met explicitement en évidence le rôle déterminant du fonctionnement du groupe dans les modalités d'action de l'enseignant. « [...] *il faut se rendre compte que la façon dont on fonctionne, [...] c'est [...] en fonction du groupe* » (V5.97).

Par conséquent, les éléments clés pour saisir le phénomène étudié dépendent étroitement du fonctionnement propre aux groupes. C'est pourquoi nous tenons d'emblée à préciser que les étudiants de l'enseignement professionnel se distinguent vraisemblablement, dans leurs attitudes, de ceux évoluant dans des contextes d'apprentissage plus académiques, tels que l'enseignement général. « *Ah c'est pas du tout le même boulot [...] Dans une école où il ne bouge pas, on ne rentre pas fatigué chez soi, on donne son cours et puis voilà [...] ici il y a des classes où c'est chaud* » (V7.125). « *[...] j'ai déjà eu des bagarres en classe.* » (V7.128). Il convient ici, de prendre en considération que le public étudié requiert des dispositions spécifiques pour s'adapter à ses particularités.

Il importe également de prendre en compte que les phénomènes liés à la dynamique de groupe demeurent particulièrement mouvants et dépendent de multiples facteurs qui peuvent, à certains égards, échapper à notre maîtrise. « *[...] c' est très fluctuant quoi. Ils peuvent revenir la semaine suivante en mode pas envie. [...] il y a des semaines où je me sens seul et je galère [...]* » (V1.88). Ainsi, même les enseignants pleinement conscients de la nécessité d'une adaptation constante, se heurtent parfois à la difficulté de percevoir avec clarté l'orientation à suivre, ou dit autrement, de déterminer la direction vers laquelle souffle le vent. Cette incertitude s'explique par la nature constamment changeante des dynamiques en présence. « *[...] ils peuvent être super bien, super mal, super bien, super mal, on sait pas pourquoi, même le même jour [...]* » (V5.63).

En outre, les attitudes adoptées par les membres d'un groupe peuvent varier sensiblement dès lors qu'ils sont réunis avec des membres issus d'un autre collectif. « *[...] au cours de français, ils sont regroupés avec d'autres classes [...] ils sont plus irrespectueux [...] c'est plus difficile à gérer* » (V3.171). Ces variations situationnelles, faisant émerger des différences dans le comportement des membres, seront d'ailleurs étudiées au point suivant.

Enfin, nous clôturons l'exposé de ce thème en soulignant que ces dynamiques, propres à chaque situation rencontrée, peuvent constituer un levier pour le bon déroulement des séances. L'extrait suivant en offre une illustration explicite : « *[...] s'adapter à ce que les élèves peuvent nous donner au moment où ils sont en classe et pouvoir leur apporter le plus de choses dans la situation dans laquelle ils sont* » (V4.131). À titre d'exemple, lors d'une séance durant laquelle les étudiants adoptaient des propos à caractère sexuel, teintés de vulgarité, l'enseignant y a perçu une ouverture pour introduire un sujet inédit « *Ça m'a quand même permis [...] de parler de Guillaume Apollinaire [...] qui a aussi à côté de ça écrit de la littérature pornographique [...]* » (V1.21). De fait, il apparaît plus pertinent d'envisager ces aléas comme des opportunités, en tirant parti de leur potentiel afin de conduire au mieux les séances d'apprentissage. Malgré l'inéluctabilité de ces processus, l'enseignant bénéficie également d'une marge de manœuvre lui permettant d'orienter la dynamique collective. Cet aspect sera développé dans la

dernière rubrique, « Relationnelle », en mettant en lumière la manière dont le professionnel peut orienter la dynamique du groupe.

Thème 4.1.2 : variations situationnelles

Les comportements des élèves ne s'expliquent pas uniquement par leurs dispositions personnelles. Tout autrement, il est nécessaire de prendre en compte leur parcours de vie pour comprendre l'émergence de conduites dysfonctionnelles. « [...] *parce que c'est un gars faut se dire aussi qui s'est fait boxer par l'école, qui depuis tout petit on lui a dit "tu comprends rien" enfin qu'on n'a pas su gérer quoi [...]* » (V1.36). Il ne s'agit donc plus de porter un jugement catégorique et définitif sur l'individu, mais d'adopter une approche plus compréhensive, attentive aux déterminismes sociaux qui façonnent les comportements. Cependant, malgré cette perspective, une forme d'assignation rigide semble perdurer dans certains cas, comme en témoigne la déclaration suivante : « *Lui c'est un gros bébé, lui c'est un gamin de merde [...]* elle *c'est juste une grosse pourrie [...]* » (V5.62)

Dans cette continuité, nous découvrons que les attitudes des élèves ne sont pas figées, mais peuvent évoluer en fonction du contexte d'apprentissage. « [...] *quand il y a des sorties pédagogiques, ils pensent que c'est la récréation et ça, ils se permettent beaucoup beaucoup plus de choses [...]* » (V2.41). Ceci renforce le fait que la compréhension des agissements des élèves ne doit pas se réduire à leur singularité, mais émerge de l'influence notable de la situation dans laquelle ces actes prennent naissance.

Les moments de la journée durant lesquels les activités se déroulent sont aussi à considérer. En effet, le choix des tâches serait orienté en fonction de la période, et ne se limiterait pas à des intentions purement pédagogiques. « [...] *en fonction de la tranche horaire où on a cours, juste après dîner, ils sont en phase de digestion [...]* et donc *pour pouvoir les redynamiser, je donne des exercices, pour ne pas qu'ils soient avachis [...]* » (V2.19). Nous constatons ici que l'agir enseignant nécessite de prendre en compte les différentes phases de la journée, mais aussi, qu'il vise à stimuler les étudiants afin de les maintenir en action.

Le choix de l'activité dépend également du nombre de membres dans le groupe. Effectivement, un nombre trop important de participants pourrait entraver le déroulement du projet. « [...] **c'est faisable dans un groupe comme ça, cinq, dix personnes [...]** » (V2.28). « [...] **Et faire un Kahoot à vingt-cinq, c'est plus difficile** » (V2.29). De plus, un effectif élevé diminuerait la capacité à tisser des liens entre professeur et élèves, mais également, à instaurer un climat convivial « [...] *Si j'en avais vingt-cinq, est-ce que je pourrais me permettre de perdre un peu de temps comme ça à rire [...]* » (V3.69). Ainsi, tant les activités d'apprentissage, que la posture adoptée par l'enseignant, dépendent du nombre de membres composant le groupe-classe. Cela s'explique notamment par la nécessité de maintenir une

certaine cadence afin de canaliser le groupe et d'éviter toute forme de dispersion, susceptible d'éloigner de l'objectif d'apprentissage. [...] ils ont tendance à se disperser, parce qu'ils sont trop nombreux [...] il faut maintenir un rythme [...] pour les empêcher de se mettre à parler, à se distraire, à sortir de la tâche. [...] » (V5.88).

Nous relevons ici une forme de dissonance avec l'aspect évoqué précédemment, relatif à la nécessité d'exploiter les phénomènes émergents et de s'adapter au fonctionnement du groupe, plutôt que de lui imposer un tempo prédéfini. Un participant souligne cette réalité complexe : « *Il n'y a pas de recette miracle, [...] c'est l'expérience évidemment [...]* » (V2.99). Une expérience qu'il s'agirait de développer afin de pouvoir ajuster sa pratique et sa posture, en fonction des exigences du moment. Toutefois, nous présenterons ultérieurement des attitudes à privilégier en fonction des enjeux en vue dans la rubrique « Relationnel ».

Une certaine expertise s'avère également indispensable pour faire preuve de réactivité face à ces événements psychosociaux, tout en maintenant le cap vers l'atteinte des objectifs. Cela nous conduit au thème suivant.

Thème 4.1.3 : flexibilité dans le scénario

Précédemment, nous avons vu que sous l'effet de nombreux facteurs, la disposition du groupe à s'engager dans une tâche peut connaître d'importantes fluctuations. Pour composer avec ces imprévus, il peut s'avérer pertinent de réajuster l'activité initialement prévue, voire d'en amorcer une toute autre. En voici un exemple : « [...] *Du coup je sors je sors mon mot croisé que j'avais prévu de faire la semaine suivante [...] et en faisant ça, ça recrée une dynamique [...]* » (V1.91). Une telle adaptation nécessite toutefois de disposer de ressources suffisantes et d'avoir envisagé en amont certaines alternatives.

Néanmoins, il arrive également que l'activité soit reconfigurée par l'émergence même d'un événement perturbateur, ou en réponse à une baisse manifeste de l'investissement du groupe. « [...] *quand je vois qu'ils baissent un peu en régime, là je me dis allez on lève un peu le pied [...] on va parler de l'extérieur [...] et il n'y a rien à faire mais résumer une journée, c'est une compétence de français aussi donc je continue à travailler [...] et eux ne le remarquent même pas en fait* » (V4.86). Bien que la cible initialement prévue soit détournée, on observe alors que la trajectoire de l'action peut être réorientée, sans pour autant perdre de vue l'objectif final, en s'alignant davantage sur les besoins immédiats du groupe.

Dans certaines situations, il peut s'avérer complexe de s'appuyer sur l'apparition de phénomènes collectifs pour réorienter l'action vers la visée initiale. Il devient alors pertinent, voire indispensable, de mettre un terme de manière explicite aux perturbations en cours afin de recentrer le groupe sur les enjeux

d'apprentissage : « [...] *une fois que l'incident est passé [...] on va dire aux étudiants, voilà le problème est réglé, on revient à nos moutons, on se concentre sur l'activité [...] et donc les étudiants [...] sont repartis maintenant, même avec l'esprit même plus frais [...]* » (V2.79). Comme le montre ce passage, même au cours de ces phases de dispersion, il est possible d'en identifier une fonction positive, en tant que temps de récupération avant de reprendre l'effort. C'est dans cette perspective, en conservant une posture souple et attentive aux besoins du groupe, que nous allons désormais examiner comment encadrer le déroulement des séances, en conciliant à la fois le respect de certaines règles et l'attention portée aux impératifs du collectif.

Thème 4.1.4 : cadre malléable

Les membres du groupe étudié se situent dans une phase de transition entre l'adolescence et l'entrée dans le monde adulte. Par ailleurs, les filières professionnelles sont fréquemment constituées d'élèves issus de milieux socio-économiques défavorisés. Ces deux éléments peuvent contribuer à ce que leurs attitudes ne soient pas toujours pleinement conformes aux normes de conduite attendues en contexte scolaire. [...] **ici ils n'étudient pas, les retards, la façon dont ils ont été élevés, donc ils n'ont pas les codes [...]** (V7.126). Néanmoins, tant que ces comportements n'entravent pas de manière significative la réalisation des tâches, une forme de tolérance peut être envisagée : « [...] **je les laisse faire, et l'ambiance est conviviale, ils travaillent, je dis c'est du "win-win"** » (V2.75).

De plus, dans diverses circonstances, le fait de souligner différents comportements peu appropriés, et de vouloir les réajuster, pourrait contribuer à aggraver la situation, rendant d'autant plus difficile l'instauration d'une dynamique constructive. « [...] **parfois la façon dont on va gérer l'incident va être plus grave que l'incident lui-même [...]** » (V6.108). Dès lors, il s'agira de procéder tout autrement, « [...] **avec certains élèves à être un peu souple quoi [...]** » (V1.50), pour autant qu'un équilibre fonctionnel suffisant soit respecté.

L'établissement scolaire se doit néanmoins de définir un ensemble de règles structurantes afin d'assurer le bon déroulement de la vie en son sein. Cela étant, certaines de ces exigences peuvent apparaître comme insuffisamment ajustées aux spécificités d'un public adulte : « [...] **dix-neuf, vingt ans, ça peut les infantiliser que de mettre une petite note, de toute façon ils me regardent, ils la signent puis ils me ramènent le journal de classe [...]** » (V3.137). Un tel cadre de fonctionnement risque de compromettre un enjeu fondamental, celui de soutenir le développement de l'autonomie et de la responsabilité, qualités essentielles à l'intégration citoyenne. [...] **on peut pas les laisser aller aux toilettes à l'inter-cour, moi je vais pas refuser à une fille d'aller aux toilettes, [...] il y a des choses que je n'accepte pas. Je me fais parfois engueuler par les éducateurs, mais c'est comme ça.** (V7.188). Nous observons ici une forme de tension à laquelle certains enseignants peuvent être confrontés, pris entre la nécessité d'ajuster

le cadre en fonction des particularités de leur public et l'obligation de se conformer aux exigences définies par l'institution dans laquelle ils exercent.

Dans cette perspective, certaines attitudes devraient être évitées, notamment un autoritarisme excessif ainsi que l'adoption d'une disposition rigide : « [...] *s'énervé, crier, en fait c'est directement se les mettre à dos [...]* » (V8.50). Ce genre de posture serait susceptible d'amplifier les frictions et d'aggraver les perturbations : « [...] *Quand ils prennent un professeur en grippe, ils peuvent être vilains, vraiment* » (V8.52), cette hostilité peut aller jusqu'à une volonté manifeste de nuire : « *Ils vont saboter les cours [...]* » (V8.53).

Néanmoins, malgré les effets potentiellement délétères que de telles approches peuvent engendrer, il semble qu'à certains moments, l'exercice d'une autorité mesurée soit nécessaire, notamment lorsque des comportements collectifs, commencent à mettre l'enseignant à rude épreuve et compromettent la poursuite des objectifs d'apprentissage. [...] *ils sont vraiment énergivores [...] il y a toujours du bruit. Donc quand ils doivent se concentrer, je n'arrive pas à avoir le calme [...]* » (V8.76). Il est en effet nécessaire d'établir certaines limites, ce qui nous conduit à aborder le dernier sujet de cette rubrique.

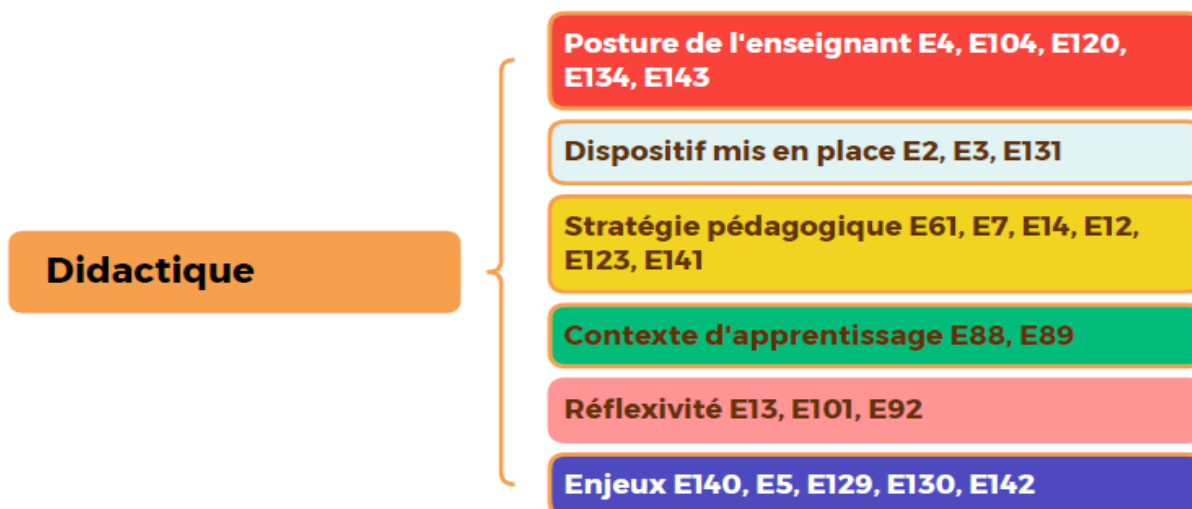
Thème 4.1.5 : limites nécessaires

Bien que nous ayons souligné que les frontières imposables ne sont nécessaires que pour freiner certaines dynamiques, susceptibles de nuire à l'essence d'un système éducatif et au bien-être des enseignants, nous souhaitons tout de même insister sur deux aspects essentiels.

Tout d'abord, afin qu'une injonction soit correctement acceptée par le groupe et vécue positivement, il est nécessaire d'en expliciter clairement la raison d'être et la portée : « [...] *c'est pour ça que j'explique : "tais-toi maintenant parce que tu empêches les autres de travailler", ça les responsabilise évidemment [...]* » (V2.80). En effet, il serait contre-productif d'imposer des règles à un groupe qui ne saurait en comprendre la finalité. Cela souligne une condition nécessaire à l'adhésion aux directives scolaires, mais qui demeure insuffisante.

Nous concluons en mettant en lumière une situation périlleuse. Bien que les élèves puissent comprendre la nécessité d'appliquer certaines directives, ils rencontrent parfois des difficultés à s'y conformer. Une illustration concrète de cette impasse peut être relevée dans le témoignage suivant : « [...] *qu'il ne faut pas son GSM en classe, ils comprennent que ça va à l'encontre de l'apprentissage [...] mais ils ont quand même envie d'y être, donc forcément ils sont contre le règlement. C'est un peu comme un régime quoi* » (V3.124). Ce type de résistance semble lié à l'effort que représente l'abandon de comportements familiers, voire d'habitudes profondément ancrées, ce qui rend l'adhésion aux règles d'autant plus difficile. Nous proposerons dans la discussion des résultats diverses pistes de résolution à ce type d'entrave.

4.2 Rubrique N°2 : didactique



Nous développons à présent la seconde rubrique, intitulée « Didactique », qui constitue un pilier central de la fonction enseignante. Cette section explorera la manière dont la dynamique de groupe peut être mobilisée au service des objectifs pédagogiques, mais également comment, si elle est mal orientée, elle peut constituer un frein aux apprentissages. Nous nous intéresserons en outre à la dimension réflexive dont doivent faire preuve les enseignants, celle-ci étant essentielle à l'évolution de leur pratique dans un contexte traversé par de multiples influences, telles que celles évoquées dans la rubrique précédente.

Ensuite, nous mettrons en lumière que les enseignants n'accordent pas toujours les mêmes priorités aux apprentissages, et que les enjeux auxquels ils font face peuvent différer d'un professionnel à l'autre. Enfin, nous verrons comment ils peuvent être confrontés à des choix parfois cornéliens, en raison des contraintes inhérentes au cadre dans lequel ils exercent.

Avant d'entrer dans l'analyse détaillée, il convient de préciser que cette première partie portera principalement sur les dispositifs mis en place. Toutefois, l'analyse sera également articulée aux thématiques des postures enseignantes, des stratégies pédagogiques et des enjeux, tant les liens entre ces dimensions sont étroits. Une telle mise en relation permet d'appréhender les phénomènes étudiés de manière plus globale, tandis qu'une lecture trop fragmentée risquerait d'en compromettre la compréhension.

Thème 4.2.1 : dispositif mis en place

Afin de favoriser la collaboration entre étudiants et de soutenir l'émergence d'une dynamique constructive, il convient de mettre en place des dispositifs spécifiquement conçus pour encourager les échanges. C'est en effet, ce que recherche certains praticiens : « *On va pouvoir les faire confrontés et*

s'expliquer les uns aux autres [...] là je trouve que c'est important qu'il puisse être les uns en face des autres [...] » (V1.10).

Une fois ces dispositifs instaurés, il ne s'agit plus pour les enseignants de conserver une posture d'expert absolu, mais plutôt d'endosser celle d' *« un guide [...] mais en tout cas pour recadrer quand c'est nécessaire » (V1.15)*. Leur rôle tend ainsi à s'orienter davantage vers l'accompagnement et la régulation des échanges entre étudiants.

Il est d'ailleurs à souligner que les apprenants parviennent souvent à mieux se comprendre entre pairs car *« eux ils parlent le même langage, ils ont les mêmes codes » (V8.189)*, qu'en écoutant un enseignant dont le vocabulaire ou les références peuvent parfois créer une distance, rendant l'accès aux apprentissages plus difficile. Ce mode de fonctionnement offre donc plusieurs bénéfices. D'un côté, les étudiants clarifient les notions en les reformulant mutuellement, consolidant ainsi leur compréhension. De l'autre, ceux qui éprouvaient des difficultés accèdent plus aisément aux savoirs grâce aux explications d'un condisciple.

Cela permet également de *« [...] voir que un élève a compris, sait l'expliquer [...] » (V8.189)*, en vérifiant la validité des explications échangées entre pairs, et en s'assurant ainsi de la bonne compréhension des notions. Il convient toutefois de signaler que cette approche, bien qu'efficace sur le plan pédagogique, peut s'avérer plus chronophage que l'enseignement transmissif traditionnel. En effet, *« [...] faut leur laisser le temps aussi, parce que ça prend plus de temps [...] » (V1.12).*

D'autres bénéfices méritent également d'être relevés, notamment en ce qui concerne le développement d'habiletés transversales. *« C'est deux objectifs, un la communication, parler devant les autres [...] et deux ben défendre ses opinions et ses choix [...] » (V2.89)*. Ainsi, les travaux de groupe favorisent l'émergence de ressources psychosociales essentielles, telles que la capacité à prendre la parole en public et l'argumentation.

Il est fréquent d'observer que les étudiants forment spontanément les mêmes groupes, privilégiant le confort de leurs affinités habituelles plutôt que l'ouverture à ceux qu'ils connaissent moins. Or, dans certains cas, il peut être pertinent de les amener à dépasser cette zone de confort car *« Ce qui est enrichissant c'est de travailler avec d'autres personnes qu'on ne connaît pas [...] et on voit à ce moment-là, tout compte fait, tu as des bonnes idées » (V2.57)*. En les incitant à collaborer avec d'autres membres, on affaiblit l'émergence de comportements discriminatoires et l'on encourage la découverte de la richesse que chacun possède. En effet, un participant fait le constat suivant : *« les a priori que l'un avait vis-à-vis de l'autre [...] disparaissent et que l'individu en face d'eux est un individu tout à fait normal qui a des opinions tout aussi bonnes que les siennes » (2.59).*

Cette expérience les sensibilise également à l'importance de l'entraide, non seulement pour mener à bien des projets en classe, mais aussi pour former des citoyens qui prennent conscience de l'importance de la collaboration. En effet, les étudiants réalisent : « *qu'ils sont pas tout seul, qu'on peut compter les uns sur les autres [...] c'est plus une leçon de vie* » (V8.22). Ainsi, ce processus s'inscrit dans un véritable cercle vertueux puisque non seulement le groupe constitue un levier pour l'acquisition des savoirs, mais ces apprentissages, construits collectivement, viennent en retour renforcer les liens entre les membres et consolider la cohésion du groupe.

En fonction de la dynamique instaurée entre les membres du groupe et des objectifs poursuivis, la coopération doit parfois être mobilisée avec modération. Certains élèves, entretenant de très bons rapports, peuvent développer une collaboration si fluide qu'elle conduit à une répartition systématique des tâches. En voici une situation démonstrative : « *[...] des fois, je leur demande de faire des exercices seuls, et au final, ils le font ensemble parce qu'ils s'entendent tellement [...]. Il y en a un qui va aider celui qui est faible en français, mais lui est fort en maths, donc il va l'aider en maths [...]* » (V4.28). Une telle organisation pourrait compromettre l'acquisition de l'ensemble des compétences que chaque étudiant est censé maîtriser. Ainsi, une dynamique dans laquelle les relations prennent le pas sur la réalisation des tâches pourrait engendrer certains effets pervers. C'est d'ailleurs la mise en garde formulée par une enseignante à ses élèves : « *[...] au final, au test, je leur dis souvent, vous serez seuls* » (V4.28).

Par ailleurs, dans certaines situations groupales, l'encouragement à l'interaction peut littéralement détourner l'attention de la cible d'apprentissage. Un professeur décrit une configuration dans laquelle les échanges constituent davantage un obstacle qu'un soutien à l'apprentissage : « *[...] ce groupe-là, j'ai essayé le U [...] c'est la foire à la saucisse. [...] ils se distraient trop. Le fait qu'ils se voient tous comme ça, c'est agité* » (V5.137). De fait, la classe, qui demeure avant tout un espace de travail, risque alors de se transformer en une cour de récréation, rendant difficile le recentrage des étudiants sur les objectifs pédagogiques.

Dans certains cas, il peut être nécessaire de recourir à des aménagements qui ne sont pas particulièrement porteurs en termes de développement pédagogique, mais qui s'avèrent indispensables pour assurer le bon fonctionnement du groupe. « *[...] s'ils ne sont pas directement impliqués dans quelque chose de rythmé, ils vont se mettre en mode veille [...]* » (V5.50). Ainsi, ce professeur se voit contraint d'opter pour cette alternative, faute de mieux : « *[...] c'est pédagogiquement nul, avec ce groupe-ci, c'est une des seules façons de fonctionner [...]* » (V5.51). Ces dispositifs visent principalement à maintenir l'attention et l'engagement des étudiants, tout en prévenant les débordements éventuels. Par ce dernier exemple, nous constatons que, lorsque les interactions ne sont pas mobilisées au service des apprentissages, il est néanmoins nécessaire de composer avec cette dynamique opérante et d'adapter

le dispositif en fonction de celle-ci. Une telle observation réaffirme l'importance du processus de régulation, lequel s'avère incontournable dans tout contexte traversé par ces phénomènes contingents.

Thème 4.2.2 : contexte d'apprentissage

Selon le contexte d'apprentissage, les enjeux pédagogiques peuvent considérablement varier. Dans certaines situations, une partie des apprenants peut manifester peu d'intérêt pour le sujet abordé, voire éprouver des difficultés à suivre le rythme imposé. Le formateur demeure néanmoins tenu de maintenir un seuil minimal d'exigence, au risque d'exclure certains participants, afin de garantir l'avancée du programme. « [...] *moi les compétences doivent être maîtrisées [...] tu dois quand même passer par là, tant pis pour toi* » (V3.49). Par ailleurs, en tant qu'agent de formation professionnelle, ces acteurs ont pour mission de préparer les élèves à répondre aux attentes du monde du travail. Cette responsabilité implique de veiller à ce que les étudiants soient en mesure d'intégrer efficacement la vie active en sortant de l'école. « [...] *c'est important, [...] ils sont en dernière année en septième [...] dans quatre mois, ils sont sur le marché de l'emploi, [...] là c'est vraiment, oui technique à apprendre* » (V3.100). Malgré la nécessité de maîtriser ces compétences, une forme de distance peut subsister entre un instructeur engagé et des apprenants désintéressés. Bien que celui-ci mobilise des ressources pour donner du sens à son cours, comme en témoigne ce propos : « [...] *j'essaie de stimuler un peu le sens [...] peut-être que ton patron t'obligera à le faire [...]* » (V3.149), les élèves restent davantage animés par une motivation d'ordre extrinsèque : « *Ils sont vraiment là par obligation [...] ils sont vraiment là pour avoir le même diplôme* » (V3.44). Ainsi, il apparaît qu'il puisse exister de réelles difficultés à engager une dynamique edificatrice, quand bien même les acteurs du secteur éducatif s'investissent pleinement.

Dans d'autres circonstances, il est toutefois possible d'ajuster le rythme du cours à celui des étudiants. Cette souplesse s'observe notamment dans les branches moins contraintes par les exigences curriculaires, dont les matières, plus générales, ne sont pas directement orientées vers l'insertion professionnelle. L'enjeu, pour ceux qui enseignent ces disciplines, relève alors d'un tout autre ordre et favorise notamment la transmission de certaines aspirations : « [...] *dans ce type de société-là que j'ai envie de croire [...]. Celle où il y a de la place pour tout le monde et où on attend le dernier* » (V1.61). Dans ce cas de figure, il ne s'agit pas de délaissier les élèves en difficulté au nom de la progression dans le référentiel, mais bien de leur accorder le temps nécessaire pour favoriser leur inclusion. Il convient d'ajouter que cette gestion plus souple de l'avancement du contenu permet également de privilégier les dimensions relationnelles. « [...] *les profs qui prennent le temps de créer des liens avec [...] leurs élèves etc. ça se passe toujours bien.* » (V8.222). Bien que l'influence notable de la qualité des relations sur le climat scolaire soit analysée plus en profondeur dans la rubrique suivante, le témoignage qui suit révèle que l'engagement dans la tâche est une dimension étroitement corrélée à ces dynamiques interpersonnelles : « [...] *en ayant un lien, une complicité, une bonne entente, on peut demander ce*

qu'on veut [...] » (V8.225). Ainsi, lorsqu'une forme de connivence s'installe entre l'enseignant et les étudiants, ces derniers se montrent beaucoup plus enclins à se mettre au travail.

De surcroît, ces champs disciplinaires présentent l'avantage d'offrir une plus grande liberté didactique aux professeurs, lesquels peuvent dès lors accorder davantage de place aux éléments qu'ils estiment véritablement essentiels. C'est le cas de cet enseignant qui choisit de privilégier un axe spécifique de sa discipline : *« [...] la langue, c'est un critère d'hierarchisation sociale et moi, j'avais envie que mes élèves maîtrisent la langue aussi bien que ceux qui sortaient d'écoles plus huppées [...] » (V1.27).* Il apparaît ici que les intentions ne relèvent pas uniquement de considérations pédagogiques, mais visent également à limiter le processus de ségrégation scolaire auquel sont confrontés les jeunes issus des filières professionnelles. Par ce témoignage, nous comprenons que ce phénomène social n'est pas ignoré par les acteurs de l'enseignement : *« [...] Je pense vraiment que l'école, c'est une institution. C'est Bourdieu hein, c'est pas un truc que j'invente, qui ambitionne de maintenir les classes sociales [...] » (V1.23).*

Ainsi, nous concluons ce développement par deux observations majeures. Tout d'abord, les enjeux varient radicalement selon le domaine d'apprentissage et, par conséquent, la dynamique qui en découle s'en trouve influencée. Par ailleurs, il apparaît que la construction d'un climat propice au développement de compétences n'est pas toujours au cœur des priorités. Les intentions peuvent également viser à impulser une dynamique favorisant un processus d'émancipation, en rupture avec les normes institutionnelles susceptibles de renforcer la stigmatisation de publics spécifiques, perçus par plusieurs enseignants comme *« [...] des pauvres jeunes [...] » (7.113)* ou encore *« [...] des gens qui vivent en marge de la société [...] » (5.163).*

Thème 4.2.3 : réflexivité

Comme nous l'avons montré jusqu'ici, la dynamique groupale ne s'oriente pas toujours dans le sens escompté par l'enseignant. En effet, divers facteurs contextuels, tout comme la mise en place d'un dispositif inadéquat, peuvent favoriser l'émergence d'attitudes peu souhaitables en contexte scolaire. Dans cette optique, une dimension centrale mérite désormais d'être approfondie, celle de la réflexivité, entendue comme une manière d'ajuster la trajectoire de la dynamique lorsque celle-ci s'écarte du cap visé.

Lorsque le comportement des élèves devient problématique, une posture pertinente de la part de l'enseignant pourrait consister à raisonner ainsi : *« moi, je ne peux pas changer grand-chose chez eux mais [...] j'ai du pouvoir sur ce que je fais donc je regarde d'abord dans ce que je fais, ce qui va pas [...] » (V6.78).* Cette perspective met en lumière l'intérêt de déplacer le regard, non vers les élèves, mais vers l'intervention professionnelle elle-même. Qui plus est, les comportements déviants des étudiants

trouvent parfois leurs origines dans des attentes difficilement soutenables : « [...] *si un prof parle pendant cinquante minutes, il ne faut pas s'attendre que les élèves écoutent cinquante minutes* » (V6.78). Ils peuvent également résulter d'une tâche mal calibrée au regard des aptitudes des apprenants « [...] *je leur demande de faire un truc qui est infaisable [...]* » (V6.78). Ainsi, ce type de réflexivité apparaît indispensable pour ajuster au mieux les pratiques pédagogiques en fonction du public concerné, plutôt que de maintenir un fonctionnement générant une dynamique contre-productive.

En outre, il peut également s'avérer nécessaire de revoir le contenu même des disciplines enseignées, lorsque celui-ci apparaît en décalage avec les réalités actuelles. Une enseignante illustre cet écart en évoquant un exemple concret : « [...] *on voyait toujours les chèques en économie [...]* même si le programme dit qu'on doit le voir, à un moment donné enfin c'est plus la réalité du terrain non plus » (V8.169). Dès lors, un thème dépassé a peu de chances de susciter l'intérêt et peut contribuer à la dispersion des membres du groupe. À l'inverse, les sujets traités devraient entrer en résonance avec l'expérience des élèves afin de capter leur attention. Cela suppose une prise de conscience préalable : « [...] *nous on vit dans une réalité, nos élèves ici vivent dans une autre réalité [...]* » (V8.172). Il devient ainsi possible d'adapter les contenus en fonction du public auquel ils sont destinés, plutôt que de s'en tenir à des notions désuètes. Une enseignante en fournit une illustration : « *“Ah oui, vous voulez le dernier iPhone, je comprends”. Voilà, donc, on fait en fonction [...]* » (V8.171). Il importe donc de tenir compte du public, quitte à s'éloigner partiellement du cadre prescrit, afin de maintenir la cohésion du groupe autour des thématiques abordées.

Nous abordons à présent un dernier aspect sous-tendant la réflexivité, cette fois dans une dimension plus tacite et plus fluctuante, dans la mesure où elle engage directement nos dispositions personnelles du moment. En effet, il apparaît que notre propre état émotionnel exerce une influence sur celui des étudiants. Voici un témoignage illustrant cette réflexion : « *peut-être qu'en fait, ils sont comme ça parce que moi, sans m'en rendre compte, je suis plus mou que d'habitude* » (V1.91). Dès lors, il ne s'agit plus de condamner les dispositions jugées inadaptées chez les élèves, mais bien d'opérer un recentrage sur soi-même. Cette déclaration met en lumière une perspective particulièrement féconde : « [...] *Moi j'ai l'impression que les élèves en fait, c'est le miroir du prof qu'ils ont en face d'eux [...]* » (V1.93). Cela nous invite à envisager que les attitudes perçues chez les élèves, pourraient nous renseigner sur notre propre posture intérieure. Il ne s'agirait donc plus de pointer les indispositions d'autrui, mais de percevoir en quoi une telle situation pourrait constituer un indicateur, permettant de réorienter notre propre positionnement. Ainsi, nous pourrions espérer exercer une influence positive sur les conduites des membres du groupe.

Toutefois, il importe de préciser que la pratique enseignante, malgré son influence sur les comportements émergents, n'en est pas pour autant systématiquement la cause première des perturbations. Cette enseignante met en évidence cette distinction : « *Je ne dis pas que les troubles sont nécessairement causées par ça, mais [...] d'abord balayer devant sa porte quoi* » (V6.79). Dès lors, il ne s'agit pas de s'accabler inutilement, mais de porter son attention sur les leviers les plus susceptibles d'induire les changements souhaités.

Ainsi s'achève le développement de cette rubrique consacrée aux influences réciproques entre dynamique de groupe et la didactique. Nous déplaçons à présent la focale vers un aspect à la fois conditionnant et conditionné par la dynamique de groupe, à savoir la dimension relationnelle qui constituera la dernière rubrique de nos résultats.

4.3 Rubrique N°3 : relationnel



Pour introduire cette rubrique, il convient de préciser que son organisation ne suivra pas strictement l'ordre établi dans l'arbre thématique. Nous avons opté pour une présentation des thèmes en les articulant autour de divers phénomènes, afin de mieux refléter la complexité de la réalité observée, marquée par l'entrelacement de multiples dimensions.

Phénomène 4.3.1 : redéfinition des statuts

De la même manière que les contenus d'enseignement doivent pouvoir s'adapter au contexte contemporain, la dimension relationnelle entre enseignants et élèves nécessite, elle aussi, de s'ajuster aux réalités actuelles. Une enseignante souligne que les indications reçues au cours de sa formation initiale, apparaissent aujourd'hui en décalage avec le cadre éducatif du moment : « *[...] il y a des choses qu'on nous a apprises [...] qui ne sont plus en phase avec notre public [...]* » (V5.132). Outre les universités, Les salles des professeurs peuvent aussi favoriser le partage de conseils à la gestion de groupes. Néanmoins, une participante relate qu'une prise de distance s'impose face aux préconisations reçues : « *[...] quand je suis arrivée ici, j'ai un peu écouté les conseils de mes collègues qui ne sont pas nécessairement de bons conseils* » (V6.102). Une recommandation fréquemment transmise aux néo

enseignants consiste à maintenir « [...] *la sacro-sainte distance entre professeurs et élèves [...]* » (V5.133). Or, cette forme de hiérarchisation des rapports ne semble plus favoriser l'instauration d'un climat édificateur pour les jeunes.

Tout autrement, il apparaît qu'il serait préférable de briser la glace. En effet, si certains élèves se montrent hostiles vis-à-vis des enseignants, ce n'est pas en raison de ce qu'ils sont, mais plutôt de ce qu'ils représentent. Cette attitude s'expliquerait par certaines blessures, encore vives, causées par un parcours scolaire dévalorisant. Un enseignant en témoigne : « [...] *quand ils voient arriver quelqu'un qui représente l'institution, le rapport n'est pas positif [...]* parce que [...] *c'est des gamins qui se sont fait boxer par l'école [...]* » (V1.38). Ainsi, s'extraire de son statut, pour favoriser une relation plus symétrique, serait plus fécond pour encourager l'émancipation des membres. Par ailleurs, la distance jugée nécessaire vis-à-vis des enseignants tend à s'instaurer spontanément. Un professeur confirme l'installation naturelle de cette frontière : « *Ils se l'imposent eux-mêmes, oui, ils savent jusqu'où ils peuvent aller [...]* » (V2.39). Ainsi, il s'avère désormais superflu, de vouloir à tout prix maintenir cet écart.

Au vu des circonstances actuelles, la capacité à établir des liens s'impose comme une condition sine qua non de l'exercice enseignant. Une participante l'exprime clairement : « [...] *en tant qu'enseignant [...]* ça fait partie quand même de notre rôle, de créer une relation avec nos élèves [...] *on a tous des compétences relationnelles [...]* » (V4.53). Pour autant, instaurer une relation ne signifie pas céder à la complaisance. Bien que les limites s'installent intuitivement comme précédemment mentionné, l'enseignant doit parfois adopter une disposition plus directive. Une participante illustre cet équilibre en évoquant un collègue : « [...] *lui a son côté plus strict et plus sévère. Parfois je me dis : "oui il faut vraiment que je fasse un effort [...]* ça il faut que je le fasse" [...] » (V8.206). Ces ajustements, bien qu'inconfortables, relèvent d'une exigence inhérente au métier. Ainsi, un enseignant confie : « *quand il faut s'énervier [...]* avec quelqu'un qui ne fout rien [...] *je le fais. Maintenant je déteste ça [...]* » (V7.25). Il apparaît dès lors, qu'afin de maintenir les élèves actifs dans leurs apprentissages, certaines postures doivent parfois être endossées, même si elles vont à l'encontre des préférences personnelles. Toutefois, un participant affirme n'avoir jamais eu besoin de revêtir ce rôle : « [...] *sur les trentaines d'années d'expérience que j'ai, j'ai jamais eu un conflit avec un étudiant* » (V2.38).

Ces déclarations témoignent de la diversité des modes de relation pouvant coexister. Bien qu'une attitude plus directive puisse parfois se justifier, elle ne dispense pas pour autant de veiller au maintien de relations harmonieuses. Il convient à présent de mettre en lumière les bénéfices liés à l'établissement de liens entre l'enseignant et son public.

Phénomène 4.3.2 : Valeur ajoutée des liens

Une certaine proximité avec les élèves contribue à instaurer une atmosphère de travail plus conviviale. Cela permettrait aux étudiants d'aborder la vie scolaire avec un état d'esprit plus positif. Un enseignant souligne que cet aspect va de pair avec les dispositions nécessaires à l'apprentissage : « [...] *On apprend peut-être mieux quand on est de bonne humeur, qu'on a envie d'être à l'école [...]* » (V3.66). Ainsi, travailler dans un climat agréable soutiendrait les facultés cognitives des étudiants.

Par ailleurs, les affinités tissées avec les étudiants semblent également renforcer leur engagement dans les tâches scolaires. Un témoignage recueilli en fournit une illustration explicite : « [...] *on a tous eu ce prof qu'on adorait et donc même si on était nul dans son cours, on faisait tout pour essayer de réussir parce que on l'aimait bien [...]* » (V4.53). Cette révélation met en lumière le rôle central de la dimension affective entre enseignants et apprenants, qui constitue un moteur essentiel de l'engagement personnel des élèves, y compris dans les disciplines qui leur posent difficulté.

Enfin, cette disposition tend également à pallier l'un des fléaux observés dans le contexte de cette recherche. Une participante en témoigne : « *Ça peut en tout cas jouer sur le fait qu'ils viennent en cours. Et ça, c'est déjà pas mal* » (V8.152-153). Au-delà de ses effets positifs sur les apprentissages, elle permet de lutter contre l'absentéisme scolaire et, ce faisant, de soutenir les étudiants dans l'achèvement de leur parcours. Un enseignant rapporte d'ailleurs le témoignage marquant d'une étudiante, pour qui l'ambiance chaleureuse instaurée en classe a été déterminante dans sa décision de revenir à l'école afin de finaliser sa formation : « *y en a même une qui a dit : "moi franchement monsieur [...] si j'ai raccroché avec l'école, c'est juste pour vous entendre [...]"* » (V7.9). On constate ainsi que, bien au-delà de la seule visée académique, certains élèves renouent avec l'école avant tout grâce aux liens relationnels qui s'y tissent.

Pour conclure cette analyse, nous retiendrons que la construction de relations harmonieuses dans le cadre étudié présente de nombreux bénéfices. Elle favorise, d'une part, de meilleures dispositions cognitives chez les apprenants, soutient leur engagement dans les activités scolaires, et, ce qui constitue peut-être l'enjeu le plus crucial, contribue activement à la lutte contre le décrochage scolaire.

Phénomène 4.3.3 : stratégies de construction relationnelle

Après avoir mis en évidence les apports d'une atmosphère attractive en classe, nous allons maintenant présenter des stratégies pour y parvenir.

Une première modalité pour établir des liens repose sur le partage de centres d'intérêt. Un enseignant illustre cette stratégie par une anecdote concrète : « [...] *je m'entends bien avec parce qu'il tient pour le Réal [...]* moi je tiens pour le Barça, donc on se fait aller [...] » (V7.181). De manière similaire, une autre participante souligne que les élèves apprécient les échanges autour de loisirs communs : « [...] »

qu'ils aiment bien savoir que j'aime bien aussi boire mon petit verre et que ça m'arrive aussi de sortir [...] » (V4.42). L'enseignante poursuit son développement en exposant les bénéfices que ce type d'échange peut avoir sur la relation : *« [...] ils ont besoin de ce relationnel et de savoir que je ne suis pas que prof, que je suis aussi un être humain qui a ses faiblesses [...] » (V4.44).* Dès lors, assumer certaines vulnérabilités ne nuit pas à la légitimité professionnelle ; cela permet au contraire de mettre en lumière des fragilités partagées, inhérentes à la condition humaine, et de favoriser une relation plus égalitaire, en atténuant la distance induite par les rôles institutionnels. De telles interactions contribuent ainsi à instaurer un climat de proximité, fondé sur la transparence et la reconnaissance de similitudes entre l'enseignant et son public.

À l'inverse, adopter des attitudes trop distantes risquerait de créer un décalage entre le professeur et ses élèves. Un enseignant souligne l'importance d'adapter son langage pour rester accessible : *« Je pense que créer un fossé entre eux et nous, et genre commencer à prendre l'accent de Paris [...] on ne rencontrera pas les objectifs quoi [...] » (V1.98).* Il poursuit en précisant que cette posture risque de compromettre toute influence éducative : *« [...] on ne peut pas être un modèle, s'ils ont l'impression qu'on vit sur une autre planète [...] » (V1.98).* Dès lors, au-delà du partage de centres d'intérêt, adopter une manière d'être et une façon de s'exprimer proches de celles des élèves, peut favoriser un rapport plus authentique et renforcer l'impact de l'enseignant en les inspirant dans leur développement personnel.

Deuxièmement, l'humour joue également un rôle dans l'instauration d'une dynamique favorable aux apprentissages. Au-delà de ses effets sur la dimension relationnelle, il permet d'introduire une alternance entre phases d'effort et temps de relâche. Un participant met en lumière l'utilité de ces moments de transition : *« [...] toutes les dix, quinze minutes, une petite vanne [...] ça permet de recentrer l'attention de l'étudiant [...] » (V2.33).* Ainsi, au-delà de ses bienfaits sur le climat scolaire, l'humour contribue à maintenir la vigilance des élèves. Toutefois, son emploi nécessite une certaine modération, et l'alternance évoquée précédemment doit être soigneusement régulée. Un enseignant met en garde contre les dérives qu'un usage excessif pourrait engendrer : *« [...] le plus compliqué c'est de doser l'humour pour ne pas que ça déborde et que ça mette les élèves dans une dynamique qui va être trop festive [...] » (V3.58).* Toute la complexité réside donc dans la capacité à doser avec finesse cette pratique, au risque de détourner l'attention des objectifs pédagogiques et de rendre plus difficile le recentrage sur les apprentissages. Il s'agit, dès lors, de veiller constamment à son ajustement, en restant attentif à la dynamique qu'elle génère.

Nous allons à présent aborder un dernier aspect visant à renforcer cette dimension relationnelle avec les élèves. Il s'agit de manifester de l'attention à leur égard. Un enseignant illustre cette démarche par un exemple concret : *« [...] tous les premiers lundis du mois, j'apportais un paquet de pralines [...] ils*

étaient contents » (V2.113). L'instauration de tels rituels agréables contribue à exercer un impact positif sur le comportement en classe et participe également à améliorer la relation des élèves avec le monde scolaire. Un second participant illustre ce propos par une autre expérience : « [...] *Et peut-être que le fait [...] d'aller les voir en stage, d'aller les voir quand ils font un concours etc., ça renforce un peu les liens quoi [...]* » (V3.47). Ce type d'initiative favorise la proximité entre l'enseignant et les étudiants, notamment parce qu'ils se retrouvent en dehors du cadre strictement scolaire, ce qui permet à l'enseignant de s'affranchir partiellement de sa fonction professionnelle.

Avant de clore ce développement, il convient de souligner que l'importance accordée à la dimension relationnelle dans la fonction enseignante ne fait pas l'objet d'un consensus. Pour une enseignante, cette composante apparaît comme secondaire : « [...] *pour moi le relationnel [...] c'est pas le cœur [...]* » (V6.95). Selon elle, la priorité réside plutôt dans la mise en œuvre rigoureuse des dispositifs pédagogiques : « [...] *je pense que le métier de prof, c'est vraiment un métier qui nécessite l'apprentissage d'un geste qui est la conception des cours [...]* » (V6.103). Cela ne signifie pas pour autant que la dimension affective soit négligée. Elle reconnaît en effet que « [...] *le côté humain est essentiel [...]* » (V6.103), mais pour soigner cet axe, ce serait plutôt par une préparation rigoureuse des leçons : « [...] *je m'efforce de faire un support le plus adéquat possible et de là en principe devrait découler [...] une ambiance propice au travail [...]* » (V6.95). Dès lors, selon cette optique, c'est moins la qualité de la relation qui garantirait l'instauration d'une dynamique favorable lors des séances de cours, que la rigueur de la préparation en amont et sa pertinence au regard du public ciblé.

Cet extrait met une fois de plus en évidence la diversité des modalités d'action possibles sur la dynamique groupale. Bien que la dimension relationnelle ne constitue pas toujours la préoccupation principale des enseignants, elle demeure néanmoins un facteur déterminant dans leur pratique.

Phénomène 4.3.4 : influence des membres sur le groupe

Nous allons à présent entrer au cœur des processus groupaux et constater que dans leur structure, certains membres peuvent exercer une influence significative sur les attitudes des autres.

Au sein d'un groupe, il peut apparaître que certains membres exercent une influence indésirable sur l'ensemble de leurs pairs. Tel est notamment le cas lorsque des élèves perçus comme perturbateurs altèrent le climat de travail, affectant ainsi les attitudes des autres membres. Un enseignant témoigne de cette emprise : « [...] *les autres parlent plus, [...] ils travaillent moins [...]* *c'est une fameuse influence* » (V7.145-146). Cette déclaration souligne le fait que la présence de certains individus peut conditionner le comportement de leurs condisciples.

Face à cette situation, une régulation s'impose afin d'en limiter les effets délétères. Si l'éviction peut apparaître comme une solution de dernier recours, elle semble néanmoins s'avérer utile dans certains

cas : « [...] *Donc on les a enfin mis dehors et la classe a été beaucoup mieux. Ça a été ouf [...]* » (V7.141). Toutefois, d'autres pistes méritent d'être envisagées. Une participante propose une alternative moins radicale : « [...] *ces éléments perturbateurs, ils ont peut-être juste besoin d'attention [...] leur façon d'être c'est un appel à l'aide en disant je ne sais pas qui je suis, je sais pas où je vais, aidez-moi [...]* » (V8.125 + V8.132). Ainsi, adapter l'organisation scolaire pour leur accorder une vigilance accrue, dans le but de répondre à leur appel, pourrait contribuer à une amélioration de leur comportement et, par conséquent, atténuer l'impact de leur influence négative sur les autres membres du groupe. Toutefois, une impasse semble se dresser : « [...] *on n'a pas les moyens de faire ça [...]* » (V8.125). Le système éducatif, dans son fonctionnement classique, ne semble pas en mesure de répondre à cette exigence, rendant à ce jour cette approche plus inclusive difficilement envisageable.

Par ailleurs, l'influence de certains élèves ne se manifeste pas de manière univoque. Il arrive que des membres exercent une influence ambivalente, à la fois bénéfique, lorsqu'ils stimulent l'engagement du groupe dans les tâches, tout en renforçant la convivialité entre les membres, et parfois problématique, en contribuant à l'instauration d'une dynamique contre-productive. Une enseignante illustre clairement ce phénomène en évoquant un élève : « *E2, c'est lui qui met l'ambiance [...] un peu de dynamisme parce que c'est un groupe très mou* » (V4.34 + V4.38). Pourtant, à d'autres moments, l'impact de ce même élève sur le groupe est tout autre : « [...] *parfois il tire les autres vers le bas parce que quand il veut pas travailler, il amène tout le monde à ne pas travailler [...] Il a une influence très forte sur le groupe [...]* » (V4.40 + V4.41). De façon encore plus directe, un autre enseignant témoigne de cette dualité : « [...] *ce mec fait la pluie et le beau temps en 7^{ème} P. [...]* » (V1.73). Cette alternance impose à l'enseignant une vigilance particulière à l'égard de ces membres charnières. Il s'agit alors de créer les conditions propices pour que ces élèves mobilisent leur pouvoir relationnel au service du collectif. Ainsi, les stratégies de construction relationnelle évoquées précédemment (cf. 4.3.3) pourront être mobilisées afin de soutenir l'émergence de leurs forces motrices au profit du groupe.

Enfin, certains élèves peuvent jouer un rôle moteur au sein de la classe, exerçant une influence bénéfique vis-à-vis des autres membres. Ils peuvent ainsi devenir de véritables leviers pour l'enseignant, facilitant l'instauration d'une dynamique propice aux apprentissages. Ce professeur relate la façon avec laquelle deux étudiants stimulent positivement la dynamique collective : « [...] *lui et lui, ce sont les personnes qui trouvent des bonnes réponses [...] donc il y a une certaine compétitivité qui s'installe [...] et les autres essaient de trouver la solution [...] c'est des locomotives* » (V2.21 + V2.22 + V2.25). Dans certains cas, ces élèves sont même perçus comme des partenaires pédagogiques informels, en soutenant l'enseignant comme le déclare ce participant : « [...] *ils expliquent même à ma place leurs résultats [...]* » (V2.25). Leur rôle s'avère alors significatif pour impulser une énergie constructive au sein du groupe.

Phénomène 4.3.5 : influence du groupe sur les membres

Au-delà des influences exercées par certains individus sur le groupe, il importe de considérer celles que le groupe lui-même peut exercer sur ses membres. Il arrive en effet qu'un élève, habituellement studieux et impliqué, adopte des comportements peu constructifs. Une enseignante témoigne d'un fait vécu en classe : « *lui, [...] ce qu'on fait c'est du pipi de chat pour lui, mais il ne fout rien [...] donc les résultats ne suivent pas [...]* » (5.12). Il existerait des groupes dont les membres adopteraient des comportements dysfonctionnels, au détriment des enjeux éducatifs. Une réflexion de notre participante confirme ce processus : « *[...] je pense que c'est [...] vraiment explicite dans cette classe, on s'amuse et on ne bosse pas parce que ce n'est pas cool [...] ils ont décidé de se liguier et de ne plus bosser [...]* » (V5.56). Ce phénomène témoigne de la puissance de l'emprise de conformité au sein des collectifs scolaires, où le désir d'appartenance peut parfois primer sur l'engagement individuel dans les apprentissages.

Dès lors, ce type de groupe nécessiterait une véritable reconfiguration de son mode de fonctionnement, afin que sa dynamique puisse être réorientée positivement. C'est dans cette optique qu'une tierce personne a dû intervenir, au vu des difficultés à le réajuster : « *on a dû faire monter [...] un nouvel intervenant [...] parce que c'est vraiment un groupe sur lequel on n'a plus de prise [...]* » (V5.80). Nous pourrions imaginer que ce genre de groupe, en roue libre, serait la conséquence d'un assemblage de membres présentant, en amont, des difficultés comportementales et/ou scolaires. Or, il n'en est rien, comme le révèle cette déclaration : « *[...] c'est un groupe qui est désespérant parce que c'est plein de potentiel et on n'en a rien [...]* » (V5.80). Ainsi, bien que pris individuellement, les membres ne présentent pas de troubles manifestes en contexte scolaire ; leur association pourrait néanmoins contribuer à faire émerger des attitudes peu constructives.

Phénomène 4.3.6 : impulsion de l'enseignant

Pour clore cet ensemble d'observations sur les influences mutuelles au sein du groupe-classe, il convient de rappeler celle exercée par l'enseignant. Bien que de nombreux processus échappent à sa maîtrise, il dispose néanmoins d'un champ d'action lui permettant d'influer sur l'état des membres. Par son attitude et son état d'esprit, il peut agir sur le collectif. C'est précisément dans ce périmètre qu'il lui revient de concentrer ses efforts.

Grâce à notre enquête de terrain, trois modalités se dégagent quant à la manière dont les enseignants peuvent exercer leur domaine d'intervention sur la dynamique de groupe.

Premièrement, par l'exemple, comme le relate ce récit : « *[...] je pense qu'on prêche plus par l'exemple que par les mots [...] Ils voient que moi je suis là à l'heure donc j'espère qu'ils se disent : "ben moi aussi je dois être à l'heure" [...]* » (V6.111-112). Dans le même sens, une seconde déclaration, rapportée par un enseignant au sujet d'un étudiant, étend cette logique à un registre plus large : « *[...] "c'est vrai*

que monsieur a travaillé pour nous, donc nous on va travailler pour lui [...] » (V2.45). De cette façon, pour encourager certains comportements chez les étudiants, il semble essentiel de les incarner soi-même, plutôt que de se limiter à de simples exhortations verbales.

Deuxièmement, l'influence de l'état d'esprit apparaît clairement dans la déclaration de cette participante : « [...] *on dit souvent positive et solaire, et donc [...] sans le vouloir je l'apporte aux élèves aussi [...]* » (V8.66). Les dispositions mentales reflétées par l'enseignant, à la manière d'un rayonnement, participent en effet à susciter chez les élèves, des attitudes intérieures similaires dans leur vie scolaire.

Enfin, en croyant en leurs capacités, l'enseignant favorise l'émergence d'une volonté de réussite chez l'étudiant. Un participant en témoigne : « [...] *ils ont envie de réussir aussi, de montrer que, comme on a cru en eux, qui vont réussir ouais [...]* » (7.104). De fait, nourrir une image positive à leur égard, conformément au postulat de l'effet Pygmalion, permet aux élèves de s'approprier ce regard valorisant, et ainsi, de mieux se construire. En suivant cette même ligne de pensée, il est essentiel d'être porté par la conviction que, malgré un parcours difficile ou une situation actuelle déstabilisante, les élèves peuvent aspirer à un avenir prometteur. Une déclaration illustre cette perspective : « [...] *ils pourraient finir chef d'entreprise comme n'importe qui, ou médecin [...]* C'est juste que aujourd'hui, à l'heure actuelle, il y a certainement quelque chose dans leur vie qui fait que ... [...] » (V8.126). Ce regard porteur d'espoir ouvre ainsi la voie à un horizon de possibles.

Dès lors, l'enseignant peut agir sur la dynamique de groupe par trois vecteurs : l'incarnation par l'exemple, le rayonnement de son état d'esprit, et la bonne présomption quant aux possibilités des étudiants. Toutefois, il convient de rappeler qu'il ne s'agit pas des seules manières d'exercer une influence sur les étudiants. Tous les aspects abordés dans les sections précédentes, poursuivant la même visée, continuent naturellement à s'appliquer. Par ailleurs, les effets produits sur les apprenants ne sont jamais systématiques, car d'autres dimensions doivent également être prises en compte. À titre d'exemple, comme l'a montré ce travail, la dimension affective influence largement l'impact que l'enseignant peut exercer sur ses étudiants. Le degré d'affinité qu'ils entretiennent avec lui conditionne leur réceptivité à ses interventions.

Pour conclure cette présentation des résultats, nous aurions souhaité dresser une liste de dispositions propices à l'instauration d'une dynamique constructive. Toutefois, l'analyse des données met en évidence que chaque posture adoptée par l'enseignant constitue une réponse ajustée à une situation spécifique. Par ailleurs, il apparaît que les pratiques mises en œuvre ne peuvent véritablement porter leurs fruits que si elles sont en cohérence avec les dispositions propres à l'enseignant. Néanmoins, nous considérons qu'une vision élargie des influences psychosociales à l'œuvre, ainsi qu'une meilleure

compréhension des leviers d'action disponibles, pourraient favoriser des prises de décision plus éclairées et contribuer à une régulation plus efficace des séances de classe.

5. Discussion des résultats

Dans ce chapitre, nous commencerons par mettre en relation les données issues de notre enquête avec les apports des travaux scientifiques. Cette mise en parallèle vise à faire émerger, d'une part, les points de convergence entre les pratiques observées et les recommandations formulées dans la littérature, et, d'autre part, les écarts susceptibles d'apparaître entre les prescriptions théoriques et les réalités du terrain. L'analyse de ces divergences constituera l'occasion d'interroger la capacité des modèles théoriques à éclairer certaines difficultés rencontrées par les enseignants, et, le cas échéant, à suggérer des pistes de résolution face à des situations perçues comme des impasses.

Dans un second temps, nous nous attacherons à identifier et discuter certains biais méthodologiques potentiels, dans le but de préciser les limites inhérentes à cette recherche et d'en permettre une lecture plus nuancée.

5.1 Confrontation des résultats aux paradigmes établis.

5.1.1 Influences réciproques

Notre enquête de terrain met en évidence un profond décalage entre les préconisations adressées aux enseignants en formation et leurs pratiques effectives, qui s'en écartent sensiblement. Ce constat fait écho à celui formulé par Vannereau (2020), qui relève une tendance dominante, au sein des dispositifs de formation, à promouvoir une approche de l'éducation centrée sur l'individu et focalisée sur la gestion des comportements.

Malgré un cadre prescriptif de formation souvent inadapté à la complexité des réalités du terrain, la plupart des enseignants rencontrés ont adopté une posture d'interprétation ancrée dans les contextes de vie des élèves. Ils élargissent ainsi leur analyse en intégrant divers facteurs : parcours de vie, trajectoires scolaires parfois chaotiques, et contexte social. Ces éléments leur permettent de saisir certains comportements marqués par une forme de révolte envers l'institution ou, à tout le moins, des attitudes décalées par rapport à celles attendues en milieu scolaire, résultant d'un défaut d'acquisition des codes nécessaires à une intégration harmonieuse. À ces aspects s'ajoutent des éléments plus ponctuels, tels que

des tensions survenues juste avant le cours, auxquels les enseignants restent attentifs afin d'ajuster leur action aux besoins spécifiques du moment.

En ce sens, nos résultats s'écartent nettement des constats de Peeters (2018), qui soulignait la faible prise en compte des aspects psychosociaux dans la régulation du climat d'apprentissage. Au contraire, les enseignants interrogés mobilisent, parfois de manière intuitive, mais aussi grâce à leur réflexivité et à leur expérience, des éléments issus de ces approches pour comprendre et ajuster leur pratique aux situations rencontrées.

Toutefois, malgré cette capacité à mobiliser des lectures contextualisées des comportements, nos résultats révèlent également certaines formes d'ambivalence dans la manière dont les enseignants interprètent les attitudes des élèves. Il arrive que les explications fournies reposent sur des caractéristiques perçues comme propres à l'individu, telles que la personnalité ou le tempérament, jugé perturbateur, sans toujours prendre en compte les dynamiques sociales dans lesquelles ces comportements s'inscrivent. Cette tendance à essentialiser certains élèves contribue parfois à une lecture réductrice des situations éducatives.

De même, certains enseignants attribuent le dysfonctionnement d'un groupe à l'influence négative d'un ou plusieurs individus, perçus comme déstabilisants. Dans ce cas, la solution évoquée consiste souvent en l'éviction de ces élèves, dans l'espoir que le groupe retrouve un fonctionnement « normal ». Ce type de raisonnement rejoint, de manière implicite, le phénomène de totalité décrit par De Visscher (2010), selon lequel tout individu, par ses actes ou sa présence, exerce une influence sur le collectif, et par conséquent sur les comportements de chacun de ses membres. Autrement dit, la perturbation d'un seul élève est susceptible de désorganiser l'équilibre groupal, et parallèlement, c'est aussi l'ensemble du cadre social qui conditionne les attitudes individuelles.

Dans le prolongement de cette analyse, nos résultats confirment également le rôle déterminant du contexte scolaire et des dynamiques collectives dans la construction des comportements individuels. Nous avons ainsi observé des élèves adoptant une attitude négligente à l'égard des tâches à accomplir, dans une logique d'adhésion au fonctionnement du groupe, alors que certains, manifestaient auparavant une tout autre posture dans d'autres classes.

Ce phénomène illustre de manière saisissante ce que Darchis (2018) qualifie de *contagion groupale*, c'est-à-dire l'influence exercée par le collectif sur les dispositions individuelles. Le comportement d'un élève ne peut être interprété sans tenir compte des dynamiques relationnelles dans lesquelles il est immergé. Plus encore, certaines situations observées montrent que des groupes perçus comme dysfonctionnels sont pourtant composés d'élèves qui, pris isolément, présentent un réel potentiel. Cette observation renvoie au principe de non-sommativité, formulé par Morche et ses collègues (1972), selon

lequel un groupe ne se réduit pas à la somme des caractéristiques individuelles de ses membres. En effet, nos données révèlent que les aptitudes présentes chez chaque élève peuvent devenir inopérantes, dès lors qu'ils sont réunis au sein d'un même groupe.

Selon ces théories, les comportements des élèves sont soumis à l'influence du groupe, tandis que, réciproquement, leurs attitudes individuelles contribuent à façonner l'état du collectif. Cette dynamique met en lumière la complexité des ajustements que doivent opérer les enseignants. Comprendre cette réciprocité suppose d'adopter un regard élargi sur les causes susceptibles d'être attribuées aux phénomènes émergents, condition indispensable pour agir avec discernement dans un environnement éducatif aussi mouvant que celui de la classe.

5.1.2 Régulation des postures

Dans le cadre de notre recherche, nous avons mis en évidence les nombreux bienfaits de la collaboration. Bien qu'elle demande davantage de temps, elle favorise une compréhension plus approfondie des concepts théoriques. Le travail collectif offre également d'autres formes d'enrichissement, telles que le renforcement de la cohésion entre les membres du groupe, grâce à une meilleure connaissance mutuelle, ainsi que le développement de compétences transversales, comme l'expression orale et l'argumentation. Ces observations rejoignent les travaux de Lewin, selon lesquels la collaboration et la co-définition du fonctionnement du groupe favorisent une production de meilleure qualité et instaurent un climat convivial (Adelman, 1933 ; De Visscher, 2010).

Par ailleurs, notre étude met en lumière les différentes postures que les enseignants doivent adopter pour favoriser la collaboration et encourager la prise d'initiative chez les élèves. Les travaux de Lewin distinguent trois formes principales de leadership : autocratique, démocratique et laissez-faire (Adelman, 1933). Dans le contexte éducatif, Lipitt a montré qu'une posture démocratique, dans laquelle l'enseignant encadre et guide sans imposer, est généralement associée à de meilleurs résultats (De Visscher, 2010). Toutefois, notre analyse souligne la nécessité d'ajuster cette posture en fonction des situations. Dans certains contextes, une approche démocratique porte ses fruits, tandis que dans d'autres, une attitude plus directive s'impose, notamment pour maintenir l'attention des élèves ou encourager explicitement des comportements appropriés. De même, la posture laissez-faire, souvent perçue négativement, peut parfois s'avérer pertinente, en permettant de laisser passer certains écarts afin d'éviter d'en amplifier les effets. Il apparaît ainsi que chacune de ces postures peut se révéler légitime, selon les exigences spécifiques de la situation éducative.

D'autre part, la cible d'apprentissage peut être ajustée en fonction des prédispositions des apprenants. Faulx et Danse (2015) soulignent l'importance d'adapter les objectifs pédagogiques aux besoins du public, en s'alignant sur leur trajectoire. Il s'agit ainsi d'« orienter la voile » pour redéfinir la finalité

visée, en fonction des contextes et des groupes (Faulx & Danse, 2015). Nos résultats rejoignent ces préconisations. Un enseignant peut, par exemple, tirer parti d'une prise de parole en classe pour approfondir des sujets suscitant l'intérêt des apprenants. De même, plutôt que de s'appuyer sur des pratiques dépassées, il peut choisir d'explorer des contenus en résonance avec l'univers des membres, afin de renforcer leur engagement dans l'activité.

Toujours selon les travaux de Faulx et Danse (2015), l'émergence de certaines formes de leadership au sein du groupe mérite d'être prise en compte. Il s'agit alors de composer avec ces dynamiques de manière souple, sans chercher à imposer un renversement des rapports (Faulx & Danse, 2015). Nos résultats s'inscrivent dans cette perspective. Certains élèves exercent un pouvoir notable sur leurs pairs, ce qui pousse les professionnels à entretenir avec eux un lien positif afin de tirer parti de cet effet bénéfique. Ces derniers soulignent d'ailleurs qu'une posture trop directive risquerait de fragiliser cette relation, de compromettre l'instauration d'une dynamique constructive, voire de rendre le groupe apathique.

5.1.3 Énergies en interaction au sein du groupe.

Lors de nos analyses, nous avons constaté que les enseignants consacraient une part significative de leurs interventions à instaurer un climat favorable, veillant en particulier à ce que les participants soient placés dans de bonnes dispositions affectives avant d'engager les apprentissages.

Cette précaution résonne avec la conception proposée par Catwright et Zander (1953, cités par Anzieu & Martin, 2000), qui envisagent le groupe comme un système isolé, doté d'une quantité limitée d'énergie devant être orientée de manière harmonieuse. Selon Delhez (2009), cette énergie se divise en deux dimensions complémentaires : une première dédiée aux aspects affectifs et psychosociaux (la régulation), et une seconde destinée à mobiliser efficacement le groupe pour la réalisation de la tâche (la production).

Ce modèle offre ainsi un cadre éclairant pour ajuster les pratiques professionnelles de manière équilibrée en prenant simultanément en compte les besoins affectifs et opérationnels du groupe. Nous avons observé, dans certaines situations, que des enseignants investissaient massivement dans la dimension relationnelle, au point de se déclarer épuisés et démunis face à un groupe dont ils peinaient à rétablir le calme. Ce constat illustre un déséquilibre identifié par le modèle puisque une mobilisation excessive de l'énergie consacrée à la régulation laisse insuffisamment de ressources pour la production. Dans une logique de système fermé, cela traduit un dysfonctionnement du groupe.

Par ailleurs, nous avons relevé que l'énergie investie dans la réalisation des tâches peut elle aussi contribuer à restaurer un climat de travail favorable. Certaines pratiques enseignantes accordent ainsi une importance centrale à la conception du dispositif, visant à la fois à favoriser l'accomplissement effectif des tâches concrètes et à renforcer les bonnes dispositions affectives des membres du groupe.

On peut dès lors envisager que l'énergie déployée dans la production alimente également, en retour, le niveau de régulation.

À partir de ces observations, nous souhaitons mettre en lumière deux façons d'envisager le modèle de Cartwright et Zander. La première consiste à inverser l'approche traditionnelle, qui privilégie d'abord les aspects psychosociaux avant d'engager le travail. Tout autrement, ce serait par la conception même de la tâche et l'engagement du groupe dans celle-ci que des dispositions affectives favorables pourraient ensuite émerger.

La seconde perspective invite à dépasser la vision du groupe comme un système fermé à énergie limitée pour le concevoir comme un système ouvert dans lequel les énergies circulent de façon dynamique et interconnectée. Dans cette optique, les énergies mobilisées dans la production pourraient nourrir les besoins relevant de la régulation, et inversement. Plutôt que d'être mobilisées séparément, ces deux dimensions pourraient dès lors se renforcer mutuellement si elles sont orientées de manière pertinente selon les besoins spécifiques du groupe. À l'inverse, elles risqueraient de s'entraver l'une l'autre si leur mobilisation ne tient pas compte des caractéristiques propres au public concerné. Ainsi, nous pensons qu'une approche moins systématisée permettrait d'appréhender ce modèle sous un angle davantage en phase avec les logiques récursives à l'œuvre dans les groupes.

5.1.4 Vers une révision du cadre

Pour une coexistence harmonieuse à l'école, il est essentiel d'établir un cadre clair de limites. Nous avons constaté que les enseignants avaient tendance à expliquer la nécessité de ces règles ainsi que leur rôle dans le bon fonctionnement du groupe. Cela confirme les recommandations de Peeters (2018), qui soulignent l'importance d'établir des règles de vie cohérentes avec les conditions du groupe.

Par ailleurs, Peeters (2018) insiste également sur la nécessité d'associer les membres du groupe à la définition de ses règles afin d'en faciliter l'adhésion. Toutefois, sur le terrain, une certaine distance apparaît par rapport à cette disposition. En effet, les enseignants ne semblent pas consulter activement les élèves pour instaurer démocratiquement le cadre de fonctionnement. De plus, ils se trouvent fréquemment contraints d'adapter les règles institutionnelles aux particularités du groupe, sans véritablement impliquer les participants dans ce processus d'ajustement.

D'autres difficultés ont été relevées lors de nos observations. En effet, certaines règles, bien que les élèves puissent en percevoir l'utilité dans le milieu éducatif, suscitent néanmoins certaines résistances à leur respect. Pour donner un exemple concret, les étudiants utilisent régulièrement leurs téléphones portables durant les séances de cours. Ils agissent sciemment, malgré la reconnaissance de l'interdiction et la compréhension de l'impact négatif de ce comportement. Face à cette situation, les enseignants ont mis en œuvre plusieurs dispositifs visant à prévenir l'utilisation des élèves aux smartphones durant les

cours. Parmi ces mesures figurent la demande explicite de déposer les appareils dans des compartiments prévus à cet effet, ainsi que la confiscation du téléphone lorsqu'un élève l'utilise en classe.

Or, selon l'approche du changement développée par Lewin, le processus de transformation s'avère plus efficace lorsqu'il repose sur l'affaiblissement des forces restrictives, tandis que le renforcement des forces propulsives tend à produire des effets plus limités (Faulx, 2019). Le modèle présenté en [annexe 8.13](#) illustre cette théorie. Appliqué à notre situation, il met en lumière le fait que certaines mesures visent uniquement à contraindre les élèves à abandonner certaines pratiques. Ces dispositions relèvent davantage d'un renforcement des forces propulsives, ce qui peut en limiter l'efficacité. Il serait dès lors plus pertinent de les accompagner afin de réduire les besoins ou les envies qui les poussent à utiliser ces appareils en classe, contribuant ainsi à affaiblir les forces antagonistes qui freinent le changement.

Par exemple, pour diminuer les forces résistantes au changement à l'usage du numérique, les enseignants pourraient organiser des moments précis durant lesquels les élèves seraient libres d'utiliser leur téléphone comme ils le souhaitent, avec pour objectif de réduire progressivement ces plages horaires. De plus, l'implication des élèves dans la définition des règles, favoriserait leur engagement et leur adhésion à celles-ci. Enfin, proposer des ateliers de sensibilisation aux effets néfastes des écrans permettrait aux élèves de prendre conscience des risques liés à leur usage, contribuant ainsi à réduire leur dépendance, et par là même, à affaiblir les forces opposées aux changements.

5.2 Limites de la recherche

Bien que notre recherche porte sur des phénomènes susceptibles de concerner tout groupe-classe composé d'adultes en formation, il convient de rappeler, selon Alam et Asmawi (2024), que les résultats peuvent être considérés comme transférables à des contextes similaires. Sur cette base, nous soulignons que les analyses menées sont étroitement liées aux caractéristiques spécifiques de la population étudiée. Elles apparaissent ainsi davantage représentatives du cadre particulier de cette recherche que transférables à d'autres dispositifs d'apprentissage destinés à un autre public.

Par ailleurs, ayant nous-mêmes exercé dans des milieux défavorisés, notre attention s'est naturellement portée sur les tentatives des enseignants visant à atténuer les obstacles liés à ces contextes. Pour éviter que ces affinités ne biaisent notre analyse, nous avons fait relire les entretiens par des pairs afin d'identifier plus précisément les éléments réellement significatifs à développer. Cette démarche a permis de dépasser notre propre perception, potentiellement influencée par notre expérience professionnelle.

Enfin, deux raisons nous amènent à penser que les participants à notre recherche ne sont pas des enseignants ordinaires. Premièrement, au vu du grand nombre de refus reçus de la part des enseignants sollicités, ceux qui ont accepté de participer constituent déjà une forme d'exception, disposant probablement de caractéristiques distinctes de la majorité, et se montrant relativement transparents vis-à-vis de leur pratique.

Deuxièmement, face à la possibilité qu'une séance d'enregistrement se déroule mal, l'un des participants a adopté une posture décentrée, affirmant que cela aurait permis de fournir de riches éléments à analyser. Une telle réaction témoigne d'un certain recul critique vis-à-vis de sa propre pratique, forme de réflexivité qui n'est pas nécessairement partagée par l'ensemble des enseignants.

6. Conclusion et perspectives

Tout d'abord, nos analyses mettent en évidence l'importance accordée par les enseignants à la régulation de la dynamique de groupe. La dimension relationnelle occupe une place significative dans leurs pratiques, et de nombreuses stratégies sont mobilisées pour instaurer et entretenir des liens positifs avec les élèves. Même lorsque cet aspect n'est pas explicitement visé, le dispositif didactique peut être conçu de manière à exercer une influence bénéfique sur le climat de classe.

Les apprentissages réalisés en groupe présentent par ailleurs de nombreux bénéfices. Ils permettent une compréhension plus approfondie des notions abordées, contribuent au développement de compétences psychosociales et renforcent les liens entre les élèves. Ce fonctionnement collectif a notamment permis de lever certaines barrières relationnelles, de déconstruire des stéréotypes et d'atténuer des attitudes potentiellement discriminatoires. Il convient toutefois de souligner que ces dispositifs collaboratifs demandent davantage de temps que les approches transmissives, et qu'ils nécessitent une adaptation aux caractéristiques du groupe. Dans certains contextes, il peut être préférable de limiter les interactions afin de maintenir une forme de maîtrise dans le déroulement du cours.

Enfin, la posture de l'enseignant doit s'ajuster en permanence aux enjeux pédagogiques et aux réalités contextuelles. De manière générale, et en particulier pour soutenir les travaux de groupe, une posture compréhensive et démocratique semble plus adaptée. Elle se révèle également plus efficace sur le plan disciplinaire, car une approche autoritaire risque d'amplifier les tensions et de détériorer le climat de classe. Néanmoins, certaines situations exigent que l'enseignant adopte une posture plus directive afin de recentrer le groupe sur les objectifs d'apprentissage. Dans d'autres cas, une posture plus permissive peut s'avérer opportune, notamment lorsque certains écarts de comportement, bien que jugés inappropriés, ne compromettent pas le déroulement global de la séance.

Par ailleurs, nous estimons que les apports issus des paradigmes de la dynamique de groupe pourraient enrichir la compréhension des phénomènes à l'œuvre dans une classe. Ces paradigmes permettent également d'ouvrir des pistes de réflexion pour surmonter certaines situations problématiques. À titre d'exemple, la question de la gestion des téléphones portables montre comment certains modèles, tels que ceux de Lewin, peuvent fournir des repères utiles pour remédier à certains obstacles. Toutefois, nous pensons qu'il serait plus parlant, pour les enseignants, de transposer ces concepts psychosociaux à des situations concrètes. Ainsi, il nous paraît pertinent, dans une approche formative, de proposer des dispositifs dans lesquels plusieurs enseignants seraient invités à visionner collectivement des extraits vidéo de situations de classe. Ces extraits serviraient de support à une mise en lien avec des apports théoriques, avant d'ouvrir un espace de discussion entre pairs. Un tel dispositif permettrait, selon nous, de favoriser l'émergence de stratégies concrètes pour réguler la dynamique de groupe.

Nous pourrions envisager d'autres perspectives à la suite de cette recherche, il nous semblerait pertinent d'élargir le champ d'investigation à d'autres publics adultes, notamment dans des contextes plus académiques, afin d'observer d'éventuelles tendances ou, au contraire, des divergences quant à l'attention portée aux dimensions affectives.

Une autre perspective, qui nous paraît particulièrement prometteuse, consisterait à interroger le point de vue des élèves. En effet, plusieurs enseignants rencontrés ont souligné la nécessité de recueillir la perception des élèves eux-mêmes, estimant qu'ils sont sans doute mieux placés pour évaluer les effets des postures enseignantes sur la dynamique groupale. Dès lors, il nous semblerait judicieux de concevoir un dispositif analogue à celui mis en place avec les enseignants, mais cette fois en impliquant des élèves, afin de recueillir leur regard sur les phénomènes de groupe. Ce croisement des perspectives permettrait d'approfondir la compréhension des mécanismes relationnels à l'œuvre et de mieux appréhender les effets qu'ils produisent en contexte scolaire.

Enfin, nous tenons à souligner que ce travail a profondément transformé notre regard sur la manière d'agir sur les dynamiques de groupe. Alors que nous partions avec certains a priori, tel que l'idée que les enseignants recouraient à des approches peu adaptées, voire dépassées, en matière de régulation groupale, notre enquête a révélé au contraire une posture professionnelle marquée par la réflexivité et une capacité d'ajustement constante face aux spécificités des contextes rencontrés. Par ailleurs, cette recherche a fait émerger en nous un intérêt croissant pour le champ scientifique. Elle a suscité le désir d'approfondir davantage l'étude de ces phénomènes, dans la mesure où de nombreuses zones d'ombre restent à explorer. Nous sommes également convaincus qu'un tel approfondissement pourrait contribuer concrètement à accompagner les enseignants dans leurs pratiques quotidiennes, en leur offrant des repères pour mieux comprendre et agir sur la dynamique de groupe au sein de leurs classes.

7. Bibliographie

- Adelman, C. (1993). Kurt Lewin and the Origins of Action Research. *Educational Action Research*, 1(1), 7-24. <https://doi.org/10.1080/0965079930010102>
- Alam, Md. S., & Asmawi, A. (2024). Qualitative research : Defining features and guiding principles. *Forum for Education Studies*, 2(2), 1262. <https://doi.org/10.59400/fes.v2i2.1262>
- Alturkmani, M.-D., Daubias, P., Loisy, C., Messaoui, A., & Trouche, L. (2019). Instrumenter les recherches sur le travail documentaire des enseignants : Le projet AnA.doc. *Éducation & Didactique*, 13(2), 31–60. <https://doi.org/10.4000/educationdidactique.3987>
- Anzieu, D., & Martin, J.-Y. (2000). *La dynamique des groupes restreints*. Presses Universitaires de France.
- Astolfi, J.P., Peterfalvi, B., & Vérin, A. (1998). *Comment les enfants apprennent les sciences*. Paris: Retz
- Bany, A., & Johson, V. (1964). *Classroom Group Behavior : Group Dynamics in Education*. The Macmillan company. <https://doi.org/10.1086/223824>
- Barlatier, P.-J. (2018). Chapitre 7. Les études de cas. In Business Science Institute (Eds.), *Les méthodes de recherche du DBA* (pp. 126-139). EMS Editions. <https://doi.org/10.3917/ems.cheva.2018.01.0126>
- Blondeau, M. (2018). L'autoconfrontation de vidéos pour accompagner l'analyse des pratiques professionnelles dans la formation initiale des enseignants. Dans C. Van Nieuwenhoven, S. Colognesi, & S. Beusaert (Éds.), *Accompagner les pratiques des enseignants. Un défi pour le développement professionnel en formation initiale, en insertion et en cours de carrière* (pp. 45–56). Louvain-la-Neuve : Presses Universitaires de Louvain.
- Boubée, N. (2010). La méthode de l'autoconfrontation : Une méthode bien adaptée à l'investigation de l'activité de recherche d'information ? *Études de communication*, 35, 47-60. <https://doi.org/10.4000/edc.2265>
- Bourdieu, P. (1993), « Comprendre », in : Bourdieu P. (éd.), *La misère du monde*. Éditions du Seuil.
- Bucheton, D., & Soulé, Y. (2009). Les gestes professionnels et le jeu des postures de l'enseignant dans la classe : Un multi-agenda de préoccupations enchâssées. *Éducation et didactique*, 33, 29-48. <https://doi.org/10.4000/educationdidactique.543>
- Byrne, D. (2022). A worked example of Braun and Clarke's approach to reflexive thematic analysis. *Quality & Quantity*, 56(3), 1391-1412. <https://doi.org/10.1007/s11135-021-01182-y>

- Circulaire n°44 de la Fédération Wallonie-Bruxelles du 24 juillet 1997 : Article 6 – Décret Mission – Les objectifs prioritaires. Gallilex, 24 juillet, from https://www.gallilex.cfwb.be/document/pdf/25723_000.pdf
- Darchis, É. (2018). La dynamique de groupe et ses apports dans la formation. *Le Divan familial*, 40(1), 27 43. <https://doi.org/10.3917/difa.040.0027>
- Delhez, R. (2009). « Fonctions », « pôles », « dimensions » dans les groupes restreints : une mise au point. *Les Cahiers Internationaux de Psychologie Sociale*, 83(3), 99 110. <https://doi.org/10.3917/cips.083.0099>
- De Visscher, P. (2010). Dynamique des groupes et éducations alternatives. Une confrontation. *Les Cahiers Internationaux de Psychologie Sociale*, 88(4), 683 729. <https://doi.org/10.3917/cips.088.0683>
- De Visscher, P. (2012). Dynamique des groupes : Connexions ou divergences ? Avatars historiques et défrichements taxinomiques. *Connexions*, 98(2), 109 134. <https://doi.org/10.3917/cnx.098.0109>
- Duckham, J. (1984). The Group and the Unconscious. By Didier Anzieu. *British Journal of Psychiatry*, 145(6), 680 680. <https://doi.org/10.1192/S0007125000119816>
- Duvillard, J. (2014). « L'introspection gestuée » — La place des gestes et micro-gestes professionnels dans la formation initiale et continue des métiers de l'enseignement. (Thèse de doctorat, Université Lyon 1 Claude Bernard, Lyon, France). Repéré à www.theses.fr/2014LYO10191.pdf
- Faulx, D. (2019). Chapitre 2. Kurt Lewin et l'accompagnement du changement. In P. Carré & P. Mayen (Eds.), *Psychologies pour la formation*. (pp. 35-54). Dunod.
- Faulx, D., & Danse, C. (2016). Principes pratiques de l'animation des groupes. Stratégies d'animation en vue d'un apprentissage expérientiel. *Les Cahiers Internationaux de Psychologie Sociale*, 108(4), 683 718. <https://doi.org/10.3917/cips.108.0683>
- Faulx, D., & Danse, C. (2015). Comment favoriser l'apprentissage et la formation des adultes ? Formateurs, animateurs, enseignants. De Boeck supérieur.
- IDAP-DILTEC. (2012). Entretien d'autoconfrontation (EAC) : méthodes, buts et analyses. HAL.
- Leblanc, S. (s.d.). L'autoconfrontation pour accéder aux aspects implicites : Analyse de l'activité d'un enseignant pour mettre les élèves au travail. Dans D. Courtillot & R. Torra (Éds.), *Lire et imprimer les analyses*. CRDP Académie de Montpellier – IUFM de Montpellier.
- Manfredini, T. (2022). Dynamique des groupes [Syllabus de cours]. Université de Liège.
- Mollo, V., & Falzon, P. (2004). Auto and allo confrontation as tools for reflective activities. *Applied Ergonomics*, 35(6), 531 540. <https://doi.org/10.1016/j.apergo.2004.06.003>

- Paillé, P., & Mucchielli, A. (2016). Chapitre 11. L'analyse thématique. In P. Paillé & A. Mucchielli (Eds.), *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales* (4e éd., pp. 235-317). Armand Colin.
- Pastré, P., Mayen, P., & Vergnaud, G. (2006). La didactique professionnelle. *Revue française de pédagogie*, 154, 145-198. <https://doi.org/10.4000/rfp.157>
- Peeters, L. (2018). Contribution de la dynamique des groupes à la gestion de situations difficiles dans le groupe-classe. *Les Cahiers Internationaux de Psychologie Sociale*, 117-118(1), 147-179. <https://doi.org/10.3917/cips.117.0147>
- Platteau, G. (2012). Le langage analogique, une articulation entre l'interactionnel et l'intrapsychique. *Thérapie Familiale*, 33(3), 201-223. <https://doi.org/10.3917/tf.123.0201>
- Poymiro, R., & Vannereau, J. (2021). Agir enseignant et dynamique du groupe dans la classe : Vers une mise en complémentarité au service d'un climat propice aux apprentissages. *Recherches en éducation*, 43. <https://doi.org/10.4000/ree.3216>
- Redl, F. (2023). Émotions de groupe et leadership. *Cliopsy*, 30(2), 133-155. <https://doi.org/10.3917/cliop.030.0133>
- Rayou, P., & Ria, L. (2009). Former les nouveaux enseignants. Autour des statuts, de l'organisation et des savoirs professionnels. *Éducation et sociétés*, 23(1), 79-90. <https://doi.org/10.3917/es.023.0079>
- Theureau, J. (2006). *Le cours d'action : méthode développée*, Toulouse : Octares.
- Theureau, J. (2010). Les entretiens d'autoconfrontation et de remise en situation par les traces matérielles et le programme de recherche « cours d'action ». *Revue d'anthropologie des connaissances*, 4(2), 287-322. <https://doi.org/10.3917/rac.010.0287>
- Vilas Boas, H. (2024, février 2). Analyser l'activité d'un professionnel. Centre Alain Savary - Éducation prioritaire - IFÉ. <https://centre-alain-savary.ens-lyon.fr/CAS/thematiques/nouvelles-professionnalites/formateurs>
- Vannereau, J. (2020). La dynamique des groupes en classe. Hyper Article en Ligne (HAL) open science, 02536035. <https://hal.science/hal-02536035/document>
- Vincent, J.-D. (2007). *Voyage extraordinaire au centre du cerveau*. Odile Jacob.
- Watzlawick, P., Bavelas, J. B., Jackson, D. D. A., & Morche, J. (1979). *Une Logique de la communication*. Éditions du Seuil.
- Yelnik, C. (2012). Le groupe dans le monde scolaire : Point de vue psychanalytique. *Cliopsy*, 8(2), 7-28. <https://doi.org/10.3917/cliop.008.0007>

8. Annexes

8.1 Déclaration d'utilisation de l'IA ChatGPT

L'utilisation de l'intelligence artificielle ChatGPT m'a principalement aidé à **améliorer la construction des phrases, la syntaxe et la fluidité** de l'expression. Généralement, après avoir rédigé un paragraphe, je soumettais ce passage à l'IA afin qu'elle corrige les éventuelles fautes et améliore la clarté du texte.

Par ailleurs, face à certains termes récurrents dans le cadre de ce travail, j'ai régulièrement sollicité l'IA pour obtenir des **listes de synonymes**, dans le but d'enrichir et de diversifier le vocabulaire employé.

Lorsque je peinais à **formuler certaines idées complexes**, je transmettais oralement à l'IA, via un message vocal, les notions concernées ainsi que les liens que je souhaitais établir entre elles. L'IA me proposait alors une formulation fidèle à l'intention initiale, tout en assurant cohérence et lisibilité.

Enfin, dans certains cas très ciblés, lorsque je cherchais à approfondir un point précis relevant de la littérature scientifique, j'ai sollicité l'IA pour qu'elle me propose **des références ou des auteurs traitant du sujet** concerné. Les articles recommandés étaient ensuite consultés directement, et ce n'est qu'après avoir pris connaissance de leur contenu que je me permettais, le cas échéant, d'en exploiter certains éléments dans mon travail.

8.2 Démarche détaillée sur le processus de recrutement

Première démarche : Mobilisation du réseau personnel

Nous avons tout d'abord tenté de mobiliser notre réseau personnel et professionnel, en sollicitant des connaissances ainsi que des enseignants susceptibles de connaître des collègues répondant aux critères de l'étude. Cependant, après un mois d'attente sans retour concret, cette stratégie s'est révélée infructueuse.

Deuxièmement : Envoi de courriels aux établissements scolaires

Face à cette première difficulté, nous avons élargi notre approche en contactant, par mail, une vingtaine d'écoles de la province de Liège dispensant l'enseignement qualifiant. Le courriel adressé aux directions présentait brièvement les objectifs de la recherche et était accompagné d'un document annexe détaillant les modalités concrètes de participation pour les enseignants. Les directions étaient invitées à transmettre ce document à leur personnel enseignant. Malgré cette démarche, nous n'avons reçu que très peu de réponses, et aucun engagement n'a été obtenu à cette étape.

Troisième tentative : Rencontres directes avec les directions

Dans un troisième temps, nous avons entrepris de nous rendre directement dans six établissements afin de solliciter un entretien avec les directions. L'objectif était de présenter de vive voix notre projet de recherche et de demander leur aide pour établir un contact avec les enseignants. Lors de ces entretiens, il est apparu que celles-ci se montraient souvent réticentes à l'idée d'introduire une caméra dans les classes. Le fait de filmer les enseignants et les élèves durant leurs séances de cours était perçu comme intrusif. Néanmoins, parmi ces rencontres, une direction s'est montrée véritablement intéressée par notre démarche. Elle nous a accordé du temps, a manifesté son soutien et nous a formulé plusieurs conseils pour enrichir un courrier destiné à ses enseignants, en y intégrant des éléments pertinents et attrayants en fonction du contexte spécifique de l'établissement. Grâce à cette collaboration, nous avons pu recruter nos trois premiers participants.

Quatrième étape : Appui auprès de collègues étudiants

Poursuivant nos efforts, nous avons ensuite imprimé une vingtaine de documents explicatifs que nous avons distribués à certains étudiants de l'Université de Liège en sciences de l'éducation, en particulier à ceux déjà impliqués dans l'enseignement qualifiant. Malgré l'accueil positif de cette initiative, cette démarche n'a permis de recruter qu'un seul participant supplémentaire.

Cinquième et dernier recours : Diffusion via les réseaux sociaux

Enfin, conscients d'avoir épuisé la majorité de nos ressources, nous avons décidé d'utiliser les réseaux sociaux pour diffuser notre appel à participants. Une vidéo explicative de cinq minutes a été réalisée, dans laquelle nous présentions notre situation, les objectifs de notre étude, ainsi que les modalités pratiques de participation. Nous y laissions nos coordonnées personnelles pour faciliter la prise de contact. Cette vidéo a rencontré un large succès, atteignant près de 1 600 vues, et a permis, en moins d'une semaine, de compléter notre échantillon.

Ainsi, au terme de ces différentes démarches, nous sommes parvenus à recruter huit participants, 4 hommes et 4 femmes, répartis dans quatre établissements scolaires distincts.

8.3 Courrier adressé aux collègues universitaires

Madame, Monsieur.



Je suis enseignant à l'Institut Sainte-Marie, rue Cockerill à Seraing. En parallèle, je réalise un master en sciences de l'éducation, que je suis actuellement en train de finaliser. C'est dans ce contexte que je me permets de solliciter votre aide pour la réalisation de mon mémoire.

Dans le cadre de ce travail, je recherche des enseignants donnant cours à des élèves de **septième année professionnelle**. J'ai choisi de m'intéresser à ce public car, suivant un master en sciences de l'éducation avec une finalité en formation d'adultes, je souhaite travailler avec des élèves principalement majeurs. De plus, ces jeunes sont en phase de transition vers le monde adulte, ce qui rend ce "public" particulièrement intéressant à étudier.

Voici comment se déroulerait votre participation à cette recherche :

- Dans un premier temps, je viendrai filmer une séance de cours de 50 minutes, en captant à la fois vos interventions et l'ensemble de la classe. Bien entendu, cette captation ne pourra se faire qu'avec le consentement écrit de chaque élève ainsi que le vôtre, via un document de droit à l'image. Si certains élèves préfèrent ne pas être filmés, ils auront la possibilité de se placer hors du champ de la caméra.
- Dans un second temps, nous mènerons un entretien individuel d'environ une heure, dans un lieu qui vous conviendra le mieux. Lors de cet échange, nous visionnerons ensemble certains extraits de la vidéo et je vous inviterai à expliciter vos actions, afin de mieux comprendre vos intentions. Les extraits sélectionnés seront choisis en fonction du sujet de ma recherche, qui porte sur la manière dont les enseignants gèrent le groupe durant leurs séances de cours. Il ne s'agira donc pas d'analyser vos choix pédagogiques ou didactiques, mais bien de **comprendre votre façon de réguler la dynamique de groupe en classe**.

J'ai choisi ce sujet de recherche car il semble que les enseignants ne soient pas spécialement formés à la gestion de groupe en classe. De plus, même dans la littérature scientifique, ce domaine paraît encore peu développé et comporte certains manquements. Pourtant, dans l'enseignement, la gestion du groupe est une préoccupation centrale pour mener à bien cette fonction.

En participant à cette recherche, je tiens à souligner que l'objectif n'est **en aucun cas de vous évaluer ou de porter un jugement** sur votre pratique. Il s'agit avant tout de comprendre vos manières d'agir afin que vous puissiez partager votre expertise et votre expérience sur cet aspect essentiel du métier d'enseignant.

Enfin, si vous acceptez de participer à cette recherche et de m'aider à finaliser mon mémoire, nous pourrions convenir, en amont, d'un échange en présentiel ou par téléphone afin que je puisse vous transmettre davantage d'informations à ce sujet. Par ailleurs, si vous êtes d'accord, il me semblerait préférable de venir présenter mes intentions directement aux élèves, afin que tout se déroule dans un climat serein et avec la plus grande clarté possible. Aussi, l'aval de votre direction sera nécessaire pour que ce travail se déroule en toute transparence.

Durant les séances filmées, ma présence ne sera pas indispensable. Il suffira que je vienne positionner la caméra ou le téléphone dans un angle approprié, ou bien que vous le fassiez vous-même, l'essentiel étant de capturer un maximum d'éléments de la dynamique de classe tout en garantissant une bonne qualité sonore pour entendre vos interventions.

Dans l'espoir d'un retour favorable de votre part, je vous laisse ci-dessous mes coordonnées.

N'hésitez pas également à me contacter pour toute précision complémentaire.

Je vous remercie sincèrement pour l'attention portée à ce courrier et vous souhaite une bonne continuation dans ce métier exigeant, certes, mais ô combien passionnant.

Au plaisir de pouvoir collaborer avec vous.

Lefevre Pierre

Professeur de sciences et étudiant en sciences de l'éducation

GSM : 0455/.15.42.75

Email : pierre.lefevre.science@hotmail.com



8.4 Modalités de sélection des extraits pertinents

Afin de sélectionner pertinemment les moments de visionnage, Villasboas (2024) propose trois types de questions que le chercheur doit se poser pour réaliser cette étape de manière éclairée.

La première question de Villasboas (2024) est la suivante : «**Cela permet-il d'accéder au travail réel ?**» Cette interrogation vise à garantir que les extraits choisis reflètent fidèlement la pratique effective du participant. Comme le souligne Blondeau (2018), la sélection des extraits doit répondre aux objectifs spécifiques de la recherche. Dans notre cas, il s'agit de déterminer si, à ce moment précis, l'enseignant intervient effectivement sur la dynamique de groupe. À ce jour, nous n'avons pas identifié dans la littérature d'outil recensant de manière concise les gestes professionnels qui influencent la dynamique de groupe. Toutefois, suivant les conseils de Madame Seghers, nous avons veillé à garder à l'esprit l'ensemble des paradigmes fondamentaux issus de ce champ. En effet, notre intention lors de la rédaction de la revue de la littérature était de présenter les principaux concepts relatifs à la dynamique de groupe dans le domaine de l'éducation. Nous ne pourrions détailler ici l'ensemble des éléments auxquels nous serons attentifs. Néanmoins, il nous paraît essentiel de rappeler le principe de totalité dynamique introduit par Lewin, tel qu'il est évoqué par De Visscher (2010), ainsi que par Poymiro et Vannereau (2021), selon lequel un groupe forme une entité interdépendante. Toute perturbation touchant un membre ou survenant au sein du groupe entraîne des répercussions sur l'ensemble du collectif, de sorte que toute intervention affectant l'état émotionnel d'un individu influe sur la dynamique groupale (Darchis, 2018). C'est pourquoi nous porterons une attention particulière à la manière dont l'enseignant agit sur **les dimensions relationnelles et affectives dans ses interactions avec les élèves**, même lorsque celles-ci semblent s'adresser à un individu en particulier.

La deuxième question de Villasboas (2024) à considérer est : «**Cela permet-il de renseigner la nature des connaissances mobilisées ?**» Ce questionnement a pour objectif de mettre en lumière les conceptions que les enseignants mobilisent au sujet des phénomènes psychosociaux liés à la dynamique de groupe. En effet, au fil de leur activité, ils ont nécessairement développé une forme d'expérience, voire d'expertise, pour agir sur le groupe. Comme le souligne Poymiro et Vannereau (2020), intervenir sur la dynamique de groupe constitue une facette intrinsèquement liée à la fonction enseignante.

Enfin, une **troisième** question à se poser selon Villasboas (2024) est : «**Cela permet-il de mettre en évidence les difficultés éventuelles ?**» Comme nous l'avons exposé dans notre problématique, les enseignants ne sont pas spécialement formés aux concepts relatifs à la dynamique de groupe, ni, a fortiori, à leur gestion. Cette question nous semble donc particulièrement pertinente, car elle permet de sonder les éventuelles complications rencontrées par les enseignants dans ce domaine.

Pour procéder à la sélection des extraits, nous avons initialement envisagé de réaliser un montage afin de visionner avec le participant uniquement les séquences sélectionnées. Cependant, au fil de notre réflexion,

nous avons finalement opté pour une autre modalité. Nous consignerons, dans un document annexe, le minutage des extraits à visionner, accompagné d'une brève description de ce qui s'y déroule. Ainsi, lors des entretiens avec le participant, nous disposerons de l'enregistrement vidéo complet, ce qui nous permettra de revenir en arrière si nécessaire pour mieux comprendre le contexte dans lequel les événements se sont produits. En effet, comme le souligne Leblanc (s.d.), ce type d'entretien permet d'appréhender le contexte historique des événements, leur conférant ainsi une signification plus riche. Par ailleurs, cette modalité de travail nous offre la possibilité d'aller au-delà des extraits préalablement sélectionnés, afin d'observer, notamment, les effets des interventions de l'enseignant.

Ce procédé garantit également une certaine liberté de visionnage au participant, qui pourra, s'il le souhaite, prendre le contrôle de la lecture de la vidéo. Ce positionnement favorise une posture moins normative, comme le préconise Blondeau (2018), en vue de faciliter des échanges plus féconds et de permettre au participant de mettre en lumière ce qui fait sens pour lui, ou encore ce qui constitue une préoccupation centrale dans sa pratique.

Enfin, Blondeau (2018) attire l'attention sur un point de vigilance relatif à la durée des séquences. Celles-ci ne doivent pas excéder sept minutes, sous peine d'entraîner une perte de concentration chez le participant. C'est pourquoi nous avons décidé de nous limiter à des extraits d'une durée maximale de deux minutes.

8.5 Cinq niveaux de questionnement pour construire le guide d'entretien

La première option, définie par l'équipe IDAP-DILTEC (2012), correspond à un recueil libre et spontané de ce que le participant souhaite exprimer à la suite du visionnage de la séquence, sans qu'une question directive ne vienne cadrer son propos. De manière analogue, MOLO (2004) qualifie ce premier niveau de questionnement comme relevant d'une description simple de la part du participant, centrée sur ce qu'il perçoit et ce qu'il souhaite dire de son action. Cette approche trouve également un écho dans le premier retour formulé par Madame Seghers, qui suggérerait d'introduire chaque extrait par une question très ouverte.

5 min 40 à 6 min 18

- Qu'as-tu envie de raconter en regardant cet extrait ?

La deuxième option définie par l'équipe IDAP-DILTEC (2012) correspond à des questions plus cadrées émanant de l'enquêteur, qui visent à approfondir certains aspects particuliers de la situation observée. Il s'agit ici de cibler davantage ce que l'on souhaite explorer ou mieux comprendre. De façon complémentaire, MOLO (2004) identifie un deuxième niveau de questionnement, caractérisé par des sollicitations plus précises portant sur des éléments que le participant n'aurait pas spontanément évoqués. Par ailleurs, Leblanc (s.d.) souligne l'importance d'interroger le participant même sur les actions qui paraissent familières ou anodines, afin d'en faire émerger les significations implicites. Cette posture permet d'accéder plus finement aux intentions sous-jacentes de l'acteur. Ces intentions feront l'objet du niveau de questionnement suivant, que nous allons désormais présenter.

5 min 40 à 6 min 18

- Qu'as-tu envie de raconter en regardant cet extrait ?
- Peux-tu décrire ta façon d'interpeller cet élève ?

Le troisième type de questions présente une légère divergence entre les deux auteurs. Pour l'équipe IDAP-DILTEC (2012), cette troisième option renvoie principalement à des questions de relance, permettant d'approfondir la compréhension d'une action ou d'un phénomène. Parmi ces stratégies, la reformulation en écho est particulièrement valorisée par l'équipe, car elle offre la possibilité de faire émerger des éléments non évoqués spontanément. Il s'agit d'une méthode que nous avons régulièrement mobilisée au cours de nos entretiens. D'autre part, MOLO (2004) définit un troisième niveau de questionnement orienté vers la mise en lumière des intentions du participant. Ce type de question vise ainsi à clarifier ce que l'enseignant cherche à produire ou à obtenir par ses interventions, contribuant à une meilleure compréhension de ses logiques d'action.

5 min 40 à 6 min 18

- Qu'as-tu envie de raconter en regardant cet extrait ?
- Peux-tu décrire ta façon d'interpeller cet élève ?
- Qu'est-ce que tu cherchais à obtenir ?

Dans le cadre de notre thématique, nous envisageons deux autres types de questions qui pourraient venir enrichir les précédentes afin d'approfondir notre compréhension de l'agir enseignant. Nous pourrions ainsi introduire un quatrième niveau de questionnement, visant à interroger l'enseignant sur les résultats de ses interventions.

5 min 40 à 6 min 18

- Qu'as-tu envie de raconter en regardant cet extrait ?
- Peux-tu décrire ta façon d'interpeller cet élève ?
- Qu'est-ce que tu cherchais à obtenir ?
- Les effets qui ont suivi ont-ils été ceux souhaités ?

En outre, un cinquième niveau de questionnement pourrait porter sur les alternatives que l'enseignant envisagerait, mobilisant une posture davantage réflexive que descriptive. Bien que Theureau (2010) souligne que l'autoconfrontation ne favorise pas la réflexion sur la pratique, nous faisons néanmoins le choix d'intégrer ce type de questions, du fait que Boubée (2010), à l'inverse de Theureau, considère que cette méthode peut susciter une prise de recul et favoriser la réflexivité.

5 min 40 à 6 min 18

- Qu'as-tu envie de raconter en regardant cet extrait ?
- Peux-tu décrire ta façon d'interpeller cet élève ?
- Qu'est-ce que tu cherchais à obtenir ?
- Les effets qui ont suivi ont-ils été ceux souhaités ?
- Est-ce que tu aurais pu agir différemment pour obtenir ce que tu recherchais ?

8.6 Guides d'entretien

8.6.1 Guide d'entretien P1

Guide d'entretien avec autoconfrontation

Contexte :

Séance avec **P1**, professeur de français des 6^{ème} hôtellerie.

Cours mardi 25/03/2025 de 11h15 à 12h05.

Classe disposé en U.

4 élèves filmés et 3 hors champs de caméra.

Le professeur est au centre du U et propose une activité ludique dans laquelle les élèves doivent lister une série de noms, de verbes, de déterminants, etc. Ensuite, des poèmes seront formés en mélangeant ceux-ci. Les poèmes émergents seront lus par le professeur à l'issue de chaque production collective.

Introduction :

Tout d'abord, **merci**, P1, d'avoir accepté de participer à cette recherche et de me consacrer un peu de votre temps. Cet entretien **durera environ une heure**, peut-être un peu plus ou un peu moins. Avant de commencer, est-ce que cela vous convient ? Avez-vous le temps nécessaire pour cela ?

Concrètement, voici comment cela va se dérouler : j'ai **sélectionné en amont certains extraits** dont j'aimerais discuter avec vous. L'objectif est de **mieux comprendre comment vous donnez cours**. Et plus précisément, comme je l'avais déjà dit, nous allons plutôt **nous concentrer sur votre gestion de groupe** et la façon avec laquelle vous **influencer l'atmosphère de classe**.

Soyez vraiment à l'aise avec le fait qu'il n'y a pas de bonne ou de mauvaise réponse. Ce qui compte pour moi c'est vraiment de **comprendre votre logique à vous**. Quels sont les **leviers, les astuces** sur lesquelles vous vous appuyez pour mener à bien vos séances. Et éventuellement, quelles seraient vos **difficultés** pour l'atteinte de vos objectifs.

Ce type d'exercice peut **parfois être exigeant** : il demande de la réflexion, de la concentration et peut même **raviver certaines émotions**. Si jamais vous ressentez le besoin de **faire une pause**, d'éviter une question ou d'arrêter l'entretien, sachez que vous êtes totalement libre de le faire, à tout moment et sans aucune contrainte.

Voilà, si **c'est ok** pour vous, nous pouvons commencer.

Note :

- Après chaque extrait, le participant est **d'abord libre** de dire ce qu'il veut.
- Bien qu'en un 1^{er} temps, les questions portent sur le contexte précis, il est possible d'envisager le **fonctionnement plus général** par la suite.

Début de la séance de cours.

- Est-ce vous qui avez décidé de placer les bancs de la sorte ?
 - Pensez-vous que cette disposition apporte quelque chose ? Favorise-t-elle la participation, l'attention, l'interaction des élèves ?
 - Est-ce vous qui avez choisi les places des élèves ?
 - De manière générale, attachez-vous beaucoup d'importance au positionnement des bancs ?
 - Accordez-vous de l'importance à la place occupée par les élèves ?
 - La présence ou l'absence de certains élèves peut-il influencer l'ambiance dans la classe ?
-

1 min 25 à 1 min 47

- Qu'avez-vous envie de me dire sur ce que vous venez de voir ?
- Pouvez-vous m'en dire un peu plus sur votre **façon de présenter l'exercice ?** (Parler de jeu).
- Quel est l'effet sur le dynamisme du groupe, quant au fait de voir ces notions sous forme de jeu ?
- Qu'apporte vos **gestes** ainsi que votre **intonation** employé à ce moment-là ?
- Avez-vous réfléchi en amont à la façon d'introduire la séance de cours ?

1 min 47 à 2 min 15

- Qu'avez-vous envie de me dire sur ce que vous venez de voir ?
- Pourquoi demander à E1 c'est quoi un déterminant ? (Semble être interrogé plus souvent).
- Y a-t-il une raison particulière d'avoir choisi cet élève ?

2 min 46 à 3 min 24

- Qu'avez-vous envie de me dire sur ce que vous venez de voir ?
- Que vous dites-vous lorsque vous **vous apercevez qu'ils ne savent pas noter un déterminant ?**
- Comment réagissez-vous lorsque **l'élève pointe la pancarte** avec les déterminants affichés ?
- Pensez-vous que cette intervention de l'élève a apporté quelque chose ? (**Facilité le lancement**)

3 min 24 à 3 min 40

- Qu'avez-vous envie de me dire sur ce que vous venez de voir ?
- Pourquoi après chaque notation des élèves vous **passez auprès de chacun d'eux ?**
- Pourquoi utiliser ces **mots comme magnifique** à la fin ainsi que ce changement d'intonation ?

7 min 05 à 7 min 15

- Qu'avez-vous envie de me dire sur ce que vous venez de voir ?
- Quand vous entendez E1 qui dit : « **ben ça va, on n'est pas con non plus**, on sait écrire un nom », qu'est-ce que vous vous dites ? Est-ce qu'il pourrait y avoir **d'autres effets quant au fait de passer à chaque fois auprès des élèves ?**

8 min 47 à 09min00

- Qu'avez-vous envie de me dire sur ce que vous venez de voir ?
- Pouvez-vous me dire **vos intentions** en lui répondant de la sorte.

11 min 44 à 12 min 22

- Qu'avez-vous envie de me dire sur ce que vous venez de voir ?
- Pouvez-vous décrire votre **façon de donner les consignes** ?
- Quelles sont **vos intentions** en les donnant de la sorte ?
- Quand vous dites « sous » de cette manière (**à la CR7**), pensez-vous que ça influence la dynamique (l'atmosphère) dans la classe ?
- Il semble que **vous accordez beaucoup de place à instaurer une bonne ambiance** dans vos séances de cours ?
- Cela permet-il aux élèves de **mieux apprendre** ?
- Cela ne risque-t-il pas de faire qu'ils soient **plus dissipés** ?

12 min 28 à 13 min 02 et 37 min 26 à 37 min 43

- Qu'avez-vous envie de me dire sur ce que vous venez de voir ?
- Pensez-vous que la **caméra a exercé une influence** sur le comportement des élèves ?

17 min 15 à 17 min 30

- Qu'avez-vous envie de me dire sur ce que vous venez de voir ?
- Pourquoi faites-vous ce choix de **lire vous-même vos poème** ?
- Est-ce que cela pourrait **empêcher** quelque chose ?

17 min 33 à 18 min 18

- Qu'avez-vous envie de me dire sur ce que vous venez de voir ?
- Constatez-vous un **changement d'ambiance** au moment où vous lisez les poèmes ?
- **Pourquoi** selon vous ?

22 min 22 à 22 min 30

- Qu'avez-vous envie de me dire sur ce que vous venez de voir ?
- Qu'est-ce qui vous amène à dire : « sur la **tête de ma mère** après » ?
- Qu'est-ce que **cela apporte** ? (Au cours et à votre relation avec les élèves)

41 min 25 à 43 min 10

- Qu'avez-vous envie de me dire sur ce que vous venez de voir ?
- Le dispositif a-t-il permis selon vous **d'atteindre les objectifs** ?
- **Changeriez-vous des choses** dans votre dispositif ?

43 min 15 à 43 min 40

- Qu'avez-vous envie de me dire sur ce que vous venez de voir ?
- Comment réagit le groupe lorsque vous **leur annoncé qu'ils n'iront pas à la bibliothèque** ?
- **Pourquoi réagit le groupe de cette manière** ?
- Quel est **l'impact sur ce groupe des activité en dehors de la classe** ?

Montage reprenant « l'exploitation » du vocabulaire contemporain

- Qu'avez-vous envie de me dire sur ce que vous venez de voir ?
- Pouvez-vous **explicitiez ce choix de réagir comme cela** face aux vulgarités ?

- Pouvez-vous déterminer s'il y a des **effets positifs** ?
- Ou **négatifs** en faisant ce choix ?

Montage reprenant les « perturbations » de E1

- Qu'avez-vous envie de me dire sur ce que vous venez de voir ?
- Que pensez-vous de **son attitude** à cette séance de cours ?
- **Pourquoi**, selon vous a-t-il une attitude pareil ?
- Pensez-vous que son attitude à un **effet sur le groupe classe** (et **inversement**) ?
 - Y a-t-il des **conditions faisant émerger** ce type d'attitude ?
 - Y a-t-il des **conditions qui vont limiter** ce type d'attitude ?
- Quelle est selon vous la **meilleure manière d'agir dans ce type de situation** ?
- Éprouvez-vous **des difficultés** pour faire face à ce genre de phénomène, pour agir conformément à ce qu'il vous semble le plus pertinent ?

2 min 37 à 2 min 49

- Qu'avez-vous envie de me dire sur ce que vous venez de voir ?
- Pensez-vous que **ce moment pourrait influencer la suite du cours** ?

40 min 44 à 41 min 00

- Qu'avez-vous envie de me dire sur ce que vous venez de voir ?
- **Pourquoi** leur dire cela à ce moment-là.
- Attachez-vous beaucoup d'importance à avoir **de bonnes relations avec vos élèves** ?
→ Redondant.
- Maintenir une bonne relation **favorise-t-elle l'atteinte des objectifs d'apprentissage** ?
- Peut-il y avoir **d'autres conséquences** à vouloir maintenir une bonne relation ? (Effets pervers).

Finalisation de 'entretien :

- ➔ Comment **vous sentez-vous** à l'issue de cet entretien ?
- ➔ Éprouvez-vous des **sentiments similaires** à ceux vécu lors du cours ?
- ➔ Pensez-vous que votre **état affectif influence** le groupe-classe ?

- ➔ Y-aurait-il des **choses que vous changeriez**, afin d'améliorer :

_ La **gestion du groupe** (énergie orienter vers l'objectif d'apprentissage)

_ Le **dynamisme du groupe** (la motivation des élèves quant à la réalisation de la tâche).

- Si vous deviez donner **un conseil**, pour avoir une bonne gestion du climat.
- Qu'est-ce qu'il **manquerait aujourd'hui** aux enseignants ?
- Voulez-vous ajouter quelque chose d'important pour vous dans la gestion du groupe, dans la gestion des relations.

8.6.2 Guide d'entretien P2

Guide d'entretien avec autoconfrontation

Contexte :

Séance avec **P2**, professeur de français des 7^{ème} hôtellerie.

Cours mardi 25/03/2025 de 09h20 à 10h10.

Bancs disposés en rang.

5 élèves filmés. Travail de groupe (1 groupe de 2 élèves et 1 groupe de 3 élèves).

Le professeur est debout, face aux élèves. Il propose une activité immersive dans laquelle les élèves devront entreprendre leur restaurant.

Le professeur devait normalement commencer la séance à 08h30 mais une réunion syndical l'a empêché de donner cette séance.

Introduction :

Tout d'abord, **merci**, P2, d'avoir accepté de participer à cette recherche et de me consacrer un peu de votre temps. Cet entretien **durera environ une heure**, peut-être un peu plus ou un peu moins. Avant de commencer, est-ce que cela vous convient ? Avez-vous le temps nécessaire pour cela ?

Concrètement, voici comment cela va se dérouler : j'ai **sélectionné en amont certains extraits** dont j'aimerais discuter avec vous. L'objectif est de **mieux comprendre comment vous donnez cours**. Et plus précisément, comme je l'avais déjà dit, nous allons plutôt **nous concentrer sur votre gestion de groupe** et la façon avec laquelle vous **influencer l'atmosphère de classe**.

Soyez vraiment à l'aise avec le fait qu'il n'y a pas de bonne ou de mauvaise réponse. Ce qui compte pour moi c'est vraiment de **comprendre votre logique à vous**. Quels sont les **leviers, les astuces** sur lesquelles vous vous appuyez pour mener à bien vos séances. Et éventuellement, quelles seraient vos **difficultés** pour l'atteinte de vos objectifs.

Ce type d'exercice peut **parfois être exigeant** : il demande de la réflexion, de la concentration et peut même **raviver certaines émotions**. Si jamais vous ressentez le besoin de **faire une pause**, d'éviter une question ou d'arrêter l'entretien, sachez que vous êtes totalement libre de le faire, à tout moment et sans aucune contrainte.

Voilà, si **c'est ok** pour vous, nous pouvons commencer.

Note :

- Après chaque extrait, le participant est **d'abord libre** de dire ce qu'il veut.
- Bien qu'en un 1^{er} temps, les questions portent sur le contexte précis, il est possible d'envisager le **fonctionnement plus général** par la suite.

Début de la séance de cours.

- Vous veniez d'assister à une réunion syndical au préalable, comment vous sentiez-vous, avant d'entamer la séance de cours ?
 - Avez-vous des méthodes particulières pour bien débiter les séances de cours ?
 - Donnez-vous souvent cours avec les bancs disposez de la sorte ?
 - Vous arrive-t-il de changer la disposition des bancs ?
 - Est-ce vous qui avez choisi les places des élèves ?
 - La présence ou l'absence de certains élèves peut-il influencer l'ambiance dans la classe ?
-

1 min 19 à 2 min 48

- Qu'auriez-vous envie de me dire sur cet extrait ?
- Vous réalisez souvent des **Kahoot** ?
- Vous annoncez le travail en disant : « on va faire **un jeu** de simulation de création d'entreprise ».
- → On est là pour **tester**, « et la pour **s'amuser** », → bien sûr / c'est plus **marrant**. Pourquoi annoncer cela de la sorte, pourquoi employer ces mots ?
- Vous dites que vous avez travaillé hier jusqu'à 22h13, « je me suis investi »
 - ➔ Les élèves sont-ils sensibles à l'investissement des enseignants ?
 - ➔ Est-ce que ça va influencer leur comportement ?
 - ➔ Comment leur faire sentir qu'on s'investit ?
- Vous leur permettez de boire des cannettes en classe ?

2 min 50 à 3 min 30

- Que voulez-vous me raconter ?
- Pouvez-vous me raconter quels étaient vos intentions lorsque vous avez préparé cette leçon **à la maison** ?
- Vous n'expliquez pas directement mais **vous demandez aux élèves** selon eux c'est quoi un restaurant éphémère ?
- Qu'est-ce que ça apporte en plus de leur demander ce que c'est ? (Attention, investissement, considération, ...).

3 min 30 à 3 min 55

- Je vous laisse la parole...
- Pensez-vous que c'est mieux de les laisser choisir ?
- Ne vaut-il pas mieux leur imposer dans certaines circonstances ?

3 min 50 à 4 min 57

- Je vous en prie, qu'avez-vous envie de me dire ?
- **Qu'est-ce que vous vous dites** quand vous voyez **qu'ils ne réagissent pas** quand vous leur dites de former les groupes ?
- **Comment procédez vous** pour les faire bouger ?
- **Ce geste** quand vous dites : « séparez-vous »
 - ➔ Est-ce conscient ?

➔ Qu'est-ce que ça apporte ?

5 min 00 à 5 min 14

- Je vous laisse la parole.
- Pouvez-vous développer votre intervention ?
- Que pourrait-il se passer si vous n'aviez rien fait ?

5 min 14 à 5 min 50

- Qu'avez-vous envie de me dire sur cet extrait ?
- Pouvez-vous précisez vos intention en réalisant une telle activité ?
- Vous insistez sur le faites que cet exercice reprend ce qu'ils ont déjà vu et se fera sur **base de collaboration** ? Qu'est-ce que tout cela apporte ?

5min 50 à 7 min 05

- La parole est à vous.
- Pourquoi définir des rôles précis pour chacun ?
- Pourquoi de cette manière (avec des bouts de papier) ?
- Est-ce que vous les laissez choisir leur rôle ? Pourquoi pas imposer ?

07 min 05 à 8 min 20

- Pouvez-vous explicitez votre méthodologie ?
- Vous employé ces termes : « connaissances, création, recherche » . Pk ?
- Quel est l'impact de ces mots sur l'investissement des élèves par la suite ?

08 min 20 à 8 min 40

- Qu'est-ce que vous auriez envie de dire ?
- Encore une fois, vous dites qu'ils :
 - ➔ « Sont libres » Pk ?
 - ➔ « Doivent décidez ensemble » Pk ?

09 min 20 à 09 min 35

- Que voudriez-vous dire ?
- Les équipes sont en « concurrence » ça apporte quoi ?

10 min00 à 10 min 25

- Je vous laisse commenter
- Pourquoi réagissez-vous de la sorte ?
- Comment les élèves réagissent-ils ?
- Comment auraient pu réagir d'autres profs ?
- Quelles auraient été les conséquences selon vous ?

Il semble que vous attachiez de l'importance à les responsabiliser ?

Comment considérez-vous vos élèves ?

Quel en est l'influence sur les séances de cours ?

- Pensez-vous que toute ce que nous venons de voir et tout ce que vous avez mis en place à un effet sur le déroulement de l'activité durant cette séance de cours ?
- Attachez-vous beaucoup d'importance à l'introduction des séances de cours ?
- Est-ce une chose à laquelle vous pensez en amont ?
- Avez-vous toujours procédé de la sorte ?

11 min 47 à 11 min 55

- Qu'avez-vous envie de dire ?
- Il semble être bienveillant vis-à-vis de vous ? (Comment instaurez cela).
- Ils ont l'air également bienveillants les uns envers les autres durant cette séance. Pensez-vous que vous y êtes pour quelque chose ?

TACOS → est-ce que cela pourrait avoir un effet sur les séances de cours ?

Comment se comporte E1 avec vous ?

12 min 10 à 12 min 20 + 12 min 40 à 12 min 50

- Pouvez-vous décrire votre manière de faire ? (Chut, on se concentre stp + parlez un peu moins fort **pour laissez les autres se concentrer**).

13 min 24 à 14 min 00

- Pouvez-vous décrire ce que vous faites ? (Se rapprocher de l'élève, faire des gestes, déplacement, regard).
- Qu'avez-vous comme intention en faisant cela ?

14 min 10 à 14 min 30

- Je vous laisse commenter (il reste 10 min. si vous avez des questions **vous n'hésitez pas**).
- Quelles sont vos intentions en donnant ces consignes ?

14 min 50 à 15 min 10

- Je vous laisse explicitez vos intentions en donnant ces consignes. (Exposé suivi d'une critique).

17 min 45 à 18 min 10

- Que pensez-vous de cet extrait. (en fait, c'est la vraie vie).
- Que va favoriser une activité transposable à la vraie vie comme celle-ci.
- Pensez-vous que se sentir comme dans la réalité à un effet sur le travail de groupe ? (Plus de cohésion + d'investissement + de plaisir).

18 min 20 à 18 min 55

- Commentaire favorisant l'impulsion ? Ne pas donner toutes les infos dès le début...

20 min 00 à 20 min 40

- Comment trouvez-vous qu'ils travaillent (collaboration dans la bonne humeur)
- Grâce à quoi ?

21 min 55 à 22 min 20

- Je vous laisse expliciter ce que vous faites (laisse faire tout en garantissant une présence, se déplace vers le groupe).
- Chercher vous à avoir un effet sur les élèves ?
- Est-ce conscient ?

23 min à 23 min 30

- Comment pourriez-vous définir votre attitude vis à vis des élèves à ce moment-là ? (Position pair expert)
- Quelle position cherchez-vous à avoir ?
- Pour obtenir quel effet ?

Vous m'aviez dit lors de notre première rencontre que vous n'étiez pas là pour l'argent mais pour le plaisir.

- Est-ce que les élèves le ressentent.
- Quel en est l'effet ?

28 min 25 à 28 min 50

- Pouvez-vous décrire ce qu'il se passe ? (Élèves continuent à travailler en son absence).
- Qu'est-ce que cela signifie pour vous ?
- Grâce à quoi, il continue à travailler durant votre absence ?

32 min 20 à 32 min 50

- Quelles étaient vos intentions en réalisant l'activité de la sorte ? (il faut me convaincre).
- Qu'est-ce que ça apporte, le rôle de banquier que vous prenez ?
- Pourquoi choisir ce mot « convaincre ».

33 min 55 à 34 min 20

- Pourquoi rappeler cela à ce moment là (il reste 10 minutes et il faudra au moins être arrivé là.)

40 min 25 à 40 min 35

- Je vous laisse commenter (élèves qui se serrent la main).
- Qu'est-ce que ça signifie pour vous ?

42 min à 42 min 25

- À vous la parole.
- Comment expliquez-vous qu'ils continuent à travailler alors que vous leur dites qu'ils peuvent prendre une pause ?

Finalisation de l'entretien :

- ➔ Comment **vous sentez-vous** à l'issue de cet entretien ?
- ➔ Éprouvez-vous des **sentiments similaires** à ceux vécus lors du cours ?
- ➔ Pensez-vous que votre **état affectif influence** le groupe-classe ?
- ➔ Le dispositif a-t-il permis selon vous d'atteindre **les objectifs** ?

- ➔ Ce même type de dispositif fonctionnerait-il aussi bien dans d'**autres contextes, avec d'autres classes ?**
- ➔ Etes-vous satisfait de l'investissement des élèves ?
- ➔ On-t-il coopéré comme vous l'attendiez ?
- ➔ Y-aurait-il des **choses que vous changeriez ?**

- Si vous deviez donner **un conseil**, pour avoir une bonne gestion du climat.
- Qu'est-ce qu'il **manquerait aujourd'hui** aux enseignants ?
- Voulez-vous ajouter quelque chose d'important pour vous dans la gestion du groupe, dans la gestion des relations.

8.6.3 Guide d'entretien P3

Guide d'entretien avec autoconfrontation

Contexte :

Séance avec **P3**, professeur de dessin technique des 7^{ème} parc et jardin.

Cours mardi 27/03/2025 de 10h25 à 12h05.

Bancs disposés en rang.

9 élèves filmés. Cours sur la réalisation de plan parc et jardin.

Le professeur est debout, face aux élèves. Il donne un cours de manière plutôt transmissive tout en favorisant constamment la participation des élèves.

Le professeur un ancien camarade de l'ULG et a suivi le cours de dynamique des groupes avec M. Manfredini.

Introduction :

Tout d'abord, **merci**, P3, d'avoir accepté de participer à cette recherche et de me consacrer un peu de votre temps. Cet entretien **durera environ une heure**, peut-être un peu plus ou un peu moins. Avant de commencer, est-ce que cela vous convient ? Avez-vous le temps nécessaire pour cela ?

Concrètement, voici comment cela va se dérouler : j'ai **sélectionné en amont certains extraits** dont j'aimerais discuter avec vous. L'objectif est de **mieux comprendre comment vous donnez cours**. Et plus précisément, comme je l'avais déjà dit, nous allons plutôt **nous concentrer sur votre gestion de groupe** et la façon avec laquelle vous **influencer l'atmosphère de classe**.

Soyez vraiment à l'aise avec le fait qu'il n'y a pas de bonne ou de mauvaise réponse. Ce qui compte pour moi c'est vraiment de **comprendre votre logique à vous**. Quels sont les **leviers, les astuces** sur

lesquelles vous vous appuyez pour mener à bien vos séances. Et éventuellement, quelles seraient vos **difficultés** pour l'atteinte de vos objectifs.

Ce type d'exercice peut **parfois être exigeant** : il demande de la réflexion, de la concentration et peut même **raviver certaines émotions**. Si jamais vous ressentez le besoin de **faire une pause**, d'éviter une question ou d'arrêter l'entretien, sachez que vous êtes totalement libre de le faire, à tout moment et sans aucune contrainte.

Voilà, si **c'est ok** pour vous, nous pouvons commencer.

Note :

- Après chaque extrait, le participant est **d'abord libre** de dire ce qu'il veut.
- Bien qu'en un 1^{er} temps, les questions portent sur le contexte précis, il est possible d'envisager le **fonctionnement plus général** par la suite.

Début de la séance de cours.

- Donne-tu **souvent cours avec les bancs disposés de la sorte ?**
 - **T'arrives-t-il de changer la disposition des bancs ?**
 - Est-ce toi qui **as choisi les places des élèves ?**
 - La **présence ou l'absence de certains élèves peut-il influencer l'ambiance dans la classe ?**
 - As-tu des **méthodes particulières pour bien débiter les séances de cours ?**
-

1 min 52 à 2 min 28

- Qu'as-tu envie de raconter en regardant cet extrait ?
- Qu'est-ce que cela apporte selon toi de bien **présenter le sujet** du cours dès le départ ?
- Les **gestes que tu fais, le fais-tu consciemment ?**
- **Qu'est-ce qu'apportent ces gestes** selon toi ?

4 min 32 à 4 min 52

- Qu'as-tu envie de raconter en regardant cet extrait ? (**Offre d'embauche**)
- Est-ce une **démarche personnelle** ou c'est l'école qui demande de faire ça ?
- **Penses-tu que ça joue sur votre relation avec les élèves ?**
- **Comment qualifierais-tu ta relation avec ce « public » ?**
- **Qu'est-ce que ça apporte pour les séances de cours ?**

5 min 40 à 6 min 18

- Qu'as-tu envie de raconter en regardant cet extrait ?
- Peux-tu décrire ta façon d'interpeller cet élève ?
- Qu'est-ce que tu cherchais à obtenir ?
- Les effets qui ont suivi ont-ils été ceux souhaités ?
- Est-ce que tu aurais pu agir différemment pour obtenir ce que tu recherchais ?

07 min 35 à 08 min 01

- Qu'as-tu envie de raconter en regardant cet extrait ? (Élève qui pose une question sur un sujet qui a déjà été vu plusieurs fois.)
- Que ressens-tu à ce moment-là ?
- Quel est la meilleure attitude à avoir selon toi ?
- En quoi cela va-t-il influencer les élèves ?

Min 8 min 56 à 09 min 45 + 17 min 02 à 17 min 22

- Qu'as-tu envie de raconter en regardant cet extrait ? (Alternance humour, puis reprise de cours).
- C'est important pour toi d'avoir des moments de ruptures, de relâchement ?
- Qu'est-ce que cela apporte ?

10 min 15 à 10 min 32

- Qu'as-tu envie de raconter en regardant cet extrait ? (Changement de ton).
- Un moment tu changes de ton.
- Ça permet quoi ?

11 min 52 à 12 min 57

- Qu'as-tu envie de raconter en regardant cet extrait ? (Élèves qui regardent tous les photos sur écran).
- Qu'est-ce que t'apporte les supports visuels ?
- Que font les élèves lorsque tu montres les photos ?
- Un moment tu t'adresses juste à Thomas en haussant le ton.
- Est-ce juste important pour lui ? (Les difficultés de certains élèves peuvent-elles servir à tous).

13 min 28 à 13 min 42

- Qu'as-tu envie de raconter en regardant cet extrait ? (Photo d'un contre-exemple-rire).
- Qu'est-ce que ça apporte en plus de montrer un contre-exemple ?
- En préparant cette photo, avais-tu uniquement des intentions pédagogiques ?

14 min 06 à 14 min 16 + 23 min 03 à 23 min 30

- Qu'as-tu envie de raconter en regardant cet extrait ? (Attends, laisse-le parler).
- Tu peux expliciter ta manière de réguler la parole des élèves ?
- As-tu d'autres méthodes pour favoriser efficacement les interventions orales des élèves ?

14 min 32 à 14 min 50

- Qu'as-tu envie de raconter en regardant cet extrait ? (Picasso des jardin).
- Que cherches-tu à obtenir ?
- Est-ce que cela fait parti de tes objectifs en tant qu'enseignant ?
- Mets-tu des choses en place en amont, dans la préparation des séances, pour obtenir cela ?

19 min 00 à 19 min 22

- Qu'as-tu envie de raconter en regardant cet extrait ? (élèves qui parlent tous en même temps).
- Un moment tu dis : « c'est toujours comme ça ».
- Cela relève-t-il d'une difficulté à surmonté ?

- T'arrive-t-il **de te sentir perdu**, quant à la manière de bien agir, de trouver des solutions ?
- Sens-tu une forme d'usure à certains moment ?
- Cela influence-t-il tes séances de cours, l'ambiance qui y règne ?
- Cela **serait-il lié au contexte de travail, à l'institution ?**
- **Y'aurait-il des choses à changer selon toi, pour améliorer les conditions et le climat en classe ?**

20 min 47 à 21 min 00

- Qu'as-tu envie de raconter en regardant cet extrait ? (**J'peux aller aux toilettes M.**).
- Pourquoi as-tu refusé ?
- Est-ce que ça perturbe le **rythme du cours ?**
- Est-ce que **c'est par rapport au fait d'avancer dans la matière sans lui ?**

25 min 34 à 25 min 50

- Qu'as-tu envie de raconter en regardant cet extrait ? (**Vous pouvez passer à une catégorie plus luxueuse ou peut-être pas**).
- Y a-t-il des élèves **plus ambitieux que d'autres** → **est-ce qu'ils sont tous là par choix ?**
- Est-ce un public **fort hétérogène** (niveau ou d'intérêt % au métier) ?
- Si oui, **comment fais-tu face à cette hétérogénéité ?**

29 min 15 à 29 min 33

- Qu'as-tu envie de raconter en regardant cet extrait ? (**Le prof. reformule sa question différemment**).
- Tu as l'air de souvent aller **chercher les réponses chez eux ?**
- Qu'est-ce que ça apporte (**plutôt que de leur transmettre directement**).
- Quelles sont tes **méthodes pour arriver à cela ?**

31 min 22 à 32 min

- Qu'as-tu envie de raconter en regardant cet extrait ? (**GSM, + Nolan qui se sent oppressé s'il y a trop de place sur son banc + ironie du prof**).
- Peux-tu **développer ta manière de réagir par rapport à Nolan ?**
- Comment gères-tu **l'utilisation des GSM ?**
- Dans **quelle mesure penses-tu que cela influence le groupe en classe ?**

44 min 20 à 45 min 25

- Qu'as-tu envie de raconter en regardant cet extrait ? (**reprise nécessitant quelques recadrages**).
- Comment te sens-tu à ce moment-là ? (**Surtout lorsqu'ils disent, vous voyez que vous vous énervez parfois en rigolant.**)
- Est-ce que **ça nécessite une certaine gestion émotionnelle ?**
- Comment **qualifierais-tu l'attitude des élèves dans ce cas-là ?**
- **Pourquoi se comporte-t-il de la sorte selon toi ?**
- **Quel rapport ont-ils avec l'école ou avec les enseignants ?**

Montage : recadrage

- Peux-tu expliciter ta façon de faire

- Parfois tu appelles par le nom, d'autres fois tu reprend le cours en haussant le ton, aussi, tu t'arrêtes et change ton regard...
- Que se passerait-il si tu recadrerais moins ?
- Il semble qu'il y a certains moments très calme et d'autre où ils s'emportent tous, comment explique-tu cela ?

Montage : laissé aller

- Il semble qu'à certain moment tu laisses une petite marge de dissipation...
- Que pourrait-il se passer si tu les recadrerais à chaque écart ?
- Comment trouver le juste milieu entre les moments de recadrage et ceux de laisser un peu aller ?

Montage : moment d'humour

- Qu'est-ce que ça apporte ce genre de moment.
- Comment te positionne-tu par rapport à tes élèves ?
- Considères-tu tous tes élèves de la même manière, peu importe l'année (l'âge) ?

Montage : gestes

- Peux-tu expliciter ce qu'apporte ces gestes ?
- Fais-tu cela de manière consciente ?

Finalisation de l'entretien :

- ➔ Comment **vous sentez-vous** à l'issue de cet entretien ?
- ➔ Éprouvez-vous des **sentiments similaires** à ceux vécu lors du cours ?
- ➔ Pensez-vous que votre **état affectif influence** le groupe-classe ?
- Expérience, ça fait longtemps que tu exerces ce métier ?
- As-tu d'autres formes d'expérience qui te seraient profitable pour la gestion de groupe ?
- Tu avais suivi le cours de M. Manfredini, est-ce que cela a changer ta manière d'enseigner ?
- Est-ce que cela à modifier ta façon de percevoir certains phénomènes en cours ?
- Selon toi, les enseignants devraient-ils être formé à la dynamique de groupe ?
- Y'aurait-il quelque chose qui devrait être mis en place par l'institution, qui devrait changer, pour faciliter cette gestion relationnelle avec les élèves ?
- L'EAC que nous venons de mené t'as-t-elle apporté quelque chose % à ta pratique ?
- Avant de finir, voudrais-tu ajouter quelque chose d'important, quelque chose qui te tiens à cœur ? Un conseil qui te paraît précieux ?

8.6.4 Guide d'entretien P4

Guide d'entretien avec autoconfrontation

Contexte :

Séance avec **P4**, professeur de Français avec des CEFA.

Cours le 01/04/2025 dans l'après-midi .

Bancs disposés en rang.

10 élèves filmés. Cours sur la réalisation de synthèse pour obtenir le CESS.

Le professeur est debout, face aux élèves. Il donne un cours de manière plutôt transmissive tout en s'assurant que les élèves suivent et répond à leur question.

Le professeur est une connaissance de l'ULG et termine également son Master en Science de l'éducation.

Introduction :

Tout d'abord, **merci**, P4, d'avoir accepté de participer à cette recherche et de me consacrer un peu de votre temps. Cet entretien **durera environ une heure**, peut-être un peu plus ou un peu moins. Avant de commencer, est-ce que cela vous convient ? Avez-vous le temps nécessaire pour cela ?

Concrètement, voici comment cela va se dérouler : j'ai **sélectionné en amont certains extraits** dont j'aimerais discuter avec vous. L'objectif est de **mieux comprendre comment vous donnez cours**. Et plus précisément, comme je l'avais déjà dit, nous allons plutôt **nous concentrer sur votre gestion de groupe** et la façon avec laquelle vous **influencer l'atmosphère de classe**.

Soyez vraiment à l'aise avec le fait qu'il n'y a pas de bonne ou de mauvaise réponse. Ce qui compte pour moi c'est vraiment de **comprendre votre logique à vous**. Quels sont les **leviers, les astuces** sur lesquelles vous vous appuyez pour mener à bien vos séances. Et éventuellement, quelles seraient vos **difficultés** pour l'atteinte de vos objectifs.

Ce type d'exercice peut **parfois être exigeant** : il demande de la réflexion, de la concentration et peut même **raviver certaines émotions**. Si jamais vous ressentez le besoin de **faire une pause**, d'éviter une question ou d'arrêter l'entretien, sachez que vous êtes totalement libre de le faire, à tout moment et sans aucune contrainte.

Voilà, si **c'est ok** pour vous, nous pouvons commencer.

Note :

- Après chaque extrait, le participant est **d'abord libre** de dire ce qu'il veut.
- Bien qu'en un 1^{er} temps, les questions portent sur le contexte précis, il est possible d'envisager le **fonctionnement plus général** par la suite.

Début de la séance de cours.

- Donne-tu **souvent cours avec les bancs** disposez de la sorte ?
- T'arrives-t-il de changer la disposition des bancs ?

- Est-ce toi qui **as choisi les places des élèves ?**
 - La **présence ou l'absence** de certains élèves peut-il influencer l'ambiance dans la classe ?
 - As-tu des **méthodes particulières pour bien débiter les séances de cours ?**
-

0) Première minute de la vidéo → un élève se place devant la caméra et rigole, la prof. le reprend en disant : « E1 » sur le ton de l'humour.

1) 2 min 20 à 2 min. 40 + 03 min. 05 à 3 min. 41 (**Introduction au cours →** demande aux élèves ce qu'il avait mis dans l'intro du cours).

- Peux-tu expliciter ta manière d'introduire la séance de cours.
- Que cherches-tu en procédant de la sorte.

2) 4 min. 00 à 4 min. 57 (**des élèves bavardent dans un coin** puis en se déplaçant, en changeant le ton et en faisant des gestes, le prof. reprend le centre de l'attention).

- Peux-tu raconter ta manière de faire ?
- As-tu **agi avec l'intention de capter l'attention ?** de reprendre le centre ?

3) 5 min 36 à 5 min 54 (**3 élèves partent**)

- Ressens-tu un **changement d'atmosphère dans la classe avec ces 3 élèves en moins ?**
- Cela a-t-il **un impact sur le groupe restant ?**
- Le rythme de travail est-il différent ?
- Ta **manière de donner cours est-elle différente ?**

4) 6 min 30 à 6 min 57 + 08 min 10 à 08 min 27 (**le professeur semble imposer un certains rythmes et embarquent les élèves avec lui en questionnant**).

- Peux-tu expliciter ta manière de faire.
- Les **déplacements et les gestes**.
- Les **questions**.
- Que **recherches-tu à obtenir sur la dynamique du groupe ?**

5) 9 min 42 à 9 min 56 (**vous êtes fatigué pcq c'est fin de journée ? + humour**).

- Perçois-tu une **dynamique différente du fait qu'on est en fin de journée ?**
- Adaptes-tu tes séances en fonction du moment, de la période de l'année, etc.
- **Comment qualifierais-tu ta relation avec ses élèves ?**
- Aurais-tu le **même type de relation avec des élèves plus jeunes ?**

6) 12 min. 30 à 13 min. (**prof. qui donne conseil pour réussir la partie résumé + élève qui demande si obligé de faire un tableau**).

- Peux-tu expliciter **ce qui est en jeu** pour les étudiants dans cette séance d'apprentissage ?
- Cela **impacte-t-il leur engagement ?**
- De manière plus générale, peux-tu préciser **l'intention des élèves ? Pourquoi sont-ils là ?**
- Certains **manqueraient-ils de confiance en soi ?**
- Comment **favorises-tu la prise de confiance en soi ?**

7) 00 à 23 s. + 58 s. à 1 min 03s. + 1min. 40 s. à 2 min. 10 s. + 5 min 30 à 5 min 38 (**Grimace d'E1 devant la cam.** Et tout le monde rit + shakira + bloquer la porte + tu veux des combats toi +). 36 s. à 46 s. + (humour, perforatrice)

- Cet **élève influence-t-il l'ambiance en classe.**
- Quel **attitude adoptes-tu avec cet élève ?**

8) 2 min. 12 à 2 min. 20 (c'est pas pcq c'est **filmé** que vous devez réagir différemment → si complètement).

- La **caméra a-t-elle eu une influence sur le comportement des élèves ?**

Vidéo 2

9) 00 à 15 s. (**Vous êtes privilégié.**)

- Que cherche-tu à obtenir en disant cela ?
- **Chercherais-tu à valoriser les élèves ?**

10) 2 min 00 à 3 min 02 (**élève qui pose question et prof. répond**).

- Tes élèves se sentent-ils à l'aise de poser des questions ?
- Comment fais-tu en sorte **qu'ils puissent être libre de poser des questions** sans crainte ?
- **Qu'est-ce que cela apporte dans le groupe ?**

11) 3 min 15 à 3 min 20 (**Marine, c'est noté ça**).

- Pourquoi demande-tu spécifiquement à Marine si c'est noté ?
- Comment veilles-tu que chaque élève suive ?
- Quel est ton intention ?
- Penses-tu que les élèves le sentent ?
- Quel impact ça a sur leur fonctionnement en classe ?

12) 4 min 15 à 4 min 30 (**allez E2**, essaye de compléter le tableau)

- Si tu ne faisais pas ce genre d'intervention, pense-tu que ça changera quelque chose ?
- Pourquoi selon toi ont-ils parfois du mal à débiter la tâche ?
- Comment pallie-tu ce genre de difficulté ?

13) 5 min à 6 min 05 (humour + **injustice 0 en science** → prof. normal si t'as pas rendu + reprise, bon E1, on en était là).

- Que pense-tu de ces petite touche d'humour (**je pensais que t'étais sous le bureau**).
- Quel est **ton intention lorsque tu dis : « ben c'est normal si tu l'as pas rendu ».**

- Il semble que tu cherches à ne pas étaler le débat la dessus et à reprendre le cours en disant : **« bon E1, on était en train de compléter le tableau ».**
 - Penses-tu **qu'une mauvaise nouvelle du genre pourrait impacter l'engagement** du groupe dans la tâche ?
- 14) **6 min 25 à 6 min 40 (changement d'avis du prof. → vous voulez qu'on fasse le 1^{er} ensemble ?)**
- Au départ tu voulais leur faire faire l'exercice seul, non ?
 - **Pourquoi as-tu changé d'avis ?**

15) **9 min à 9 min 25 (élève sur son tél. → pour la musique ok, mais pas caler dessus).**

- Tu les laisses travailler en écoutant de la musique ?
- Comment gère-tu l'utilisation du téléphone dans tes séance de cours avec ce public ?
- Ferais-tu de même avec des plus jeune ?

16) **13 min 55 à 14min15 (E2, ça ne t'intéresse pas ? c'est pas ça mais aujourd'hui j'ai d'autres trucs plus important) ?**

- Tiens tu comptes de l'état affectif des étudiants dans ta manière d'interagir avec eux ?
- As-tu des **méthodes pour les aider à passer au-dessus ?**
- Des **événements extérieures peuvent-ils impacter le groupe classe ?**
- Comment gère-tu cela ?

17) **14 min 45 à 15 min 00 (un élève : « et quoi les gars on se réveille quoi ? » prof ben ici c'est le moment car il ne reste plus que 9 cours »).**

- Exploite-tu certaine **intervention d'élève pour agir sur le groupe ?**
- Quand tu dis : « ici les gars c'est le moment car **il ne reste plus que 9 cours** » tu cherches quoi ?

18) **15 min 20 à 16 min 13 (élève qui demande comment faire et permet aux prof de préciser certains points)**

- Peux-tu expliciter comment tu exploite l'intervention de certains élèves ?
- **L'intervention de certains élèves pourrait-elle te soutenir dans la construction des apprentissages ?**
- Pense-tu que cela permet de rendre les élèves plus acteur de leur apprentissage ? Plus autonome ?

19) **19 min 20 à 19 min 35 (élève : « ben pcq j'ai lu 4 fois le texte avant de pouvoir le comprendre » prof mtn Michaël il a les textes ancrées dans son crâne » rire.**

- Peux-tu préciser tes intentions en disant cela ?
- **Pense-tu que certains élèves peuvent tirer les autres vers le haut ?**
- Comment exploite-tu cela ?

20) 19 min 38 à 19 min 55 (humour + je pense que tout le monde a eu des beaux points).

- Quel **impact ça a sur le groupe, le fait qu'ils ont tous des beaux points** ?
- Au contraire, comme **au cours de science où certains se tapent des 0**, quel **impact ça a sur le groupe** dans ce cours selon toi ?
- Pense-tu que **leur engagement dans le travail est différent d'un cours à l'autre** ?
- Qu'est-ce qui fait cela ?

Finalisation de l'entretien :

- ➔ Comment **vous sentez-vous** à l'issue de cet entretien ?
- ➔ Éprouvez-vous des **sentiments similaires** à ceux vécus lors du cours ?
- ➔ Pensez-vous que votre **état affectif influence** le groupe-classe ?

Y aurait-il **des choses que tu changerais à cette séance** de cours par rapport à la gestion du groupe classe ?

T'arrive-t-il de **donner cours d'une autre manière** ? en les faisant **travailler ensemble**, en les faisant collaborer ? → Qu'est-ce que ça apporte ?

Pense-tu que **le genre de l'enseignant (homme ou femme) peut influencer** la gestion de groupe en classe ?

Est-ce que **la dynamique propre à chaque classe influence** votre manière d'agir ?

- **Expérience, ça fait longtemps que tu exerces ce métier ?**
- As-tu d'autres formes d'expérience qui te seraient profitable pour la gestion de groupe ?

- Tu avais suivi le cours de **M. Manfredini, est-ce que cela a changé ta manière d'enseigner ?**
- Est-ce que cela a **modifié ta façon de percevoir certains phénomènes en cours ?**
- Selon toi, **les enseignants devraient-ils être formés à la dynamique de groupe ?**
- **Y'aurait-il quelque chose qui devrait être mis en place par l'institution**, qui devrait changer, pour faciliter cette gestion relationnelle avec les élèves ?

- L'EAC que nous venons de mener t'a-t-elle apporté quelque chose de nouveau à ta pratique ?
- Avant de finir, **voudrais-tu ajouter quelque chose d'important, quelque chose qui te tient à cœur ? Un conseil qui te paraît précieux ?**

8.6.5 Guide d'entretien P5

Guide d'entretien avec autoconfrontation

Contexte :

Séance avec **P5**, professeur d'Anglais avec les 6P hôtellerie.

Cours le 08/04/2025 de 10h25 à 11h15.

Bancs disposés en rang. 5 élèves filmés et 1 hors champ caméra.

Cours sur la présentation en Anglais chez un employeur.

Le professeur est debout, face aux élèves. Il donne un cours de manière plutôt interactive, chaque élève participe à tour de rôle en suivant l'ordre d'emplacement sur les bancs.

Introduction :

Tout d'abord, **merci**, P5, d'avoir accepté de participer à cette recherche et de me consacrer un peu de votre temps. Cet entretien **durera environ une heure**, peut-être un peu plus ou un peu moins. Avant de commencer, est-ce que cela vous convient ? Avez-vous le temps nécessaire pour cela ?

Concrètement, voici comment cela va se dérouler : j'ai **sélectionné en amont certains extraits** dont j'aimerais discuter avec vous. L'objectif est de **mieux comprendre comment vous donnez cours**. Et plus précisément, comme je l'avais déjà dit, nous allons plutôt **nous concentrer sur votre gestion de groupe** et la façon avec laquelle vous **influencer l'atmosphère de classe**.

Soyez vraiment à l'aise avec le fait qu'il n'y a pas de bonne ou de mauvaise réponse. Ce qui compte pour moi c'est vraiment de **comprendre votre logique à vous**. Quels sont les **leviers, les astuces** sur lesquelles vous vous appuyez pour mener à bien vos séances. Et éventuellement, quelles seraient vos **difficultés** pour l'atteinte de vos objectifs.

Ce type d'exercice peut **parfois être exigeant** : il demande de la réflexion, de la concentration et peut même **raviver certaines émotions**. Si jamais vous ressentez le besoin de **faire une pause**, d'éviter une question ou d'arrêter l'entretien, sachez que vous êtes totalement libre de le faire, à tout moment et sans aucune contrainte.

Voilà, si **c'est ok** pour vous, nous pouvons commencer.

Note :

- Après chaque extrait, le participant est **d'abord libre** de dire ce qu'il veut.
- Bien qu'en un 1^{er} temps, les questions portent sur le contexte précis, il est possible d'envisager le **fonctionnement plus général** par la suite.

Début de la séance de cours.

- Est-ce vous qui avez choisi les **places** des élèves ?
 - La **présence ou l'absence** de certains élèves peut-il influencer l'ambiance dans la classe ?
 - Avez-vous des **méthodes particulières** pour bien débiter les séances de cours ?
-

1. **1 min 04 à 1 min 38** (rappel de l'importance de noter au **journal de classe** que la semaine prochaine ils devront faire une **présentation orale** qui est d'ailleurs le sujet du jour).
 - Que cherchez-vous à obtenir en leur rappelant de noter dans le journal cela.
 - Pensez-vous que cela influencera durant la séance de cours.
 - Pouvez-vous expliciter votre façon d'obtenir l'attention de l'ensemble de la classe.
2. **1 min 54 à 2 min 28** (E1 qui arrive)
 - Pourquoi dites-vous : « allais E1, **commence pas** ».
 - Pouvez-vous expliciter votre manière de réagir lorsque E1 dit : « **d'accord ma biche** ».
 - Quel **attitude adoptez-vous vis-à-vis de E1** ?
 - Quel **attitude adoptez-vous vis-à-vis des élèves en général** ?
3. **2 min 30 à 2 min 55** (présentation du cours + comme d'habitude avec annotation au tableau pour journal de classe).
 - Vous avez un certain rituel pour faire el journal quand vous dites comme d'habitude.
 - Qu'est-ce que ça apporte au groupe classe ?

Question général en regardant l'ensemble de la vidéo :

- Souvent vous les appelez : **chou, mon ptit chat, mon ptit bonhomme**. Pk ?
4. **3 min 40 à 4 min + 5 min 54 à 6 min 15** (les questions-là les ptits chats + élève qui n'a toujours pas sorti son cours).
 - Comment qualifieriez-vous l'attitude des élève par rapport au travail ? Qu'est-ce qui explique ce **manque d'entrain** ?
 - Comment essayez-vous **de pallier ça** ?
 5. **6 min 12 à 7 min** (allez E2 puis allez E1, next one)
 - Vous allez **interroger les élèves à tour de rôle** en suivant l'ordre des bancs, procédez-vous souvent de la sorte ?
 - Qu'est-ce que ça apporte ?
- **De manière générale** : le **ton** que vous employé est assez élevé et il semble que vous dégagiez **beaucoup d'énergie** → cela a-t-il une influence sur le groupe classe ?

- Souvent : vous répétez souvent, allez **on est parti** ou **here we go**, un peu comme s'ils allaient commencer une compétition sportive.--> Le choix des mots, la manière dont vous les exprimez a-t-il un impact sur le groupe classe ?

Déplacement.

6. 8 min 20 à 8 min 48 (E3 qui s'énerve)

- Pouvez-vous raconter ce qu'il se passe ?
- **Comment gérer ces émotions** en classe ?
- Est-ce une **facette intégrante du métier selon vous**, la gestion des émotions ?

7. 9 min 15 à 9 min 27 (il promène son chien)

- Pouvez-vous expliciter comment vous exploitez cet événement ?
- Vous parlez du monsieur puis **après vous dites allez casquette rose à toi...**
- Avez-vous **certaines stratégies pour maintenir les élèves actifs** ?

8. 9 min 00 à 9 min 25 + 18 min 00 à 18 min 05 + 18 min 35 à 18 min 40 + 36 min 20 à 36 min 30

- Comment gérez-vous l'utilisation du **téléphone** ?
- Comment cela impacte-t-il le groupe en classe ?
- Qu'est-ce que vous vous dites, lorsque vous voyez les élèves qui parlent d'une fille en disant : « **oh la salle pute** ».
- Quel est la meilleure manière de réagir par rapport à ce **langage** ?

9. 10 min 40 à 11 min (quel **salaire me proposez-vous** ?)

- Quelles étaient vos intentions en choisissant ce sujet de cours ?
- Pensez-vous que cela **favorise leur investissement** ?
- Vous vous **déplacez constamment**, est-ce conscient ?
- Qu'est-ce que ça apporte ?

10. 11 min 20 à 11 min 35 (ça donne vraiment **une image pas top de vous**)

- Selon vous, quelle image ont vos élèves d'eux même ?
- Avez-vous des stratégies pour **favoriser leur confiance en eux** ?

11. 13 min 50 à 14 min 10 (on **choisit bien les loisirs** qu'on expose à l'employeur)

- Quand E1 dit, c'est un peu logique et que vous répondez : « **c'est pas logique pour tout le monde** », quelles sont vos intentions ?

12. 15 min 10 à 15 min 30 (ne **dite pas je lis bcp**, alors que vous **voulez être DJ**)

- Y a-t-il une raison particulière que **vous prenez cette exemple** ?
- Cherchez-vous à vous ouvrir à leur monde dans vos séance de cours ?

13. 22 min 20 à 22 min 30 + 29 min 15 à 29 min 20 + 33 min 15 à 33 min 35 (tu te fous de ma gueule la E1) + (E1 : « tutututu hein », prof : « tuut » sourire) + (E1 qui se couche)

- Pouvez-vous explicitez vos intervention.
- **Comment savoir à quel moment il faut laisser passer, en rire et quand il faut recadrer ?**

14. 22 min 50 à 23 min 10 (**E3 qui ne veut pas épeler son nom**, puis qui le fait très bien)

- Pouvez-vous expliciter votre manière de faire.
- Quel est votre **intention** en procédant de la sorte.

15. 24 min 10 à 25 min 10 (**E1 qui semble un peu réticent pour épeler son nom** puis prof. qui force et rigole ensuite).

- Vous avez l'air d'exploiter une situation difficile au départ, qui finalement se termine très bien.

16. 32 min 20 à 32 min 40 (E1 : « vous **vous travaillez pcq vous aimez ce travail** »)

- Pourquoi **les élèves vous perçoivent comme une personne qui aime** son travail ?
- Qu'est-ce que cette perception positive **apporte au groupe classe** ?

Question suite à une vision globale de la vidéo :

- En regardant la vidéo, **E1 intervient bcp judicieusement**. Cet élève est-il un **moteur** pour la classe ?
- Cherchez-vous à exploiter ce « moteur » pour la classe ?
- Donnez-vous **souvent cours avec les bancs** disposez de la sorte ?
- **Vous arrive-t-il de changer la disposition des bancs ?**
- **Avez-vous d'autre dispositif, d'autres méthodes où vous cherchez à favoriser les interactions entre élèves ?**
- **Qu'est-ce que ces interactions entre élèves apportent en plus ?**

Finalisation de l'entretien :

- ➔ Comment **vous sentez-vous** à l'issue de cet entretien ?
- ➔ Éprouvez-vous des **sentiments similaires** à ceux vécu lors du cours ?
- ➔ Pensez-vous que votre **état affectif influence** le groupe-classe ?

Y aurait-il **des chose que vous changeriez à cette séance** de cours par rapport à la gestion du groupe classe ?

(Vous arrive-t-il de donner cours d'une autre manière ? en les faisant travailler ensemble, en les faisant collaborer ? → Qu'est-ce que ça apporte ?)

Pensez-vous que **le genre de l'enseignant (homme ou femme) peut influencer** la gestion de groupe en classe ?

Est-ce que la **dynamique propre à chaque classe** influence votre manière d'agir ?

- **Expérience**, ça fait longtemps que vous exercez ce métier ?
- Qu'avez-vous **changé dans votre pratique au cours du temps** ?
- Selon vous, les enseignants devraient-ils être **formé à la gestion de groupe** ?
- Y'aurait-il quelque chose qui devrait être **mis en place par l'institution**, qui devrait changer, pour faciliter cette gestion relationnelle avec les élèves ?
- L'**EAC** que nous venons de mené t'as-t-elle apporté quelque chose % à ta pratique ?
- Avant de finir, **voudrais-tu ajouter quelque chose d'important, quelque chose qui te tiens à cœur ? Un conseil qui te paraît précieux ?**

8.6.6 Guide d'entretien P6

Guide d'entretien avec autoconfrontation

Contexte :

Séance avec **P6**, formation sociale et économique avec les 7P

Cours le 24/04/2025 de 10h25 à 11h15.

Bancs disposés en rang. 12 élèves filmés.

Cours sur les concertations sociales, les syndicats, les comités paritaires (UAA5)

Le professeur alterne séance de transmission, interactions orale et exercices individuels

Introduction :

Tout d'abord, **merci**, P5, d'avoir accepté de participer à cette recherche et de me consacrer un peu de votre temps. Cet entretien **durera environ une heure**, peut-être un peu plus ou un peu moins. Avant de commencer, est-ce que cela vous convient ? Avez-vous le temps nécessaire pour cela ?

Concrètement, voici comment cela va se dérouler : j'ai **sélectionné en amont certains extraits** dont j'aimerais discuter avec vous. L'objectif est de **mieux comprendre comment vous donnez cours**. Et plus précisément, comme je l'avais déjà dit, nous allons plutôt **nous concentrer sur votre gestion de groupe** et la façon avec laquelle vous **influencer l'atmosphère de classe**.

Soyez vraiment à l'aise avec le fait qu'il n'y a pas de bonne ou de mauvaise réponse. Ce qui compte pour moi c'est vraiment de **comprendre votre logique à vous**. Quels sont les **leviers, les astuces** sur lesquelles vous vous appuyez pour mener à bien vos séances. Et éventuellement, quelles seraient vos **difficultés** pour l'atteinte de vos objectifs.

Ce type d'exercice peut **parfois être exigeant** : il demande de la réflexion, de la concentration et peut même **raviver certaines émotions**. Si jamais vous ressentez le besoin de **faire une pause**, d'éviter une question ou d'arrêter l'entretien, sachez que vous êtes totalement libre de le faire, à tout moment et sans aucune contrainte.

Voilà, si **c'est ok** pour vous, nous pouvons commencer.

Note :

- Après chaque extrait, le participant est **d'abord libre** de dire ce qu'il veut.
- Bien qu'en un 1^{er} temps, les questions portent sur le contexte précis, il est possible d'envisager le **fonctionnement plus général** par la suite.

Début de la séance de cours.

- Est-ce vous qui **avez choisi les places des élèves ?**
 - La **présence ou l'absence** de certains élèves peut-il influencer l'ambiance dans la classe ?
 - Avez-vous des **méthodes particulières pour bien débiter les séances de cours ?**
-

1. **5 min 20 à 6 min 20** (Présentation de la séance de cours).

- Qu'auriez-vous envie de me dire sur cette première séquence ?
- Pouvez-vous me **décrire** ce que vous faites.
- Quel est **le but** de cette introduction ?
- Vous prenez souvent des **situations concrètes et actuelles** pour faire vos cours ?
- Est-ce que ça a une **influence sur l'attitude des élèves ?**
- Un moment vous dites que certains élèves sauront s'ils doivent repasser l'interro plus tard où non. Pouvez-vous expliquer votre fonctionnement ?
- Qu'est-ce que ça apporte de procéder de la sorte ?

2. **6 min 52 à 7 min 20** (Vous savez comment il s'appelle le 1^{er} ministre ?)

- Pouvez-vous expliquer ce que vous faites.
- Quelles sont vos **intention** en procédant ainsi ?
- Un moment vous dites, **je suis sûr que vous le savez ...** → (ont-ils une faible **confiance en soi**)

3. **8min14 à 8min25** (ça va Jessica, tu as peur qu'on te vol...)
- Pouvez-vous expliquer cette intervention.
 - Un moment vous **proposez qu'elle vous les confie**.
 - Cela semble **bienveillant** de votre part.
 - Qu'est-ce que cette intervention apporte au **climat de classe**.
 - Nous entendons **des élèves rire**.
4. **8min55 à 9min30** (expose les **points essentiels** après la lecture et expose aux élèves la **question à laquelle ils devront répondre à la fin** : concertation sociale ou pas ?)
- Pouvez-vous expliciter votre manière de faire à la fin de la lecture du texte.
 - Qu'apporte les **déplacement, les gestes, ...**
5. **9min33 à 10min05** (quelqu'un sait ce que ça veut dire se concerter)
- Pouvez-vous **décrire** votre manière de faire participer le groupe.
 - Qu'est-ce que ça leur apporte, **qu'ils trouvent par eux-mêmes ?**
 - Avez-vous **toujours cette facilité** à leur faire **trouver par eux-mêmes** les réponses.
6. **19min52 à 20min25** (ils font le 1er exs. ensemble puis travail individuel)
- Pouvez-vous expliciter votre manière de fonctionner.
- ➔ Est-ce volontaire cette **alternance de fonctionnement** ? ça apporte quoi ?
- ➔ Qu'est-ce que ça pourrait engendrer **si vous étiez toujours dans la transmission** et qu'il n'y aurait pas d'exercice ? comment réagirai le groupe ?
7. **10min28 à 10min40** (E1 qui arrive en retard)
- Pouvez-vous détailler votre **attitude vis-à-vis de l'élève** en retard.
 - Quelle est votre **attitude en général avec vos élèves ?**
 - Ça apporte quoi ?
8. **10min45 à 10min57** (Je vous fais vite le rappel historique et **puis j'arrête de parler** c'est vous qui travaillez)
- Il semble que vous cherchiez à ne pas trop trainer avant de les mettre au travail ?
 - Qu'est-ce que ça engendre dans le groupe si la transmission est trop longue ?
 - Pourquoi ce **rappel historique est nécessaire pour qu'il se lance au travail** après ?
 - Ça aurait changé quelque chose **s'ils avaient lu par eux-mêmes** ce que vous rappelez ?
9. **13min27 à 13min50** (**copier les réponses** aux questions + tu **peux ranger ton téléphone**)
- Qu'est-ce que ça apporte au groupe de les faire **copier les réponses** aux questions ?
 - Pouvez-vous **expliquer votre manière de faire** avec E1 quand vous lui dites : tu **peux ranger ton téléphone**.
 - Si vous aviez eu **une attitude plus autoritaire**, ça aurait pu avoir quel effet.

10. 13min56 à 14min18 (élève qui dit : « **je comprends pas** » et prof qui l'éclaire)

- Qu'est-ce que ça apporte à **l'élève de demander ce qu'il ne comprend pas** puis de lui répondre.
- Pensez-vous que ce genre d'attitude à **un effet sur le groupe classe ?**

11. 15min42 à 16min07 (La prof demande si tout le monde à **fini d'écrire** puis fait le **tour de la classe**)

- Pourquoi faites-vous **le tour de la classe ainsi ? Ça apporte quoi ?**
- Pensez-vous que vous cela prendrai plus de temps **si vous attendiez leur signal** sans rien faire ?

12. 17min05 à 17min28 (**Interroge Jessica** → conflit social)

- **Pourquoi interrogé** vous cette élève ?
- Y a-t-il des **élèves plus actif que d'autres ?**
- Pensez-vous que certains élèves peuvent jouer le **rôle de moteur dans la classe ?**
- Comment « **exploiter** » ces moteur ?
- Au contraire, y en a-t-il des **plus « freinant » ?**
- Comment **gérer vous cette hétérogénéité** au sein du groupe ?

13. 17min25 à 17min (c'est pas compliqué hein ... **Neni hein Madame**)

- Pourquoi plusieurs élèves répètent-ils cela ?

14. 21min00 à 21min45 (Le prof **passe dans les bancs** puis **rappel une notion.**)

- Pouvez-vous explicitez votre pratique.
- Quand **un élève dit je suis con**, et que vous répondez **noonn hein**, que chechez vous en agissant de la sorte ?
- Pourquoi faites vous un **rappel général à la fin de l'extrait.**
- **Adaptez vous votre pratique en fonction** de ce que vous observez dans la classe ?

15. 21 min 45 à 22 min 46 (Le prof **continue à passer dans les banc**)

- Avez-vous envie de dire quelque chose sur cet extrait ?
- Le fait de passer auprès de chaque élève, **ça permet quoi ?**
- Si vous attendiez à votre place, le groupe agirait-il différemment ?

16. 24min06 à 24min10 (**Vanessa ça va**)

- Pourquoi dites-vous cela ?

17. 32min24 à 32min40 + 33 min 10 à 33 min 15 (**Vous avez tous noté pour la 4. Ca va Jessica et Laurie + ça va Vanessa ?**)

- Vous leur demandez souvent s'ils ont bien tous noté ? **ca les pousse à suivre ?**
- Pourquoi **demandez vous concrètement à Jessica et Laurie** si ça va ?
- Régulez-vous **votre manière de faire en fonction des élèves ?**
- Puis plus tard, ça va Vanessa ?

18. 35min00 à 36min00 (élève **qui dort**).

- Faites-vous le choix volontaire de le laisser un peu décrocher ?

19. 36min32 à 37min30 + 38min26 à 39 min 10 (Vous expliquez les **consigne pour tous + soutient plus individuel**).

- Pouvez-vous **définir votre attitude vis-à-vis des élèves** (le fait de réexpliquer à tout le groupe, puis réexpliquer de manière individuel, puis passer près des élèves (ca va Ilias)).
- Avez-vous développé une forme de **patience avec le temps** ?
- Que se passerait-il dans le cas où **certains enseignants ne prendrait pas la peine de réexpliquer** où de passer près des élèves ?

20. 42min30 à 42min38 + 43min15 à 43min20 (élève qui baille et prof. répond : « oh là, ne nous quitte pas » + santé hein).

- Pouvez-vous expliciter votre manière de réagir avec eux ?
- Est-ce que les petites touches d'humour apportent quelque chose à **l'atmosphère** de cours ?

21. 43min42 à 43min55 (on ne va **pas attaquer le conseil sectoriel** aujourd'hui).

- En fonction de quoi prenez-vous la décision de ne pas continuer.
- Quels effets ça aurait pu avoir de poursuivre le cours ?

22. 44min38 à 44min45 (Beaucoup n'ont **pas rendu leur bulletin**).

- Pourquoi **ne rendent-ils pas leur bulletin** selon vous ?
- Comment réagissez-vous, **vous adaptez-vous par rapport à cela** ?

23. 46min00 à 46min10 (Avez-vous **des questions générales où sur mon cours** ?)

- Pouvez-vous expliciter ce **que vous cherchez à obtenir** quand vous leur demandez s'ils ont des questions par rapport au bulletin.
- Est-ce une **manière de favoriser le dialogue** ?

24. 49min18 à 49min38 (**Vous allez réussir, je vais vous réexpliquer tout** encore une fois).

- Il semble que **vous faites en sorte qu'ils réussissent** ?
- Les **élèves le ressentent** ?
- Est-ce que **ça change leur attitudes en classe** ?

Question à la suite d'une vision globale de la vidéo :

- En regardant la vidéo, il y avait des moments où on entendait un **léger brouhaha**, plutôt pendant que vous expliquiez quelque chose, mais vous continuez sans spécialement recadrer. Est-ce une méthode volontaire développée au fil du temps ?
- Adoptez-vous une **attitude particulière étant donné qu'ils sont en 7^{ème} P.**
- Comment qualifieriez-vous le **rapport entre vous et vos élèves** ?

- Organisez-vous **différemment vos séance de cours avec d'autres classes ?**
- Donnez-vous **souvent cours avec les bancs** disposez de la sorte ?
- Vous arrive-t-il de **changer la disposition des bancs ?**
- Avez-vous d'autre dispositif, **d'autres méthodes** où vous **cherchez à favoriser les interactions entre élèves ?**
- Qu'est-ce que ces **interactions entre élèves apportent en plus ?**

Finalisation de l'entretien :

- ➔ Comment **vous sentez-vous** à l'issue de cet entretien ?
- ➔ Éprouvez-vous des **sentiments similaires** à ceux vécu lors du cours ?
- ➔ Pensez-vous que votre **état affectif influence** le groupe-classe ?

Y aurait-il **des chose que vous changeriez à cette séance** de cours par rapport à la gestion du groupe classe ?

Pensez-vous que **le genre de l'enseignant (homme ou femme) peut influencer** la gestion de groupe en classe ?

- **Expérience**, ça fait longtemps que vous exercez ce métier ?
- Qu'avez-vous **changé dans votre pratique au cours du temps ?**
- Selon vous, les enseignants devraient-ils être **formé à la gestion de groupe ?**
- Y'aurait-il quelque chose qui devrait être **mis en place par l'institution**, qui devrait changer, pour faciliter cette gestion relationnelle avec les élèves ?
- **L'EAC** que nous venons de mené t'as-t-elle apporté quelque chose % à ta pratique ?
- Avant de finir, **voudriez-vous ajouter quelque chose d'important, quelque chose qui vous tiens à cœur ? Un conseil qui vous paraît précieux ?**

8.6.7 Guide d'entretien P7

Guide d'entretien avec autoconfrontation (P7)

Contexte :

Séance avec **P7 (législation) & P8 (comptabilité)**. Projet : création d'entreprise fictive.

Cours le 13/05/2025 de 10h25 à 11h15.

Bancs disposés en U avec des bancs au centre. 12 élèves filmés et 3 élèves hors champ caméra.

Projets individuels sur PC. Les élèves peuvent collaborer bien que le travail final soit une production individuel et personnel. Tout au long de la séance, les 2 enseignants soutiennent les élèves dans leur réalisation.

Durant le cours, un des 2 enseignants devra accompagner 4 élèves pour une activité hors du contexte du cours.

Introduction :

Tout d'abord, **merci**, P7, d'avoir accepté de participer à cette recherche et de me consacrer un peu de votre temps. Cet entretien **durera environ une heure**, peut-être un peu plus ou un peu moins. Avant de commencer, est-ce que cela vous convient ? Avez-vous le temps nécessaire pour cela ?

Concrètement, voici comment cela va se dérouler : j'ai **sélectionné en amont certains extraits** dont j'aimerais discuter avec vous. L'objectif est de **mieux comprendre comment vous donnez cours**. Et plus précisément, comme je l'avais déjà dit, nous allons plutôt **nous concentrer sur votre gestion de groupe** et la façon avec laquelle vous **influencer l'atmosphère de classe**.

Soyez vraiment à l'aise avec le fait qu'il n'y a pas de bonne ou de mauvaise réponse. Ce qui compte pour moi c'est vraiment de **comprendre votre logique à vous**. Quels sont les **leviers, les astuces** sur lesquelles vous vous appuyez pour mener à bien vos séances. Et éventuellement, quelles seraient vos **difficultés** pour l'atteinte de vos objectifs.

Ce type d'exercice peut **parfois être exigeant** : il demande de la réflexion, de la concentration et peut même **raviver certaines émotions**. Si jamais vous ressentez le besoin de **faire une pause**, d'éviter une question ou d'arrêter l'entretien, sachez que vous êtes totalement libre de le faire, à tout moment et sans aucune contrainte.

Voilà, si **c'est ok** pour vous, nous pouvons commencer.

Note :

- Nous commencerons par découvrir le contexte de travail, l'organisation général, avant de passer à des questions plus spécifique sur les extraits.
- Après chaque extrait, le participant est **d'abord libre** de dire ce qu'il veut.

Contexte (arrêt sur image à 13 min 42)

- Pouvez-vous décrire en 2 mots ce **qu'ils sont en train de faire** ?

- Quel est **votre fonction** ainsi que celui de votre collègue ?
 - Pouvez-vous dire quelques mots sur le **dispositif de travail**.
 - Y a-t-il **des règles** de fonctionnement particulière dans ce cadre précis ?
 - Est-ce vous qui avez choisi les **places** des élèves ?
 - Comment juger **vous l'implication** des élèves dans ce travail ?
 - Bien que ce soit un travail individuel, **le fait d'être avec le groupe** classe a-t-il un **effet sur le déroulement du travail pour chacun ?** (Sans parlé du soutien du prof.)
 - Sans parlé des détails techniques, **comment vous soutenez les élèves dans leur travail ?** (Motivation, organisation, bien-être, ...).
 - Avez-vous **des méthodes** particulières **pour bien débiter** les séances de cours ?
-

1. **6 min 45 à 7 min 00 (Affinité)** entre 2 pairs d'élèves, au centre et au centre supérieur, ...).
 - Selon-vous, y a-t-il une raison pour laquelle **les élèves se place ensemble** ?
 - Qu'est-ce que ça **apporte** ? ou **entrave** ?
 - Opérez-vous **des choix** en fonction de ces affinités ?
 - Certains élèves ont-ils **du mal à construire des affinités** avec les autres ?
 - (Si bénéfique pour le travail) agissez-vous d'une certaine manière **pour développer des affinités** ?
2. **8min52 à 9min. 30 + 34min20 à 34min45 (Discussion entre Me. P8 et M. P7 : élève qui travaille sur son tél. + IA sur Power Point).**
 - Pouvez-vous **décrire** ce qu'il se passe.
 - La **communication entre enseignants** favorise-t-elle de trouver des **solutions** ?
 - Cela apporte-t-il quelque **chose à la dynamique** en cours ?
3. **10min15 à 10 Min 39 (M. P7 : « Bonjour E1, merci pour ta présence, ..., on commence à 08h30 normalement »).**
 - **Pourriez-vous** expliquer votre intervention.
 - Qu'est-ce que vous cherchez à **obtenir** en agissant de la sorte ?
 - Si vous aviez agi de **manière plus ferme**, qu'est-ce que ça aurait pu engendrer ?
4. **13min25 à 14min20 (élèves reviennent d'une activité externe, puis M. P7 repart avec d'autres élèves).**
 - Comment **percevez-vous les effets** sur l'arrivée ou le départ d'élèves sur la dynamique de groupe en classe ?
 - Y a-t-il des **élèves qui vont modifier leur comportement** suite à l'arrivée ou au départ de certains ?
 - Ces changements dans le groupe **modifie-t-ils votre manière de procéder** dans la classe ?
 - L'activité ou **ce que viennent de vivre les élèves va-t-il influencer** par la suite leur attitude en classe ?

- Est-ce vous qui **choisissez les élèves** qui vont aller ensemble vivre l'activité ?
- Y a-t-il **des élèves qui exercent une influence considérable** sur le groupe (en bien ou en mal) ?
- Si oui, comment **adaptez-vous votre pratique** par rapport à la présence de ces élèves (exploiter ou empêcher de « nuire »).

5. **14min20 à 14 min 30** (problème technique avec l'imprimante).

- Ce genre de **problème technique** a-t-il **un impact sur la dynamique** de groupe ?
- Dans quel mesure est-il **possible d'anticiper** ce genre de problème ?
- Comment, sur le tas, **s'y adapter ?**

6. **15min57 à 16 min 20** (Parle de la période **d'examen**).

- L'approche de **la période d'examen** modifie-t-elle le comportement des élèves ?
- Votre **pratique change-t-elle** à l'approche de cette période ?

7. **16min40 à 16min55** (élève qui demande s'il peut mettre de la **musique**).

- Le fait de permettre aux élèves **d'écouter de la musique** apporte-t-il quelque chose ?
- On en voit certains aller de **temps à autres sur leur GSM**, comment **réglez-vous l'utilisation du GSM** durant ce type de séance ?
- Quel **impact** a cette régulation du GSM sur l'**attitude** des élèves ?

8. **19min45 à 20min05 + 20 min25 à 21min35 + 51min40 à 52min00** (élève qui passe son GSM à un autre pour « faire une commande » + E1 qui va voir sur l'écran d'un autre + élève **qui va s'asseoir près d'un autre pour l'aider**).

- Pouvez-vous **décrire** ce qui se passe selon vous ?
- Les étudiants peuvent-ils **s'entraider de différentes manières ?**
- Avez-vous une **façon de faire pour encourager cette entraide ?**
- L'entraide entre élève apporte-t-elle **quelque chose de différent** par rapport au soutien fourni par les enseignants ?
- Est-ce que cela **apporte quelque chose en plus** (au groupe) que la réalisation du travail ?

9. **22min25 à 22min55** (élève qui donne un « **bonbon** » à un autre élève).

- **Que fait la jeune fille** selon vous ?
- **Pourquoi** fait-elle cela ?
- Pourquoi en **particulier à cette élève** ?
- Qu'est-ce que ce genre **d'action peut apporter au groupe classe** selon-vous ?

10. **27min00 à 27min25 + 42min15 à 42min46** (**Convivialité** entre Me. P8 et M. P7 « il en faut, peu pour être heureux » + « Oui mais moi, je suis meilleure que M. » ... « Qu'elle m'énerve ».)

- Pensez-vous que ce genre de moment **apporte quelque chose au groupe ?**

- Votre **bonne entente** **influence-t-elle le comportement des élèves** ?
- Pensez-vous que cela a **un impact sur leur travail** ?

11. **27min30 à 28min00** (M. P7 rappelle qu'il **reste peu de temps**)

- Que cherchez-vous à **obtenir** avec ce genre de rappelle ?
- Pensez-vous que cela **va influencer** l'attitude du groupe ?
- Quand on entend l'élève qui dit : « ben tu peux commencer ton power point », que **pensez-vous que cela apporte** ?
- Comment **qualifieriez-vous la dynamique instaurez** dans cette classe avec ce dispositif ?
- Qu'est-ce que cela peut **apporter quant au comportement individuel** de chaque élève ?

12. **28min05 à 29min15** (Déclaration **fiscale**)

- **Est-ce dans le cadre de leur projet**, de remplir leur déclaration fiscale ?
- Ce genre d'activité a-t-elle du **sens** pour eux ?
- Cela **influence-t-il leur attitude** ?

13. **31min30 à 31min45** (M. P7 demande : «**quelqu'un sait comment envoyer**»)

- Pouvez-vous **expliquer** ce que vous demandez aux élèves.
- Pensez-vous que ça apporte **quelque chose aux élèves** ?
- Pensez-vous que ça apporte quelque chose **à la dynamique en classe** ?

14. **32min25 à 33min25** (M. P7 : «**C'est chouette d'être avec vous** ... dans 10 ans on montrera vos TFE aux élèves ... on dira, ah ils nous manquent, pas tous»)

- Pouvez-vous **parler de votre intervention**.
- Qu'est-ce que **cela apporte selon vous** ?
- Comment qualifieriez-vous **la relation avec les élèves** dans ce genre de situation ?
- Instaurer un **bon climat** fait-il parti de vos préoccupations d'enseignants ?
- Qu'est-ce que cela **apporte dans le cadre** d'une séance de cours ?
- Vous avez l'air de **passer du bon temps** ?
- Pensez-vous que **cela a un effet sur les élèves** ?

15. **33min30 à 33min45 + 49min40 à 50min05** (M. P7 : **Allais, les filles, pas traîner**, y a encore le Power Point aussi + fini avec une fille puis va vers un autre groupe : « est-ce que ça avance ici »).

- Pouvez-vous dire ce que vous **cherchez à obtenir**.
- Pensez-vous que **l'intervention juste avant**, permet aux filles de **mieux recevoir votre recommandation**.

16. **34 min 45 à 35 min 55 + 40min50 à 42min15** (M. P7 : **aide les élèves à trouver l'IA Gamma** + conseils d'utilisation).



- Quelle **attitude** adoptez-vous avec ces élèves ? (**Directive, soutenante, coopérative, laisser-faire**).
- Avez-vous **toujours la même** attitude vis-à-vis d'eux ?

17. **39min15 à 39min35** (M. P7 : « c'est vrai, **plus gentil que moi**).

- Est-ce important pour vous **d'être bien estimé par vos élèves ?**
- Est-ce que vous **faites quelque chose pour avoir cette estime ?**
- Qu'est-ce que cela **apporte à la dynamique** en cours ?

18. **46min30 à 48min** (Une élève **se confie à M. P7** concernant une autre prof. qui se moquait d'elle).

- Comment **agissez-vous lorsqu'un élève vient se plaindre** auprès de vous d'un autre prof.
- Comment **agissez-vous en général** si un élève vous parle d'une difficulté ?
- Si un élève vient vous parler d'une difficulté, **cela est un bon signe** par rapport à la relation établie avec lui ?
- Est-ce important dans votre pratique, de **chercher à établir de bon lien** avec les élèves.
- **Comment avoir une bonne relation** avec eux ?

Question à explorer :

- Adoptez-vous une **attitude particulière** étant donné qu'ils sont en **7^{ème} P**.
- Comment qualifieriez-vous le **rapport entre vous et vos élèves ?**
- M. P7 dit qu'il va les voir en stage ; est-ce que **le rapport change** avec l'élève lorsque vous allez les voir à l'extérieur ?

Finalisation de l'entretien :

Selon vous, ce type de **dispositif aurait-il pu aussi bien fonctionner avec n'importe quelle classe ?**

Dans **ce type de dispositif**, qu'est-ce que **ça apporte en plus d'être 2 prof.** sur la gestion de la dynamique de groupe.

Cadrage / Atmosphère (bien-être) / dimension **relationnelle** (affective) / dimension **organisationnelle / Différenciation** (gestion de l'hétérogénéité)

Dans **d'autres types de cours**, qu'est-ce que **ça apporte en plus d'être 2 prof.** sur la gestion de la dynamique de groupe.

Avez-vous une forme de **complémentarité** dans la gestion de ces domaines ?

Vous occupez-vous chacun de tous les élèves, ou avez une **répartition** définie ?

En observant la vidéo, **Me. P8 s'assied auprès d'un élève puis d'un autre**, alors que M. **P7 voyage** beaucoup plus et passe auprès de chacun en restant debout.

Ils semblent que les élèves sont tous **très investi** dans leur travail. Qu'est-ce qui permet d'obtenir cet engagement selon vous ?

- Avez-vous d'autre dispositif, **d'autres méthodes où vous cherchez à favoriser les interactions entre élèves ?**
- Qu'est-ce que ces **interactions entre élèves apportent en plus ?**

Pensez-vous que **le genre** de l'enseignant (homme ou femme) peut influencer la gestion de groupe en classe ?

- **Expérience**, ça fait longtemps que vous exercez ce métier ?
- Qu'avez-vous **changé dans votre pratique au cours du temps**, avez-vous développez **certaines astuces pour obtenir une « bonne » dynamique de groupe en classe ?**
- Selon vous, les enseignants devraient-ils être **formé à la gestion de groupe ?**
- Avant de finir, voudriez-vous **ajouter quelque chose d'important**, quelque chose qui vous tiens à cœur ? Un conseil qui vous paraît précieux ?

8.6.8 Guide d'entretien P8

Guide d'entretien avec autoconfrontation P8

Contexte :

Séance avec **P7 (léislation) & P8 (comptabilité)**. Projet : création d'entreprise fictive.

Cours le 13/05/2025 de 10h25 à 11h15.

Bancs disposés en U avec des bancs au centre. 12 élèves filmés et 3 élèves hors champ caméra.

Projets individuels sur PC. Les élève peuvent collaborer bien que le travail final soit une production individuel et personnel. Tout au long de la séance, les 2 enseignants soutiennent les élèves dans leur réalisation.

Durant le cours, un des 2 enseignants devra accompagner 4 élèves pour une activité hors du contexte du cours.

Introduction :

Tout d'abord, **merci**, P8, d'avoir accepté de participer à cette recherche et de me consacrer un peu de votre temps. Cet entretien **durera environ une heure**, peut-être un peu plus ou un peu moins. Avant de commencer, est-ce que cela vous convient ? Avez-vous le temps nécessaire pour cela ?

Concrètement, voici comment cela va se dérouler : j'ai **sélectionné en amont certains extraits** dont j'aimerais discuter avec vous. L'objectif est de **mieux comprendre comment vous donnez cours**. Et

plus précisément, comme je l'avais déjà dit, nous allons plutôt **nous concentrer sur votre gestion de groupe** et la façon avec laquelle vous **influencer l'atmosphère de classe**.

Soyez vraiment à l'aise avec le fait qu'il n'y a pas de bonne ou de mauvaise réponse. Ce qui compte pour moi c'est vraiment de **comprendre votre logique à vous**. Quels sont les **leviers, les astuces** sur lesquelles vous vous appuyez pour mener à bien vos séances. Et éventuellement, quelles seraient vos **difficultés** pour l'atteinte de vos objectifs.

Ce type d'exercice peut **parfois être exigeant** : il demande de la réflexion, de la concentration et peut même **raviver certaines émotions**. Si jamais vous ressentez le besoin de **faire une pause**, d'éviter une question ou d'arrêter l'entretien, sachez que vous êtes totalement libre de le faire, à tout moment et sans aucune contrainte.

Voilà, si **c'est ok** pour vous, nous pouvons commencer.

Note :

- Nous commencerons par découvrir le contexte de travail, l'organisation général, avant de passer à des questions plus spécifique sur les extraits.
- Après chaque extrait, le participant est **d'abord libre** de dire ce qu'il veut.

Contexte (arrêt sur image à 13 min 42)

- Pouvez-vous décrire en 2 mots ce **qu'ils sont en train de faire** ?
- Quel est **votre fonction** ainsi que celui de votre collègue ?
- Pouvez-vous dire quelques mots sur le **dispositif de travail**.
- Y a-t-il des **règles de fonctionnement** particulière dans ce cadre précis ?
- Est-ce vous qui avez choisi les **places des élèves** ?
- Comment juger vous **l'implication** des élèves dans ce travail ?
- Bien que ce soit un travail individuel, **le fait d'être avec le groupe classe a-t-il un effet sur le déroulement du travail pour chacun ?** (Sans parlé du soutien du prof.)
- Sans parlé des détails techniques, **comment vous soutenez les élèves dans leur travail ?** (Motivation, organisation, bien-être, ...).
- Avez-vous des **méthodes particulières pour bien débiter** les séances de cours ?

17.4 min 10 à 5 min 00 (Me. P8 : a) **On se repositionne**, b) va vers les élèves, c) chuuuut).

- Pouvez-vous m'**explicitier** ce que vous faites ?
- Qu'est-ce que cela apporte ?
- **Sans cette « prise en charge de départ »**, comment se déroulerait les choses.

18.5 min 00 à 5 min 20 (Me. P8 : **donne un chargeur à un élève**).

- Pouvez-vous me dire ce que vous faites ?
- Qu'est-ce que **ça apporte**, ce genre d'action ?
- Si vous aviez agi par **la réprimande**, ça aurait pu avoir quel effet ?
- Comment qualifieriez-vous votre **relation avec les élèves** de cette classe.

- Comment décririez-vous **votre position par rapport** aux élèves ? Y a-t-il selon-vous, une forte **distance** entre vous et vos élèves ?

19. **6 min 45 à 7 min 00 (Affinité)** entre 2 paires d'élèves, au centre et au centre supérieur, ...).

- Selon-vous, y a-t-il une raison pour laquelle **les élèves se place ensemble** ?
- Qu'est-ce que ça **apporte** ? ou **entrave** ?
- Opérez-vous **des choix** en fonction de ces affinités ?
- Certains élèves ont-ils **du mal à construire des affinités** avec les autres ?
- (Si bénéfique pour le travail) agissez-vous d'une certaine manière **pour développer des affinités** ?

20. **8min52 à 9min. 30 + 34min20 à 34min45** (Discussion entre Me. P8 et M. P7 : élève qui travaille sur son tél. + IA sur Power Point).

- Pouvez-vous **décrire** ce qu'il se passe.
- La communication entre enseignants favorise-t-elle de **trouver des solutions** ?
- Cela apporte-t-il quelque **chose à la dynamique** en cours ?

21. **9min38 à 9 min59** (Me. P8 propose à **E2** de se placer autrement).

- **Pourquoi** dites-vous à Angel que vous n'êtes pas sûre que c'est une place stratégique.
- **Comment optimiser les places justement ?**
- **Qu'est-ce que ça apporte** à la dynamique de bien se placer ?

22. **10min35 à 1 Min 45 + 11min 53 à 13min30** (Me. P8 s'assied près d'une élève (au centre + coin sup. droit) pour l'éclairer sur un aspect).

- **Pourriez-vous** expliquer votre intervention.
- Procédez-vous de la **même manière** avec chaque élève.
- Quelle **attitude** adoptez-vous avec ces élèves ? (Directive, soutenante, coopérative, laisser-faire).

23. **13min25 à 14min20** (élèves reviennent d'une activité externe, puis M. P7 repart avec d'autres élèves).

- Comment **percevez-vous les effets** sur l'arrivée ou le départ d'élèves sur la dynamique de **groupe** en classe ?
- Y a-t-il des **élèves qui vont modifier leur comportement** suite à l'arrivée ou au départ de certains ?
- Ces changements dans le **groupe modifie-t-ils votre manière de procéder** dans la **classe** ?
- L'activité ou **ce que viennent de vivre les élèves** va-t-il influencer par la suite leur attitude en classe ?
- Est-ce vous qui **choisissez les élèves** qui vont aller ensemble vivre l'activité ?
- Y a-t-il **des élèves qui exercent une influence considérable** sur le groupe (en bien ou en mal) ?
- Si oui, comment **adaptez-vous votre pratique** par rapport à la présence de ces élèves (exploiter ou empêcher de « nuire »).

24. 14min20 à 14 min 30 (problème technique avec l'**imprimante**).

- Ce genre de **problème technique** a-t-il un impact sur la dynamique de groupe ?
- Dans quel mesure est-il possible **d'anticiper** ce genre de problème ?
- Comment, sur le tas, **s'y adapter** ?

25. 14min43 à 14 min 50 (Me. P8 : « **chuuut**, bon allait les gars on travaille »).

- Pouvez-vous **explicit**er votre intervention ?
- Quel effet **recherchez-vous à avoir** sur le groupe ?
- Y a-t-il **d'autres méthodes** pour obtenir cet effet ?

26. 15min57 à 16 min 20 (Parle de la période d'**examen**).

- L'approche de **la période d'examen** modifie-t-elle le comportement des élèves ?
- Votre **pratique change-t-elle** à l'approche de cette période ?

27. 16min40 à 16min55 (élève qui demande s'il peut mettre de la **musique**).

- Le fait de permettre aux élèves **d'écouter de la musique** apporte-t-il quelque chose ?
- On en voit certains aller de **temps à autres sur leur GSM**, comment **réglez-vous l'utilisation du GSM** durant ce type de séance ?
- Quel **impact** a cette régulation du GSM sur l'**attitude** des élèves ?

28. 19min45 à 20min05 + 20 min25 à 21min35 + 51min40 à 52min00 (élève qui passe son GSM à un autre pour « faire une commande » + E1 qui va voir sur l'écran d'un autre + élève qui **va s'asseoir près d'un autre pour l'aider**).

- Pouvez-vous **décrire** ce qui se passe selon vous ?
- Les étudiants peuvent-ils **s'entraider de différentes manières** ?
- Avez-vous une façon de faire **pour encourager cette entraide** ?
- L'entraide entre élève apporte-t-elle **quelque chose de différent** par rapport au soutien fourni par les enseignants ?
- Est-ce que cela **apporte quelque chose en plus** (au groupe) que la réalisation du travail ?

29. 22min25 à 22min55 (élève qui donne un « **bonbon** » à un autre élève).

- **Que fait la jeune fille** selon vous ?
- **Pourquoi** fait-elle cela ?
- Pourquoi en **particulier à cette élève** ?
- Qu'est-ce que ce genre **d'action peut apporter au groupe classe** selon-vous ?

30. 24min10 à 25min20 (Me. P8 fait une **annonce générale** à toute la classe).

- Pouvez-vous **décrire** votre intervention ?

- Qu'est-ce qui vous a permis de **décider de faire cette annonce à l'ensemble** du groupe ?
- Qu'est-ce qu'apporte le petit « **oui Madame** » à la fin ?
- Cela **apporte-t-il quelque chose au domaine relationnel** avec les élèves ?
- Avez-vous **d'autres méthodes** pour créer du lien ?
- **Quelle place** accordez-vous à cette dimension relationnel dans votre pratique ?

31. **26min15 à 26min30** (grève des bus, Me. P8 : « bien sûr que tu viens, t'as une **super voiture** »).

- De manière général, vous paraissez être **de bonne humeur** ...
- En quoi votre **humeur influencerait-elle** le groupe-classe selon vous ?

32. **27min00 à 27min25 + 42min15 à 42min46** (**Convivialité entre Me. P8 et M. P7** « il en faut, peu pour être heureux » + « Oui mais moi, je suis meilleure que M. » ... « Qu'elle m'énerve ».)

- Pensez-vous que ce genre de moment **apporte quelque chose au groupe** ?
- Votre **bonne entente influence-t-elle** le comportement des élèves ?
- Pensez-vous que cela à **un impact sur leur travail** ?

33. **28min05 à 29min15** (Déclaration **fiscale**)

- **Est-ce dans le cadre de leur projet**, de remplir leur déclaration fiscale ?
- Ce genre d'activité a-t-elle du **sens** pour eux ?
- Cela **influence-t-il leur attitude** ?

34. **29min50 à 30min00** (Me. P8, je t'enm...)

- Qu'est-ce qui vous amène à avoir ce **genre de propos** ?
- Le feriez-vous dans **n'importe quelle classe** ?
- **Quel impact**, ce genre d'intervention pourrait avoir **sur l'atmosphère** ?
- **L'atmosphère** a-t-elle un **effet sur l'attitude des élèves face au travail** ?

Question à explorer :

- Adoptez-vous une **attitude particulière** étant donné qu'ils sont en **7^{ème} P**.
- Comment qualifieriez-vous le **rapport entre vous et vos élèves** ?
- M. P7 dis qu'il va les voir en stage ; est-ce que **le rapport change** avec l'élève lorsque vous allez les voir à l'extérieur ?

Finalisation de l'entretien :

Selon vous, ce type de **dispositif aurait-il pu aussi bien fonctionner avec n'importe quelle classe ?**

Dans **ce type de dispositif**, qu'est-ce que **ça apporte en plus d'être 2 prof.** sur la gestion de la dynamique de groupe.

Cadrage / Atmosphère (bien-être) / dimension **relationnelle** (affective) / dimension **organisationnelle / Différenciation** (gestion de l'hétérogénéité)

Dans **d'autres types de cours**, qu'est-ce que **ça apporte en plus d'être 2 prof.** sur la gestion de la dynamique de groupe.

Avez-vous une forme de **complémentarité** dans la gestion de ces domaines ?



Vous occupez-vous chacun de tous les élèves, ou avez une **répartition** définie ?

En observant la vidéo, **Me. P8 s'assied auprès d'un élève puis d'un autre**, alors que M. **P7 voyage** beaucoup plus et passe auprès de chacun en restant debout.

Ils semblent que les élèves sont tous **très investi** dans leur travail. Qu'est-ce qui permet d'obtenir cet engagement selon vous ?

- Avez-vous d'autre dispositif, **d'autres méthodes où vous cherchez à favoriser les interactions entre élèves ?**
- Qu'est-ce que ces **interactions entre élèves apportent en plus ?**

Pensez-vous que **le genre** de l'enseignant (homme ou femme) peut influencer la gestion de groupe en classe ?

- **Expérience**, ça fait longtemps que vous exercez ce métier ?
- Qu'avez-vous **changé dans votre pratique au cours du temps**, avez-vous développez **certaines astuces pour obtenir une « bonne » dynamique de groupe en classe ?**
- Selon vous, les enseignants devraient-ils être **formé à la gestion de groupe ?**
- Avant de finir, voudriez-vous **ajouter quelque chose d'important**, quelque chose qui vous tiens à cœur ? Un conseil qui vous parait précieux ?

8.7 Synthèses des extraits à visionner

8.7.1 Synthèse des extraits P6

1. 5 min 20 à 6 min 20 (Présentation de la séance de cours).
2. 8min55 à 9min30 (expose les points essentiels après la lecture + exs. concertation social ou pas)
3. 19min52 à 20min25 (ils font le 1^{er} exs. ensemble puis travail individuel)
4. 10min45 à 10min57 (Je vous fais vite le rappel historique et puis j'arrête de parler c'est vous qui travaillez)
5. 43min42 à 43min55 (on ne va pas attaquer le conseil sectoriel aujourd'hui).

6. 6 min52 à 7min20 (Vous savez comment il s'appelle le 1^{er} ministre ?)
7. 9min33 à 10min05 (quelqu'un sait ce que ça veut dire se concerter)

8. 8min14 à 8min25 (ça va Jessica, tu as peur qu'on te vol...)
9. 17min25 à 17min (c'est pas compliqué hein ... Neni hein Madame)
10. 42min30 à 42min38 + 43min15 à 43min20 (élève qui baille et prof. répond : « oh là, ne nous quitte pas » + santé hein).

11. 17min05 à 17min28 (Interroge Jessica → conflit social)
12. 24min06 à 24min10 (Vanessa ça va)
13. 32min24 à 32min40 + 33 min 10 à 33 min 15 (Vous avez tous noté pour la 4. Ça va Jessica et Laurie + ça va Vanessa ?)

14. 13min56 à 14min18 (élève qui dit : « je comprends pas » et prof qui l'éclaire)
15. 46min00 à 46min10 (Avez-vous des questions générales où sur mon cours ?)

16. 10min28 à 10min40 (E1 qui arrive en retard)
17. 13min27 à 13min50 (copier les réponses aux questions + tu peux ranger ton téléphone)
18. 44min38 à 44min45 (Beaucoup n'ont pas rendu leur bulletin).
19. 15min42 à 16min07 (La prof demande si tout le monde a fini d'écrire puis fait le tour de la classe)
20. 21min00 à 21min45 (Le prof passe dans les bancs puis rappelle une notion.)
21. 21 min 45 à 22 min 46 (Le prof continue à passer dans les bancs)
22. 35min00 à 36min00 (élève qui dort).
23. 36min32 à 37min30 + 38min26 à 39 min 10 (Vous expliquez les consignes pour tous + soutient plus individuel).
24. 49min18 à 49min38 (Vous allez réussir, je vais vous réexpliquer tout encore une fois).

8.7.2 Synthèse des extraits P7

1. 6 min 45 à 7 min 00 (**Affinité** entre 2 paires d'élèves, au centre et au centre supérieur, ...).
2. 8min52 à 9min. 30 + 34min20 à 34min45 (**Discussion entre Me. P8 et M. P7** : élève qui travaille sur son tél. + IA sur Power Point).
3. 10min15 à 10 Min 39 (M. P7 : « Bonjour E1, **merci pour ta présence**, ..., on commence à 08h30 normalement »).
4. 13min25 à 14min20 (**élèves reviennent d'une activité** externe, puis M. P7 repart avec d'autres élèves).
5. 14min20 à 14 min 30 (problème technique avec l'**imprimante**).
6. 15min57 à 16 min 20 (Parle de la période d'**examen**).
7. 16min40 à 16min55 (élève qui demande s'il peut mettre de la **musique**).
8. 19min45 à 20min05 + 20 min25 à 21min35 + 51min40 à 52min00 (élève qui passe son GSM à un autre pour « faire une commande » + E1 qui va voir sur l'écran d'un autre + élève qui va **s'asseoir près d'un autre pour l'aider**).
9. 22min25 à 22min55 (élève qui donne un « **bonbon** » à un autre élève).
10. 27min00 à 27min25 + 42min15 à 42min46 (**Convivialité entre Me. P8 et M. P7** « il en faut, peu pour être heureux » + « Oui mais moi, je suis meilleure que M. » ... « Qu'elle m'énerve ».)
11. 27min30 à 28min00 (M. P7 rappelle **qu'il reste peu de temps**)
12. 28min05 à 29min15 (**Déclaration fiscale**)
13. 31min30 à 31min45 (M. P7 demande : « **quelqu'un sait comment envoyer.** »)
14. 32min25 à 33min25 (M. P7 : « **C'est chouette d'être avec vous** ... dans 10 ans on montrera vos TFE aux élèves ... on dira, ah ils nous manquent, pas tous »)
15. 33min30 à 33min45 + 49min40 à 50min05 (M. P7 : **Allais, les filles, pas traîner**, y a encore le Power Point aussi + fini avec une fille puis va vers un autre groupe : « est-ce que ça avance ici »).
16. 34 min 45 à 35 min 55 + 40min50 à 42min15 (M. P7 : **aide les élèves à trouver l'IA Gamma** + conseils d'utilisation).
17. 39min15 à 39min35 (M. P7 : « c'est vrai, **plus gentil que moi**).
18. 46min30 à 48min (Une **élève se confie à M. P7** concernant une autre prof. qui se moquait d'elle).

8.7.3 Synthèse des extraits P8

1. 4 min 10 à 5 min 00 (Me. P8 : a) **On se repositionne**, b) va vers les élèves, c) chuuuut).
2. 5 min 00 à 5 min 20 (Me. P8 : **donne un chargeur** à un élève).
3. 6 min 45 à 7 min 00 (**Affinité** entre 2 pairs d'élèves, au centre et au centre supérieur, ...).
4. 8min52 à 9min. 30 + 34min20 à 34min45 (**Discussion entre Me. P8 et M. P7** : élève qui travaille sur son tél. + IA sur Power Point).
5. 9min38 à 9 min59 (Me. P8 propose à **E2** de se placer autrement).
6. 10min35 à 1 Min 45 + 11min53 à 13min30 (**Me. P8 s'assied près d'une élève** (au centre + coin sup. droit) pour l'éclairer sur un aspect).
7. 13min25 à 14min20 (**élèves reviennent d'une activité** externe, puis M. P8 repart avec d'autres élèves).
8. 14min20 à 14 min 30 (problème technique avec **l'imprimante**).
9. 14min43 à 14 min 50 (Me. P8 : « **chuuut**, bon allait les gars on travaille »).
10. 15min57 à 16 min 20 (Parle de la **période d'examen**).
11. 16min40 à 16min55 (élève qui demande s'il peut mettre de la **musique**).
12. 19min45 à 20min05 + 20 min25 à 21min35 + 51min40 à 52min00 (élève qui passe son GSM à un autre pour « faire une commande » + E1 qui va voir sur l'écran d'un autre + **élève qui va s'asseoir près d'un autre pour l'aider**).
13. 22min25 à 22min55 (élève qui donne un « **bonbon** » à un autre élève).
14. 24min10 à 25min20 (Me. P8 fait une **annonce générale** à toute la classe).
15. 26min15 à 26min30 (grève des bus, Me. P8 : « bien sûr que tu viens, t'as une **super voiture** »).
16. 27min00 à 27min25 + 42min15 à 42min46 (**Convivialité entre Me. P8 et M. P7** « il en faut, peu pour être heureux » + « Oui mais moi, je suis meilleure que M. » ... « Qu'elle m'énerve ».)
17. 28min05 à 29min15 (**Déclaration fiscale**)
18. 29min50 à 30min00 (Me. P8, **je t'enm...**)

8.8 Retranscription des entretiens

8.8.1 Retranscription entretien P1

Extrait vidéo : P1	Verbatim
Introduction	Alors Ben voilà, ben déjà merci hein de m'accorder ce temps-là pour l'autoconfrontation. Alors Bah comme je viens de le dire, ça durera peut-être un peu plus d'une heure vu que j'ai vu beaucoup de choses intéressantes. Alors bah voilà, comme je vous ai expliqué, moi j'ai sélectionné certains extraits en regardant la vidéo qui vont justement me permettre de mieux vous questionner par rapport à votre façon, bah de gérer le groupe, d'instaurer un bon climat d'apprentissage, de recadrer quand c'est nécessaire, etc. donc c'est là-dessus qu'on va se concentrer et pas vraiment sur les finalités pédagogiques. Et donc, voilà, c'est pas du tout un jugement des pratiques, est ce que c'est bien ou mal, mais c'est vraiment chercher à mieux comprendre votre logique à vous finalement et vos intentions, etc. Alors aussi, mais ça il faut le savoir, c'est que ça peut être exigeant, cognitivement, mais aussi émotionnellement à certains moments, alors vous êtes tout à fait libre, à n'importe quel moment, de ne pas vouloir répondre à une question, euh, de faire une pause à l'entretien, voire d'arrêter complètement l'entretien, ça y a vraiment aucun souci. Voilà, oui, moi je vais gérer la vidéo par rapport à ce que j'ai sélectionné, mais si à un moment vous voulez revenir plus en arrière, plus en avant ou revoir une scène ou l'autre, voilà, vous êtes tout à fait libre aussi de prendre les commandes pour expliciter votre pratique je vais dire. OK, Ouais si c'est bon on peut commencer.
	V1.1 Ok, on y va
	Ok, je crois que je suis plus stressé que vous (rire). En tout cas, je suis content de tomber sur vous en premier, vous êtes pas du tout participant qui met la pression.
	V1.2 Non, c'est un plaisir.
Début de la séance de cours : vidéo à 1 min 25 (arrêt sur image). Les bancs sont disposés en U et le professeur est au centre.	C'est cool. OK du coup bah déjà avant de lancer la vidéo je voudrais vous demander. Par rapport au placement des bancs , est-ce que c'est vous qui avez décidé de placer les bancs de la sorte ?
	V1.3 Alors Heu non, pas du tout parce que je recommence à donner cours sur le site de (Liège) depuis l'année passée. Donc en fait, j'ai donné cours, c'est ma dix-neuvième année hein, J'ai donné cours à (Liège) pendant une dizaine d'années. Et puis je suis restée une petite dizaine d'années sans, sans, sans aller sur ce site-là. Et donc j'ai j'ai, je suis un petit jeune, quoi.
	D'accord.
	V1.4 Parce que j'ai pas de local, j'ai rien, je suis dans les locaux des autres. Il se fait que là c'est très très particulier parce que la prof qui donne tout le temps cours dans ce local-là, je pense qu'elle confond le local avec son loft quoi, elle pense vraiment que c'est chez elle et qu'on ne touche rien.

	D'accord
	V1.5 Enfin voilà, elle est très exigeante par rapport à ça. Donc voilà je Je je touche à rien dans ce local. Sinon je suis d'avis, Euh, de de de placer les élèves, de placer les élèves autrement. Je trouve que c'est pas top comme c'est là mais voilà.
	Pourquoi c'est pas top comme ça, qu'est-ce que ...
	V1.6 Ben j'ai l'impression qu'en fait face c'est un peu... comment dire... j'aurais préféré des ... enfin pour faire cette leçon-là en tout cas des îlots. Vous voyez ?
	Ok.
	V1.7 Des équipes, que les élèves puissent se faire face pour confronter leurs idées, discuter ...
	Quand vous dites des îlots, c'est des petits regroupements comme ça ?
	V1.7 Voilà, c'est ça, ouais.
	Ok, d'accord.
	V1.8 Pour les faire travailler plutôt par groupe quoi.
	Ok et justement Bah le... c'est quelque chose à laquelle vous attachez de l'importance dans votre pratique, la disposition des bancs, etc. ?
	V1.9 Ouais ouais Ouais Ouais, c'est essentiel, je veux dire quand, quand, enfin on essaie de pas trop trop le faire, mais en ex cathedra pour exposer un contexte socio historique ou un truc comme ça euh, ben on peut-on peut faire face aux élèves, y a pas de souci. Par contre, moi j'aime beaucoup, beaucoup l'idée de les faire travailler par groupe.
	D'accord .
	V1.10 On va pouvoir les faire confronté et s'expliquer les uns aux autres, etc. Et là je trouve que c'est important qu'il puisse être les uns en face des autres , par euh, par groupe quoi.
	D'accord. Et justement le fait de confronter ses idées les uns les autres comme vous dites, ça apporte quelque chose à l'apprentissage en plus que les cours ex cathedra ?
	V1.11 J'en suis persuadé. J'en suis vraiment vraiment persuadé que euh, ils comprennent mieux, euh, Je crois qu'un gros défaut qu'on a les profs, c'est de euh, d' être tellement attaché à la ..., à l'expression parfaite , et des fois on parle pas à côté, enfin on..., alors on a utilisé les mots les plus précis qu'on pouvait utiliser mais l'élève comprend pas. Et des fois simplement en demandant à un autre élève, enfin quand on a répété 3 fois et qu'on est démuni parce que on a vraiment pas envie de pas dire le mot juste, et qu'on demande à un autre élève, tiens explique lui un peu. Ben souvent on se rend compte que l'autre élève explique à l'autre élève qui a pas compris à sa façon, que c'est pas juste, enfin que c'est pas scientifiquement 100% correct, mais que l'élève a compris, ce qu'on voulait lui expliquer.
	D'accord, d'accord.
	V1.12 Et donc enfin voilà, c'est euh... Ouais je pense que c'est extrêmement riche de de de les laisser, euh, faut leur laisser le temps aussi parce que ça prend plus de temps que de donner la réponse et de dire vous notez ça dans votre cahier et puis vous l'étudiez et vous l'aurez à l'interro. Mais mais les discussions sont super intéressantes. Quand on fait de la, de la grammaire et que des élèves disent : « à mais ça c'est un pronom » « ben non, c'est pas un pronom parce que... ttais le prof. Il a dit que le pronom remplace un non mais ça c'est euh, c'est un déterminant » « ah ouais, pourquoi ? » Et et qu'on assiste à ça et que de temps en temps on se contente juste de de redonner une petite information de recadrer le truc. Allais, j pense qu'en termes de, de, de compréhension, on est sur un niveau plus haut quoi. Enfin je pense.
	Donc le fait de les faire interagir, si je comprends bien, ça permet déjà de... de leur faire reformuler des fois avec un langage avec lequel ils se comprennent mieux ?
	V1.13 Ouais
	Okay , et en plus de ça d'obtenir au final une compréhension plus profonde ?

	V1.14 Je crois, ouais et et et et ça change aussi le ... ça change le rapport en fait, parce que le prof n'est plus le gars qui sait tout et qui impose un un savoir, mais le savoir est partagé en fait . Et du coup chaque élève a la possibilité de bah d'enseigner, enfin de partager ses connaissances . Et ça et ça change. J'ai l'impression que ça change fort la dynamique de manière positive .
	D'accord, et le fait justement comme vous dites, euh, que l'élève aussi participe à la construction des savoirs, si j'ai bien compris, est-ce que c'est ... ça comporte des bénéfices justement pour sa vie après dans la société ?
	V1.15 En termes de de confiance en soi, je crois. Je crois que c'est important qui qui ... qui ne se considèrent pas comme une personne passive quoi. À la limite qui n'existe pas. Ouais, c'est le fait de prendre part aussi à un projet. Euh le fait de bah si on peut dire d'exister quoi de manière active, dans dans ses propres apprentissages et dans celui des autres . Parce que je pense que vraiment on apprend, on apprend pas tout seul quoi, c'est la classe, c'est un, c'est un groupe et euh, qu'on a souvent tendance à considérer comme un V1.15 groupe parfois opposé aux profs qui est tout seul et qui doit se battre contre la classe, etc. Alors que j'ai j'ai la faiblesse de penser que si on arrive à en faire un seul groupe avec l'enseignant, qui est plutôt comme un guide, enfin voilà, c'est c'est un mot peut être un peu trop spirituel, mais en tout cas pour pour recadrer quand c'est nécessaire. Mais après là, on travaille sur des choses qui connaissent déjà en fait, qu'ils ont déjà appris, on refait un peu de langue, etc. pour euh, voilà pour les aider à se réapproprier, bah pour la plupart là, leur maternelle. Et c'est des choses qui sont déjà apprises quoi. Et donc on essaye juste de de restimuler la la connaissance.
	D'accord.
	V1.16 Parce que c'est des choses qu'ils ont oublié, mais mais qui connaissent déjà, enfin en tout cas, dont on leur a déjà parlé, quoi. Et donc on est surpris parce qu'après, quand, quand quand on gratte un peu, ben on se rend compte que , bah oui c'est vrai je me souviens de et ils trouvent des petits trucs et et ils les partagent quoi . (09 min 28)
	Ducoup les moments d'interaction seraient plus propice après avoir vu une certaine matière plutôt que dans des situations où on n'introduirait une nouvelle matière ?
	V1.17 Non, j'aime bien le repartir aussi, euh. Après sa demande, je pense, beaucoup de réflexion, beaucoup d'expérience et ça demande de s'être planté plein de fois. Mais trouver le moyen de de repartir de leur vécu pour introduire un nouveau sujet, ça ça peut être bien. D'un truc qui les touche. J'ai ... j'ai peut-être un exemple, on a travaillé sur euh, bon, ça c'était un peu osé, je trouve qu'on a travailler avec eux sur une pièce du 18 ^{ème} , du 17 ^{ème} siècle de Marivaux, enfin ouais, fin 17 ^{ème} j'crois, enfin vieux truc. Et c'est en fait c'est des euh, c'est un couple, euh, maître esclave qui qui échoue sur une île où on inverse les rôles, où les esclaves deviennent maîtres et où les maîtres deviennent esclaves, etc. Et du coup Bah ça ça leur parle pas nécessairement. Mais par contre on a démarré cette séquence là en discutant de la relation, fin finalement de tous les rapports dominants dominés. Est-ce que euh, il y a un rapport dominant dominé entre un prof et un élève et et on en arrive parfois à des... À des situations surprenantes où il ils trouvent ça logique finalement que que que le prof aie un rapport de domination sur les élèves. Ils disent ouais non, c'est normal que le prof puisse punir. Et c'est c'est super surprenant parce que la plupart du temps ils sont dans l'idée inverse, en mode ouais, elle m'a mis une note, ça c'est me manquer de respect, etc. Et après relation hommes femmes, parents enfant tout ça . Et et c'est c'est ça parlait de leur vécu en fait. Ce qui permet de dire après bah ouais ben vous voyez hein Arlequin en fait c'est vous et et il réagit exactement comme vous, il veut se venger. Du coup on est parti sur le délire, tiens si, imaginons que pendant une journée, on oblige tous vos profs à s'asseoir face à vous, que c'est vous le prof, vous faites quoi ? Et et en fait on se rend compte, et c'est ce qui est dénoncé dans la pièce d'y a 3 siècles. On se rend compte qu'en fait il ferait exactement ce qu'il reproche à leur prof.
	Mmh, d'accord.

	V1.17 Il se vengerait, voilà ils seraient tyranniques. Enfin voilà ce genre de choses. Donc en repartant de tout ça pour dire, enfin je sais pas si je réponds à la question ou pas, ou si je m'égare.
	Ben justement, pour que je recadre un peu. Euh, le fait d'êtes moi transmissif mais plutôt permettre au groupe de s'exprimer sur un sujet. On a des fois des réponses inattendues ou qu'on n'aurait pas pu avoir seulement de la transmission pure.
	V1.17 Oui c'est ça. Ouais ouais et puis et puis faut faut aussi je pense faut aussi se laisser se laisser aller. Après voilà on a pas, on a pas le même bagage après 20 ans ou quand on commence. Enfin je veux dire, si vous étiez venu en classe il y a longtemps, ça aurait pas été du tout autre chose. Et après enfin voilà, je sais que c'est pas parfait, que j'ai encore à améliorer pleins de choses. Mais la capacité de de rebondir quoi. Avoir et et et dans et dans 20 ans, je pense que ce sera, ce sera mieux parce que simplement je serai plus vieux, je connaîtrai plus de choses.
	Rebondir en fonction de quoi ?
	V1.19 En fonction de, de, de, de, de, de ce qui arrive quoi. Je vais profiter de chaque situation pour favoriser un apprentissage. Là on va vraisemblablement en parler. Euh, mais bon c'est un exercice ou à la fin il devait, enfin on devait avoir une petite composition que j'espérais poétique (rire) en préparant.
	On en reparlera (rire).
	V1.20 Et qui était plus bite, couille machin.
	Ouais voilà.
	V1.21 Ça m'a, ça m'a, ça m'a quand même permis. J'étais contente de parler de Guillaume Apollinaire qui était, enfin à mon à mon goût, un des grands grands poètes de langue française et qui a aussi à côté de ça écrit de la littérature pornographique quoi. proche de du du résultat, du du travail. Donc voilà, quand je dis rebondir, ben c'est ce genre de choses. On n'est pas euh, on est pas arrivé à ce que j'avais prévu au début, mais c'était bien quand même. Parce que ça venait d'eux que, je pense euh, l'objectif de la de la de la séquence ben, c'était de de revoir les les classes grammaticales et que bah que le nom qu'on utilise ça soit bite ou que le nom qu'on utilise ça soit diamant, ben c'est un nom quoi. (14 min 14)
	Si je comprends bien, ne pas être trop figé dans son Canvas de cours, justement, être ouvert à ce qui peut se passer, ça permet justement de voir d'autres choses qu'on n'aurait pas prévu.
	V1.22 Mais je crois que d'abord, si on si on se fixe comme objectif de, de.., d'être attaché au Canvas en termes de timing, en terme de où je veux arriver, etc., etc., je pense qu'on est malheureux. On donne cours stressé, enfin après c'est pas nécessairement simple pour tout le monde. Mais mais ouais, je pense vraiment qu'on doit pouvoir travailler de manière libre par rapport à soi-même, par rapport à ce qu'on avait voulu faire et et voilà. Et et et pourquoi pas vagabonder un petit peu. Alors je je parle pas de, enfin j'avais des profs, ils étaient spécialistes en secondaire et je trouve ça un peu dommage que qu'ils racontaient leur vie. Y en a un qui était V1.22 colombophile, il était prof de math, on parlait plus de pigeons que ..., enfin c'est un peu... c'est un peu bizarre. Mais tant qu'on reste dans le, dans le cadre du cours, enfin je veux dire, si j'avais prévu de parler de Molière mais qu'au final je parle de euh, un qui a rien avoir, je sais pas de de de Voltaire et ben c'est cool quoi. Tant qu'au final, ben les objectifs, les objectifs sont atteints.
	D'accord. Je vais déjà poser une question un peu engageante. C'est justement tout ce que vous venez de dire ici, est ce que l'institution dans laquelle on travaille permet de travailler de cette manière-là, ou pas ? Et plus ou moins. Et s'il y aurait quelque chose à changer dans l'institution pour permettre de travailler davantage dans ces conditions-là, qu'est-ce que ça pourrait être ?
	V1.23 J'ai l'impression que si on si on suit les recommandations à la lettre. En tout cas pour un cours comme le cours de Français. Je suis pas sûr que que qu' idéologiquement, on atteint les objectifs qu'on qu'on a envie d'atteindre, c'est-à-dire de euh, d'émancipation de de la même

	manière de tous les élèves. Je pense vraiment que l'école c'est une institution, c'est Bourdieu hein, c'est pas un truc que j'invente, qui ambitionne de maintenir les classes sociales. Après j'ai aussi l'impression, mais c'est vraiment juste un ressenti, enfin c'est basé sur rien de scientifique. Que souvent pas mal d'enseignants, s'imposent euh, s'imposent des choses en imaginant que ça vient de de plus haut, mais mais qu'on ait une petite marge de de de liberté quand même et qu'on va pas, on va pas se faire couper la tête si euh, enfin voilà, j'ai l'impression. En tout cas dans mon école, c'est comme ça, on a une directrice qui est euh, fin faut faire son taf, ça ça me semble, ça me semble évident. Enfin moi je veux bien me faire, je veux bien me faire, enfin je veux bien devoir rendre des comptes si si j'arrive en retard, si je suis déplacé etc., ça y a pas de problème. Mais pédagogiquement, euh, j'ai l'impression qu'il y a certains d'enseignants et surtout surtout les ..., soit les jeunes, soit ceux qui en ont marre, qui qui ... qui s'impose plus de restrictions que ce que les autorités nous imposent.
	Je vois, je vois.
	V1.24 Même si je suis pas d'accord avec, même si pardon. Je je, je, j'analyse les programmes enfin qui changent de temps en temps, etc.,etc., et euh, euh, je me doute vraiment la, sans sans être complotiste, je me demande quand même qui les fait, enfin non, je me demande pas qui les fait, mais par rapport à qui il les fait. J'ai des gros, gros, gros doutes par rapport au... à la finalité. Je pense que ... qui y a consciemment une espèce de de mépris de classe, euh, avec des programmes pour le qualifiant, qui sont parfois simpliste quoi. J'ai vraiment l'impression qu'on qu'on considère d'emblée, que ces gamins-là, du qualifiants, sont, sont moins capables que les autres. Alors qu'ils sont juste moins scolaires pour euh, voilà pour pleins de raisons.
	D'accord. Euh, vous parliez aussi à un moment de l'institution, enfin votre directrice.
	V1.25 Ouais
	Qu'elle favorise justement une certaine liberté si j'ai bien compris ?
	V1.26 Je pense ouais j'ai l'impression.
	Et donc l'influence de la direction, euh, serait présente dans vos séances de cours ? par rapport d'une direction à l'autre. Cela permettrait plus ou moins d'échanges, plus ou moins d'interactions, plus ou moins de liberté ?
	V1.27 Disons qu' avec d'autres directions, euh, précédemment. Je donnais cours pas spécialement de la même manière mais avec les mêmes objectifs. Ça, ça a déjà donné lieu à des à des discussions , où finalement je disais bah non, je veux pas changer parce que j'arrive à justifier, j'arrive à expliquer, etc. Avec celle-ci aussi hein, au tout tout tout début, quand elle est arrivée, on a déjà dû s'expliquer parce que... elle avait regardé mes grilles d'évaluation, etc. Elle me disait, ça, je suis pas d'accord, parce que c'est pas en adéquation, ouais que la fédération etc. C'était une discussion par rapport à la, à l'importance de de, de la maîtrise de la langue dans les dans les travaux. Et elle jugeait que j'accordais trop de... enfin, en termes de pondération, la langue occupait trop de place. Et donc ben je je je me suis expliquer par rapport à ça. Je lui expliquais que la langue c'est un critère d' hiérarchisation sociale et que moi j'avais envie que mes élèves maîtrisent la langue aussi bien que ceux qui sortaient d'écoles plus huppées. Et que je me battrais pour ça quoi. Et donc enfin voilà, elle avait l'air un peu coincée en mode, oui m' enfin, par rapport aux grilles d'évaluation de la Communauté française, pour laquelle j'ai travaillé, c'est pas ..., vous vous y conformez pas, mais euh mais voilà, je pense qu'elle a compris que, mais que je carotte pas en fait, que que je triche pas, que j'ai euh, allait, une pensée idéologique par rapport par rapport à mon boulot, que j'y tiens et et qu' je suis têtu. Et donc là ça va, franchement ça se passe bien. Elle se rend compte que je suis motivée, que, j'essaye de faire un boulot comme il faut que je suis là. Enfin donc, je pense qu'elle a compris que, qu'elle pourrait me faire confiance d'une certaine manière. (21 min 31)
	Justement ce fait là, qu'elle vous fasse une certaine, qu'elle vous accorde une certaine confiance ça permet justement d'avoir ce que vous disiez au début, favoriser les interactions

	entre les élèves même si ça prend plus de temps, plutôt que d'être toujours dans la transmission ?
	V1.28 Je pense que ça c'est c'est, moi je le vois dans l'autre sens en fait. C'est, on travaille comme ça parce qu'on parce qu'on a testé que on se rend compte que enfin parce qu'on pense en tout cas que que que ça fonctionne mieux dans ce sens-là et puis on arrive à le défendre mais mais mais là enfin dans mon école elle est ... , d'un point de vue pédagogique voilà elle vient pas ..., puis quand elle est arrivée j'étais déjà là depuis depuis une dizaine d'années donc enfin je fonctionnais déjà et voilà elle s'est jamais beaucoup beaucoup émise à part à part pour cette question de grille d'évaluation et de maîtrise de la langue, après, j'ai l'impression que tant qu'on ..., un enseignant qui ne fait pas de vague, on lui fout la paix.
	D'accord. (22 min 38)
	V1.29 On ne va pas voir s'il fait, enfin, on ne va pas voir comment il bosse. V1.29 C'est c'est l'impression que j'ai par rapport à à ce qui se passe et ce que, ce que je peux observer, c'est qu'on va aller, on va plutôt aller voir comment comment fonctionnent les enseignants, si les parents se plaignent, s'il y a un taux d'échec fort fort élevé. Voilà après après c'est malheureux parce qu'il y a l'autre extrême quoi c'est-à-dire les profs qui pour avoir la paix mettent les mettent seize à tout le monde et racontent des blagues en classe. D'ailleurs mais mais et et ceux qui se cache un peu finalement pendant ... mais bon voilà c'est comme ça, tout le monde n'est pas parfait.
	Ok ok ben voilà on va commencer déjà, fin déjà (rire), on va commencer le, à regarder certains extraits. Alors de manière générale à chaque fois je passerai l'extrait, je vous demanderai de dire ce que vous en pensez, sachant qu'on n'est pas dans une finalité à comprendre les objectifs pédagogiques mais toujours, ben tiens qu'est-ce que ça apporte ce moment-là pour l'atmosphère, l'ambiance, etc. Pour ça, je vous laisse toujours un discours libre en un premier temps pour vous, dire ce qui compte, mais si possible, n'avez pas sur les enjeux pédagogiques quoi. Ok ? (23 min 54)
	V1.30 Ouais d'accord, ouais.
Extrait 1 (1min 25 à 1min 47) : <i>Introduction du cours :</i> En prenant le centre, le professeur annonce à la classe, qu'il vont faire un petit exercice sur la nature des mot sous forme de jeu. Il demande de suivre les consigne le plus précisément possible et que	Voilà donc la première, c'est à chaque fois une dizaine de secondes hein, c'est assez ciblé. (24 min 02) (Visionnage de l'extrait)

normalement ça devrait donner un truc pas mal.	Voilà donc voilà qu'est-ce que vous avez déjà envie de dire là-dessus, sur l'extrait que vous venez de voir ? (24 min 30)
	V1.31 J'ai rien j'ai rien remarqué de ..., enfin je je je ..., j'introduis le le l'exemple, enfin la leçon avec E1, mais ça vous l'avez remarqué qui est l'élément, c'est l'élément perturbateur de la classe clairement, celui qui intervient tout le temps, mais qui est accepté par tous les autres en fait et ça je pense que ça ça, dans certains groupes il y a l'élément perturbateur qui, on on sent qui gave tout le monde et que et que c'est un réel problème. Ça c'est une classe qui est qui est habituée à..., enfin les gamins sont habitués à fonctionner ensemble depuis depuis pas mal de temps, euh, et le comportement de E1 est accepté, enfin j'ai pas l'impression qu'il perturbe les autres. Après peut-être que je me voile de la face, mais ..., ça arrive, ça arrive parfois qu'il faille lui dire allez va te promener parce que parce que là c'est c'est c'est plus possible, mais il a besoin de montrer qu'il est là. Il a besoin d'attirer l'attention dès le début quoi. Après pas méchamment en fait, quand il dit, quand il dit c'est génial, à un moment donné, il dit ouais c'est génial avec l'accent, en réalité il m'imité parce que apparemment d'après lui, c'est un, c'est, je, c'est une expression que je répète très très très souvent, on me dit ça c'est génial, les machins bisounours, enfin voilà. Ce qui ne me dérange pas du tout, parce que c'est, enfin je ne trouve pas ça méprisant, je ne trouve pas ça insultant, et en faisant ça, il crée pas non plus, enfin pour moi il n'y a pas de déséquilibre là-dedans quoi. Il dit c'est génial, je répète ouais c'est génial et et il n'empêche personne de travailler quoi. Mais il montre qu'il est là.
	D'accord d'accord et du coup comme vous disiez il y a des fois où l'élément perturbateur est plutôt rejeté. Lui, ce serait pas vraiment le cas. (26 min 39).
	V1.32 Non j'ai pas l'impression.
	Du coup il y a-t-il une gestion particulière de cet élève-là dans ce contexte-là où il n'est pas rejeté par le groupe selon vous ? (26 min 48).
	V1.33 Oui c'est particulier, c'est super super particulier, là je ... j'essaye encore de de trouver le truc. Alors généralement, ..., donner du crédit à ce qu'il dit sous forme de boutade et et et rendre la chose sérieuse ça ça marche, c'est-à-dire que ça lui coupe un peu l'herbe sous le pied, exemple quand il m'imité et qu'il dit ah oui c'est génial et tout, ben je répond oui vraiment oui moi j'espère que ça donne un truc bien ou c'est un mec qui fonctionne à l'envers aussi, c'est-à-dire que, ..., pour exprimer quelque chose de positif il dit quelque chose de négatif.
	D'accord.
	V1.33 Et quand on lui montre qu'on a compris, il est saisi, il s'arrête. Par exemple, il il rentre en classe en traînant des pieds en soufflant, en disant fais chier, monsieur je n'aime pas votre cours, je ne vous aime pas machin. Ben je lui réponds, ben ce n'est pas grave parce que moi je t'aime bien. Et et et puis finalement, ben ouais je vous aime bien aussi, mais je n'aime pas votre cours, mais écoute si tu m'aimes bien, c'est déjà bien et tout, je vais essayer de faire en sorte que que t'aime bien aussi le cours et c'est pas un méchant.
	Ouais et le fait justement d'avoir l'approche que vous avez avec cet élève-là, est-ce que justement ça a une influence après sur tout tout le groupe en général. (28 min 20)
	V1.34 Oui je crois. Après c'est des gamins qui se voient aussi en dehors de l'école. Donc lui quand on ne le connaît pas ça a l'air d'être un, ..., ça a l'air d'être un chieur mais c'est le mec et ça faut faut le savoir avant de travaillé avec lui.

	C'est le gars qui dans le bus s'est fait casser la gueule par 6 types pour aller défendre un petit de première de l'école parce que on voulait lui piquer son GSM ou je sais pas quoi. Et donc dans dans la dynamique du groupe, c'est important de comprendre comment ça se passe donc c'est c'est le gars ouais il a l'air chiant, mais les autres l'apprécient parce que c'est quelqu'un réellement qui veut montrer le contraire mais qui a un grand cœur quoi. Et donc les autres le savent et quand on a compris la dynamique du groupe, on essaye de gérer comme on peut quoi, mais je trouve que c'est important de comprendre. Après là, il faut se dire aussi que moi j'ai les ces élèves-là tout seul, que d'autres profs, j' pense que c'est le cas chez P2, mais ce n'est pas cette classe-là. D'autres collègues les ont regroupés avec les sixième aides familiales. Et donc là, la dynamique, elle est tout à fait différente parce que les sixième aides familiales ne le supportent pas.
	D'accord. (29 min 41)
	V1.35 Et donc on gère pas de la même manière.
	D'accord. Ben Justement, est ce que vous changeriez la gestion de cet élève-là du fait que la dynamique est différente parce qu'il y a une partie de la classe qui ne l'aimerait pas à ce moment-là ?
	V1.36 Ouais je lui expliquerai, j'essaierai de lui expliquer gentiment mais juste nous deux. Que finalement je comprends je comprends ce qu'il fait, qu'il a besoin d'attirer l'attention etc., c'est une question de caractère et voilà et on fait avec, il n'y a pas de souci, mais que qu'il doit penser qu'il n'est pas tout seul et que voilà dans un dans un grand groupe ben il faut de la place pour tout le monde, que ben il faut V1.36 trouver l'équilibre entre la liberté individuelle et et la liberté du groupe, d'exister en tant que groupe et et les libertés individuelles des autres forcément. Et donc les voilà essayer de trouver l'équilibre sans sans le faire changer de caractère et lui dire tu te tais, je ne veux pas t'entendre etc. parce que là je pense que ce serait ce serait un drame quoi. Parce que parce que c'est un gars faut se dire aussi qui s'est fait boxer par l'école, qui depuis tout petit on lui a dit tu comprends rien enfin qu'on n'a pas su gérer quoi, je jette la pierre à personne c'est un mec qui est très difficile à gérer, mais je veux pas participer à enfoncer le clou encore plus quoi donc euh, donc voilà toujours essayer de trouver l'équilibre entre lui accorder du crédit et lui laisser sa chance et en même temps faire en sorte que les autres se sentent pas mal à l'aise en classe parce que lui est là quoi.
	D'accord. (31 min 28)
	V1.37 Et ça c'est pas c'est pas toujours évident. Mais c'est pas le cas, c'est pas le cas avec avec ce petit groupe. C'est parce qu'ils vivent ensemble à côté et qu'ils le prennent avec ses qualités quoi.
	Et si admettons le cas de figure que vous vous le mettriez à dos, est-ce que du coup ça aurait une influence sur le groupe ? (31 min 54).
	V1.38 Ouais je crois. Je pense je pense vraiment que la première tâche quand je les ai rencontrés en début d'année, euh, c'est d'être accepté. Parce que comme je vous ai dit tantôt, c'est des gamins qui se sont fait boxer par l'école, qui se sentent complètement cons, pas à leur place et qui du coup quand ils voient arriver quelqu'un qui représente l'institution, le rapport n'est pas positif. C'est, faut faut, la première étape c'est je crois, en tout cas si on veut travailler avec eux, c'est qu'ils nous acceptent en tant que que que prof quoi, dans l'idée que on va collaborer,..., je donne un cours qui qui qui le permet aussi. Où je leur explique que par rapport à un texte l'important c'est le ressenti, ce n'est pas, enfin ça dépend quel type de texte hein, mais un texte artistique, enfin un texte littéraire, moi j'accorde plus d'importance à ce qu'ils ont ressenti qu'à ce qu'ils ont compris. Enfin sauf s'ils comprennent complètement complètement à l'envers, mais ça arrive, ça arrive très très rarement. S'ils comprennent pas, c'est pas nécessairement de leur faute, que c'est possible aussi que moi j'ai pas nécessairement bien

	expliqué, fin ce genre de choses quoi. Et puis enfin voilà, il a fallu quand même quelques semaines. Il y a eu des moments aussi un peu compliqués, où euh, même si on leur dit voilà on va faire un truc chiant mais on va le faire parce que c'est nécessaire et qu'ils veulent pas et que, ..., faut tenir bon quoi, en leur expliquant les objectifs, les finalités et et pourquoi on le fait et pourquoi c'est important. Mais voilà, je pense que, en tout cas jamais, fin c'est difficile, je crois qu'il faut réussir à être ferme, mais gentiment ferme quoi. Je sais pas si vous voyez ce que je veux dire.
	Trop justement dans le rapport d'autorité et de l'imposition... (33 min 53)
	V1.39 Le rapport d'autoritarisme en tout cas oui, je pense que ça c'est, c'est les ...
	Ça y aurait quel effet sur le groupe l'autoritarisme ? (34 min 05)
	V1.40 Ben de les conforter dans l'idée que, qu'il y a un fossé entre eux et et l'institution scolaire et les profs qui représentent l'institution scolaire.
	Et ils risqueraient de se comporter comment du coup à ce moment-là si...
	V1.41 Alors je pense que d'un point de vue dynamique de groupe, ben ils ne seraient pas, enfin il ne serait pas méchant, je ne pense pas qu'il commencerait à jeter des chaises ou être grossier ou des trucs comme ça. Mais je pense qu'ils seraient pas, je pense qu'ils seraient passifs qu'ils n'auraient pas envie d'apprendre, enfin c'est plutôt là, ça ça occasionnerait pas un problème de dynamique du groupe mais un problème de pédagogie en fait. Où ils n'ouvriraient pas la porte pour qu'on puisse leur proposer un apprentissage.
	D'accord. Ils seraient plus fermés aux apprentissages ? (35 min)
	V1.42 Ouais, ils seraient là, à se tourner les pouces, regarder le plafond. On on risque pas notre vie hein, je veux dire que que, ben pcq. il y a des gens qui pensent que dans les écoles techniques et professionnelles, tous les jours les profs, on caillasse leurs bagnoles et tout ça c'est pas vrai, mais mais je crois qu'on perdrait tous notre temps en fait et qu'on les conforterait dans l'idée que eux c'est des incapables qu'on ait des des des vieux chiants, et que c'est pas compatible quoi.
	D'accord d'accord. Du coup maintenant je vais essayer de poser, vous posez des questions sur des aspects plus concrets.
	V1.43 Ouais
	Par exemple on va remettre l'extrait, et vous parlez, enfin d'entrée de jeu vous présentez les choses, l'introduction sous forme de jeu. Donc je vais vous laisser revoir, puis après, ben se dire finalement qu'est-ce que ça apporte dans l'investissement des élèves, dans le climat, dans leur comportement, le fait d'annoncer la séance de cours sous forme de jeu. (36 min 01) Second visionnage de l'extrait 1. Voilà, alors justement le fait de présenter, ben déjà le cours en disant qu'on va voir une matière sous forme de jeu, qu'est-ce que ça apporte au groupe finalement, au groupe classe. (36 min 39)
	V1.44 Alors pour certaines classes, je fais ça une heure par semaine.
	V1.44 Une heure par semaine je fais la langue et on fait ça sous forme de de de jeux par équipe etc. Dans certaines classes ils attendent ce jour-là.
	D'accord. D'accord.
	V1.45 Et là par contre il y a E1, je dis on va faire un jeu etc. et E1 qui dit encore. Parce que, je parce qu'il a besoin d'être dans le ..., en fait il est content hein, parce que si je lui avais dit on va faire une synthèse, il aurait râlé. Enfin il a besoin de montrer qu'il râle en fait et de dire je vous aime pas etc., enfin c'est un truc qui fait.

	Encore maintenant, on est allé à la bibliothèque la semaine passée, on a la bibliothécaire qui est une dame vraiment super gentille, fin extraordinaire, qui dit ah E1 je suis contente de te voir, ouais ben moi j'en ai marre, je n'ai pas envie d'être là, ça me fait chier machin, puis oui oui, écoute c'est pas grave et puis deux minutes après, il était assis dans un fauteuil en train de lire un livre quoi. Donc je pense qu'il a besoin de dire ça me fait chier.
	D'accord.
	V1.46 Et qu'une fois ce moment-là passé, ben finalement, parce qu'il a fait, il a fait le jeu (lors de la séance filmé en classe) en fait.
	Ça le fait peut-être pas tant chier que ça au final. (37 min 50)
	V1.47 Ça a été le plus actif en fait. Si on analyse la séquence, c'est lui qui est le plus intervenu en mode euh . Enfin, pour certains profs peut-être pas à bon escient parce qu'il fait des trucs pour faire chier et quand il se rend compte que ça fait pas chier, enfin ou qu'on arrive à faire semblant que ça nous fait pas chier (rire), ça le comment, ça ça le ça le canalise en fait.
	D'accord d'accord.
	V1.48 Alors que si on lui dit ouais mais non E1 machin, pourquoi tu fais ça. Je te propose un jeu et tu n'es pas content, tu n'es jamais content, ben on va se focaliser sur une connerie en fait, et on ne va pas travailler. D'accord. Donc je pense qu'il faut parfois juste avec lui et dans ce contexte-là, ben ouais ok j'ai entendu (le prof qui dit ok je t'ai entendu hein E1) ça va mais on continue.
	Et du coup pour pas se focaliser sur des aspects qui pourraient nuire je vais dire à la séance de cours, ce serait important de ne pas ..., d'interpréter pas trop directement certains comportements des élèves ? (39 min 03)
	V1.49 Alors il y a des choses qui ne sont pas acceptables, je veux dire si il commence à insulter sa voisine, lui dire que c'est une truie ou des trucs comme ça et que elle ça l'a fait souffrir, enfin ça c'est pas possible, ça passe pas, on arrête le cours, je m'arrange avec lui enfin, il y a pas de souci par rapport à ça. Mais toutes ces petites remarques en fait qui n'apportent rien mais que lui a besoin de ..., et qui emmerde personne et que lui a besoin d'exprimer, enfin c'est des trucs pour moi qui qui qui sont sans importance, alors arrêter le cours et dire E1 j'ai entendu que tu as dit encore, qu'est-ce qu'il y a, c'est quoi ton problème machin bazar, ça punit tout le monde en fait.
	Donc il faudrait trouver un juste milieu entre recadrer que quand c'est nécessaire et pas à tout va ? (39 min 45)
	V1.50 Oui si c'est un truc qui passe qui emmerde personne, ben euh, qui ne nuit pas au discours, qui ne nuit pas aux apprentissages, ..., ouais je pense qu'il faut ..., ce serait être très très susceptible quoi de dire, ben E1 maintenant tu vas te taire machin, parce qu'il a quand même fait son taf, il a laissé les autres travailler donc, ..., ouais je pense qu'il faut arriver parfois avec certains élèves à être un peu souple quoi. Enfin je crois
	Ne pas prendre des choses de manière trop personnelle peut-être ?
	V1.51 Ah ça c'est sûr. Se dire que ben quand, quand parfois il dit des choses désagréables, il ne dit pas nécessairement à la personne qu'on est mais à ce qu'on représente en tant qu'enseignant, ben ça ça change la vie quoi. Moi il m'a fallu du temps pour comprendre ça, mais mais ça a tout changé quoi.
	Se dire que qu'en face de nous, c'est pas toujours à nous qui l'en veut ou notre cour qu'il veut foutre en l'air mais il en veut à l'institution ou aux prof en général. (40 min. 45)
	V1.52 Oui je crois, oui oui si le cours d'avant ça s'est mal passé. Lui l'après-midi par exemple on a eu euh, là j'ai du par contre interrompre le cours et et le recadrer parce que donc j'ai cours avec eux cette heure-là puis c'est le temps de midi puis j'ai encore avec eux deux heures, je leur rends une évaluation qu'il rate et là il commence à râler, ouais fait chier cours de merde machin. Je lui dis ok E1 mais c'est bon voilà qu'est-ce que tu veux, tu veux qu'on

	corrige et tout, ouais non ça va bla bla, et puis je lance les élèves au boulot et une demi-heure après il est encore avec ça quoi et donc il empêche les autres de travailler et être là, ouais toute façon c'est un cours de merde et on a des mauvais points on comprend pas pour ça machin. Et donc j'ai j'ai interrompu le cours, j'ai dit écoute E1 il faut que qu'on discute un peu là parce que tu parles énormément de respect, tu en veux à tes profs quand il te manque de respect, et là dans notre relation, enfin je t'ai demandé trois fois d'arrêter, je me rends compte que qu'en termes de respect, j'ai l'impression, mais tu me dis si je me trompe que j'ai beaucoup plus de respect pour toi que l'inverse et ça me dérange. Et et ça l'a ..., ça l'a surpris, il a fait, je vais, je vais réfléchir. Et puis il s'est mis à travailler donc il n'y a même pas besoin de, enfin je pense de de d'hurler, mais simplement de de de lui mettre un miroir quoi. Et de lui dire je constate que ton comportement ici c'est celui-là. Après je crois que c'est possible parce qu'il y a une relation de confiance aussi qui s'est installée avant, parce qu'il sait bien que je ne vais pas interrompre le cours pour une connerie, enfin et que si je dis ok on s'arrête et on discute c'est que peut-être il est il est réellement allé un peu loin après si on arrête le cours parce qu'il maché un chewing-gum, qu'il bâille, parce qu'il s'étire parce que ... , c'est déjà arrivé hein, et là il ne comprend pas. Un prof qui lui met une note parce que parce que parce qu'il s'étire ou qu'il bâille ou des trucs comme ça. Le problème c'est qu'il fin dans dans dans la discipline il faut une gradation quoi. V1.52 Du coup si on lui met une note ou qu'on crie dessus parce qu'il s'étire, quand réellement il fait chier tout le monde, qu'est-ce qu'on fait (rire). On peut lui mettre une gifle mais on peut pas (rire), donc ça devient compliqué quoi.
	Ok ok. (43 min 09)
	V1.53 Enfin c'est important qu'il comprenne que voilà, si on a arrêté le cours et que on lui montre que non écoute là je suis fâché vraiment ça va pas, ben ça doit être pour des trucs un peu sérieux quoi. Ça dépend aussi de la voix de la patience et des limites de chaque prof aussi quoi.
<u>Extrait n°2</u> <u>(3min 24 à 3min 40)</u> Après chaque annotation des élèves sur leur feuille, le prof passe auprès de chacun d'eux et dit : « ok, c'est bon, ..., magnifique ».	On va peut-être passer à un autre extrait. Donc comme d'hab je vous laisse regarder, c'est quinze secondes, ça ça permet de contextualiser. Visionnage de l'extrait Voilà, s'il y a quelque chose, je vous laisse dire ce que ce que vous voyez, ce qui vous paraît important ici. (44 min 12)
	V1.54 On parle de la propriétaire du local qui se promène, qui revient pour montrer que c'est à elle et tout ça ou ...
	Je ne sais pas si selon vous ça va vraiment ..., ben peut-être plutôt sur votre pratique, sur votre manière de faire.
	V1.55 Du coup là je passe près de chacun pour être sûr que chacun a bien compris, je peux même le permettre parce que c'est un petit groupe avec vingt-cinq on ne travaille pas on ne travaille clairement pas de la même manière, mais par contre on sait les élèves chez qui on va aller voir, on sait ceux qui savent et ce dont on n'est pas sûr qu'ils ont bien bien compris. Donc on passe quand même dans les bancs mais pas pas chez les vingt-cinq. Là je passe chez tout

	le monde, ben E1 qui se fait encore remarquer, oh là là, qui met la feuille à l'envers etc. Ben E1 met ta feuille à l'endroit et il met sa feuille à l'endroit en fait. Donc c'est voilà, c'est systématique, mais je pense que ça pourrait tout foutre en l'air le fait de dire : « enfin E1 », enfin déjà en termes de de de ça, en termes d'importance à accorder au fait quoi. V1.55 Dire : « E1 Je vous ai dit de mettre la feuille dans ce sens-là, qu' est-ce que tu fous machin. Si on peut se contenter de lui dire oui mais la feuille met la feuille dans l'autre sens s'il te plaît et qu'il le fait directement, ben voilà, alors ça peut ça peut sembler fatigant, mais mais on y laisse beaucoup beaucoup beaucoup moins d'énergie que de s'arrêter. Fin moi je fais vraiment une grosse différence entre les détails et les trucs importants quoi. Fin en tout cas j' essaye. Mais c'est encore E1 quoi.
	Et quand vous passez un moment vous dites ok très bien, super, puis vous êtes magnifique à la fin. (45 min 57).
	V1.56 Oui parce que c'est une gamine qui a besoin de beaucoup beaucoup beaucoup être remise en confiance.
	D'accord.
	V1.57 Donc qui est vraiment vraiment pas sûre d'elle, pour qui c'est vraiment compliqué, voilà. Et donc elle a besoin de ... Et pareil, il y a, c'est un groupe intéressant à analyser parce que, il y en a aucun, je suis plus pour l'équité que pour l'égalité hein et les autres le vivent pas mal en fait. Ils ne voient pas d'injustice. Le fait que cette gamine-là, je vais plus aller m'asseoir à côté d'elle parce qu'elle en a plus besoin. Voilà, tout simplement, il n'y en a jamais aucun qui m'a dit : « ouais monsieur favoritisme machin etc. ». C'est vraiment un groupe qui vit ensemble depuis longtemps. Ils savent que cette gamine a besoin de plus d'aide et du coup le fait d'aller s'asseoir plus souvent à côté d'elle pour l'aider c'est un truc c'est un truc qui qu'ils vivent pas mal quoi.
	D'accord et justement c'est ce groupe-là, qui, du fait qu'ils ne vivent pas mal le fait que vous vous attardiez plus, désolé pour les fautes de grammaire et de conjugaison (rire), vous passez plus de temps avec les élèves plus en difficulté, vous le faites parce que c'est un groupe justement qui le comprend bien et qui permet de le faire ? (47 min 16).
	V1.58 Ouais après si le groupe comprend pas, je m'arrête, je fais un débat sur l'égalité et l'équité, et je leur demande ce qu'ils veulent, mais bon je suis assez vieux et filou que pour pouvoir argumenter et leur faire comprendre que ..., allait, en tout cas pour moi la manière dont on doit travailler c'est de permettre à tout le monde d'y arriver pas de creuser encore plus des écarts. Il y a il y a une super belle, il y a un super beau dessin. Je sais plus qui a fait ça, enfin c'était sur l'enseignement, on voit un poisson dans un bocal, un singe, je ne sais pas quel autre animal et on leur dit allait grimper dans l'arbre.
	Albert Einstein.
	V1.59 Oui c'est ça (rire). Et ben voilà, je reprends ce truc-là et je leur dis voilà vous n'êtes pas tous pareils, l'enseignant c'est ça son taf. Qu'est-ce qu'on fait ? Est-ce que je dois être, est-ce qu'on va travailler de manière égalitaire, c'est-à-dire vous donner, enfin vous faire travailler tous dans les mêmes conditions, ce qu'on ne fait pas parce qu'il y a des V1.59 aménagements raisonnables de toute façon, enfin voilà, on peut plus, on peut plus travailler comme ça et dire ben tout le monde de la même manière, le même type de questions, le même, enfin les gamins qui ont des aménagements raisonnables, ils ont plus de temps aussi pour faire les choses. Et et moi je trouve ça, je trouve ça très bien. Et voilà, c'est un truc qu'ils comprennent. Ils ne sont pas ...

	Et le fait de leur expliquer notamment avec l'histoire avec le poisson dans le bocal, les singes qui montent aux arbres, ça leur permet de changer leur fonctionnement les uns envers les autres dans le groupe. (48 min 45)
	V1.60 D'accepter en tout cas. Après, l'avantage avec une classe comme celle-là, c'est qu'ils ne sont pas dans la, ils ne sont pas dans la compétition pour être premier de classe. Comme on pourrait avoir, enfin on a tous le le le souvenir de de nos secondaires avec le premier de classe, etc. Et une espèce d'esprit de compétition où on s'entraide pas etc. Mais mais c'est c'est un truc que je travaille aussi avec eux, par exemple, quatre cinq fois par an, je leur donne un mot croisé et je les laisse le faire ensemble. En leur disant que si chaque élève de la classe a trouvé au moins un mot, ils ont un bonus etc. Et donc ils sont obligés de collaborer et ils se rendent compte que c'est mieux pour tout le monde en fait, et que ça les enrichit tous plutôt que, alors il y en a qui ont du mal hein, il y en a qui disent non moi je préfère faire tout seul machin, ok vas-y fais tout seul mais ils ont des moins bons points que ceux qui l'ont fait ensemble donc donc ça cogite quoi.
	D'accord (49 min 46)
	V1.61 Et il continue à dire ouais non moi, je préfère faire tout seul et tout, ben ça va pas de problème. Et, mais en tout cas il y a une réflexion par rapport à ça. Je ne veux pas leur, je ne veux pas leur imposer, mais j'essaye de leur montrer par l'exemple que, ben moi c'est dans dans dans ce type de société là que j'ai envie de croire quoi. Celle où il y a de la place pour tout le monde et où on attend le dernier quoi. Pour moi c'est important, c'est vraiment important.
	Ok. (50 min 10).
	V1.62 Après c'est un choix parce qu'il y en a peut-être que je pourrais mieux former que ce que je leur propose, euh, en termes vraiment de scolarité scolaire quoi, à faire des synthèses machin truc, mais mais j'attends le dernier.
	D'accord. (50 min 32)
	V1.63 J'attends le dernier et le premier attend aussi le dernier et en termes de je pense de de de de d'humanité. Je crois que ça fait partie des apprentissages aussi et j'ai envie de leur apporter cette réflexion-là aussi quoi.
	Il n'y a pas justement une forme de tension je vais dire entre le fait de pouvoir porter tout le monde, faire preuve de plus d'humanité et des fois au risque de permettre à certains de tirer moins haut ? (51 min).
	V1.64 C'est ça, c'est ça la question. Après ces élèves-là ils sont, ils ne vont pas faire l'université, c'est sans mépris hein que je dis ça parce que enfin je ne pense pas que l'UNIF c'est avoir réussi sa vie, mais, l'approche est différente, j'ai donné cours pendant dix ans en technique de transition ou le pacte finalement avec les élèves, c'est on les prépare au sup, parce qu'ils sont obligés de faire des études supérieures après. Donc là on travaille différemment, j'ai j'ai j'ai un pacte avec eux et quand ils sortent de rhéto ben ils doivent pouvoir faire des études supérieures. Donc là oui il y a une pression qui est importante. On peut moins se le permettre. Et on est plus en termes de ce texte-là, tu dois le comprendre de telle manière.
	D'accord. (51 min 57)
	V1.65 Ici c'est des gamins qui sont méga cabossés par l'école, je ne leur impose pas de bouquin, on va à la bibliothèque, ils choisissent leurs bouquins et puis ils travaillent dessus. L'objectif, c'est plutôt de de leur donner le le goût de la lecture.

	Après moi je suis un peu obsédé par par la langue parce que c'est un c'est <u>un critère de hiérarchisation sociale</u> donc j'essaie de de de travailler là-dessus et qu'ils qu'ils arrivent à se démerder au mieux avec ça. Mais pour le reste, enfin mes objectifs c'est qu'ils puissent, ben oui évidemment comprendre un texte explicatif, mais surtout qu'ils arrivent à avoir le goût de fin de de de de de prendre un bouquin quoi.
	D'accord ok. Bon on va un peu continuer. Ça va jusqu'à présent vous vous sentez à l'aise avec cet exercice (rire).
	V1.66 Ouais y a pas de souci.
	Ok super alors on va essayer de continuer à prendre plaisir, joindre l'utile à l'agréable comme on dit. (52 min 57)
	V1.67 Je parle beaucoup hein.
	Écoutez c'est c'est le but, c'est le but. Après, peut-être c'est à moi de cadrer de temps en temps si ça s'égaré de ma question de recherche. C'est peut-être encore un exercice que je dois développer. Donc, si à un moment, j'essaye de recadrer.
	V1.68 Oui il n'y a pas de souci.
Extrait n°3 (8min 47 à 9min 00) Un élève (E1 : celui décrit comme le perturbateur, voire le plus influent) demande que le mot suivant à inventer soit un verbe. Le professeur lui répond : « et tsais quoi, un verbe ! ».	Soyez pas mal à l'aise par rapport à ça. Mais bon moi-même j'ai l'impression que tout est intéressant (rire). Alors oui, je réfléchis parce qu'en fait il y a déjà beaucoup de choses qui ont été dites et peut-être en essayant de faire court, mais je pense que ça reprend bien, ça illustre bien une partie de tout ce que vous venez de dire et voilà je vous laisse ce petit extrait là et puis vous pourrez me dire après pourquoi vous agissez de la sorte. (53 min 50) Visionnage de l'extrait Donc voilà, je voulais qu'on se concentrer sur le moment où E1 dit : « un verbe » et vous le pointez du doigt. Et vous dites : « et tsais quoi, un verbe ! ». Voilà, quelles sont vos intentions à ce moment-là ?
	V1.69 Ben E1 je crois que c'est un gars qu'il faut, ouais faut savoir le prendre quoi. Et donc il intervient, ouais un vebre machin, à nouveau c'est essentiel, ça dérange pas les autres qu'il intervienne . Ben ok, j'accorde du crédit à ce que tu dit. Tu veux un verbe ben ouais ça va ok, et donc c'est pas ça que j'avais prévu mais c'est pas grave, le but de de l'exercice c'est de voir s'ils ont vraiment bien compris les différentes classes grammaticales et donc ben si on doit s'adapter un tout petit peu ... Mais lui dire, hé j'ai entendu ce que tu dis, ok ça va pas de problème, et il est content il s'arrête il travaille.
	Et justement le groupe classe qui voit que vous lui accordez du crédit ça aurait quel effet sur le groupe classe ? (55 min 17).
	V1.70 Ben je pense que ça les ..., j'envisage si ..., allait la même scène, mais si j'avais agi différemment, si je lui avait dit non E1, non pas un verbe un déterminant, il aurait dit : « ouais mais pourquoi machin », les autres auraient soufflé et ils auraient dit : « ouais, c'est bon allait un verbe on y va, on s'en fout », mais on aurait perdu deux minutes , on aurait perdu de l'énergie j'ai j'ai envie de dire pour rien quoi.

	Le mec c'est pas comme si, il se levait et qu'il commençait à à parler de de de sa cousine ou du standard quoi.
	Je vois je vois. (55 min 59)
	V1.71 On parle de grammaire, il parle de grammaire. Donc enfin pour moi il n'y a pas de souci en fait.
	Finalement on ressent très fort que votre relation plutôt ..., ce qui se passe avec E1, ça a une très forte influence sur le déroulement du cours ? (26 min 15)
	V1.72 Oui oui oui oui, il peut faire foirer un cours tout seul. V1.72 Et et si par contre si il a envie de travailler , c'est c'est vraiment c'est un moteur quoi. D'accord. C'est c'est c'est méga méga méga particulier dans ce groupe-là.
	Ok. Ok ok, super.
	V1.73 Et il y a des fois pardon, il faut savoir aussi, dans cette école, c'est interdit qu'un élève sorte du local, si on veut qu'il sorte du local pour le mettre dehors, il faut l'accompagner jusque chez la chef d'atelier etc. etc. E1 il y a des fois on se on se rend compte, enfin il y a il y a un truc, enfin après je suis pas médecin etc., mais il y a des fois il ne peut pas rester assis sans emmerder tout le monde quoi. Et donc il y a des fois où il va dire : « je peux aller à la toilette », je sais qu'il ne va pas à la toilette qu'il va juste aller se promener, peut-être aller se taper sa tête contre un tronc d'arbre, je ne sais pas ce qu'il fait, il faut pouvoir lui dire ouais ouais E1, va à la toilette et tu sais quoi, n'oublie pas te laver les mains et tout ça et il s'en va quinze minutes, on bosse, il revient, il est calme et on redémarre. Je pense qu'il y a des choses, on ne peut pas nous obliger à faire certaines choses. C'est un gars qui est méga méga émotif, il suffit qu'il ait qu'il ait une mauvaise nouvelle sur le temps de midi par rapport à sa nana ou ou sa mère ou son père ou je ne sais pas qui. Si à ce moment-là on veut l'obliger à rester assis en classe à travailler comme les autres machin pour une question de justice etc. ben dans la classe y'en a aucun qui va travailler en fait parce que ça va être ça va être la guerre en fait. Donc voilà c'est vraiment, ouais ouais, c'est méga méga particulier, ce mec fait la pluie et le beau temps en (7^{ème} P.). Mais par contre il est intelligent. Quand il fait, enfin ses travaux quand ... , l'après-midi ben justement ça aurait été bien aussi mais, euh, je leur donne un travail de rédaction, il s'est appliqué je suis passé près de lui, je dis : « ah putain, ça c'est vraiment beau » il était super content et il est resté assis deux heures à rédiger un texte avec des métaphores et des ... fin. Donc il est capable de trucs super bien mais il est méga méga méga émotif en fait, il faut bosser avec ça.
	Une question pratiquement d'ordre spirituel. L'opinion que vous avez de E1 forcément ça va fortement influencer vos attitudes vis-à-vis de lui ? (58 min 57).
	V1.74 Ben inconsciemment je pense ouais. Ouais j'ai envie de ... d'être bon élève et de dire non pas du tout, mais en fait oui, oui parce qu'il y a des élèves qui ont qui en ont plus besoin avec d'autres en fait. J'ai des élèves qui n'ont pas besoin de moi, et donc euh, je n'aime pas plus E1 que mes autres élèves, mais je lui accorde plus d'attention, parce que euh, alors si y a un autre élève qui a moins besoin de moi et me me dit monsieur vous avez cinq minutes machin pour corriger un truc, je le fais avec énormément de plaisir. Mais euh, j'ai envie qu'ils y arrivent tous quoi, et il y en a qui ont plus de besoins que d'autres. V1.74 Et et du coup moi j'essaye de m'adapter par rapport à ça si je sens que qu'il n'y a pas de ..., que ça crée pas de malaise dans la classe quoi. Par exemple un truc pour lequel je suis pas équitable mais plutôt égalitaire, c'est les arrivées tardives. Quand ils arrivent en retard en fait, ils ils vont à l'étude.

	D'accord. (1h 00 min 05)
	V1.75 Et alors il y a des spécialistes. J'ai un gamin il arrive tout le temps, tout le temps, fin, le mercredi il commence à huit heures, il arrive systématiquement en retard donc les mercredis il va à l'étude. Et parce que c'est une classe où ils sont vingt-cinq et que, sinon il y en a un qui arrivent à huit heures treize, puis l'autres à huit heures seize, etc. Et ben cette semaine, j'ai une gamine, c'est la vraiment l' élève modèle, machin, c'est la première fois de sa vie qu'elle arrive en retard parce que le bus est tombé en panne et tout. Et elle est arrivée, elle m'a dit : « monsieur, je vais à l'étude, c'est la première fois », je dis : « ouais », vraiment ça me fait mal au cœur mais...
	Et justement pourquoi est-ce que vous êtes plus intransigeant sur les arrivées tardives, euh, est-ce que le fait d'avoir des élèves qui arrivent en retard ça perturbe fort le cours ? (1h 00min 50)
	V1.76 Ouais, ouais ça j'ai remarqué que, c'est-à-dire que, avoir la concentration des élèves c'est compliqué. Quand ils sont concentrés, ben forcément il y en a un qui arrive en retard ben ils se déconcentrent. Il faut attendre deux minutes qu'ils s'installent quand il prend pas la peine de serrer la main à tout le monde et tout (rire). Et puis récupérer la concentration c'est méga dur. Quand c'est fait il y en a un autre qui arrive qui arrive à ce moment-là, et ça pendant trente minutes quoi, et on perd son temps. On perd une heure de cours et ça c'est compliqué. Donc c'est vraiment l'idée de ..., j'essaye hein de trouver cet équilibre-là entre liberté égalité quoi finalement. Tu es libre mais si ça pose un problème par rapport à l'égalité de tous les autres, à la possibilité de travailler dans des conditions correctes, alors non.
	Et finalement si je comprends bien ce que vous me dites, vous allez sanctionner ou mettre des règles non pas en fonction de la gravité du comportement, mais en fonction de la perturbation que ça engendre dans le travail en classe, dans la séance de cours ? (1h 1min 58)
	V1.77 Non ça dépend, ça dépend, s'il est grossier avec un autre élève par exemple là on s'arrête tout de suite.
	D'accord.
	V1.78 Si il se permet de d'insulter un autre ou une autre élève ou des trucs comme ça, ben mais ça non non non parce que enfin voilà j'ai peur des dégâts que ça peut ça peut faire et tout et puis parce que, enfin voilà je pense que ça fait partie, enfin voilà, c'est c'est une limite que je je je tolère pas. Ça c'est uniquement par rapport à des interventions qui ont un rapport avec le cours en fait (en parlant de E1 durant la séance de cours filmée). À chaque fois qu'il intervient il n'est pas en train de parler d'autre chose, il V1.78 est en train de parler de d'une course vélo ou de sa grand-mère quoi. Et et donc je pense que c'est c'est plus productif d'essayer de rebondir sur ce qu'il dit pour quand même avancer dans le cours. Maintenant s'il interrompt le cours pour parler du match de foot du week-end ben non.
	Ok je vois. Je vois. (1 h 3 min)
	V1.79 Mais c'est des remarques qui qui qui empêchent pas à avancer, donc je donc je m'en fous .
Extrait n°4 (11min 44 à 12min 22) Le professeur annonce que les élèves vont devoir trouver une	Ok ok. On va passer à un autre extrait. Alors ça dure un peu moins d'une minute. Comme d'hab je vous laisserai un peu commenter, dire ce que vous voyez en termes de vos attitudes, vos actions sur le groupe, l'effet que ça pourrait avoir et puis moi évidemment je je je ciblerai aussi des choses. (1h 3 min 39) Visionnage de l'extrait

préposition. Il leur demande ce que c'est mais les élèves ne répondent pas correctement. Alors le professeur cite les différents mots désignés comme une préposition.	Alors je vais je vais être un peu plus cadrant, un peu plus précis donc si vous pourriez me parler de, ben voilà votre ton, votre manière de parler vos gestes etc. et vos intentions, pourquoi présenter les choses de telle manière, etc. Avec quelle attention, quel effet vous désirez avoir sur le groupe ? (1 h 4 min 13)
	V1.80 Je suis toujours dans l'idée de les de les accompagner dans la dans l'apprentissage en fait. En posant la question est-ce que vous vous rappelez de ce qu'est une préposition etc. et c'est un truc que j'ai déjà déjà fait la semaine avant et tout et donc il faut de la patience il faut beaucoup de patience mais moi j'y crois. Disons qu'ils ne sont pas, je ne peux pas leur demander par exemple, je ne peux pas leur donner une liste de préposition et leur dire allez les gars, étudier ça. V1.80 C'est un truc, enfin j'espère, mais là peut-être que je me trompe hein, j'en sais rien que c'est vraiment par la répétition qu'à un moment donné qu'à un moment donné ça va rentrer et donc je vois vite fait la théorie avec eux et puis voilà, je fais toute une série de jeux sur sur cette matière-là en espérant, et ça enfin voilà, je sais pas, que à un moment donné ils auront un flash quoi, et ils ont, ah ouais ouais ça je me souviens c'est ça parce que machin. Voilà j'ai envie d'y croire de toute façon les autres manières de travailler, ils ont déjà essayé et ça n'allait pas donc voilà, je me dis pourquoi pas, sans savoir si ...
	Par le jeu justement ça va favoriser le flash comme vous dites ou le rappel ? (1 h 5 min 24)
	V1.81 J'espère. Après je ne fais pas que ça hein, je fais ça une heure par semaine, quand on retravaille sur la langue après après voilà il y a il y a un cours où on fait on fait de la littérature, analyse de texte, rédaction etc., là on joue pas, même si j'essaye de rendre les les les choses aussi un tout petit peu ludiques en disant ben tiens mettez ces mettez ces trois mots-là dans le texte ou des trucs comme ça. Mais ouais enfin j'ai j'ai envie, je trouve je trouve que c'est important qu'il soit qu'il soit pas qu'il soit content d'être là quoi. Il y en a il y a des élèves qui sont qui sont contents d'être à l'école et c'est un truc qu'il faut qu'il faut chérir quoi. Parce que ils ont ils ont, enfin je ne veux pas faire du misérabilisme et tout ça, mais ils sont quand même bien bien fait boxer, on leur a bien fait comprendre qu'ils n'étaient pas à leur place à l'école etc. etc. et je crois qu'il faut les, ..., je crois qu'il faut leur accorder l'importance qu'ils méritent quoi. Il est traité comme tout le monde mérite d'être traité, enfin c'est vrai que avec du respect. Moi je suis content d'être là. Moi je suis content d'être en classe avec.
	Et à vous entendre, il y a vraiment un enjeu au-delà d'uniquement du pur apprentissage. (1 heure 06 min 54)
	V1.82 Oui oui oui à fond, à fond. oui il faut les, ..., j'avais l'impression en début d'année, mon premier boulot c'était de, de les débosseler quoi.

	J'ai l'impression qu'ils étaient tous, scolairement, tout tout cassés, aucune confiance en eux. Enfin c'est pas Gangsta Paradise, je veux dire c'est pas, vraiment je veux pas être misérabiliste mais ils ils ont pas confiance en l'école quoi.
	Et justement dans ce groupe-là, celui-là précisément, ils feraient tous entre guillemets partie du même panier dans le sens, tous ils auraient un passé difficile où ils auraient été un peu bosselé par l'école ? (1 h 7 min 41)
	V1.83 Ouais, ouais tous ils sont là, il y en a aucun qui l'a par choix. Il y en a aucun qui s'est dit moi je veux faire de l'hôtellerie quoi. Ils ont tous raté dans un ou deux paliers je veux dire supérieur mais je mets des guillemets.
	Je vois, je vois.
	V1.84 Ils sont là d'abord parce qu'ils étaient en transition, puis ils sont passés par le qualifiant, puis professionnels quoi donc ils ont vécu au moins deux échecs. On leur a dit tu n'es pas assez malin pour être ici va voir plus bas, deux fois quoi. Non là presque tous, ils étaient d'abord sur le site de Jemeppe. Alors c'est très très particulier parce que donc on est une école avec deux implantations, sur l'implantation de (Liège) il n'y a que les professionnels, la plupart ils sont d'abord passés par Jemeppe pour ces transition, qualification. Et puis quand ils rataient leur année, on leur faisait une AOB et ils allaient, ils allaient en professionnel. Donc si on leur parle des profs de Jemeppe, ils se fâchent quoi. Parce qu'il y a des profs qui ont été avec eux, ..., ben t'es trop con pour être ici quoi.
	Et justement, le fait que ce soit un groupe d'élèves qui se sont fait tous bosseler, finalement est-ce que ça va être délétère sur leur attitude en classe d'être tous ensemble dans la même situation ? (1 h 09 min 6)
	V1.85 Oui, s'ils décident tous ensemble de rien faire, ou d'être chiant, comme c'est le cas à certains cours, c'est la misère quoi.
	Et est-ce que ça va justement, le fait de se retrouver tous ensemble dans une même classe, donc un public finalement pas très hétérogène mais plutôt homogène ...
	V1.86 Ouais, ouais, ouais.
	Est-ce que ça va plutôt les tirer vers le bas ou les tirer vers le haut ? (1 h 09 min 31)
	V1.87 Ça peut être les deux. Ça dépend vraiment de de comment on a envie de travailler quoi. Enfin de comment on peut travailler aussi, parce que enfin, il n'y a pas de il n'y a pas de formule magique quoi, je ne, même avec parfois de la bonne volonté on n'y arrive pas, mais de toute façon on est dans un enseignement qui n'est pas, qui n'est pas hétérogène quoi, on peut on peut faire ce qu'on veut, il y a des écoles élitistes, il y a des classes où les gamins arrivent tout, fin. Il y a, il y a personne qui a inscrit son gosse professionnel en mode, ah tu veux faire maçonnerie, allez viens on y va. Il y a une hiérarchisation des des des écoles, dans les écoles, il y a aussi des hiérarchisations dans les écoles, il y a des belles et des laides options etc. ça c'est enfin, il y en a aucun qui est là par choix positif quoi. Mais, euh, je je je commence, j'ai commencé avec eux par une, en tout début d'année, par une séquence sur l'intelligence, où on a vu les différents types d'intelligence, etc., etc., quel est l'intérêt de calculer le QI. Alors on se rend compte que sur les huit types d'intelligence à l'école, on en travaille que deux, et que c'est les deux qui sont finalement les plus utiles à faire fonctionner la société capitaliste, c'est-à-dire l'intelligence logico mathématique et l'intelligence linguistique, et qu'on n'évalue pas les 6 autres types d'intelligence à l'école. Donc ça remet vraiment la maison du peuple au milieu du village en termes de, les mec vous êtes pas con, c'est juste que jusque-là vous avez pas été scolaire, mais, après est-ce qu'être scolaire c'est très intelligent, V1.87 mais non c'est pas la même chose, on peut travailler autrement, la littérature le permet, je vais pas, enfin voilà, si on est dix à travailler un texte, on va le comprendre de dix manières différentes, on va aussi le ressentir de dix manières

	différentes, ce qui m'importe c'est, ce que vous ressentez et de pouvoir exprimer ce que vous ressentez , voilà on va on va travailler là-dessus.
	Et donc c'est finalement rendre possible le fait qu'ils se sentent bon, qu'ils se sentent fiers d'eux quoi, et qu'ils réalisent un travail et qu'ils mettent leurs noms dessus et qu'on le lise en classe et que les autres applaudissent et que, qu'ils se rendent compte qu'ils savent, même à l'école, être bon quoi.
	Ok. (1h 11 min 51)
	V1.88 Ça c'est un enjeu énorme et quand c'est le cas il y a une dynamique qui s'installe mais c'est pas simple , c'est pas simple et c'est très fluctuant quoi . Ils peuvent revenir la semaine suivante en mode pas envie. Donc il y a des, il y a des semaines où je me sens seul et je galère (rire) et je rame pendant deux heures.
	Vous vous sentez impuissant par rapport à d'autres facteurs, phénomènes qui vous dépasseraient ? (1h 12 min 16)
	V1.89 Ouais ouais ouais, s'ils ont décidé que non. Il faut du coup il faut semer pour la semaine suivante quoi.
	D'accord.
	V1.90 Et se dire si je rentre dans le lard et que je leur dis mais vous faites chier putain, bande de moules. Ben non seulement j'ai perdu ces deux heures là mais je risque de perdre aussi les deux suivantes quoi.
	Donc accepter de perdre peut-être certaines heures si je résume hein, vous dites si je déforme. Accepter de perdre certaines heures parce qu'ils sont mal lunés, c'est préférable pour après récupérer les autres que de s'acharner à ne rien vouloir perdre du tout ? (1h 12 min 53)
	V1.91 Il ne faut pas briser le lien , enfin le lien de confiance qu'il y a, il faut essayer, il faut essayer de le maintenir parce qu'il est déjà méga méga compliqué à créer et après il y a des, il y a des choses, enfin je ne vis pas au pays des bisounours hein, il y a des situations pour lesquelles il faut être intransigent enfin genre grossièreté, harcèlement et tout ça enfin c'est juste pas possible, mais voilà ce ce lien de, comment dire, de confiance qu'il y a je pense je pense qu'il faut faire gaffe avec ça , et donc si un jour on se, enfin voilà, je me rends compte que merde je me dis putain ça va vraiment vraiment pas le faire, et que peut-être qu'en fait ils sont comme ça parce que moi, sans m'en rendre compte je suis plus mou que d'habitude un truc comme ça hein, je sais pas. Du coup je sors je sors mon mot croisé que j'avais prévu de faire la semaine suivante , et ben les gars allez on va faire un mot croisé ensemble machin, et et en faisant ça, ça recrée une dynamique , ah oui ok, ça c'est cool, en plus l'autre fois on avait eu des beaux points donc c'est bien, et on change quoi, ce que j'avais prévu de faire la semaine suivante je le fais là et on essaie de s'adapter quoi mais sans, en essayant de pas toujours les culpabiliser et de dire que systématiquement si ça fonctionne pas bien, c'est à cause d'eux. Parce que peut-être que moi sans me rendre compte , je suis, je suis moins dynamique ou que simplement le truc que je propose c'est c'est c'est mal formulé enfin il peut y avoir tellement tellement de, de raisons pour lesquelles un truc fonctionne pas , enfin, si ça se trouve si j'avais formulé l'exercice autrement ça aurait fonctionné, enfin il y a plein plein de Il y a plein de paramètres quoi.
	Vous disiez tiens c'est peut-être à cause de moi qui est plus mou, est-ce que vous pensez justement que votre état intérieur influence fortement le fonctionnement du groupe ?
	V1.92 Je pense que souvent, alors je vais peut-être des conneries, je sais pas hein ...
	Normalement il n'y a pas de conneries ici hein (rire) (1h 15 min 05)
	V1.93 Oui oui oui oui. (rire) on s'comprend.

	Moi j'ai l'impression que les élèves en fait c'est le miroir du prof qu'ils ont en face d'eux. Souvent, c'est-à-dire que je ne pense pas qu'un prof qui n'a pas envie d'être là puisse donner envie aux élèves d'être là.
	D'accord. (1h 15 min 25)
	V1.94 Et voilà c'est un truc qu'ils me disent souvent quoi, ils me disent vous c'est choquant, ça se voit que vous êtes content d'être ici. Et ouais, et je leur dis je leur dis : « ah putain je suis content d'être là » et tout, et c'est vrai, je suis content d'être là. Je pense qu'ils sentent que c'est vrai, et que le fait d'avoir face à eux quelqu'un qui pour qui ils sont importants, je ne vais pas je ne vais pas les inviter à Noël et tout ça hein, je veux dire, fin je sais que ce n'est pas mes enfants et tout, mais je trouve qu'ils méritent beaucoup beaucoup de respect, qu'ils méritent des profs qui ont envie de travailler avec eux quoi.
	C'est quand même une parole forte je trouve ce que vous avez dit que les élèves sont votre miroir... (1h 16 min 15)
	V1.95 Moi j'ai, pour certaines choses, pour certaines choses en tout cas, l'aspect, comment dire, l'aspect émotionnel, je crois qu'on peut voir dans le comportement des élèves le prof qu'on est.
	Ok ok.
	V1.96 Enfin à méditer (rire) je sais pas.
	Oui carrément.
	V1.97 Je sais pas (rire).
Extrait n°5 (22min 22 à 22min 30) Le professeur demande un adjectif. Un élève suggère à la place un verbe et le prof répond : « sur la tête de ma mère après » (rire en classe).	Ah mon sens, c'est dans le sujet donc c'est très très bien (sourire). Alors, je vais essayer de pas encore durer trop longtemps, on va essayer de clôturer tout doucement. Du coup, j'dois faire des choix mais en même temps, y a énormément de choses qui ont été dites. Heu, du coup, je essayer de voir vraiment. Oui, celui-là je vais le choisir, il est particulier (rire). Et après cela je pense que vous laisserai conclure sur vraiment peut-être des choses que vous n'auriez pas eu l'occasion de dire, même si beaucoup de choses ont déjà été dites. Du coup je vais choisir celle-là. voilà vous allez dire quelque chose et je vous demanderai, ben dire finalement pourquoi vous parlez comme ça, quelles sont vos intentions ? (1 h 17 min 47) Visionnage de l'extrait. Voilà.
	V1.98 Heuuuu. (rire) J'ai un, ça me fait penser à l'agrégation, je donnai cours en stage, et la prof d' Unif qui a donné cours en secondaire, je sais pas dix ans ou plus, qui s'était enfuie, heu, ben m'avait dit bonne prépa machin etc., mais un truc c'est catastrophique, tu t'exprimes comme les élèves, n'oublie pas que tu es le gardien du temple, de la langue française machin, et et non, et non je suis gardien du tout. Je pense que créer un fossé entre eu et nous et genre commencer à prendre l'accent de Paris, à utiliser un vocabulaire, fin on rencontre, on rencontrera pas les objectifs quoi. Je crois vraiment que s'ils arrivent à se dire que la personne qu'ils ont là face à eux, je pense que, que, je pense qu'on doit être un modèle hein, en termes de de de moralité, je crois que vraiment on doit être des exemples par rapport à la à la manière dont dont on agit, la ponctualité etc. enfin vraiment j'y j'y tiens super fort, je trouve c'est vraiment

	essentiel pour un prof, mais on ne peut pas être un modèle s'ils ont l'impression qu'on vit sur une autre planète quoi, et qui y a qui a un fossé.
	D'accord (1 h 19 min 54)
	V1.99 Et donc après ça je ne fais pas exprès, ce n'est pas un truc que j' me dit , ah ouais je vais parler comme eux, ça fait cool et tout.
	Ça viendrait tout seul ?
	V1.100 Ça vient tout seul, ça vient tout seul, je me sens bien, enfin je suis presque avec mes potes quoi. Je sais que ce n'est pas mes potes parce que je dois maintenir une discipline, etc. Mais euh, alors si c'est ça la question, ce n'est pas calculé du tout. V1.100 Je me dis pas, je ne me donne pas un quota d'expression un peu fun à dire en classe, etc., mais après, si je veux avoir une position analytique par rapport à ça, je me rends compte en fait que ça ça détend ça détend l' atmosphère, enfin je crois.
	Si j'puis me permettre, justement, premier jour que je vois cette classe-là, je leur annonce, je leur demande, vous étiez même pas là. Et ouais je leur dit : « et quoi comment ça se passe avec monsieur P1 », E1 m'a dit cette phrase : « ça se passe bien parce qu'il se met à notre portée ». (1h 21min 02).
	V1.101 Ouais ils m'ont dit ça après. Ils m'en ont parlé la semaine passée, c'est une des gamines qui étaient ici, qui m'a dit ça, E1 a dit ça, et et on en a parlé, et je leur ai dit en fait, je me mets pas, ils m'ont que ouais je me mettais à leur niveau et tout ça. Et je leur ai dit : « mais les gars non je me mets pas à votre niveau, je suis à votre niveau , mais je m'en rends compte » et c'est peut-être ça la différence, je pense qu'il y a des profs qui pensent que , qu'ils sont à un autre niveau, et qu'effectivement il y a une relation, que la relation prof élève, c'est une relation dominant-dominé. Et et je n'ai pas ça, fin c'est idéologique après. Fin j'applique dans mon boulot ce que je pense dans la vie, et je pense que si j'essayais de les dominer ..., après je me rends compte que j'ai plein de facilités ne serait-ce que par le le fait que je suis un homme. Je pense qu'être un homme enseignant, ça donne des facilités et que et que et que certaines femmes doivent plus se battre pour être pour être respectées , pouvoir donner leur cours. Ça c'est, c'est, pour moi c'est un drame hein que ça soit comme ça mais bon.
	Que l'homme aurait plus facile à avoir de l'autorité ou de l'écoute ? (1h 22min 23)
	V1.102 Alors je pense pas que l'homme a plus facile à être autoritaire, mais je pense qu'il a plus facile à la faire accepter. Et je pense que c'est pas, contrairement à ce que plein de gens disent, je pense que c'est pas lié à la culture ou à la religion. Parce qu'on est en train d'entendre plein plein de de ...
	Ce serait ontologique, dans la nature même des choses ?
	V1.103 Non je pense que c'est culturel, mais mais pas lié à la religion. Pas lié à l'islam on va le dire. Parce que ouais, voilà c'est ça le délire pour le moment. (rire).
	Ouais, on vit dans le même monde (rire). (1h 22min 56)
	V1.104 Ouais non c'est clairement ça, il y a même des gens qui écrivent des livres là-dessus, fin ça devient dingue. V1.104 Et donc moi je me suis, je me suis dit, ah oui oui par rapport à ça, et donc je leur ai dit : « je me mets pas à votre niveau je je suis à votre niveau en fait » et je leur explique que la différence entre eux et moi, ben c'est vingt ans, vingt ans pendant lesquels j'ai fait ce que j'aimais bien, c'est-à-dire apprendre etc., et que j'aime bien l'idée aussi de partager des trucs que, que je connais, et que il pourrait faire la même chose.

	E1 par exemple, je n'arrête pas de lui dire qu'il devrait être prof. Pour le moment il cale un peu, mais je suis sûr que ce mec sera un prof génial. Enfin voilà.
	Et vous avez dit aussi à un moment : « j'ai l'impression d'être comme leurs potes ». Est-ce que le groupe dans lequel vous êtes le groupe classe, va influencer votre manière de faire ? Vous vous sentez comme, oui imprégné ou influencé par le groupe sur votre pratique ? (1h 24min 07)
	V1.105 Pas celui-là plus qu'un autre. D'abord je vais revenir sur le fait de, de j'ai l'impression d'être avec des potes, ouais parce qu'ils sont assez intelligents que pour savoir où sont les limites. C'est-à-dire qu'il n'y en a jamais aucun qui va venir mettre une tape sur l'épaule en mode ...
	Vous ne l'aurez pas dit à n'importe quel groupe ça alors ?
	V1.106 Ben là pour le moment si, parce que je suis comme ça avec, avec tous avec tous mes élèves.
	Ok ok.
	V1.107 Mais ils sont tous assez intelligents. Ça m'est arrivé une fois, d'avoir un élève, qui ne savait pas où étaient les limites, qui croyait qu'on était, qui réellement croyait qu'on était copains (rire). Et donc, lui il a fallu le recadrer. En disant ouais, je te respecte, je pense qu'on est égaux pour plein de choses etc. mais j'ai sur toi un devoir d'autorité, parce que vous êtes vingt en classe, et que, et que je suis aussi payé pour créer un climat de classe qui soit favorable à, au travail à la réflexion. Mais sinon les élèves ils sont, ils sont très loin des clichés de, qu'on se fait par rapport à eux quoi, et et ils connaissent les limites, et moi aussi, je veux dire, on est bien, on rigole etc. etc., mais je rentre pas dans leur intimité par exemple et ils rentrent pas dans mon intimité. Enfin voilà, ça c'est, c'est, on ne se touche pas, enfin voilà ça reste quand même très très ...
	Sans spécialement les dire.
	V1.108 Ah oui non, il y a pas besoin, non ils savent.
	Ce serait des normes qui s'installerait naturellement ? (1h25min51)
	V1.109 Je crois, ouais je crois. Après il faudrait que j'approfondisse ça mais, je reste très, je sais pas vraiment expliquer, oui ils disent que je suis cool et tout ça, mais je suis en même temps pas cool quoi, par exemple pour le la ponctualité, le fait de rendre ces travaux à la date prévue, etc. etc. J'instaure des règles, qu'ils respectent ou qu'ils ne respectent pas mais s'ils ne respectent pas les règles, ils respectent les sanctions, par exemple. V1.109 C'est-à-dire que voilà l'idée c'est : ils rendent les travaux en retard, ils ont moins dix pourcent de la cote totale par jour de retard quoi. Donc ils viennent, bam, tu as trois jours de retard, ouais je sais, moins 6 sur 20, ok pas de soucis machin, ils acceptent les règles quoi. Donc on est, c'est relax , mais ..., dans dans un cadre scolaire quoi. Je veux dire ça reste, on sait quand même pourquoi on est là. On va pas la foire ensemble quoi.
	D'accord, d'accord. Alors je réfléchis à une dernière question parce qu'après bon ben, on aura chacun à vaquer à nos occupations. Ben écoutez, j'ai envie de dire, j'ai envie de vous laisser terminer. Parce qu'il y a déjà beaucoup beaucoup de choses qui ont été dites, on ne peut pas tout dire, je pense qu'on pourrait passer cinq heures à cet entretien-là (rire). Si un jour je fais une thèse (rire), je vous recontacterai. (1h27min35)
	V1.110 Oui, normalement je serai toujours là (rire).
	Je vais vous laisser, ben voilà, s'il y aurait une dernière chose qui vous tiendrait à coeur à dire, ou vraiment un conseil que vous auriez envie de transmettre, mais vraiment précisément sur justement, la gestion du groupe, la gestion du relationnel par rapport à, j'ai envie de dire ce

	type de public-là qui n'est pas le même public que les écoles élitistes par exemple. (1h28min00)
	V1.111 Un conseil, de ne pas faire semblant, ça déjà, enfin, je pense vraiment que c'est essentiel quoi. Par rapport à qui on est. C'est-à-dire qu'il y a, j'ai des collègues qui sont très strictes, à qui on dit : « ouais mais si tu veux que ça marche il faut l'être moins (gentil) » et l'inverse des collègues qui sont plus gentils avec des gros guillemets à qui on dit « ouais maintenant tu vas être plus dur », et ça ouais, ça je pense que non je pense qu'on peut mettre, enfin, faire quelques petits réglages, mais faire semblant d'être quelqu'un d'autre je pense que c'est ..., c'est une mauvaise idée, c'est une mauvaise idée parce que les élèves le ressentent et il y a il y a il y a nécessairement un malaise quoi. Et et ouais, puis aussi un truc dont on a déjà parlé tantôt, se dire que ça ça change vraiment la vie. Un élève qui ne nous connaît pas, qui nous dit je t'aime pas, il ne peut pas ne pas nous aimer, on ne se connaît pas, mais on doit le traduire par je n'aime pas ce que tu représentes et si on a envie d'être de bons comptes, on peut comprendre quoi. Moi je comprends que ces gamins-là avec le, le le passée qu'ils ont par rapport à l'école, franchement je peux comprendre qu'ils qu'ils aient une dent contre l'institution scolaire qui les a un peu comment dire, qui est à ce point hiérarchisé, que, ben qu'elle les a remis tout en bas de l'échelle quoi en leur disant ben tu vois les gens bien ils sont ici, et on on sait tous que c'est faux il y a plein de gens qui leur disent que c'est faux et en même temps ils sont persuadés de ça. Donc c'est qu'il y a quelque chose à un moment donné, un message qui n'est pas, qui n'est pas bien passé quoi.
	Ok ok (1h30min 03)
	V1.112 Et dans nos écoles aussi, on est aussi en partie responsable de ça et je me demande si d'une certaine manière, il n'y a pas dans l'inconscient un tout petit mépris de classe, on va avoir tendance dans nos écoles à, comment dire, fin dans nos types d'écoles quoi, à être moins exigeant, à se dire on va être moins exigeant avec nos élèves parce que les pauvres voilà, c'est des gosses d' ouvriers, défavorisés.
	Faut pas trop en attendre...
	V1.113 Voilà et ça c'est mon combat pour le moment, avec les gens qui décident quoi, c'est qu'on qu'on leur doit d'être exigeant avec eux en fait, ces élèves-là en termes de, en termes de travail, en termes de rigueur, en termes de ponctualité. Alors ben oui effectivement, mais bon ça on est sur un autre débat, il y a le problème des réseaux, du fait qu'on commence un peu à considérer les élèves comme des clients et qu'on veut faire du chiffre etc. etc. Moi, si j'étais directeur et que je voulais faire du chiffre, j'exigerai de mes profs qu'ils soient exigeants avec les élèves en fait. Parce que je pense que c'est ça, c'est ça qui va payer, que c'est ça leur avenir aussi quoi. Et que c'est une forme de respect. Si on arrive à leur transmettre ça, à leur dire, mais les gars, moi je vais me permettre d'être exigeant avec vous, ça va vous faire chier mais c'est pas grave parce que je me permets d'être exigeant avec vous parce que je, parce que j'y crois parce que je crois en vous parce que je crois que vous êtes capable de faire beaucoup beaucoup mieux que ce que vous faites et si vous voulez bien me faire confiance, eh ben je vais je vais essayer de vous le prouver je vais me donner un an pour pour vous prouver ça et je crois que c'est un gros gros gros enjeu. C'est qu'il faut arrêter de de les considérer comme des des incapables et de se dire : ouais bon et on est en professionnel on va pas trop leur demander, et ça c'est de chez les profs et aussi au niveau au niveau des directions des inspections et des trucs comme ça.

	Et le fait de les considérer comme des incapables ou ne pas être trop exigeant ça aura une influence sur leur engagement dans le travail ? (1h 32 min 12)
	V1.114 Oui je pense, maintenant ou dans le futur ? ou bien les deux.
	Je n'avais pas vu dans le futur mais oui, vous pouvez répondre aux deux
	V1.115 Ouais ben après je pense que c'est humain. Je veux dire, moins, je crois que moins on leur en demande moins ..., j'crois qu'il n'y a jamais aucun élève, même dans les écoles plus huppée qui rentrent en classe en mode : donnez-moi du travail fin, je veux travailler plus, enfin il y en a peut-être mais j'en ai jamais vu et et, mais par contre leur faire comprendre qu'on va être, qu'on va oser être exigeant avec eux parce que, parce qu'on peut parce qu'on peut se le permettre, parce que c'est comme ça, parce qu'on veut qu'ils qu'ils, ouais y a une métaphore qui marche bien avec les élèves, enfin j'ai l'impression qu'ils comprennent bien, c'est l'élastique : on leur dit, ben voilà, vous c'est cet élastique et en fait, on a deux solutions, soit je vous prends comme ça du bout des doigts et et je joue un peu avec vous comme ça et puis je vous remets dans le sachet et il ne s'est rien passé, soit je vous étire un peu, et ça fait un peu mal parce qu'on sort de la zone de confort et que c'est pas super agréable et tout ça, mais après quand j'ai fini, ben l'élastique est plus grand. Et mon métier, c'est de savoir pas tirer trop fort pour ne pas le casser, mais bon enfin voilà, tant que je vais ça, j'en ai encore cassé zéro.
	Donc il ne faudrait pas avoir trop d'exigence non plus ? (1h 33min 42)
	V1.116 Non, il ne faut pas, il ne faut pas leur demander euh, enfin il faut, faut savoir trouver un bon équilibre. Par exemple en termes de travaux, s'ils y ont, il y a des périodes clés hein, mais bon ça vous savez bien, c'est les semaines avant les remises des bulletins, tous les profs qui ont oublié de faire des interros qui qui mettent tout cette semaine-là, ben si j'ai un travail à leur demander, je peux leur demander pour une semaine plus tard. Par exemple, ça c'est euh, voilà, ou ne pas, quand j'ai commencé à enseigner j'étais persuadé que je pouvais venir en sixième et que c'est, voilà leur taper un Molière, et vous lisez ça pour la semaine prochaine et on en reparle. Euh ben non (rire). C'est pas possible parce qu'ils n'ont pas les clés.
	L'élastique risque de casser là. (1h 34 min 28)
	V1.117 L'élastique va casser. Par contre, je peux lire Molière avec eux, mais doucement quoi. J'arrive, on voit les, enfin, on fait des exercices, je leur donne les clés pour rentrer quoi. Mais je pense que vraiment tout tout tout est possible mais pas, pas à la barbare. Ce qu'on peut se permettre peut-être ailleurs et dire tenez lisez les misérables pendant deux semaines, même si personne n'aura rien compris.
	Il faut être réaliste quoi.
	V1.118 Ouais ouais ouais, il faut être réaliste mais faut être beaucoup beaucoup plus exigeant que ce qu'on est. Je pense qu'il le mérite quoi.
	Ok ok. Allait, une petite dernière ben voilà, c'est vrai que c'est peut-être dur à chaud de répondre à cette question-là, mais finalement est-ce que vous pensez que cet entretien avec l'autoconfrontation vous a apporté quelque chose ? Et puis par la suite, est-ce que vous pensez qu'il y aurait certaines choses qu'on pourrait, que l'institution pourrait mettre en place pour aider les enseignants à avoir une meilleure gestion de la dynamique de groupe ? Mais d'abord peut-être, ce moment-là, l'entretien avec autoconfrontation, est-ce que ça vous a apporté quelque chose sur votre pratique ? (1h 35min 38)
	V1.119 Mais oui toujours, toujours, je crois de toute façon que dès qu'on parle, fin j'aime bien parler de de mon boulot parce qu'il y a tellement tellement de choses à dire, à analyser, à

	changer enfin voilà et du coup en discuter. J'aime bien de prendre tes idées à gauche à droite, les essayer, me planter. Enfin voilà donc oui, je crois que ça apporte, fin réfléchir à ce qu'on fait, c'est ce qu'on vient de faire finalement. C'est c'est toujours nécessairement positif à part pour les gens qui sont déjà parfaits (rire), peut-être qu'il y en a, je sais pas. Et si l'institution pouvait faire quelque chose, mais tellement de choses quoi. J'ai envie de dire qu'on est en train de ..., fin j'ai l'impression comme ça de loin qu'on est en train, parce que enfin voilà je suis fort dans ma classe avec les élèves, etc.
	Vraiment pour aider les profs à améliorer leur gestion du groupe ? (1h 36 min 44)
	V1.120 Mais je pense qu'à la base le problème c'est, comment, ce que les élèves pensent d'eux-mêmes en fait.
	D'accord.
	V1.121 Et donc il y a cette espèce de, de manque, de, qu'il trouve un moyen qu'il y ait une réelle mixité socio économique et culturelle, parce que, alors sur le site de Jemeppe il y en a une. J'ai l'impression que c'est, qu'il y a des enfants de tous les horizons culturels et socio-économiques, et c'est, c'est deux ambiances différentes. À (Liège) c'est plus, c'est pas les misérables hein, je veux dire on n'est clairement pas dans les misérables et tout ça, mais, la mixité c'est pas, la mixité socio-économique c'est pas fou quoi. Et je crois que ça c'est un enjeu, je crois que c'est un gros gros enjeu, changer l'image que les élèves ont d'eux, mais maintenant, oui ils sont en train de dire : oui on y arrive avec le pack d'excellence et tout ça, et ma fille elle est en cinquième primaire et pour plus, enfin pour que les enfants gardent confiance en eux, elle a plus de points, elle a des petits sapins avec un tiers de sapin colorié, ce qu'elle n'a pas compris, deux tiers ça va mais ..., et tout le sapin colorié que c'est bon, c'est acquis etc. Je sais pas si c'est en jouant avec ça qu'on va réellement apporter des solutions quoi, je sais pas. Mais en tout cas, il y a du boulot à faire, il y a du boulot à faire, j'ai l'impression dans la formation des enseignants, parce V1.122 que, fin je sais pas, je me rappelle des enseignants que moi j'ai eu, c'était, j'ai l'impression qu'on était sur autre chose après peut-être que je me fais un délire, mais en termes de, en termes d'exemplarité, j'ai l'impression que tous les enseignants sont plus nécessairement, mais bon là je fais un truc que j'aime pas, des modèles pour les étudiants, fin, mais j'ai envie, j'ai envie d'être positif, le, ouais la mixité sociale et...
	sans vouloir vous faire dire ce que vous vouliez pas dire c'est que les (rire), les enseignants ne sont plus des modèles comme ils devraient être et il faudrait dans leur formation leur permettre d'être de bons modèles pour les élèves ? C'est pour voir si j'ai bien compris hein ? (1 h 39 min 31)
	V1.123 Oui après je ne sais pas si on peut lier ça à la formation, mais il y a un truc moi qui me dérange très très très fort c'est l'image qu'on renvoie à la, à l'opinion publique .
	D'accord.
	V1.124 Qui, qui, je trouve catastrophique, fin je veux dire, je parlais avec des gens qui qui qui, enfin je caricature un tout petit peu mais le discours c'est : enfin prof, fainéant, machin, vous ne foutez rien. Et bon pendant le covid on a donné cours nous-mêmes à nos enfants, ce que vous faites, on sait faire, oui mais pourquoi tu ne le fais pas ? Parce que j'ai un vrai métier, enfin.
	D'accord.
	V1.125 Et je pense qu'il y a quelques individus, dans nos collègues qui qui donnent raison à ça . Et qui permettent à ces gens de de, d'être méprisants par rapport à un métier qui est en pénurie et c'est qui y a sûrement des raisons. Enfin voilà moi je respecte tellement énormément notre métier, que je continue à trouver essentiel, et euh, je rêve d'élèves qui viennent en classe et qui se disent waaa un prof quoi .
	C'est ça.

	Alors que justement l'opinion publique transmettrait une image, sous côté si je puis dire de l'enseignant. Ça ne nous aiderait pas dans votre pratique ? (1h 40 min 50)
	V1.126 Alors qui est vérifié pour, je crois un petit pourcentage de nos collègues. Mais je sais pas moi, je regarde mes collègues, je trouve que, enfin j'aimerais bien que mes gosses les aient comme profs quoi, parce que c'est des gens..., enfin voilà la plupart quoi. Et ce qui est transmis, fin dans, dans les médias et ce qui, ce qui se répand dans l'opinion publique, c'est que, fin l'image qu'on renvoie, c'est des gens fainéants. Et encore ce matin, j'écoutais c'est quoi la RTB. Ils interviewaient une dame pas nommée, etc., qui disait : « ben ouais, mais je remplace des gens nommés et eux, parce qu'ils sont nommés, ils partent à l'étranger, ils reviennent, machin, on fait ce qu'on veut etc. » enfin tout ça ça contribue à donner une image de planqué quoi, V1.126 du prof nommé machin, et dans la relation prof élève, je me demande si, après c'est une idée que je lâche comme ça hein, c'est pas approfondi, c'est basé sur rien, à part un ressenti. J'ai l'impression qu'en termes de respect, j'ai l'impression en fait que les élèves respectent, alors arrivent à nous respecter pour notre personnalité mais pas pour notre rôle en société.
	Je vois, je comprends (1 h 42 min 21).
	V1.127 Et du coup c'est le contraire de ce que je disais tantôt par rapport aux raisons pour lesquelles ils nous aiment pas. Ils nous aiment pas, pas pour qui on est mais parce qu'on est prof, ceux qui nous aiment pas, avant de nous aimer, quand on arrive à leur faire changer d'avis, mais par contre ils arrivent à respecter un prof pour sa manière d'être et pas pour son, pas pour son statut ou son rôle de la société. Et ça j'essaie de leur expliquer, que la la collègue dont on parlait tout à l'heure, c'est c'est compliqué en classe avec eux, et pourtant c'est quelqu'un de profondément gentil et impliqué en fait. Il faut savoir que c'est compliqué pour elle, mais c'est elle qui demande à avoir ce genre de classe-là. Parce qu'elle croit à son rôle dans la société. Et je crois que son seul défaut en fait c'est euh, de de de, d'accorder de l'importance à des détails, et de dire si par exemple E1 se couche sur son banc, de se dire, elle dans sa tête, ben non je peux pas le laisser, parce que sinon je vais pas bien faire mon boulot, je suis payé pour lui apprendre des trucs et donc elle va le secouer (rire). Et du coup ça va partir en sucette.
	Et elle passera à côté de d'autres choses. (1h43min 35)
	V1.128 Ouais ouais ouais, mais tout ça pour dire que que, qu'en termes d'intention c'est pur. Tout ce qu'elle fait est pur quoi et elle peut pas s'en empêcher quoi, elle est vraiment dans l'émotionnel, elle se dit, elle est en panique : un enfant qui dort en classe au lieu d'être dans l'apprentissage etc. et donc, et donc ça se passe mal. Et je leur dis les mecs franchement vous êtes complètement à côté quoi, parce que cette dame d'abord, vous devez la respecter parce que c'est quelqu'un c'est c'est une spécialiste dans son domaine qui a la gentillesse de partager un truc avec vous quoi. Et si vous lui permettez de faire ça, juste parce qu'elle est prof, si évidemment elle est dans le respect etc., si vous lui permettez de vous partager une partie de ce qu'elle sait faire, vous verrez que c'est quelqu'un de formidable quoi. Mais, mais non, parce que sa personnalité, juste ça correspond pas à leurs envies, parce que, parce qu'elle va pas dire ouais sur la tête de ma mère j' te jure que, et c'est dommage, c'est dommage parce que c'est d'une certaine manière, c'est pas juste quoi. Parce que qu'est-ce qui fait que, voilà moi je vais faire mon cours V1.128 machin, ouais E1 lui il fait des remarques à tort et à travers mais, mais voilà ça se passe quand même de manière, de manière sereine, enfin je crois. Et une autre collègue qui

	est pleine de bonnes intentions, ça va pas bien se passer, fin c'est, c'est compliqué, après comme vous disiez on pourrait tellement, il y a tellement de paramètres dont il faut tenir compte, on pourrait en parler pendant des jours quoi.
	Ok ok, je pense qu'il y a beaucoup de choses qui ont été dites. (1h 45 min 19)
	V1.129 Tant mieux, ouais je pense que quelquefois j'ai répondu à côté, je suis désolé mais...
	Non mais ça je crois que c'est inévitable, surtout moi c'est la première entretien avec autoconfrontation. Donc, c'était aussi peut-être un moi de recadrer à certains moments. Après dans ce que j'ai entendu, je pense que j'ai beaucoup de données de matière pour construire les choses je l'espère. Ben voilà je vais terminer en vous remerciant pour votre temps.
	V1.130 Avec plaisir, merci aussi.
	En vous remercier aussi pour les petits gâteaux (rire) et puis je vous dis de toute façon à bientôt pour les résultats.
	V1.131 Impeccable.

8.8.2 Retranscription entretien P2

Extrait vidéo	Verbatim
Introduction	Alors déjà merci beaucoup hein P2 de m'accorder ce temps.
	V2.1 C'est un plaisir.
	Super, ça durera, est-ce que tu as le temps environ une heure, en général.
	V2.2 Oui, sans problème.
	Ok super. Donc voilà ici comme je t'ai déjà expliqué, j'ai sélectionné certains extraits, justement qui me paraissent intéressants par rapport à ce que je recherche, c'est-à-dire la gestion du groupe, ben finalement la dimension plutôt relationnelle avec les élèves, motivation, instaurer un bon climat et recadrage si nécessaire. Donc voilà moi je vais poser un peu des questions là-dessus, voir un peu finalement comment est-ce que tu fais, comprendre ta propre logique. (43s.)
	V2.3 Ok
	Voilà, alors si à un moment, n'hésite pas, en général c'est moi qui vais choisir les extraits, qui vais déplacer, mais n'hésite pas, tu es tout à fait libre de me dire : « tiens regarde un peu avant, regarde un peu après », de regarder à nouveau, donc tu peux prendre le contrôle quand tu veux. Et aussi, si à un moment il y a des questions auxquelles tu ne veux pas répondre si tu veux mettre une pause, voire un arrêt total de l'entretien, tu es complètement libre, il n'y a pas de souci ça va P2 ? (1 min 5)
	V2.4 Sans problème.
	Si c'est bon pour toi on peut y aller.
	V2.5 Nickel
Contexte	Alors oui tout d'abord, juste je me rappelle pour contextualiser un peu, tu sortais d'une réunion syndicale je pense.
	V2.6 Absolument oui.
	D'accord sans, pas besoin de savoir vraiment comment s'est passé la réunion, mais finalement, est-ce que tu as, ça à jouer sur ton état émotionnel la réunion syndicale avant de donner cours ?
	V2.7 Inconsciemment oui bien sûr, parce que on a eu des mauvaises nouvelles et donc, quand il y a des mauvaises nouvelles l'esprit trotte un peu et ça a une répercussion sur euh, en tout cas au début du cours, le temps de se remettre dans le bain et de se dissocier du, du contexte préalable. Après la réunion, on a eu des mauvaises nouvelles, on revient.
	Ça t'a mis dans quel état émotionnel ces mauvaises nouvelles-là ? (1 min 53)
	V2.8 De la tristesse et un peu d'anxiété par rapport aux collègues et la situation. Malgré mon âge, je trouvais que c'était une situation qui n'est pas très favorable pour, pour l'enseignant.
	D'accord. Et justement, cette état triste assez d'anxiété, tu penses qu'elle a un impact sur, du moins le début de la séance de cours.
	V2.9 Les trois quatre premières minutes, je pense que c'est, que ça influence, le temps de de se dissocier évidemment de, du contexte précédent pour rentrer dans un nouveau, dans un nouveau local il faut un moment d'adaptation. Même quand il y a une

	classe difficile et on a une classe facile après et bien, émotionnellement et psychologiquement nous sommes des êtres humains il faut que, que ça se reboot.
	Et justement tu penses que cet état, qui prend trois quatre minutes comme tu l'as dit pour se rebooter, là dans ce cas-là c'était de la tristesse et de l'anxiété, ça impacte le groupe, l'humeur du groupe, la dynamique du groupe des jeunes en classe ?
	V2.10 Je ne pense pas parce que j'essaie de ne pas le transmettre ou le faire ressentir au groupe. Ils sont là, ils sont en attente, et donc le temps qu'ils s'installent, discutent avec eux, entre eux, je pense qu'ils ne le remarquent pas systématiquement. Ce qui est important en tout cas, c'est dès qu'ils rentrent, ou dès que je rentre, ben saluer les étudiants pour qu'ils se sentent déjà impliqués et pas comme un robot, rentrer et commencer le cours. On rentre, on salue, on lance une petite vanne pour détendre l'atmosphère et puis, et puis voilà.
	D'accord d'accord, et tu disais, une dernière chose pour recontextualiser, tu disais ça prend trois quatre minutes pour se rebooter. Tu as des méthodes particulières pour essayer de passer le cap ou pas trop rester dans cet état émotionnel ? (3min 44)
	V2.11 Un peu un peu du yoga, beaucoup d'expiration et d'inspiration. Donc gérer ce côté respiration évidemment, et se replonger dans la matière et dans le cours qui va suivre. Donc on se replonge, mais ça je pense que c'est une technique qui est propre à chaque individu. Certains vont boire un coup, d'autres veulent du silence. Voilà moi, il faut que je respire, il faut que je m'exprime.
	D'accord.
	V2.12 Et puis c'est parti.
	Très bien. Ok ok. Là on va déjà passer au premier extrait. (4min 22)
	V2.13 Oui.
Extrait 1 (1 min 19 à 2min 48) <u>Introduction à la séance de cours.</u> Le professeur est face aux élèves et annonce qu'ils vont réaliser une simulation d'entreprise	Alors voilà, il y a pour moi, à mon sens déjà beaucoup de choses qui se passent. Je te laisserai un discours libre sur ce que tu vois, ce qui paraît intéressant ou tout ce que tu veux expliquer, tes intentions pour, ben démarrer le cours. Et sinon après, ben je pourrais revoir la séquence peut-être de manière plus détaillée parce qu'il se passe déjà beaucoup de choses dès le début de l'heure. Je lance. Voilà, l'extrait dure environ une minute. (4min 56). Visionnage Voilà alors déjà d'entrée de jeu, est-ce t'as envie de dire quelque chose ? (6min 36)

sous forme de jeu. Il explique également qu'il ne sait pas si le dispositif va marcher et qu'ils sont là pour tester, ce à quoi un élève répond : « et là pour s'amuser ». En fin d'extrait, le professeur montre qu'il a enregistré le fichier la veille à 23h00 indiquant qu'il s'est « donné » pour reprendre son expression.	V2.14 Que je dois suivre, déjà un petit régime parce que je me voyais pas aussi gros. (rire) Deuxièmement, oui peut-être que la prononciation est peut-être un peu problématique, dans le sens où je mâche mes mots, et peut-être un peu incompréhensible par rapport aux étudiants, mais je n'ai jamais eu de de retour à ce niveau-là, mais quand on s'entend parler, fin c'est pas clair, est-ce qu'ils ont bien compris.
	On perd toujours un peu de qualité sonore ici avec les enregistrements.
	V2.15 Oui, mais mâcher mes mots ça ne m'étonne pas.
	D'accord. V2. 16 Et, et voilà. Donc ici évidemment c'était la première fois que j'ai testé ce cette activité. Et donc ça va un peu pataugé au début, le temps de trouver mes repères. Et voilà, les étudiants sont concentrés, ils sont en attente. Pour l'instant je pense que tout marche.
	D'accord. Alors moi j'ai repéré certains passages justement qui, que je te demanderais de développer. Déjà lorsque tu présentes le cours, il y a un élève, il me semble, c'est celui-là , qui dit on va faire un Kahoot. Donc je voulais déjà te demander, tiens est-ce que tu fais souvent des Kahoot et qu'est-ce que ça a comme impact sur le groupe ?
	V2.17 Oui en fait le kahoot, ici il faut bien se dire que ces étudiants-là ont 4 heures de cours d'affilée. Et 4 heures de cours de gestion pour des professionnels c'est beaucoup, parce que c'est beaucoup de comptabilité, beaucoup de réflexion, beaucoup d'exercices. Et souvent, la dernière heure je relâche un peu la pression du cours, et je fais un Kahoot toujours en rapport avec l'économie, toujours en rapport avec la matière, si je peux. Ou alors c'est vraiment une heure qui, qui est là pour relâcher, pour qu'il se sente comme, entre guillemets, récompensé d'avoir suivi pendant quatre heures de cours. Mais c'est énorme, même pour moi physiquement et moralement ça, ça pose problème de donner quatre heures de cours de matière assez, assez compliqué.

	Tu penses que si tu ne ferais pas le Kahoot en quatrième heure et que tu continueras à donner cours, ça aurait un impact sur le groupe ? (8 min 52)
	V2.18 Oui, il serait perdu, il faut que je change d'activité. Au début, je faisais des exercices complémentaires et puis je voyais qu'ils restaient sur leur exercice, même en les motivant, ça n'avancait pas. Quatre heures, c'est trop long. L'idéal, c'est deux fois deux heures, mais l'après-midi après avoir mangé, pendant trois heures, de faire de la comptabilité, faire de la finance, faire de la gestion, des calculs pour des personnes qui n'ont pas évidemment cette fibre à la base , c'est compliqué.
	Donc tu tiendrais compte du moment de la journée à laquelle tu, tu réalises l'activité. Quand tu dis l'après-midi faire des calculs après, ça a un impact sur le dynamisme du groupe ?
	V2.19 Oui parce qu'en fait, en fonction de la tranche horaire où on a cours , juste après dîner ils sont en phase de digestion, donc de fatigue, intellectuelle en tout cas, et donc pour pouvoir les redynamiser , je donne des exercices, pour ne pas qu'ils soient avachis. Donc il faut qu'il y ait une interaction entre l'étudiant et le professeur pour capter leur attention. Et donc en faisant des exercices, j'interagis avec eux puisque je donne l'exercice et je viens vers eux pour voir , voir si oui ou non ils comprennent et quand un comprend il est excité, et le suivant ben, qu'est-ce que je dois faire, pourquoi j'ai fait ça. Il explique donc c'est, c'est un groupe assez homogène.
	D'accord. (10 min 25)
	V2.20 Et donc quand un réussit, l'autre veut savoir pourquoi il a réussi , le suivant veut faire aussi. Il y a une certaine compétitivité qui s'installe, compétition tout à fait positive.
	D'accord, d'accord. La compréhension d'un élève influencerait d'autres élèves ?
	V2.21 Tout à fait, tout à fait. À quatre-vingts pour cent. Il y aura toujours le la brebis galeuse évidemment. Mais non, souvent. Lui (en montrant un élève à l'écran), lui et lui, ce sont les personnes qui trouvent des bonnes réponses.
	D'accord. (11 min)
	V2.22 Et donc il y a une certaine compétitivité qui s'installe. Dès qu'il a trouvé, lui parce qu'il a un complexe, Il se trouve un peu gros également, nul, etc. Et donc, le fait de réussir la matière, et bien influence son comportement positivement et les autres essaient de trouver la solution.
	D'accord, d'accord.
	V2.23 La fille est beaucoup plus faible. Mais elle, elle essaye, elle essaye mais elle est arrivée à stock.
	Et donc les deux élèves en compétition se tireraient l'un et l'autre, et tireraient aussi les autres en même temps vers le haut ? (11 min 36)
	V2.24 Tout à fait, absolument oui, absolument, et quand un ne comprend pas, eh ben ils se mettent ensemble et il dit : « ah moi j'ai fait ça comme ça comme ça comme ça », et l'autre : « ben oui ah, bah oui j'ai pas pensé » et voilà. Mais ça, ça se fait en début d'après-midi , parce qu'ils sont en phase de digestion, de fatigue intellectuelle. Et une fois qu'ils ont une dynamique comme ça de, de compétition, c'est comme le sport en fait. Il vaut mieux faire du sport l'après-midi que le matin.
	Oui bien sûr bien sûr. Et est-ce que, je m'avance peut-être un peu mais, est-ce que tu considérerais du coup que ces deux élèves-là seraient un peu comme tes associés, ou des soutiens sur lesquels tu t'appuies pour porter le groupe ? (12 min 13)

	V2.25 Absolument, surtout pour leur donner un peu de, de la valeur parce que, ce sont des personnes qui sont issues de milieux défavorisés et ils ont des complexes par rapport aux deux autres évidemment. Et puis physiquement ils sont peut-être pas non plus très, voilà ils se sentent pas bien dans leur peau, ils se trouvent tous un peu gros. Et le fait de réussir la matière et d'être dans le groupe supérieur ça donne confiance en eux et ils vont de l'avant et ils demandent des exercices en plus et ils expliquent même à ma place leurs résultats. Lors de corrections, soit je leur demande de venir au tableau et le présenter aux autres étudiants, ou sinon on le fait oralement pour voir si le résultat est correct. Mais c'est des locomotives.
	La réussite scolaire ou le moteur qu'ils représentent aurait un impact sur leur confiance en eux ? (13 min 20)
	V2.26 C'est certain, c'est certain parce que, le fait d'être diplômé en gestion, ben la gestion pour eux c'est quelque chose, il faut la septième pour avoir ce titre-là en fait. Il faut la septième, pas pour avoir un titre de cuisinier international, ils s'en moquent un peu, mais c'est pour pouvoir ouvrir un commerce. Et donc avoir leur diplôme de gestion pour eux c'est une finalité, un objectif à atteindre. Et comme, ils peuvent le passer par jury central et autres, mais le problème c'est que dans ces contextes-là, l'enseignant ne va pas à l'essentiel. Vu que j'ai des activités extrascolaires, je sais ce que la vie veut dire, et je leur explique avec des cas concrets, ben voilà dans tel cas dans telle situation là, agissez comme ça, comme cela, comme cela, et ils ont une confiance vis-à-vis de moi et j'ai des étudiants qui reviennent après deux, trois, quatre ans me demandent des conseils évidemment. Mais voilà ils sont toujours très très positifs.
	D'accord d'accord. Il y a aussi la notion que tu dis, ben voilà, tu dis on va faire un jeu, et puis après tu dis on est là pour tester, et il y a d'ailleurs, lorsque tu dis on est là pour tester, l'élève dit : « et là pour s'amuser » et toi tu : « réponds bien sûr ». (14 min 34)
	V2.27 Bien sûr, oui parce qu'en fait l'étudiant il faut ..., se remettre dans le contexte. À notre époque, il y a une rigueur qu'on ne retrouve plus ici, on va à l'école parce qu'on devait aller à l'école. Eux ils vont à l'école en étant obligé et s'ils viennent avec des pieds de plomb, en se disant on va encore se faire entre guillemets chier pendant des heures, ben on ne va pas assister au cours, on va broser etc. et donc c'est le problème des étudiants qui décrochent. S'ils savent qu'à mon cours pendant quatre heures, on va apprendre des choses, on va rigoler, on va s'amuser, mais également qu'à la fin des quatre heures, on est arrivé à quelque chose de positif au niveau de la matière, c'est du win-win pour chacun.
	D'accord (15 min 30)
	V2.28 Et ils le savent très bien, des collègues qui, qui tracent parce qu'il y a le programme, pendant les quatre heures, et qui doivent arriver au programme jusqu'en fin d'année, sans tenir compte de l'étudiant, eux n'arriveront jamais à la fin. Les étudiants n'arriveront pas, ils ne vont jamais rien comprendre. Et je leur ai dit aussi : « écoutez si un jour vous n'avez pas envie de travailler, vous êtes des êtres humains, vous me le dites, on ne travaille pas, on fera une autre activité, on ne fera pas la matière, on récupérera ça un peu plus tard s'il faut, mais vous êtes là pour apprendre ». Si vous êtes là pendant trois heures, quatre heures et ça ne rentre pas, vous avez perdu votre temps, j'ai perdu mon temps. Donc vous ferez des activités autres.

	En leur disant ça au début d'année, ils savent bien qu'ils peuvent se permettre de se dire : « ben écoutez monsieur P2, on ne veut pas travailler aujourd'hui, on est trop fatigué, trop de matière », voilà, on est des êtres humains à la limite hein. Et cette relation-là, c'est faisable dans un groupe comme ça, cinq, dix personnes. Un groupe de vingt-cinq personnes, ce n'est pas faisable. Voilà.
	Ce qui n'est pas faisable, c'est de réaliser des jeux ou leur donner du crédit, leur permettre de dire : « on est fatigué ». (16 min 42)
	V2.29 Oui, oui parce qu'un groupe de vingt-cinq, il y aura toujours des tire aux flans, et on ne les connaît pas aussi bien qu'un groupe de cinq, dix étudiants. Quand il y en a cinq, dix on sait bien que, on les voit en face de nous, ils sont devant. Quand il y en a vingt-cinq, on regarde ceux qui sont devant et ceux qui sont derrière, on ne sait pas ce qu'il font exactement. C'est plus difficile, je ne dis pas que c'est impossible, mais c'est plus difficile. Ou alors il faut dire, voilà pendant une heure on ne fait rien, occupez-vous, faites ce que vous devez faire, mais n'allez pas sur vos GSM, travaillez vos devoirs, travaillez autre chose, mais voilà, on ne fait pas d'activité. Et faire un Kahoot à vingt-cinq, c'est plus difficile.
	Donc il y aurait moins de place au jeu quand il serait plus nombreux ? (17 min 25)
	V2.30 Je ne sais pas ça, non, je n'ai jamais testé, mais ça me paraît plus bordélique, parce que, ben voilà à vingt-cinq, ils vont déjà mettre des noms, des surnoms, des avatars un peu particuliers. Et puis sur les vingt-cinq, il y en a dix ou quinze qui vont jouer, les cinq, dix autres on ne sait pas qui c'est ben, ils ne vont pas jouer ou faire semblant, ils vont aller sur leur GSM. Voilà, on ne maîtrise pas la classe. Par contre sur dix, on sait bien qu'il y aura dix avatars, voilà, on les calcule, on les voit. Si on voit ceux qui jouent réellement ou ceux qui ne jouent pas. C'est plus facile évidemment.
	Et du coup, vu que c'est plus difficile quand c'est un plus grand groupe, ça influence je suppose ta préparation de séance de cours ? (18 min 17)
	V2.31 Oui, en fait il y a quelques années de cela maintenant, ça remonte à trois quatre ans, ben avant, un peu avant le covid, j'avais une classe de quinze, quinze, seize, non dix-sept. Et à ce moment-là évidemment on faisait des travaux de groupe, des groupes beaucoup plus petits, cinq, six étudiants, et on faisait des jeux par groupe. Tandis qu'ici c'est qu'un groupe qui joue entre eux ou contre eux, ça ça dépend des jeux, enfin des activités des jeux évidemment. Des activités qui se mettent en compétition, c'est plus, c'est une autre façon de de travailler.
	D'accord, tiens d'ailleurs il y a un petit détail que tu pourrais expliciter, à un moment il y a un prof ou un élève qui se trompe de classe qui dit je suis pas au cours d'anglais et tu dis : « ah non I don't speak english ». (19 min 09)
	V2.32 Oui, ben en fait c'est toujours parce que, ils n'ont plus d'anglais hein eux, et la personne qui rentrait évidemment, je savais bien qu'il cherchait le cours d'anglais puisque, il avait posé la question. Comme ça, petite vanne que je lance, donc je fais des petites euh, un peu le clown.
	Et justement à quoi elles servent ces vannes, à quoi ça sert de faire le clown dans la classe ? (19 min 43)
	V2.33 Et ben c'est important parce qu'en fait, ça permet de recentrer l'attention de l'étudiant, parce que l'étudiant pendant, il n'est concentré que dix, quinze minutes.

	Après dix, quinze minutes, il faut sortir quelque chose pour le, le, les rattraper. Celui qui débite pendant une demi-heure, une heure, il a perdu ses étudiants depuis ouf, Voilà. Mais toutes les dix, quinze minutes, une petite vane, interpeller l'un, interpeller l'autre. En leur disant écoutez, si je suis agressif, ne le prenez pas mal, parce que des fois j'attaque un peu le physique comme je leur permets de m'attaquer sur mon physique à moi. Par exemple un étudiant ici, c'est E3, je le taquine chaque fois sur sa coupe de cheveux. Et bien voilà, après dix quinze minutes, j'attaque sur la coupe de cheveux, sur l'autre un peu avachi voilà ; si on dormait ensemble, c'est des sous-entendus comme ça évidemment qu'il faut rigoler, ah monsieur etc., ben oui dormir ensemble, tu dors de ton côté, je dors de mon côté évidemment. Mais eux ils ont l'esprit mal tourné, ils pensent tout de suite dormir ensemble dans le contexte etc. Voilà où tout à l'heure, il y a un étudiant qui m'a demandé, E1, est-ce que j'avais des capotes avec moi ? Ben Non, je dis non j'ai ni des dafalgans, ni des capotes avec moi, je suis pas une pharmacie. Ben voilà le fait d'avoir sorti le terme capotes, ça les a interpellés, ça les a réveillés.
	D'accord, et on sent dans ce que tu dis, dans les échanges que tu dis, il y a une certaine proximité avec les élèves. (21 min 19)
	V2.34 Ben je la recherche cette proximité.
	Ok
	V2.35 Je la recherche et je la demande parce que, la première chose que je commence à mon cours en première heure c'est, je suis ici pour m'amuser et vous faire apprendre. Si je m'emmerde, vous allez vous emmerder et vous n'allez rien apprendre. C'est la première chose que je leur dis, donc j'arrive parfois avec des croissants, des fois j'arrive avec, en payant un McDo en faisant, aller aujourd'hui on commande un McDo pour tout le monde et hop on commande, et ils commandent par Deliveroo leur McDo et c'est parti.
	Oui, c'est justement, je me permets de rebondir là-dessus, avec les élèves de 6 hôtellerie, m'ont dit qu'un jour tu avais fait amener des tacos. (22 min)
	V2.36 Oui absolument.
	Ben Voilà quel a été, quel est l'impact justement, de ce genre de, de moment, d'intervention, pour après, l'ambiance, le déroulement des cours ? (22 min 14)
	V2.37 L'étudiant voit le professeur comme un ennemi. Habituellement c'est celui qui sanctionne. Or le professeur n'est pas comme un ennemi, le professeur est là comme quelqu'un qui doit transmettre un savoir, un savoir ou des compétences. Et pour attacher ou capter cette attention-là, il faut que l'étudiant perçoive le professeur d'une certaine manière. Moi ça me dérange pas de leur payer un tacos, ça m'a coûté cinquante euros, voilà j'ai déjà payé des sandwiches, des, des MacDo, des bonbons au chocolat, des boissons.
	Ça permet qu'ils te perçoivent de, de quelle manière justement. Tu aimerais bien qu'ils te perçoivent comment tes étudiants. (23 min)
	V2.38 Comme un enseignant qui est atypique voilà. Et je leur ai dit aussi moi je ne suis pas enseignant par vocation, ce n'est pas mon métier premier. J'aime enseigner parce que je m'amuse. Voilà, si je ne m'amuse pas, je quitte l'enseignement, ça ne me tracasse pas. Mais il faut que je m'amuse. Donc je compte sur vous pour que je m'amuse. Et je n'ai jamais eu de soucis avec mes étudiants. Ils savent jusqu'où ils peuvent aller. Et voilà, jusqu'à présent, je n'ai jamais eu, sur les trentaines d'années d'expérience que j'ai, j'ai jamais eu un conflit avec un étudiant.

	C'est quelque chose qui s'installe naturellement alors ? Les limites ils se les imposent eux-mêmes ?
	V2.39 Ils se l'imposent eux-mêmes, oui, ils savent jusqu'où ils peuvent aller, parce que quand je hausse la la voix, quand je hausse le ton, ils se rendent compte qu'ils ont été trop loin. C'est comme un chien en fait. Quand on a un chien, on est très gentil avec, mais dès qu'on on élève la voix, il sait qu'il a été trop loin, il se calme. V2.39 Je ne dis pas que nos élèves sont des chiens hein.
	Non, non, c'est une parabole...
	V2.40 Voilà absolument, mais voilà c'est cette relation-là, et. Par contre ce que je ne ferai jamais avec eux, ce sont les sorties.
	Pas de sortie ?
	V2.41 Non , parce que quand il y a des sorties pédagogiques, ils pensent que c'est la récréation et ça, ils se permettent beaucoup beaucoup plus de choses parce que c'est en dehors du contexte scolaire.
	D'accord.(24min38)
	V2.42 Et c'est pour ça que je refuse de partir en voyage avec eux, je refuse de faire certaines sorties avec eux, j'en fais, j'en fais, mais voilà. Je refuse et en tout cas, j'essaie de limiter cette relation.
	D'accord. En sortie tu aurais moins de prise sur le groupe ?
	V2.43 Je ne pense pas, c'est eux qui... Ils ne le feront pas méchamment, mais ils se permettraient de faire comme si j'étais un copain. Et ça je veux pas que qu'on n'est pas ce stade copain copain comme E1 des fois il est un peu trop familier je dis oh maintenant toi tu es là moi je suis là. On n'est pas des copains. Chacun a son rôle, moi je le joue comme je peux et vous vous jouez selon mes règles. Voilà. Et c'est souvent en voyage que les problèmes arrivent, et ça j'ai pas envie d'en avoir.
	Ok ok oui à un moment tu dis aussi, toujours dans ce même extrait-là, vers la fin, vers deux minutes quarante tu dis : « hier je me suis investi jusqu'à non, hier j'ai travaillé jusqu'à vingt-deux heures treize, je me suis investi ».
	V2.44 Oui parce qu'en fait eux pensent que ; Il a terminé sa journée à midi, une heure, et sa journée est terminée. Et quand je leur montre sur le PC puisqu'il y a la date de création de..., je dit écoutez voilà ; faut pas qu'on qu'on ne travaille pas qu'on ne s'investit pas, faut travailler. Moi j'ai travaillé jusqu'hier jusqu'à dix heures et demie par exemple pour faire votre exercice pour vous. Donc ils se sentent redevables à ce moment-là.
	Ils se sentent redevables
	V2.45 En leur disant écoutez, j'ai travaillé pour vous jusqu'à dix heures et demie moi donc allez appliquez-vous. Inconsciemment ça leur dit ; c'est vrai que monsieur a travaillé pour nous, donc nous on va travailler pour lui. Et donc c'est une stratégie de communication qu'on avait à l'unif. (26min47)
	D'accord d'accord d'accord
	V2.46 C'est les rendre redevables
	D'accord.
	V2.47 En fait j'ai enregistré mon travail à cette heure-là. Il se peut aussi que je l'ai travaillé avant ou après. Mon PC a tourné peut-être avant.

	C'est une méthode que tu utilises, pour montrer que tu t'investis.
	V2.48 Et que ce n'est pas que, parce qu'on a terminé une journée, que nous professeurs, on a terminé journée. On travaille après journée pour eux, au lieu d'aller regarder, aller au cinéma ou au resto ben on travaille à préparer une activité.
	Et comme tu l'as dit montrer que tu t'investisses, ça les rend redevable et ça aurait un impact sur leur propre investissement.
	V2.49 Absolument absolument, parce qu'en fait c'est la nature humaine. On est gentil avec des personnes qui sont gentilles avec vous. On est méchant avec des personnes qui sont méchantes. Si la personne a fait un effort, inconsciemment la nature humaine va dire, ben oui il a fait un effort, je vais faire la même chose. Sauf les personnes ingrates évidemment, mais bon dans le groupe il n'y en a pas. Et donc en montrant qu'on fait des efforts, ça implique que l'effort doit être partagé avec l'étudiant. Et donc c'est une méthode pédagogique que j'utilise souvent. Comme ça ils savent que, ben il n'y a pas que eux qui travaillent. (28 min21)
	Ok ok. Écoute il y a déjà mal de choses, on va passer à un autre extrait si tu veux bien.
	V2.50 Oui je t'en prie.
Extrait 2 (2 min 50 à 3min 30) <u>Présentation de l'exercice qu'ils vont devoir faire par groupe. (Un groupe de 2 et un groupe de 5).</u> Le professeur demande aux élèves s'ils savent ce qu'est un restaurant éphémère. Ensuite après avoir laissé parler les élèves, le prof. explique ce qu'est un restaurant éphémère	Oui, alors ici, on va avancer, ben on va laisser et on va regarder de deux minutes cinquante à trois minutes trente. Visionnage de l'extrait. Voilà, est-ce que tu veux t'exprimer avant que je te demande quelque chose ?
	V2.51 Non non je n'ai rien à dire.

	Ok parfait. Alors moi ce que je voulais te demander c'est que tu parles d'un restaurant éphémère, et après tu leur demandes ; tiens qu'est-ce que vous connaissez d'un restaurant éphémère plutôt que de leur dire tout de suite. Qu'est-ce que ça change ? (29 min43).
	V2.52 En fait, dire à l'étudiant ce qu'on va faire, ça n'a pas de sens, dans le sens où... Allait, un restaurant éphémère c'est bla bla bla bla, non. Qui sait ce que c'est ? et donc chacun va donner son avis, dedans comme dans le groupe, comme je vous l'ai dit tout à l'heure, celui-là il est actif il se sent impliqué et il donne des bonnes réponses lui aussi il va donner des bonnes réponses plus tard. Mais voilà, c'est de mettre encore en avant, en valeur l'étudiant. C'est lui dire voilà tu sais des choses, la preuve que tu sais c'est juste. Donc c'est mettre en avant étudiants et pas le professeur. On sait que le professeur sait, mais pas que l'étudiant ne sait pas.
	Ok, on va d'abord encore passer à un autre extrait. Ok on va faire celui-là un petit peu plus bas, à trois minutes cinquante ça dure environ une minute.
	V2.53 Oui pas de souci.
<u>Extrait 3 (3 min 50 à 4min 57)</u> Le professeur demande aux élèves de se placer par groupe mais ils ne réagissent pas. Le professeur donne quelques explication sur l'exercice à suivre, puis, voyant que les étudiants ne se placent pas par groupe, il fait un geste de la main et les étudiants se mobilisent ensuite ?	Visionnage de l'extrait Alors voilà ici, je ne sais pas si tu as remarqué, tu demandes qu'ils forment les groupes.

	V2.54 Oui.
	Ils ne réagissent pas tout de suite. Qu'est-ce que tu dis à ce moment-là ?
	V2.55 Parce qu'en fait, ils ne veulent pas travailler avec la fille.
	D'accord.
	V2.56 Et donc je ne les impose pas, mais il faut, ben dans la société travailler avec tout le monde. Et donc je les laisse d'abord faire eux-mêmes les groupes, si jamais je voyais qu'ils n'allaient pas faire j'allais dire ; ben écoute E1 tu vas avec E2, toi tu vas avec, etc. Mais voilà, il faut les laisser aller vers les autres parce que sinon ce n'est pas bien.
	D'accord, donc s'ils ne réagissent pas, ce n'est pas parce qu'ils ne veulent pas travailler. Ils ne veulent pas faire des groupes, parce qu'il y a des problèmes d'alliance.
	V2.57 Oui parce qu'en fait, ils considèrent que E2, c'est une fille déjà de couleur et donc peut-être ils sont un peu racistes probablement. Et quand c'est la seule fille, voilà on pourrait rester entre garçons entre mâles plutôt que entre filles garçons. Maintenant elle aurait été jolie blonde aux yeux bleus. Tout le monde aurait été avec.
	D'accord et justement le fait que, d'une certaine manière tu les imposes à travailler, tout en les laissant libre mais en même temps, en les imposant, ben voilà elle, faut travailler avec elle, ça permet de faire tomber certains préjugés, le racisme qui pourrait exister, en travaillant avec.
	V2.58 Absolument c'est pour ça c'est pour ça que j'ai fait deux groupes. J'aurais pu faire un groupe seulement, faire un restaurant éphémère, mais je me suis dit faut toujours travailler avec, parce qu'on la met à l'écart P2. Allait on va faire deux groupes comme ça on est obligé d'aller travailler avec elle, de l'intégrer dans le cours et dans l'exercice. Et pour eux, ça leur apprend à se dire que c'est une personne comme une autre et qu'elle a des idées aussi.
	Et à la suite de travailler comme ça, est-ce que finalement l'ambiance dans la classe pourrait être changée du fait qu'ils ont travaillé avec les gens qu'ils connaissaient moins ?
	V2.59 Oui absolument et c'est le but hein, parce que on a l'habitude de travailler avec des personnes avec qui on a l'habitude de, qu'on connaît. Mais ce n'est pas très enrichissant évidemment. Ce qui est enrichissant c'est de travailler avec d'autres personnes qu'on ne connaît pas encore ou pas bien et on voit à ce moment-là, tout compte fait, tu as des bonnes idées, tu aurais pu faire si, on aurait pu faire ça. V2.59 Et ils se sont rendu compte dans l'exercice que chacun et l'autre avaient de bonnes idées. Et donc les a priori que l'un avait vis-à-vis de l'autre ou de l'autre vis-à-vis de l'autre disparaissent, et que l'individu en face d'eux est un individu tout à fait normal qui a des opinions tout aussi bonnes que les siennes.
	Et que l'un apprend de l'autre ça veut dire qu'ils s'autoenrichissent les uns les autres ?
	V2.60 Oui absolument, dans l'exercice je me souviens que , ils avaient émis euh. P2 qui est bonne en cuisine, dit écoute on va peut-être faire plutôt ce plat-là plutôt que ce plat-là et P1 ; Bah oui tout compte fait, c'est vrai on va pas rentrer dans des choses complexes et P2 qui est traiteur après journée et il lui a dit voilà on va faire ça comme ça comme ça, et ils se sont mis ensemble à travailler et ils ont trouvé de bonnes solutions et à la fin de l'exercice c'était positif très très positif. Très content de cet exercice-là.
	D'accord oui tu es satisfait au final des résultats ?

	V2.61 Absolument parce que je ne m'entendais pas, puisque c'est la première fois que je le faisais, je l'avais créé la veille, et j'ai utilisé chatGPT pour pouvoir élaborer un scénario évidemment. Très bon outil chatGPT quand on sait le travailler. Et ça va donner des pistes, et le résultat est vraiment, eux ont été ravis après les après les trois heures de cours, ils ont été ravis, ils me disent ; Monsieur, quand est-ce qu'on recommence ? parce que ça les change du travail habituel. Des jeux de cette manière-là, c'est plus enrichissant que, qu'un Kahoot ou que des exercices formels comme on fait habituellement.
	Quand dis que tu as été ravi, très content finalement les résultats sont...
	V2.62 À tous niveaux, le résultat maîtrise de la matière c'est super, l'ambiance dans la classe c'est bien, le relationnel, magnifique puisqu'ils ont travaillé ensemble, et les étudiants sont re demandeurs. Donc ça veut dire qu'ils ont appris des choses en s'amusant et ils sont d'accord de repasser trois heures ou quatre heures à refaire la même, enfin, refaire quelque chose de semblable. Ben on est gagnant. Ils sont d'accord de revenir à l'école pour faire ça. Et mon but est, quand ils sortent, qu'ils apprennent des choses essentielles, mais que, ils puissent s'intégrer dans une société, qu'on leur demande de devenir des citoyens responsables.
	Dans la société actuelle qui est heu...
	V2.63 Dans notre société actuelle qui est malheureusement de pire en pire, où il y a des individualismes, où il y a de plus en plus de critères xénophobes ou... Enfin voilà, c'est un problème sociétal, c'est pas un V2.63 problème économique, mais il faut leur apprendre que, vivre ensemble est possible, à partir du moment où chacun y met du sien. Nous avons un Indien, nous avons un juif, nous avons un Belge, nous avons une de couleur et donc tous ces gens-là ont des cultures différentes et ils s'entendent bien. Pourquoi dans la société, c'est pas faisable aussi ? Et je dis, moi je suis juif hein.
	Et justement ces travaux-là en groupe ça leur permettrait d'être des meilleurs citoyens, plus ouverts à la mixité, à la collaboration, etc. ?
	V2.64 Absolument. Ils deviennent responsables, ils deviennent tolérants, ils s'impliquent et ils discutent entre eux, ils communiquent entre eux. À partir du moment où les personnes communiquent, les barrières disparaissent. Pourquoi la peur des hommes. Parce qu'on ne sait pas ce que l'autre pense. À partir du moment où on sait que l'autre pense la même chose que toi, qu'il soit blanc, jaune, rouge, jaune, voilà. Et moi qui suis grec à la base, on me prend pour un musulman, on me prend pour un Égyptien, un Marocain, etc. Ça ne me dérange pas du tout, je dis tant mieux voilà, comme ça je fais, quand je vais en ville on veut faire ramadan avec moi, quand je vais en Grèce on mange des « soulagris » et c'est bon. Voilà donc moi je suis pour l'intégration à cent pour cent.
	Et maintenant un petit geste, plus précis que tu fais toujours dans cette même séquence ; tu vois qu'ils bougent pas, et voilà ce que tu fais pour les faire réagir... <u>Visionnage 4min30 → moment où le prof. fait un geste des mains pour séparer les élèves.</u> Et voilà, donc tu vois le geste que tu fais. Alors est-ce que c'est un geste réfléchi, ou, du coup qui vient tout seul
	V2.65 Ça vient tout seul.

	Je n'ai même pas fait attention. Je suis assez gestuel normalement, comme les méditerranéens, mais quand je parle à quelqu'un, je le montre du doigt. V2.65 Quand je veux faire des groupes, ben voilà je joue avec mes mains pour que... Inconsciemment, l'individu en face de nous, quand la personne bouge, bien il est attiré, son attention est plus grande. Si je reste comme un piquet, faites deux groupes, voilà il n'y a aucun impact. Je montre, je fais le geste et bien les yeux de la personne en face se réveillent et suivent, voilà deux groupes. Il faut bouger dans la classe, il faut que l'esprit de l'étudiant suive le professeur, voit ce qu'il faut. S'il reste comme un piquet, on les a perdus hein.
	Donc en plus du langage verbal, il y aurait le langage non verbal pour capter l'attention du groupe ?
	V2.66 Tout à fait, tout à fait. Et souvent je leur fais des doigts d'honneur aussi.
	Ah oui, et ça apporte quoi (rire) ?
	V2.67 Premier exercice, deuxième exercice (lève le majeur en l'air). Oui, ils rigolent évidemment parce que ce n'est pas un doigt d'honneur fait pour eux, c'est ça leur fait rigoler. Ce n'est pas un doigt d'honneur vis-à-vis de toi, on va dire allez, premier exercice et je montre mon index. J'aurais pu montrer mon pouce ou mon annulaire, mais je montre mon index (c'est le majeur en fait). Et comme ça, voilà j'ai capté leur attention.
Extrait 4 (10min à 10min25) Un élève fait tomber sa canette. Le professeur ne réagit pas et termine ses explication. Ensuite les élèves vont se mobiliser eux-mêmes pour réparer les dégâts.	D'accord d'accord ok. Alors là, on va passer une séquence où tu as une manière de réagir face à l'événement que je te laisserai expliciter après. Peut-être là je vais un peu trop loin. Non non normalement c'est bon. Ah oui c'est juste à ce moment-là. Donc voilà il se passe un petit quelque chose et je te laisserai commenter après. Donc on est à dix minutes. Visionnage de l'extrait Donc voilà on voit la canette qui tombe, je te laisse commenter ton attitude.
	V2.68 Mon attitude c'est débrouillez-vous les gars c'est pas un problème pour moi, vous étiez maladroit à vous de vous en sortir. J'aurais pu dire toi tu nettoies etc. Je les laisse faire et quand on les laisse faire, ils prennent des initiatives, ils prennent des responsabilités. E2 va chercher une lingette pour nettoyer, E3, tiens, prends ceci, etc. Donc ils s'organisent pour, entre eux. C'est les responsabiliser point final.
	Oui, parce que tu ne fais rien et tout se fait tout seul.
	V2.69 Voilà, exactement. Parce que je les ai toujours considérés comme des adultes. Je leur ai dit aussi ; écoutez, vous avez entre dix-huit et vingt ans pour moi vous êtes des adultes.
	C'est comme ça que tu les considères ?

	V2.70 Tout à fait tout à fait, et ça c'est, je veux dire, je ne viens pas avec des sucettes ou autres en gardienne hein. Vous venez au cours, tant mieux pour vous, vous n'êtes pas au cours, c'est votre responsabilité. Vous avez dix-huit, vingt ans, voilà. Et le résultat est là, je les dirige pas je les laisse faire, et à la fin de l'heure tout est propre tous les bancs seront remis à leur place etc. non non sans souci.
	Si un prof, enfin d'autres profs, on imagine que certains dans cette même condition-là auraient réagi différemment.
	V2.71 Exactement.
	En s'énervant, en commandant allez range vite etc. et donc qu'est-ce que ça aurait pu avoir comme effet de réagir différemment ? (43min45)
	V2.72 C'est parce que je suis atypique. Je suis atypique et donc les étudiants, on le voit aussi. L'être humain, je parle toujours d'être humain, mais l'être humain n'aime pas être dirigé.
	D'accord.
	V2.73 J'aime bien recevoir des conseils parfois, mais pas être dirigé systématiquement. Ce sont des enfants, des grands enfants, même des adultes, mais c'est encore des grands enfants. Et dans la société, il n'y a pas toujours quelqu'un derrière pour dire tu vas faire ci, tu vas faire ça. Donc il faut les conscientiser, les responsabiliser. Tu as fait une gaffe, ça arrive à tout le monde, voilà, tu te débrouilles, tu m'arranges ça. J'aurais pu m'énervé comme certains collègues auraient fait, non c'est inadmissible, vous êtes des porcs etc., commencer à les insulter, ça chacun son caractère.
	Ça aurait pu avoir quoi comme effet de s'énervé comme ça ?
	V2.74 C'est fini, on a perdu le groupe, c'est fini, le groupe est terminé. L'activité, on peut remballer, c'est fini. Non parce qu'en fait ils vont se frustrer, ils vont se renfermer sur eux, mais ici, regarde, ils sont à l'aise, on voit bien que, voilà ça arrive, c'est bon. Je les laisse boire un peu de canette, la prochaine fois faites attention. (45min05)
	Oui tu les laisses boire une canette en classe.
	V2.75 Oui, oui parce que moi je me permets de boire, j'ai ma bouteille d'eau parce qu'en parlant j'ai souvent soif et je dis voilà, ici c'est une activité qu'on va faire, ben on va faire ça comme si on était à l'aise. Respectez évidemment les femmes d'ouvrages qui sont derrière vous, ne laissez pas traîner vos affaires et allez boire... et je les laisse faire, et l'ambiance est conviviale, ils travaillent, je dis c'est du win-win.
	D'accord, d'accord ok ok. On va passer encore... finalement le temps il avance donc je vais pas te retenir trop longtemps, ça durera encore une dizaine de minutes environ, ça va pour toi ?
	V2.76 Ça va ça va oui
	En tout cas j'ai beaucoup de chance (rire), parce que, que ce soit toi ou monsieur P1 avant, je devrais pas le dire, mais ce que vous dites me paraissent très riche en tout cas pour ce que je recherche.
	V2.77 Tant mieux, tant mieux, P1 il est exceptionnel aussi. Il a une relation avec ses étudiants aussi qui est ...
	Atypique aussi ?
	V2.78 Atypique, ben P1 il est, il a été syndicaliste, il est toujours dans son esprit et très humaniste et il tient aussi le journal de l'école, etc. Et il est très impliqué. On n'a pas les mêmes idées philosophiques, mais on s'entend très très bien.

	Il est plutôt de gauche, moi je me suis un peu plus de droite, mais voilà, on discute, on s'amuse, on raconte des vannes, mais c'est très très bien, c'est très très très très bien.
Extrait 5 (12 min 10 à 12 min 20) Le professeur demande aux élèves de se concentrer pour faire l'exercice.	Ok. Alors là ici on va voir deux extraits, pour moi qui reflètent un peu le même heu..., des intentions similaires dans la pratique. Donc on va voir un premier qui dure dix secondes et un deuxième qui dure vingt secondes, enfin tous les deux dix secondes plutôt. Voilà le premier. Visionnage extrait 5 (première partie) Donc je te mets un deuxième, donc là tu dis : « allez on se concentre s'il te plaît » et là tu dis autre chose. Visionnage extrait 5 (deuxième partie) Voilà, donc voilà deux petites interventions que j'aimerais te laisser commenter.
(12 min 40 à 12 min 50) Le professeur demande au groupe de 3 de parler moins fort pour laisser les autres se concentrer.	
	V2.79 On se concentre parce que, évidemment une fois que l'incident est passé, on ne va pas passer des heures dessus et donc on va dire aux étudiants, voilà le problème est réglé, on revient à nos moutons, on se concentre sur l'activité. Première chose et donc les étudiants, tout à fait corrects, se repositionnent en groupe et sont repartis maintenant, même avec l'esprit même plus frais. Et sinon, E3 parce qu'il parle, il a une voix assez assez importante, et évidemment s'il parle trop fort, ça va perturber l'autre groupe et chacun doit rester dans sa bulle pour que le travail puisse être efficace. Et donc je donne des petits conseils, enfin des consignes comme ça, pour pour l'activité.
	Et ça justement tu leur dis, tu leur dis silence ou parler un peu moins fort, et puis tu dis pas juste ça, tu dis parler un peu moins fort pour laisser les autres se concentrer. (48min43)
	V2.80 Oui bien sûr, pour que même s'ils comprennent pas... quand on dit à quelqu'un, tais-toi parle moins fort, ben moi je parle pas moins fort, mais en leur disant parle moins fort parce que tu emmerdes les autres de travailler, de se concentrer. Il ne me réprimande pas parce que je parle fort, ils me réprimande parce que j'empêche les autres de travailler. Donc la faute ne retourne pas sur lui, et donc sur lui, mais également sur le fait d'empêcher les autres de travailler. Et donc c'est pour ça que j'explique : « tais-toi maintenant parce que tu empêches les autres de travailler », ça les responsabilise évidemment, ça leur dit ben écoute, maintenant tu baisses d'une octave et puis voilà.
	Finalement si je reformule et je comprends bien ton intention et ce que tu fais, c'est que le fait d'expliquer à l'étudiant non pas finalement ; ce que tu fais c'est pas bien mais plutôt d'expliquer ce que tu fais ça a des conséquences sur le groupe ça ça lui permet de comprendre et de changer mieux son attitude ? (49min47)

	V2.81 Tout à fait, parce qu'il n'y pense peut-être pas sur le moment même. Voilà donc c'est c'est conscientisé et de donner la possibilité à l'étudiant de se dire ben tout compte fait ben oui, je suis pas seul dans dans la classe je dois respecter les autres. (50min18)
Extrait 6 (17 min 45 à 18 min 10) Le professeur explique une situation dans le cadre de l'exercice au groupe de 3. Puis un élève réagit en disant : « ok, c'est la vraie vie en fait ».	Ok ok parfait. Nous allons à présent passer à un autre extrait. Alors celui-là qui dure vingt minutes, à dix-sept minutes quarante-cinq. Qui dure vingt secondes pardon voilà. Visionnage de l'extrait Voilà tu viens, tu vas expliquer quelque chose, et moi ce qui m'a marqué, après tu peux parler d'autre chose si tu veux, mais c'est aussi qu'à un moment l'étudiant il dit : « ah en fait c'est la vraie vie ».
	V2.82 Exact. Oui absolument, et ça ça fait plaisir évidemment en tant qu'enseignant de se dire ben en tout cas maintenant en fin d'année tu arrives à comprendre. Et c'est bien, il a réagi positivement et il s'est rendu compte que c'est pas du blabla, c'est pas de la théorie, et que l'exercice a porté ce fruit. Ça m'a fait plaisir quand il a dit ça.
	Et justement le fait de faire des exercices qui sont transposables à la vraie vie.
	V2.83Oui.
	Ça ça apporte quelque chose dans dans le groupe.(51 min53)
	V2.84 Oui parce que même si tout le monde ne va pas devenir gestionnaire de restaurants plus tard, ils se rendent compte que, c'est la critique qu'on donne souvent à l'enseignement. À quoi ça me sert de voir des mathématiques, ça ne sert à rien. À quoi ça me sert de voir cette matière-là, ça ne sert à rien dans la vie. Voilà. V2.84 Et quand ils se rendent compte que ce qu'on a vu pendant les 6, 7 mois, et bien in fine, c'est l'aboutissement, et c'est ce qui va leur permettre peut-être demain d'ouvrir un restaurant et dire ah oui, ce qu'on a vu en classe, et bien c'est important. Et le fait de prendre conscience, on le voit il le dit d'une façon enjouée même, il est fier, ah oui c'est comme ça dans la vraie vie. Mais oui c'est comme ça qu'on vend. Et moi oui, je suis très satisfait.
	Et quand ils réalisent ça, ils travaillent d'une autre manière alors je suppose ? (52min47)
	V2.85 Ah oui parce qu'ils s'investissent, au début ils voulaient emprunter trois cent mille euros, je dis écoutez les gars, trois cent mille euros je ne vous donnerai jamais trois cent mille euros hein. Voilà, présentez-moi votre projet et je vous dirai jusqu' à combien je peux aller ou faites-moi une estimation. Et puis voilà ils ont cogité pour arriver à la fin à ne rien demander à la banque. Ils se rendent compte que en faisant des techniques de gestion, des techniques de commercialisation, ils n'auraient pas tellement besoin de financement.
	Ok Ok

	V2.86 C'est très très bien, vraiment.
	Je voulais retrouver un extrait, j'en est tellement à voir que finalement il faut que je sélectionne. Ça va pour toi si on voit un dernier ?
	V2.87 Non, non, ça me dérange pas.
Extrait 7 : (14 min 10 à 14 min 30) Moment 1 : l'enseignant déclare qu'il ne reste plus que 10 minutes et s'ils rencontrent des difficultés, ils peuvent poser des questions.	Super. Voilà, ça durera une minute, je reviens un peu en arrière à quatorze minutes dix. Visionnage de l'extrait. Alors ici il y avait deux moments que je trouvais intéressant, c'est déjà ; tu préviens et tu dis, ben voilà il vous reste dix minutes. Peut-être déjà quelle est l'intention quand tu dis ça ?
	V2.88 Gestion du timing, parce que si on ne met pas des balises : un pour l'enseignant, ben il risque d'être trop juste, et deux les étudiants, eux, ne voient pas le temps passer, ils ne savent pas ce qui vient par après. Donc mettre des balises, c'est important et ne pas les dépasser, ça permet d'avoir un certain rythme dans l'exercice.
	Oui
Moment 2 : L'enseignant explique qu'à la fin de l'exercice, le groupe devra présenter le travail et sera suivi d'une critique.	V2.89 Et deuxièmement à la fin quand je leur demande de présenter le travail, c'est pour qu'ils se confrontent à eux-mêmes et défendent leurs projets vis-à-vis des autres. Et donc ça c'est deux objectifs, un la communication, parler devant les autres, ça c'est important et deux ben défendre ses opinions et ses choix. Et c'était mon objectif.
	Oui parce que justement un peu plus tard tu dis que tu prendras le rôle de banquier qu'il faudra te convaincre.
	V2.90 Oui voilà absolument moi je suis le banquier et comme dans la vie il faut convaincre les fournisseurs, les clients et les banquiers, ben moi banquier comment je vais te donner dix mille euros, vingt mille euros pour ton activité. Il faut que tu me convainques de ton projet. Et donc c'est ce que je leur demande et c'est ça en fait la réalité. Et il faut qu'ils avancent des arguments, il faut qu'ils avancent des points positifs et qu'ils apprennent à mettre de côté ce qui est un peu négatif et mettre en avant ce qui est positif plutôt. Et c'est ça s'approche évidemment.

	Et donc le fait justement de leur demander de convaincre, c'est d'une part une compétence qui a, qui est à développer pour la vraie vie.
	V2.91 Oui, transversale
	Et ça les aide à s'investir encore davantage, à prendre plaisir ou à mettre du sens dans leur apprentissage ?
	V2.92 À mettre du sens, à pouvoir communiquer et faire distinction entre ce qui est important et ce qui n'est pas important, à permettre évidemment de s'exprimer et d'avoir un esprit critique. V2.92 Si je dis ça, qu'est-ce qui va se passer et voilà. Et évidemment convaincre quelqu'un c'est argumenter, et argumenter c'est réfléchir et trouver les bons arguments. C'est ça qu'on veut, et donc c'est ce que je veux qu'il sorte. Personne ne sort après une année en se disant on n'a rien appris chez monsieur P2. Le peu qu'ils ont appris me suffit. Je ne demande pas de réciter deux-cents pages de cours, ça ne sert à rien, mais qu'ils acquièrent des compétences et qu'ils se disent ah oui ça on l'a vu ce monsieur P2, ah je vais aller le retrouver dans telle partie du cours, ah j'ai vu ça, ah ça c'est important ou pas. C'est comme ça qu'ils deviennent des adultes responsables et c'est comme ça que moi je vois mon cours et que je transmets mon cours. Et c'est pour ça que certains viennent après deux, trois, quatre, cinq ans me trouver, me dire monsieur, merci de ça, merci de ça. (58min02)
	Et le fait justement de les faire travailler en groupe comme ici, ça leur permettrait d'acquérir les compétences dont tu parles.
	V2.93 Oui parce que entre eux ils vont se dire, oui ce qu'il raconte là c'est de la couillonade, c'est c'est c'est con donc ils se permettent une certaine familiarité, qu'avec moi ils pourront pas, il y a une certaine gêne peut-être. Mais entre eux, ils se disent, mais attends moi j'ai eu ce cas-là avec un mon grand-père ou ma mère a fait ci, elle a fait ça. Donc ils vont faire des références, des liens avec leur vécu et ils vont se dire oui peut-être que tout compte fait, on peut dire ça, on peut dire ça.
	Peut-être qu'on pourrait dire alors, pour voir si je comprends bien, ils s'investiraient plus dans la tâche et dans l'apprentissage entre eux que seul vis-à-vis de toi.
	V2.94 Oui, c'est certain parce qu'en fait, ils vont faire des liens avec leur propre acquis, leur propre vie et elle est beaucoup plus riche à trois quatre que tout seul. Et donc ça leur permet en fait de ...
	De partager ...
	V2.95 De partager et de faire des liens. Dans leur famille, il y a bien quelqu'un qui a été une fois dans la banque, qui a eu son prêt refusé, qui a eu des remédiations de dette, que sais-je. V2.95 Et donc là ils contextualisent mieux la situation. Et c'est mieux de travailler en groupe. Et puis après devant moi, je suis plus technicien évidemment je leur dis faites ça, faites ça.
	Un premier temps en groupe pour faire émerger des choses, puis en un deuxième temps te transmettre, t'exposer ces choses-là qui ont émerger dans le groupe.
	V2.96 Exactement, dire attention, quand tu me dis ça, moi je pense à ça, ça, ça, ça, ça, donc fais attention à ça, voilà. En tant que professionnel à ce moment-là. Mais eux ils font des liens, c'est ça le but, c'est de faire des liens avec ce qu'ils ont appris et avec la situation actuelle.
	D'accord d'accord. Pas que ça soit des savoirs uniquement scolaires qui sont fermés dans la classe.

	V2.97 Non pas du tout, non non non, moi je leur demande euh, c'est pour ça que tout à l'heure, quand je leur parle ; c'est quoi un restaurant éphémère ? Personne ne l'a vu mais voilà, on voit parfois des restaurants éphémères. Ah ben voilà, toi tu dis c'est ça, l'autre nous dit c'est autre chose et bien l'ensemble de tes acquis, l'ensemble de tes expériences, me font donner la définition d'un restaurant éphémère. C'est faire travailler l'étudiant, Il est demandeur l'étudiant, mais il faut savoir trouver la partie qui l'excite.
	D'accord, d'accord. (1h00min24)
	V2.98 Tout l'art du professeur évidemment.
	Et justement si tu peux réexpliquer, comment trouver cette partie-là qui excite l'étudiant ?
	V2.99 Il n'y a pas de recette miracle, un c'est l'expérience évidemment, deux en fonction du groupe cible euh, ça a très bien marché avec ce groupe-là, l'année prochaine ça ne va peut-être pas marcher avec l'autre groupe, il y a E4 dedans, il y a E5, pardon E6 qui sont des personnes un peu plus renfermées, ça va être différent. Même exercice l'année prochaine, pas certain que ça marchera aussi bien. Ou alors E4 voudra prendre la direction de tout. Parce qu'il considère qu'il est le meilleur.
	Du coup tu devras faire d'une autre manière ?
	V2.100 Oui et leur dire ben, redescendez sur terre parce que tout ce que tu as fait là, c'est faux. Et en essayant de ne pas le blesser évidemment par rapport aux autres. Parce qu'il ne faut pas dire toi tu es nul, tout ce que tu as raconté c'est des cracks parce que c'est faux, c'est faux, c'est faux. Non il faut le mettre en valeur l'étudiant, ne pas pointer ce qu'il ne sait pas, mais pointer ce qu'il sait . Ça c'est important.
	Pointer ce qu'il sait pour pouvoir lui faire prendre conscience de ce qu'il ne sait pas ?
	V2.101 L'estime de soi, l'estime de soi. Toi tu sais, tu vois, il y a des choses que tu sais. Tu ne sais pas assez, mais tu sais des choses. Et on va aller encore plus loin, mais tu es dans la bonne voie.
	D'accord.
	V2.102 Si tu lui dis, ça, tu ne sais pas, tu ne sais pas, tu ne sais pas, ben ça va c'est bon je sais pas. Mais en disant, toi tu sais ça, ben on va aller un peu plus loin parce que c'est juste incomplet. Alors il est excité l'étudiant.
	Tu es en chemin, je vais t'aider à avancer davantage.
	V2.103 Voilà, nous sommes à deux, nous sommes à trois, voire quatre, ensemble on y arrivera. Tout seul, tu n'y arriveras pas, ou peut-être mais voilà, et c'est plus marrant ensemble.
	Ok justement dans cette même lignée là, je te propose un dernier extrait puis une dernière question concluante.
	V2.104 Pas de soucis
	Il y aura déjà eu, à mon sens, beaucoup de choses très intéressantes, et j'aurais du pain sur la planche en rentrant.
	V2.105 Tant mieux tant mieux Pierre.
Extrait 8 (23 min à 23 min 30) Le professeur conseille un groupe en écoutant ce	De l'eau pour mon moulin. Voilà donc c'est par rapport justement, je vais dire, ta relation avec les élèves comment tu te positionnes, voilà tu peux regarder cet extrait-là qui, pour moi en dit long là-dessus. Visionnage de l'extrait

qu'ils proposent dans leur réalisation.	Voilà si tu peux un peu expliquer comment tu considères ta manière de faire, tes intentions, ta relation avec les étudiants.
	V2.106 Oui d'abord quand je m'adresse à un groupe en particulier, j'essaie d'entendre ce qu'ils demandent comme, quelle est la question. Et des fois, ils formulent très mal leur question. Et donc comme dans cet exemple-là, c'était quel était le montant alloué pour des frais fixes, je leur dis oui mais c'est quoi comme frais fixes ? Et puis oui mais la V2.106 déco, etc. Ah voilà, donc quels sont les frais, etc. Donc j'essaie d'aller puiser dans dans leur formulation des éléments plus précis, de ne pas rester général, mais d'aller dans la précision. Quand tu demandes quelque chose, tu demandes quoi ? Et moi je te donne la réponse pour ça, ça, ça, ça, ça. Mais ça n'englobe pas ça, ça n'englobe pas ça. Et donc il commence à réfléchir. Ah oui, donc y a en plus ça, et c'est ce que E2 a dit ; ah bah oui, ah bah oui il y a ça. Et donc voilà, donc ça leur permet de se questionner pardon et de retrouver par eux-mêmes des réflexes d'apprentissage. C'est en se posant des questions qu'on trouve des réponses. Si on ne se pose aucune question, on n'a aucune réponse. Et donc l'étudiant s'il se pose des questions, il est en attente de réponse qu'il va trouver par lui-même ou entre eux ou avec le professeur. Moi là, je suis le guide simplement et dire voilà, fais attention à ci, fais attention à ça.
	Et et et donc tu as une méthode, on va dire pour les aider à se poser des questions ? (1h05min22)
	V2.107 Voilà généralement, chaque fois, précise-moi ça, ça veut dire quoi ? Ben ça, ça ce que tu me demandes là oui mais, allez vas-y un peu plus loin par toi-même, allez vas-y vas-y par toi-même. Tout à l'heure j'ai fait un test avec les sixièmes. Je leur ai dit écoutez voilà. Il y a quatre feuilles monsieur pour le test ! Oui il y a 4 feuilles mais y a rien à savoir, il y a aucune matière à étudier tout est dans les dans les feuilles ce sont des tests de réflexion vous avez des des données, vous devez les remettre à à leur place. Ce n'est pas possible, etc. Je vous donne une demi-heure pour le faire, quatre feuilles, ce n'est pas possible. Voilà, après une demi-heure, trois quarts d'heure. D'après ce que j'ai vu c'est pas si mauvais que ça et notamment je trouve que les étudiants ont besoin en tout cas aux professionnels qui soit remis dans un contexte de confiance. Ils se considèrent comme des résidus de de l'enseignement. Avoir un choix professionnel par rapport au général, par rapport aux qualifiants. Non, tu es un professionnel, tu vaux autant que que du général etc. Moi quand je vais aller dans un restaurant, je vais aller dans un restaurant avec un cuisinier. Je vais pas aller dans un restaurant avec un économiste, j'ai rien. Donc tu as une valeur, ta valeur, c'est toi qui te la crée. V2.107 Si tu considères que tu es une merde, tu seras une merde. Si tu considères que tu es bon, tu seras bon. Et nous en confiance il faut leur donner parce qu'ils le méritent ce sont des pauvres gars ils ne voient que ça.

	C'est un problème en tout cas c'est quelque chose que tu soulignes qu'ils sont dévalorisés du fait qu'ils sont professionnels.
	V2.108 Oui tout à fait même par rapport entre eux quand ils sortent : « tu fais quoi ? » « moi je suis à (Liège) en hôtellerie » « tu es débile tu es con etc. » « Et toi tu es quoi ? » « Moi je suis en économie, je suis en sciences fortes, que sais-je, en latin sciences, en latin maths. Et eux pensent que en étant en latin maths ils sont meilleurs que un cuisinier chez nous. Non tu n'es pas meilleur. Tu es peut-être plus compétent en maths et en latin, mais en cuisine il te bat à pleine couture.
	Et justement alors qu'est-ce qu'on pourrait faire pour contrer ça, la dévalorisation du milieu professionnel ? (1h07min46)
	V2.109 C'est ce que je leur dis. Mettez en avant toutes vos compétences et que sans vous, la société ne marche pas. Sans aide familiale, pendant le Covid, on a bien vu comment ça a été. Sans cuisinier, quand on veut sortir manger un petit bout en famille, s'il n'y a pas de cuisinier on ne sait rien faire, sans plombier on ne sait rien faire, sans maçon on ne sait rien faire, ce n'est pas avec tes beaux diplômes que tu vas construire ou préparer des plats. Donc vous avez tous un rôle à jouer et l'un n'est pas meilleur que l'autre. Quand on a besoin d'un médecin, on va chez le médecin, on va pas chez le plombier. Et quand on a besoin d'un cuisinier, on va chez le cuisinier. Ah ben oui, tu veux manger tu veux manger un bon repas, tu fais confiance aux cuisiniers, tu ne fais pas confiance à l'électricien ou aux professeurs de maths, ce n'est pas son métier.
	Et justement le fait de donner de la valeur à leur formation, ça va changer leur attitude en classe après ?
	V2.110 Oui, oui en tout cas chez moi c'est comme ça parce que je ne les dénigre jamais. Je m'emporte rarement sur eux et quand je m'emporte sur eux, je m'excuse par après. Je me suis passé sur toi, mais écoute, voilà, les tort sont partagés. V2.111 Tu m'as dit ça et moi, je n'ai pas accepté. Et la personne en face comprend pourquoi. Si je reste sur mes positions et que la personne en face reste à sa position, toute l'année est foutue.
	Et justement en tant que prof tu dis que tu les dénigres jamais, tu t'empportes pas sur eux, ça demande une grosse gestion de soi-même pour ne pas s'emporter sur les étudiants ? (1h09min36)
	V2.112 Non, non, je pense qu'il faut entre guillemets se dissocier du rôle professeur étudiant. Le professeur, le rôle de professeur, c'est d'enseigner de transmettre des savoirs et des compétences. Je suis tout à fait d'accord. Mais c'est un être humain avant tout. Et comme c'est un être humain, la personne en face de lui, c'est un être humain. Et si tu considères pas la personne en face de toi comme un être humain, eh bien tu peux faire tout ce que tu veux, tu peux danser sur tes pieds ou sur tes mains, ça passera jamais. Considère ceux qui est en face de toi pour qu'ils puissent te considérer. Et à partir du moment où ils te considèrent, ils acceptent la transmission de savoirs et de compétences. Ou sinon, tout ce que tu peux faire, c'est crier, t'énervé, faire une dépression et aller t'inscrire au chômage.

	Donc pour toi pour avoir une bonne attitude et une bonne gestion du climat de classe, ce serait de sortir de ton rôle d'enseignant et de les faire sortir du rôle d'élève pour être d'humain humain ? (1h10min48)
	V2.113 D'humain à humain, mais sans être camarade, pas copain copain, il faut le respect, le respect de la position de chacun. Mais respecter, respecter ne veut pas dire moi je et toi tu. Non, voilà tu as un souci, on discute entre humains. Moi je suis là pour t'enseigner, je ne suis pas là pour me faire agresser, je ne suis pas là pour t'embêter, je suis là pour qu'on avance ensemble dans la société. Dans 6 mois, un an, tu es sur le marché de l'emploi, je veux que tu travailles. Il se sent impliqué l'élève. Ah il n'est pas là pour m'emmerder. Et voilà, donc il faut de l'empathie. L'étudiant a besoin de cette empathie-là. Et c'est pas les cinquante ou cent ou deux cent euros que ça te coûte en bouffe, en boisson que sais-je genre petit cadeau que tu leur fais que tu seras plus pauvre au contraire tu seras beaucoup plus riche dans ta relation. V2.113 Au début de ma carrière j'avais des classes de quinze, vingt. Et bien moi c'était un rite. Tous les premiers, j'ai convaincu le lundi, tous les premiers lundis du mois, j'apportais un paquet de pralines. Aucune raison la première fois qu'ils ont reçu un ballottin de pralines j'avais des étudiants à table, j'ai dit allez, c'est pour vous, pourquoi ? Tracassez pas, c'est pour vous, ils étaient contents etc. Le mois d'après la même chose, boum. Et c'est devenu un rituel. Et de quinze étudiants dans la section, on est arrivé à vingt-cinq. La section grandissait par rapport aux autres qui y vivaient, parce qu'il y avait un certain attrait peut être. Mais ça permettait à l'étudiant en fait de se dire, le cours n'est pas, ce n'est pas normal, ce n'est pas comme les autres profs, ce n'est pas comme les autres. Allez, on s'assied, on écoute et blablabla comme l'entonnoir qui reçoit. Il faut interpeller l'étudiant, il faut le faire dire, allez, vivement lundi qu'on mange des pralines quoi. Puis après j'ai changé d'école sur cette section, j'ai changé d'autre chose. Mais quand l'étudiant n'a pas envie de travailler, il ne faut pas travailler. Ça ne sert à rien, c'est un coup d'épée dans l'eau.
	Donc avant de travailler, il faut lui donner l'envie de travailler ?
	V2.114 Il faut donner l'envie de travailler. Et cette envie, il faut la créer en tant qu'enseignant. On n'y arrive pas toujours, mais quand on y arrive, c'est gratifiant. Et voilà, et quand ils ne veulent pas travailler, poussent pas, allez, discutent, on fait un débat en classe, on discute sur des sujets d'actualité et c'est parti, et ils s'expriment et même le fait de s'exprimer, c'est déjà une compétence. Pourquoi tu n'as pas envie de travailler ? Fatigué, on travaille de trop. Mais pourquoi tu travailles de trop ? Ouais voilà on a tel tel tel test etc. Ben oui et le week-end qu'est-ce que tu fais ? Moi je travaille dans un restaurant etc. Pour faire quoi ? et le débat s'installe. Et toi tu travailles où ? Et pendant une heure voilà il y a eu un échange on discute et ils sont contents et se disent voilà une heure de gagner.
	Donc voilà la dernière question ça serait finalement, toi, comment tu as acquis finalement ? Est-ce que c'est juste les expériences d'années de cours que tu as donné

	qui t'ont permis d'arriver à là ? Où il y a d'autres expériences de la vie ou d'autres choses qui t'ont permis d'arriver à ça ?
	V2.115 Moi je pense dans ma spécialité, dans ma spécialité qui est l'économie, on me demande souvent vous avez fait quoi comme études ? Quand je leur dis j'ai fait, j'ai deux trois diplômes supérieurs. Et vous êtes prof. ? Non je ne suis pas que prof, je suis prof parce que ça m'amuse. Mon métier ce n'est pas d'être prof., mon métier c'est d'être économiste et voilà et j'ai d'autres activités à côté. Mais si je m'amuse, c'est parce que j'ai des élèves qui sont qui sont valorisés et valorisables. Et donc ça, c'est la première chose. Deuxième chose, c'est que je ne suis pas comme certains quand on est au métier d'enseignant. J'ai des activités parallèles, je travaille à quatre-vingts, nonante heures par jour, ben voilà j'ai encore ici des rendez-vous. Et donc le fait de combiner des activités dans la vie entre guillemets réelle pour eux et le métier d'enseignant me met sur un autre niveau. J'ai d'autres collègues qui font la même chose. Il y a des restaurateurs, j'ai des collègues qui sont dans l'immobilier etc. Et donc ça leur permet d'avoir des points de référence. Évidemment l'expérience fait qu'au fur et à mesure on s'améliore, on se bonifie comme le vin et des erreurs on en apprend. Au début de ma carrière je faisais des erreurs, j'en reconnais encore aujourd'hui et j'espère en commettre encore demain pour pouvoir m'améliorer.
	Justement s'il y aurait, on terminera là-dessus promis, s'il y aurait justement une erreur ou une chose que tu as changé dans ta pratique qui t'a bonifié justement, et finalement qui pourrait être un conseil que tu aurais envie de donner aux néo enseignants ?
	V2.116 Au début de ma carrière quand j'étais plus jeune beaucoup beaucoup beaucoup plus jeune, j'étais trop familier.
	Trop familier.
	V2.117 Trop familier.
	Avec les élèves ?
	V2.118 Avec les élèves parce que bon, tu sors de l'unif. tu donnes cours, tu penses que la vie tu la maîtrises et des fois sans le vouloir j'ai peut-être blessé des étudiants mais également ils m'ont blessé dans le sens où il n'y a pas de respect. Et à partir de, comme je disais tout à l'heure, trouver le niveau de respect jusqu'où ils peuvent aller, et pas au-delà. Donc c'est ça, ça m'a permis de trouver quelles sont les limites acceptables et non acceptables. Mais ça c'est parce que tu es tout content d'enseigner, tu vois l'étudiant en face de toi ou l'étudiant est en face de toi, ben ils ont quasiment le même âge que toi et tu fais copain copain. C'est pas idéal, puis quand tu as vingt-deux, vingt-trois, vingt-quatre ans tu ne sais rien de la vie hein.
	Justement c'est avec les années que tu as appris à sentir les limites, ah, attention là je fais trop copain copain...
	V2.119 Après la première année, je me suis rendu compte que c'était trop copain copain et que ce n'était pas peut-être l'idéal, mais qu'il ne fallait pas, il faut respecter ton caractère comme il faut respecter ta façon d'être. Donc ma façon d'être, moi c'est d'aller vers les gens s'il le faut et de pas me laisser marcher sur les pieds non plus. Voilà, c'est chacun, il n'y a pas d'école de de la réussite, l'école de réussite ça n'existe pas, s'il y avait des formules secrètes ou des formules déjà prêtes, tout le monde les appliquerait.

	P1 est différent de moi, ma collègue ici est différente de moi, qui est différent de moi et je suis certain que ça se passe très bien avec les étudiants, comme ça se passe très bien avec ces étudiants, comme avec P1. Chacun fait comme il le sent en fait.
	Et ça ouais, il n'y a pas pour toi de recette miracle pour avoir la bonne distance et maintenir. Mais Il faut être vigilant à ça quand même. (1h18min56)
	V2.120 Oui il faut être vigilant à savoir où sont tes propres limites et c'est plus facile pour un homme que pour une femme évidemment.
	Ah ouais.
	V2.121 Une femme se fait plus souvent agresser, et c'est le sexisme, c'est les hormones des adolescents qui sont là et donc forcément c'est plus difficile à gérer pour une femme que pour un homme.
	L'homme aurait plus facile à maintenir cette distance ?
	V2.122 Oui, mais ce n'est pas du sexisme ou de, ce n'est pas des stéréotypes, mais des collègues femmes se sont faites plus agressées que des collègues hommes.
	D'accord.
	V2.123 J'ai eu des collègues qui se sont fait enfermer dans des armoires, collègues femmes hein, avec des hommes ça passera pas. Pourtant très gentil la collègue hein mais.
	ok ok, ben écoute il y a beaucoup de bonnes choses. tu veux nous dire un dernier mot sur quelque chose ?
	V2.124 Ben surtout merci de ton expérience. Le fait de me revoir comme ça me pousse évidemment à me poser des questions sur ma, mon petit embonpoint, c'est très très bien, et je savais pas que j'étais aussi photogénique. C'est très bien.
	Oui vraiment très agréable à regarder.
	V2.125 C'est gentil. C'était très agréable comme expérience et j'attends impatiemment le compte rendu de ton travail.
	Écoute ce sera avec grand plaisir et je te transmettrai même la date et le lieu si tu es libre.
	V2.126 Ah ben je vais venir assister.
	Pour venir le jour de la défense de mon mémoire en plus.
	V2.127 Si ça se met dans mon planning, je viendrai avec plaisir.
	Ça serait un honneur.
	V2.128 Ben merci Pierre.
	Voilà merci beaucoup à toi P2.

8.8.3 Retranscription entretien P3

Extrait vidéo	Verbatim
Introduction	Ok. Déjà, écoute P3, merci de m'accorder un temps pour cet entretien avec autoconfrontation en regardant une séquence de cours filmé.

	Voilà déjà, l'entretien durera environ une heure donc jusqu'à dix heures vingt peut être voir dix heures et demie est ce que ça va pour toi ?
	V3.1 Oui pas de souci.
	Ok donc ça c'est cool. Alors voilà ici donc comme je t'ai dit j'ai sélectionné certains extraits justement qui me paraissent pertinents au vu de ce que je recherche, moi ce que je recherche c'est finalement comment les enseignants ils gèrent, ils régulent la dynamique de groupe en séance de cours.
	V3.2 Oui
	D'accord, et donc voilà forcément il n'y a pas de..., ce qui est intéressant c'est pas si la manière de faire est pertinente ou pas mais c'est vraiment comprendre la logique enseignante, si finalement, comprendre pourquoi tu fais les choses donc, comment tu fais les choses mais aussi quelles sont tes intentions derrière et en fonction du contexte forcément. Voilà alors aussi, ça peut être des fois un exercice exigeant, soit cognitivement, mais aussi des fois émotionnellement. Alors il n'y a aucun souci si à moment il y a des questions auxquelles tu ne veux pas répondre, si tu veux faire une pause à l'entretien voir si tu veux l'arrêter complètement c'est tout à fait dans ton droit, il n'y a pas de souci par rapport à ça ok.
	V3.3 Ok
	Voilà si c'est ok pour toi, on peut commencer.
	V3.4 Parfait pour moi.
	Ok super, alors oui, aussi c'est moi qui sélectionne les extraits mais si à un moment ou l'autre tu veux revenir un peu en arrière, un peu en avant, où tu veux revoir un extrait, n'hésite pas à prendre les commandes quand tu veux comme tu veux.
	V3.5 D'accord.
	Ça va ok ok. Déjà avant de commencer à visionner des extraits spécifiques je voulais te demander si toi, à ces élèves-là, à cette classe-là, tu donnes souvent cours avec les bancs disposés de la sorte ? (2min08)
	V3.6 Oui, en fait, je les ai deux heures par semaine et j'ai déjà réfléchi à changer, changer les bancs, par exemple le mettre en u, je devrais le faire en fait.
	D'accord. Tu penses que ça changerait quelque chose ?
	V3.7 Oui oui. Déjà quand ils font des exercices séparément, par exemple celui qui est là dans le coin près du radiateur.
	Oui
	V3.8 Si je dois aller voir ce qu'il fait, c'est, tu dois toujours aller te faufiler, demander que les autres se poussent.
	D'accord.
	V3.9 Et c'est toujours un peu compliqué, donc j'aimerais bien changer la classe pour que je puisse avoir accès à tous les bancs si je dois aller voir les exercices qu'ils font pendant le cours. Il faut juste que je le fasse, c'est un peu de la négligence.
	D'accord donc pour déjà comme tu l'as dit le fait de changer les bancs mettre en U ça faciliterait je vais dire l'accès au...
	V3.10 Oui, plus de proximité. Et peut-être que j'aurais plus facile de les disposer moi-même les élèves.

	Il y a toujours un ou deux que je demande de venir à l'avant ou j'essaie de faire changer de place. Si je vois qu'il rentre au début de cours un peu plus excité que les autres, ben je lui demande de venir à l'avant. Donc voilà.
	D'accord. Ça justement, tu sens bien les choses venir. C'était ma deuxième question, c'était est-ce que finalement des fois, tu choisis les places des élèves ou tu les laisses toujours libre de s'installer là où ils veulent ?
	V3.11 En général, je les laisse libre.
	D'accord.
	V3.12 Mais comme je disais, si je vois que forcément, ils forment toujours des binômes ou des petits groupes de trois et je sens que voilà par affinité, ils se mettent par affinité. Si je vois que ça, ça chambarde ou que, c'est des jeunes qui sont déjà un peu très rentrent dedans et voilà, ils se taquent. Donc voilà, si je vois qu'ils se cherchent un peu misère, même si c'est pour rire, je les sépare et j'en met un juste devant moi quoi.
	Ça leur permettrait de moins chambarder alors comme tu dis ?
	V3.13 En tout cas ils arrêtent, ils arrêtent pendant un moment, alors après ils retrouvent quand même toujours un autre pour, pour chuchoter enfin pour discuter mais voilà au moins ça coupe un peu le, ouais la discussion.
	Et le fait de couper un peu la discussion, ça apporte quoi justement dans tes séances de cours ?
	V3.14 Ben moi ça me permet alors d'entamer vraiment la matière que je dois voir quoi.
	Et les rendre plus attentifs, plus réceptifs ?
	V3.15 Oui oui.
	Ok d'accord d'accord. Alors avant de commencer, une dernière question avant de commencer à visionner des extraits, est-ce que toi là ici tu débutes la séance de cours avec eux, est-ce que toi tu as une méthode, une technique particulière pour bien débiter les séances de cours ? (4min56).
	V3.16 Alors avec eux, je commence à dix heures vingt, donc c'est juste après la récréée. Et ça veut dire que je rentre en classe en même temps qu'eux.
	D'accord.
	V3.17 Donc souvent la porte est fermée, et comme je dis, ils se bousculent, ils se taquent, ils se, fin, parfois ils sont même grossiers l'un envers l'autre. Et donc avant de rentrer, en même temps que j'ouvre la porte, je les regarde et voilà, je leur dis un peu sur le ton un peu de l'humour et les gars, calme, cool, on va rentrer en classe, là c'est tout. Maintenant, la récré est finie, on y va, stop. Et donc voilà, le fait de poser un peu les choses de moi-même être un peu calme, de radoucir un petit peu le ton, voilà, au moins il rentre en classe calme, je ne dis pas que ça dure très longtemps, mais voilà.
	Il y a un bon point de départ.
	V3.18 Voilà, il y a un bon point de départ et ça pose un peu le le ton, ça referme un petit peu le la récré quoi. Mais je ne sais pas le faire avec toutes les classes évidemment.
	Avec d'autres classes c'est pas pareil ?
	V3.19 C'est-à-dire que parfois, je suis déjà en classe, ils arrivent par exemple à onze heures, ben je suis déjà en classe avec mes affaires, la porte est ouverte parce qu'il y a une classe qui sort, une autre qui rentre et donc ben, ou alors il faudrait que je les laisse dehors, je referme la porte, je recommence mon discours et puis je le laisse rentrer.

	C'est vrai que c'est une idée que je pourrais euh...
	Mais ça, c'est intéressant donc pour toi le fait de, je vais dire de capter les élèves dès l'entrée avant de rentrer dans la classe.
	V3.20 Oui.
	C'est plus bénéfique pour toi que de les accueillir directement en classe.
	V3.21 Oui parce que sinon ils rentrent en classe et voilà, ils se bousculent , parfois les chaises sont sur les tables et ils font tomber les chaises . Donc là au moins je suis en classe, j'ai mis les chaises avant et, voilà c'est un petit peu plus calme pour l'entrée en classe .
	D'accord et tu as dit aussi quelque chose d'intéressant, c'est que moi-même je suis calme, ça voudrait dire que ton état intérieur ...
	V3.22 Ben j'adopte, j'adopte un ton qui va redescendre. Un peu plus tôt que de m'énerver, crier plus fort qu'eux. Ben j'adopte un ton un peu plus calme, allez les gars stop maintenant, allez stop, on y va, voilà. Plutôt que de parler fort quoi.
	Et ton ton, l'attitude que tu adoptes, on aurait une influence sur eux ?
	V3.23 Je pense, en tout cas pour rentrer en classe. Je pense pas que ça dure très longtemps mais voilà. (7min07)
	D'accord Ok ok.
	V3.24 Et alors je démarre le cours, journal de classe, les présences .
	Petit rituel.
	V3.25 Ouais petit rituel , je je leur explique ce qu'on va faire, je rappelle ce qu'on a fait la fois la fois précédente . Souvent c'est une continuité, voilà on va continuer l'exercice, on va continuer la matière.
Extrait 1 : (1min52 à 2min28) Le professeur demande aux élèves de noter au journal de classe le sujet du cours. Ensuite, il présente la séance de cours (réalisation de plans de parcs et jardins) ainsi que les enjeux à venir.	Justement c'est le premier extrait, ton petit rituel, enfin une partie du rituel où tu présentes la matière, on va le voir ensemble justement, je te demanderai après de me dire finalement qu'est-ce que ça apporte de commencer ce petit rituel-là. Il y en a pour, donc on est à une minute cinquante-deux, il y en a pour quarante secondes. Visionnage de l'extrait. Voilà donc ben, après chaque extrait je te laisserai un discours libre tout en sachant que ce qui m'intéresse finalement quel c'est quel effet ça aura sur le groupe.
	V3.26 Oui
	Voilà, ben je t'en prie.
	V3.27 Donc je parle de l'EAC donc ça c'est l'épreuve sommative c'est vraiment l'épreuve de qualification.
	D'accord.

	V3.28 Ils reçoivent des documents pour expliquer comment ça va se passer, ce qu'ils doivent me rendre comme document mais ils ne lisent pas, ils ne lisent pas les documents et donc chaque fois j'ai des questions là-dessus, ah qu'est-ce qu'on, quand c'est ? qu'est-ce qu'on doit faire ? Je suis presque obligé à chaque cours de leur dire voilà ça va se passer comme ça parce qu'ils ne lisent pas les documents quoi. Et puis voilà ça remet un petit peu, pas de la pression mais, ça recadre un peu les choses et même eux ils sont plus attentifs finalement à la manière dont ils vont être évalués, que à ce qu'ils apprennent au cours quoi. C'est vraiment, ils sont là, uniquement pour leurs papiers hein. Ils sont pas là spécialement par intérêt pour la matière hein. (9min28)
	D'accord.
	V3.29 Donc voilà, ça permet peut-être de les rassurer.
	Du coup, je suppose que vu qu'ils sont là pour le papier comme tu dis, ça influence fortement ta manière de de leur donner cours alors ?
	V3.30 Ben j'essaye quand même de les intéresser, voilà là il y a la moitié de la classe, donc moi je donne cours d'aménagement parcs et jardins, la moitié de la classe, ils viennent de sylviculture, donc pas de de forêt. Ils viennent pour leur CESS, mais dans les CESS, ils ont ce cours - là quoi. Voilà, disons des cours techniques. Et donc j'essaye quand même de les intéresser parce qu'ils auront quand même un papier, une qualification, une certification de compétences quoi. Donc j'essaie quand même de donner mon cours, de toute façon je n'ai pas le choix, je suis là pour ça. (10min12)
	Mais justement le fait de commencer par présenter le sujet du cours et rappeler justement les enjeux de l'EAC, qu'est-ce qu'ils vont savoir etc., Ça a un effet sur leur attitude en classe ? (10min26)
	V3.31 J'en sais rien en fait. Mais ça va peut-être permettre de pendant le cours, de ne pas avoir à répondre à des questions, me couper pendant que je donne cours, ah monsieur, j'ai repensé à l'EAC, comment ça se passe. Au moins voilà, j'ai donné les consignes par écrit, j'ai envoyé des mails, j'en reparle là au début du cours, s'il me pose une question, je dis non non, écoute là c'est bon maintenant je donne cours, tu as les consignes quoi.
	D'accord ok.
	V3.32 Donc ça permet de ne pas être interrompu toutes les dix minutes parce qu'il repense à, à des questions.
	Ok ok ouais donc mettre, on va dire classer un dossier.
	V3.33 Voilà on va dire ça.
	Pas être perturbé pendant la séance après. Ok ok alors on voit aussi que, on verra peut-être plus tard, mais à un moment tu vois tu fais des gestes, je le remets ici ... Visionnage de la fin de l'extrait 1. (L'enseignant fait des gestes en posant le cadre du cours)
	V3.34 J'essaie de capter leur attention en fait parce que, on est trois professeurs dans les cours techniques, certains profs demandent des choses d'autres n'en demandent pas et donc j'essaie vraiment je fais mon geste pour dire ; ça c'est ma partie c'est moi c'est uniquement moi donc ne venez pas demander à d'autres professeurs que moi, ça

	c'est ma partie donc voilà c'est vraiment pour capter leur attention , dire que c'est uniquement en ce qui me concerne.
	D'accord donc finalement les gestes accompagnent la parole. Et tu fais ça de manière consciente ou ça vient naturellement ?
	V3.35 Non, je crois pas, c'est, j'accompagne mon langage de cette manière-là quoi.
	D'accord ok ok ok. Ben on va continuer un deuxième extrait si ça va pour toi. Alors ici. (12min32)
	V3.36 J'essaye, donc là apparemment je l'ai oublié, mais j'essaye aussi qu'ils évacuent tous les bancs, tous les sacs, les sacs sur les bancs, j'essaye qu'on évacue ça parce que sinon ils trifouillent dedans et puis de plus ils n'ont pas de place pour écrire et donc ça tombe par terre, enfin voilà. Donc j'essaie que les bancs soient vides des sacs et le sac c'est par terre.
	D'accord. Et donc justement le fait d'avoir des bancs bien libres je vais dire ça apporte quelque chose alors ?
	V3.37 Déjà ils ont plus facile de travailler puisqu'ils doivent faire des plans, quand même, et en plus de ça moi je vois ce qui se passe sur le banc , et il ne trifouille pas dedans, il y en a un qui prend quelque chose dans son sac, je vois même avec son GSM là-dessus (rire).
	Tu vas voir des choses (rire). Et donc ça aide finalement, je suppose avoir, plus les capter et qu'ils soient moins dispersés à trifouiller
	V3.38 Voilà oui.
Extrait 2 : (4min32 à 4min52) Le professeur parle d'offres d'embauche dans le domaine professionnel des étudiants.	Ok ok. d'accord ok ok alors n'hésite pas si tu vois quelque chose sur laquelle je t'aurais pas questionné n'hésite pas à dire euh... tout est bon à prendre. Alors là on va revoir un petit extrait à quatre minutes trente-deux, et donc ça durera vingt secondes environ. Visionnage de l'extrait 2 Voilà je vais déjà te demander est-ce que ça, le fait de leur parler d'une offre d'emploi, c'est une demande de l'école ou alors c'est une démarche personnelle ? (14min19)
	V.3.39 En fait j'ai reçu ça dans mes documents, je suis allé chercher mes copies et il y avait ça avec. Donc il y a des patrons qui cherchent quelqu'un et donc voilà ils envoient la demande, leur offre à l'école. Moi ça me permet de les ancrer un peu dans le monde professionnel, voilà montrer qu'on est vraiment dans le concret quoi.
	D'accord d'accord et donc justement le fait que tu leur parles d'une offre d'emploi, En plus de vouloir comme tu viens de le dire les ancrer et les préparer finalement au monde professionnel qui les attend, est-ce que ça joue sur votre relation après dans les séances de cours ?
	V3.40 Ben, c'est peut-être moi me montrer que j'ai un pied dedans aussi quoi. Je ne suis pas que le prof qui donne cours, je suis quand même un pied dedans dans le monde professionnel et donc voilà, ça ça apporte peut-être un peu plus de crédibilité je ne sais pas.
	Ça changerait ton image alors vis-à-vis d'eux ?
	V3.41 Je pense, peut-être pas mais c'est pas, pas que ça évidemment, mais ça, plus d'autres petites choses, je pense que oui il voit que ne suis pas un théoricien pur quoi. (15min20).

	Justement le fait qu'il te verrait comme théoricien pur, comment est-ce qu'ils perçoivent justement les les enseignants de cours plus théoriques, ces élèves-là selon toi ?
	V3.42 Je ne sais pas comment ils les perçoivent, mais ils ont déjà du mal avec les cours techniques, donc j'imagine que dans les cours, dans les cours généraux, ils ont encore plus de mal à suivre. Maintenant, est-ce que c'était une bonne idée de faire, de parler de cette offre-là en début de cours. Donc c'est vrai que je n'ai pas encore commencé vraiment la matière, mais...
	Pourquoi tu penses que ça pourrait être une mauvaise idée ?
	V3.43 Ça aurait peut-être pu les distraire ou j'aurais peut-être pu perdre trop de temps à parler de cette offre-là. Là ça a pris deux minutes, mais enfin voilà, ça aurait peut-être pu prendre plus de temps donc. Voilà mais c'est parce que on est maintenant dans ce cadre-là de réflexion. (16 min 23)
	Et justement toi comment tu qualifies ta relation avec ces élèves-là de septième année professionnelle qui sont un peu en transfert entre l'école et le monde adulte ?
	V3.44 La relation malgré tout est je pense pas mauvaise dans le sens où ils n'essayent pas de me casser ou voilà, on se respecte, mais on voit bien qu'ils sont, enfin ils n'ont plus rien à faire de l'école quoi. Oui. Ils sont vraiment là par obligation et j'ai parfois l'impression que c'est c'est l'année trop, ils sont vraiment là pour avoir le même diplôme, ils seraient mis au travail.
	Le fait qu'ils qu'ils soient à la fin finalement, ça poserait certaines difficultés dans le sens où ils ont, ils sont un peu à bout et Ils sont à bout ?
	V3.45 Et je suis étonné qu'ils aient aussi peu d'intérêt pour pour le métier en fait.
	Le fait qu'ils soient à bout donc ça poserait des difficultés supplémentaires justement ?
	V3.46 Dans la relation ?
	Ou dans les séances de cours ?
	V3.47 Dans la relation au cours peut-être, pas spécialement dans la relation avec moi. Mais voilà, moi je suis obligé de donner cours et donc forcément je représente quelque chose qui n'ont pas envie d'être quoi. Et peut-être que le fait de leur parler du monde professionnel, d'aller les voir en stage, d'aller les voir quand ils font un concours etc., ça renforce un peu les liens quoi. Et c'est ça que j'essayais aussi de ne pas être trop rigide, trop strict, parce que je sais qu'ils n'ont pas envie d'être là quoi.
	D'accord d'accord. Et tu disais que tu étais étonné, en tout cas qu'il y en a certains qu'ils ne s'investissaient pas plus que ça pour leur futur métier qu'ils étaient en train d'apprendre ?
	V3.48 Mais oui, alors ceux qui ont envie de faire ça, ça va encore, ceux qui ont qui savent que l'année prochaine on va travailler dans une entreprise de parc et jardin ou d'horticulture enfin voilà de ce de ce domaine-là, ça va encore même si moi je donne un cours où il doit faire des plans, ils se disent bref moi c'est bon moi je vais en vivre sur le terrain, je vais jamais avoir mon entreprise ou je vais jamais faire des plans, donc c'est bon, mais on sent quand même qu'il y a plus d'intérêt que ceux qui, y en a deux ou trois sur les, ils sont combien dix ou onze, qui vont aller travailler à la police ou à l'armée, il y en a deux ou trois qui veulent aller travailler en forêt. Donc ça fait déjà plus que la moitié de la classe qui a envie de faire ce métier-là. Donc ça ne fait pas grand-chose quoi. (19min05)

	Et sachant cela, sachant que certains sont vraiment investis et ont des projets de travailler dans le métier et d'autres iraient peut-être ailleurs. Est-ce que toi ça change ta relation ou ton niveau d'exigence par rapport à certains élèves ?
	V3.49 Euh, non non non, moi les compétences doivent être maîtrisées donc tant pis tu ne veux pas faire ce métier là mais tu dois quand même passer par là, tant pis pour toi.
	D'accord d'accord donc tu t'investis on va dire au même niveau pour chaque élève qu'ils te comprennent chacun vaut mieux ?
	V3.40 Oui.
Extrait 3 : (5min40 à 6min18) Le professeur interpelle un élève qui semble trop parler en lui posant une question.	D'accord d'accord ok ok on va passer du coup à un autre extrait. Cinq minutes quarante il dure une quarantaine de secondes voilà souvent c'est c'est un peu la même durée. Visionnage de l'extrait 3 Donc voilà l'intervention ici lorsque tu commences par questionner E1 sur une question voilà si tu peux un peu me dire m'expliquer ce que tu fais ? (20min 45)
	V3.41 Ben pourquoi E1 parce que je le vois se retourner et parler avec un autre donc je pose la question à E1 plus particulièrement euh pour recapter son intention. Ça permet en même temps d'avoir moins de bruit dans la classe. Mais c'est une chose que j'ai tendance à ne pas faire automatiquement. Je pose une question générale. Et ça veut dire que parfois j'en ai trois ou quatre qui veulent répondre en même temps, ça crée du bruit, il y en a peut-être trois ou quatre qui vont profiter pour parler d'autre chose et c'est un automatisme que je n'ai pas que je devrais vraiment, c'est de cibler ma question vers un élève et s'il y a un autre qui répond, on lui dit attends j'ai posé la question à E1 ou à E2 plutôt donc voilà tu répondras après on verra si sa réponse est correcte je t'interview, et je, je te questionne après donc voilà c'est une chose que j'ai en tête mais que je n'arrive pas toujours à formaliser.
	D'accord et finalement le fait de poser une question pour cibler un élève si je comprends bien, ce n'est pas uniquement pour avoir une réponse, mais c'est aussi pour cet élève-là, si tu l'as ciblé, c'est parce qu'il parlait pour... ?
	V3.42 Pas toujours. Euh, si je vois qu'il ne se taise pas, je vais choisir un au hasard ou un euh soit un qui, je sais qu'il connaît la réponse, donc je vais lui demander de répondre soit un je sais qu'il ne connaît absolument pas la réponse et donc je vais avoir envie d'avoir sa réponse tout en espérant enfin en essayant de sentir si ça va pas mal à l'aise qu'il ne connaît pas la réponse quoi.
	Ça pourrait avoir un effet négatif, je vais dire de poser la question qui ne sait pas la réponse et de mettre mal à l'aise ? (22min 26)
	V3.43 Ben, si je vois que voilà par exemple E3 lui, euh c'est voilà un gars un peu rustre, un peu rentre dedans, mais au fond je pense que il ne va pas aimer se sentir en porte-à-faux euh, euh ne pas connaître la réponse ou voilà. Donc je vais regarder quel type de questions je vais peut-être aborder avec lui. Mais tout ça, je dis ça mais ce n'est pas toujours évident parce que ça se fait au quart de seconde donc une fois je n'y arrive pas ou je n'y pas donc voilà c'est quand même une interaction qui se fait rapidement.
	Ok d'accord. Et finalement ici dans ce cas-là ?

	V3.44 à l'inverse aussi, j'ai pas envie de questionner tout le temps le même qui connaît la réponse pour ne pas qu'il se fasse traiter le premier de la classe. Et donc voilà, qu'il se sente un peu mal à l'aise aussi parce que c'est toujours lui qui apporte les bonnes réponses quoi.
	Ouais, ça fait pas toujours bien vu de connaître les bonnes réponses dans cette classe-là (rire).
	V3.45 Oui (rire).
	Ça voudrait dire l'inverse peut-être que celui qui fait un peu le bordel si je puis dire ça ça lui donnerait un peu une, ce serait pas pour foutre le bordel en soi, mais ce serait aussi pour bien se faire voir par les autres tu penses ?
	V3.46 Oui, maintenant dans cette classe-là, je pense qu'ils sont un peu passés au-dessus de ça. Ils sont plus grands Oui oui ils ont dix-neuf dix-neuf vingt ans, euh c'est plus vraiment pour se faire bien voir des autres, c'est plus parce qu'ils ont envie, c'est leur tempérament, ils ont envie de parler, ils n'en ont rien à faire de cours, voilà. Donc d'ailleurs on voit je pose d'abord la question à E1 et puis après je repose la question générale.
	D'accord et oui justement tu disais tu ne poses pas toujours la question au même élève pour pas que ce soit la cible de celui qui sait tout le temps, mais aussi une question que je me pose c'est si tu poses toujours la question au même élève est-ce que les autres n'auraient pas tendance à plus se reposer sur lui en se disant ils seront pas interrogés ? (24min42)
	V3.47 Euh surement. Oui sûrement que, on dirait peinard, c'est toujours le même qui doit répondre. Oui sûrement. Euh, je commence par cette question-là, parce que c'est la matière qui va les occuper jusqu'à la fin de l'année et donc la première question le plan de plantation c'est quoi a quoi ça sert Il faut qu'ils puissent voir l'utilité de faire un plan de plantation aussi. Je leur dis voilà vous allez apprendre ça et que d'eux-mêmes ils ne savent pas pourquoi on fait ça, ça sert à rien, ben forcément ils ne verront pas de sens.
	Donc la première question que tu te poses c'est quand même une question réfléchie justement ?
	V3.48 Oui oui oui, c'est vraiment pour leur montrer l'utilité de faire ce genre de démarche-là. Et ça, c'est une chose que j'essaie toujours, c'est qu'ils y trouvent l'utilité.
	Donner du sens à ton cours alors ?
	V3.49 Voilà, par rapport au monde professionnel.
Extrait 4 <u>(8min56 à 09 min 45 + 17 min 02 à 17 min 22)</u> Dans les 2 extraits, le professeur fait un peu d'humour (1^{er} sur un élève qui a fait des jours de	D'accord. On va encore avancer, on va passer à huit minutes cinquante-six. Ok donc encore un extrait alors là je vais te montrer deux extraits parce que pour moi ça c'est un peu... relève du même phénomène donc voilà premier et puis je te montrerai deuxième direct après. Et là Je te montre un autre extrait. Visionnage de deux extraits

renvoies et qui les vit bien du fait qu'il les preste à la maison, 2 ^{ème} le professeur dit à un élève : « tu te balades avec un GSM à 500 euros et t'es pas foutu d'avoir un bic), tout le monde rigole, puis, le cours reprend.	Et Voilà, je te laisse expliciter ta méthode, ta façon de de donner cours à ce moment-là ? (27min44)
	V3.50 Déjà il y a eu un incident avec cet élève-ci. En fait, une fois précédente, moi j'ai voulu le mettre dehors ça n'allait pas, il n'a pas voulu sortir et donc moi j'ai voulu lui mettre une retenue, mais il y avait déjà trois profs qui lui avaient mis une retenue, donc l'éducatrice lui a mis deux jours de renvoi.
	D'accord
	V3.51 Euh, donc c'est ça qu'on en a pu discuter là, le jour de renvoi il l'a fait chez lui. Donc on en a pu discuter, j'ai essayé de couper parce que voilà je voulais donner cours, mais c'est difficile, c'est quelque chose d'important donc c'est difficile de dire on en parle après, je le dis dans mon cours, allez c'est bon maintenant on continue, on en parle après si tu veux. Mais c'est difficile d'évacuer ça de cette manière-là, il faut quand même un moment pouvoir en parler. Donc voilà, ça, l'extrait montre ça. Et puis après je resynthétise toutes les réponses aux questions, à quoi ça sert de faire un plan de plantation parce qu'on a eu des réponses au vol, comme ça je resynthétise, donc moi les réponses à la question elles sont sur le diaporama, donc tout ça est remis sur le diaporama, et en plus de ça, la fin de l'extrait ici montre que je leur fais noter les réponses au cours. Donc moi ils ont des questions et ils n'ont pas de texte avec les réponses, ils doivent parfois écrire dans le cours, ça permet de recentrer un peu sur le cours , ils doivent se concentrer sur ce qu'ils écrivent ou sinon ils n'écoutent pas voilà, là ils savent qu'ils ont besoin de noter pour avoir le cours complet. (29min18)
	Ça permettrait au groupe de se recentrer alors le fait d'écrire ?
	V3.52 Ouais, tout à fait.
	D'accord
	V3.52 C'est pour ça que je fais ça plutôt que de leur donner un syllabus avec tout écrit dedans quoi. ET juste tout dire de manière orale. Voilà.
	Ok ok.
	V3.53 Donc là ils savent qu'ils sont obligés d'avoir le cours pour avoir le cours complet, ils sont obligés d'écouter et d'écrire. Donc même s'ils n'ont pas écouté ma synthèse orale, ils sont obligés d'écouter pour pouvoir écrire. Mais alors il y en a, il n'a même pas un bic. Et donc on le charrie tout le temps avec ça parce que là il fait un peu le malin avec son GSM à mille-cinq-cents euros et même on est deux trois profs, à le charrier avec ça. Il ne veut pas acheter des chaussures de sécurité et il veut, voilà, et donc on charrie souvent avec ça quoi.

	Donc ça permet d'avoir une petite touche d'humour, de le taquiner. Je me permets de le faire parce qu'il en rit aussi. Voilà, savoir est-ce que c'est bien pris ou pas, je ne sais pas, moi en tout cas ça n'a pas l'air de le, le comment je vais dire de l'atteindre.
	Est-ce qu'en fonction de l'élève justement c'est ce que si tu les connais bien qu'il y en aurait plus susceptibles que d'autres ?
	V3.54 Oui oui clairement.
	Tu agirais différemment ?
	V3.55 Oui oui lui c'est un peu la forte tête le grand de la classe qui fait le playboy voilà c'est donc oui je me permets de le faire ça permet aussi de de le remettre un peu à sa place voilà.
	D'accord d'accord et justement même l'humour en général que ce soit, le bic qui ne sait pas avoir alors qu'il a un GSM à mille cinq cents euros, ou juste avant vous prenez les jours de renvoi un peu sur le ton de l'humour qu'est-ce que ça apporte dans la classe d'avoir un peu d'humour ?
	V3.56 Mais il y a deux choses dans ta question, l'humour pour les jours de renvoi, je ne suis pas sûr que c'était une bonne idée. C'est quelque chose de très grave. Donc prendre ça avec humour, je ne suis pas sûr que c'était que c'était une bonne idée.
	Ok pourquoi ce ne serait pas une bonne idée selon toi ?
	V3.57 Parce que ça ça enlève un petit peu de je ne sais pas de. je ne trouve pas le mot, mais de...de poids, de poids à la conséquence.
	Ça ferait passer la sanction trop à la légère ? (31min25)
	V3.58 Voilà c'est ça. Mais par contre l'humour quand j'y arrive je le fais. Voilà pour autant que c'est toujours ça le le plus compliqué c'est de doser l'humour pour ne pas que ça déborde et que ça ça mette les élèves dans une une dynamique qui va être trop festive et ne pas le faire, ça les met trop, ça peut être une soupape, mais il faut pouvoir refermer la soupape, il faut pouvoir revenir au travail quoi.
	Ok, c'est intéressant, cette analogie de soupape, soupape de surpression ?
	V3.59 Voilà, c'est ça, oui, oui.
	D'accord.
	V3.60 Donc, c'est un peu montrer que, je me remets un peu à leur niveau aussi, que je ne suis pas juste le l'expert qui est en train de donner cours euh, voilà je me mets un peu à leur niveau quoi.
	D'accord et justement pour revenir encore à cette fameuse soupape de surpression si justement il n'y aurait pas ces moments d'humour ce serait du cours tout le temps tout le temps tout le temps sans moment de relâchement si je peux dire ?
	V3.61 Oui
	Ben, qu'est-ce que ça aurait comme impact le fait de jamais avoir ce moment de relâchement Là ?
	V3.62 Ben, ça va peut-être soit les endormir et donc ils vont de toute façon pas écouter le cours, soit ils vont décrocher, ils vont parler entre eux et et et et ça permet de capter un peu l'attention vers moi quoi.
	Ok ok ok.
	V3.63 Donc si je suis capable de d'attirer l'attention vers eux en riant, peut-être que ça aura tendance à être plus attentif quand je donne cours aussi.
	D'accord d'accord intéressant.
	V3.64 Et puis je trouve que c'est quand même plus amusant voilà même pour moi, plus amusant de donner cours dans la bonne humeur que...
	La notion de bien-être en classe est importante ?

	V3.65 Ben, oui, oui, on y passe là huit heures par jour et moi aussi, il faut quand même qu'on s'entende bien quoi, sinon.
	Donc donc tes intentions, on pourrait dire elles ne sont pas toujours pédagogiques, mais des fois il y a des intentions aussi de passer un bon temps parce qu'on on passe beaucoup de temps ensemble ?
	V3.66 Est-ce qu'on peut différencier le le bon temps et le bien-être et le pédagogique. On apprend peut-être mieux quand on est de bonne humeur, qu'on a envie d'être à l'école que voilà.
	L'un n'empêche pas l'autre ?
	V3.67 Non. Voilà, c'est ça.
	Ok, très bien, très intéressant. Et justement, justement, si tu permets, on va revoir le dernier extrait. Même si, en fait, moi, ce qui m'intéressait Oui, je t'en prie. (33min48)
	V3.69 Oui, ce que je, je sais le faire aussi parce que c'est des petites classes. Si j'en avais vingt-cinq, est-ce que je pourrais me permettre de perdre un peu de temps comme ça à rire Je ne suis pas sûr.
	Et du coup, si les classes plus nombreuses, si elles empêcheraient de perdre un peu de temps de rire, ce serait peut-être plus dur d'instaurer une dimension de bien-être dans les plus grandes classes ? Il faudrait être plus cadran ?
	V3.70 Oui, clairement je pense, je pense que je devrais être plus cadran, pas possible de de les laisser parler de temps en temps. Oui là ici ils parlent à deux, que je dois m'interrompre pour leur dire de se taire, si je dois faire ça quand ils sont vingt-cinq, je dois faire au lieu de dix, c'est deux fois et demi en plus quoi donc je perds plus de temps.
	Avec des classes plus nombreuses tu pourrais dire moins flexible alors peut-être je sais pas ?
	V3.71 J'essaie mais j'ai le tempérament que j'ai et donc voilà il faudrait mais je n'y arrive pas.
	Il faudrait quoi ?
	V3.72 Ben, voilà mais quand je vois mes collègues qui en ont vingt ou vingt-cinq en classe ils n'y arrivent pas toujours non plus les élèves voilà parlent , j'ai peu de collègues qui arrivent vraiment à avoir le calme plat dans la classe et est-ce que c'est une bonne chose , je ne sais pas, j'ai j'ai quand même un collègue qui arrive à avoir calme plat et qui arrive quand même à être comment avoir une relation un peu vivante avec les élèves, il y en a d'autres non c'est vraiment on sent que les élèves s'endorment en classe qui décrochent complètement quoi donc voilà.
	Le calme plat n'est pas que du bien ?
	V3.72' Voilà c'est pas parce qu'on est super calme en classe qu'on est respecté et qu'on est attentif voilà.
	Ce n'est pas toujours une dynamique favorable ?
	V3.73 Non. Non.
	Un calme absolu ?
	V3.74 Non.
	D'accord ok ok ok. (35min43)

	Euh, on va revoir juste l'extrait, euh la deuxième partie euh donc pour te concentrer un peu juste même si tu l'as tu en as déjà parlé finalement tu passes vraiment d'un moment d'humour et puis tu reprends le cours en fait très très euh il y a vraiment une rupture euh un changement ?
	V3.75 Oui.
Extrait 4 (8min56 à 09 min 45 + 17 min 02 à 17 min 22.)	Re visionnage extrait 4
	V3.76 C'est ce que je disais tantôt, c'est essayer d'avoir un équilibre entre l'humour et le cours. Donc si je laisse trop de temps, ben ils vont peut-être repartir trop longtemps dans dans ce t'humour , ouais mais ton GSM oui mais enfin voilà, ils vont commencer à se charrier donc j'essaye de de de trancher pour revenir dans le cours directement.
	C'est vraiment comme une recette de cuisine en fait il faut bien doser la quantité d'humour pour que ça ait un effet bénéfique mais si c'est trop ça peut devenir néfaste.
	V3.77 Oui clairement clairement.
	Ok ok.
	V3.78 Mais ça j'y arrive pas toujours.
	Ça t'a pas paru bien dosé dans ce cas-là ?
	V3.79 Je crois, je crois, mais je ne réfléchis pas à ça, ça se fait comme ça. (37min11)
	Il y a des choses qui viennent avec l'expérience ?
	V3.80 Euh peut-être. Peut-être qu'avant, j'aurais peut-être été plus loin dans l'humour.
	Au risque de les perdre ?
	V3.81 Oui, oui.
	D'accord.
	V3.82 Et puis même eux, ils ne savent pas toujours jusqu'où ils peuvent aller et donc parfois ils dansent, ils donnent, je ne sais pas, ils vont vouloir rire avec moi, mais c'est peut-être déplacé. Et donc là, mais avant que ça n'arrive là, je préfère couper.
	Ok ok ok. Quand tu dis risque d'être déplacé, c'est-à-dire faut garder une certaine distance quand même entre prof et élève ?
	V3.83 Euh, ce n'est pas entre prof et élève, c'est entre personnes qui ne se connaissent quand même pas voilà on n'est pas pote et donc quand on a, quand on a une relation avec une personne, il y a le respect, il y a des choses qu'on peut se permettre avec un ami, avec un membre de sa famille, on ne se permet pas avec un professeur ou avec un patron ou en tout cas, euh moi c'est une relation dans laquelle je n'ai pas envie d'aller trop loin non plus.
	Et comment tu fais justement pour garder cette limite ?
	V3.84 Justement comme ça, je retourne dans le cours et si je sens qu'ils vont trop loin, je leur dis écoute là attention tu vas trop loin, ce n'est pas le genre de choses que j'ai envie d'entendre ou tu peux peut-être te le permettre avec certains profs ou ne pas être moins voilà.
	D'accord. Ok ok, je passe à un extrait alors.
	V3.85 Mais j'essaye de leur..., ils ne savent pas ça, enfin ils ne savent peut-être pas en tout cas jusqu'où ils peuvent aller. Donc je sais qu'il y a peut-être des collègues qui vont directement apprendre, il est allé trop loin, il m'a dit ceci, journal de classe retenu, oui mais il peut-être d'abord leur dire jusqu'où ils peuvent aller.

	D'accord, d'accord. Oui euh, une attitude peut-être plus compréhensive alors ? (39min18).
	V3.86 Oui. Alors après si c'est la troisième fois que je t'ai déjà dit, il y a il y a une limite que tu ne peux pas franchir , donc te la franchir. Allez, tu avec mon bureau, je ne sais pas, dans ton journal ou voilà.
	Leur accorder une bonne intention que... ?
	V3.87 Oui, ben voilà ça va, enfin il y a, ils ont que dix-huit, 20 ans, ils doivent encore pouvoir apprendre beaucoup de choses sur la manière de communiquer aussi.
Extrait 5 (10min15 à 10min32) Le professeur parle à un élève puis, change de ton, en instant sur un aspect didactique non nécessaire, dont il ne faut pas s'e préoccuper.	Ok ok très bien euh alors tu vas voir, est-ce que ça va pour toi jusqu'à présent comme ça ça se passe bien ? Alors il a eu plein de micro extrait super pertinents donc voilà ça va souvent être comme ça, là il y a un autre petit extrait euh ou un moment tu changes de ton euh je voudrais te demander d'expliciter cela ça dure quinze secondes on est à dix minutes quinze si il veut bien ? Visionnage de l'extrait Moi je ne sais pas si tu as remarqué alors tu dis : « ce n'est pas nécessaire » enfin ton changement de ton est-ce que il est volontaire est-ce que euh.. ?
	V3.88 J'ai pas vraiment remarqué, mais euh..
	D'accord.
	V3.89 Je je je en fait ce que je fais, c'est j'essaye un peu de le rassurer .
	D'accord.
	V3.90 Là c'est justement celui-là, c'est un qui vient de sylviculture, qui ne veut pas faire ça, ils veulent aller travailler à la police je crois, qu' il est là uniquement pour son CESS et donc lui il fait le strict minimum, il ne veut pas faire plus, ça ne l'intéresse pas, il ne veut pas, c'est vraiment, il fait un de la résistance, il ne veut pas faire ça quoi. Donc, et en plus apparemment, il se trouve nul alors que c'est vraiment un bien , il pourrait, enfin voilà. Et donc j'essaye de le rassurer en lui disant que ce n'est pas si compliqué .
	Et justement le fait de vouloir le rassurer comme tu dis est-ce que des fois tes intentions d'agissements en classe c'est les rassurer ?
	V3.91 Ben, oui s'ils vont trouver ça beaucoup trop compliqué par rapport à, parce que s'ils ne s'en sentent pas capables, ils ne vont pas être motivés à le faire .
	Et ils ne se sentent pas capables, c'est des élèves qui n'auraient pas très confiance en eux ? (41min54)
	V3.92 Non, c'est des élèves de, enfin c'est des gens de terrain, ils sont dans la forêt, c'est des chasseurs, ils travaillent en entreprise de parc et jardin, mais là je leur demande de faire des plans quoi, déjà rien que la démarche, là le terme, des plans pour eux ça fait architectes enfin enfin donc.
	Hors de leur portée ?
	V3.93 Oui clairement et donc j'essaye de les rassurer pour leur dire que surtout cette partie-là, euh ce n'est pas la plus compliquée, alors qu'ils ont déjà vécu deux autres qualifications où là je leur demandais de calculer des pourcentages de pentes, calculer des niveaux, ça c'était très dur pour eux et donc ils ont déjà vécu des

	choses pas faciles, ils se disent ouais je fais encore un truc que je vais me planter alors que c'est c'est la partie la plus facile quoi.
	D'accord, d'accord
	V3.94 Sauf que, là ils doivent maîtriser le nom des plantes et la plupart ils connaissent les plantes des forêts mais ils ne connaissent pas les plantes du jardin. Donc ils ont peu peur avec ça aussi.
	Et tu tu arrives des fois à leur faire maîtriser les calculs ou les plans ?
	V3.94 Ben, les calculs, ça dépend, il y en a qui ne veulent pas, ils ont déjà raté les deux les deux qualifications précédentes, j'ai fait des remédiations, j'ai fait des, fin plein de choses pour remettre en place, mais ils ne veulent pas. Mais ce n'est même pas qu'eux, ils ne comprennent pas, ils ne veulent pas comprendre quoi. C'est, ils ont des exercices à faire chez eux, ils ne font même pas les exercices , ils disent non non, voilà, je fais des remédiations en dehors des cours, ils ne viennent pas quoi.
	D'accord, d'accord.
	V3.95 Et donc c'est ça que là j'essaye de le rassurer, non ça ça c'est beaucoup plus facile, ça va aller, tu fais des ronds. (43min43)
	Tu as le sentiment que certains ne s'investissent pas assez justement quand tu dis ce n'est pas qu'ils ne peuvent pas, c'est qu'ils ne veulent pas comprendre ?
	V3.96 Mais oui, oui, mais parce que pour eux, ça n'a pas d'intérêt. Ils veulent travailler en police ou travailler en forêt et moi je leur demande de faire des plans de jardin enfin.
	Ça n'a pas de sens ?
	V3.97 Mais non.
	D'accord d'accord ok ok alors euh on va revoir un moment euh E2 c'est lui ?
	V3.98 Oui.
Extrait 6 : (11min52 à 12min57) Le professeur monde des exemples concrets de par cet jardin que les élèves pourraient rencontrer dans leur futur métier, tout en permettant aux élèves de donner leur avis sur les illustrations observés.	Même si après je devrais anonymiser les données donc justement un moment tu te réadresse à lui je pense onze minutes cinquante. Je dis à chaque fois le temps à voix haute comme ça moi quand je retranscris, je peux retrouver. J'ai une colonne aussi pour dire ce qu'on voit dans la vidéo. Voilà donc ça dure, enfin ça dure quelques secondes. (45min52) Visionnage de l'extrait Voilà.
	V3.99 Ben, encore une fois j'essaye d'ancrer ça dans le monde professionnel , donc leur dire que ce qu'on fait ça a du sens parce que ce n'est pas juste un beau papier, euh voilà, on passe du temps à faire ça parce qu'on a un résultat qui est supérieur à à un jardin qui n'a pas été aménagé, euh réfléchi au préalable.

	Mais voilà, E2, il fait un peu la résistance, il dit ouais parce qu'il il cherche la facilité donc voilà.
	Et donc c'est vraiment important avec ce public-là de pouvoir leur permettre de transférer ce qu'ils apprennent en classe dans le monde professionnel ?
	V3.100 Je pense, je pense. Et pour moi aussi de toute façon, c'est important de, je suis là pour, ils sont en dernière année en septième, donc dans quatre mois, ils sont sur le marché de l'emploi, ils sont dans le monde du travail donc voilà c'est pas c'est pas au cours de je sais pas moi de maths ou géographie pour, pour avoir un bagage là c'est vraiment, oui technique à apprendre. (47min05)
	Ok ok alors là on va revoir deux autres extraits quatorze minutes six, mais tu avais quelque chose à rajouter ?
	V3.101 Oui
	Je t'en prie
	V3.102 C'est encore une chose là, on sent que que l'attention, enfin il commence à parler plus, mais ils parlent du cours et c'est toujours compliqué d'interrompre ça parce qu'on a trop de bruit en classe, mais en même temps c'est riche parce qu'il parle de euh, il y a un débat qui se crée avec moi.
	D'accord, d'accord.
	V3.103 Donc ça c'est toujours plus compliqué de gérer ça.
	Comment tu arrives justement à gérer, à percevoir ça quand tu dois laisser un peu parler, c'est riche euh... ?
	V3.104 C'est un sentiment quand je sens qu'on passe trop de temps au débat, je dis allez stop on revient maintenant, on passe au suivant. Une autre chose quand je vois qu'il y en a qui domine trop le débat, voilà je l'appelle par son prénom E1, voilà je le cible directement quoi. Donc ça c'est une autre manière de faire.
	Et tu dis justement le fait quand ils parlent ensemble du cours, c'est riche, ça apporte quelque chose en plus qu'uniquement t'écouter ?
	V3.105 Ah ben oui.
	Le moment d'interaction entre eux ?
	V3.106 Oui parce qu'ils vont, c'est eux qui construisent le cours à ce moment-là.
	D'accord, d'accord.
	V3.107 C'est eux qui trouvent des réponses et qui trouvent l'utilité, peut-être qu'il y en a un qui va changer d'avis parce qu'il aura discuté avec un autre, oui où justement ça va renforcer son avis, donc je pense que c'est riche.
	Et tu penses que ça leur permettrait de comprendre différemment que c'est uniquement recevoir la matière en l'écoutant ?
	V3.108 Oui, oui, clairement, comprendre différemment et renforcer l'utilité, renforcer le sens du cours.
	D'accord ok ok. Est-ce que justement tu organises des fois tu essaies de penser dans tes séances de cours à organiser des moments d'échanges, d'interactions, de co-construction entre eux ou ça se fait plutôt de manière intuitive ?
	V3.109 Ça se fait de manière intuitive et j'ai l'impression que ça marche mieux que si je leur dis voilà maintenant on va faire ça, vous allez réfléchir vous-même pendant cinq minutes, ça va paraître peut-être plus artificiel que si ça se fait comme ça sur le vif.
	D'accord ok ok, mais lorsque ça vient tu le fais ?
	V3.110 Je le saisis, c'est de saisir l'occasion.

[illegible]

	C'est quoi le beau truc. Ben il y a des règles, alors j'essaye de toujours de leur dire, ben, vous respectez les règles et après vous ferez ce que vous voulez, mais les règles, vous devez quand même les maîtriser. (52min20) Et donc voilà, j'essaye de leur faire passer les règles quoi.
Extrait 8 : (23 min03 à 23min30) Le professeur régule les échanges entre les élèves, en disant vas-y à toi maintenant.	D'accord, d'accord. Il y a un autre extrait vingt-trois minutes. Vingt-trois minutes. Voilà. Visionnage de l'extrait Peux m'excuser, comment tu organises les les échanges, comment tu les fais ?
	V3.117 Oufti (rire). Ok, euh évidemment, c'est pas étudié ça (rire). Ben, voilà, je pose la question à E3 parce que je sens qu'il a envie de parler, donc il commence et puis je vois qu'il patine un peu et qu'en plus de ça, ben, il y a il y a une discussion qui s'entame là dans l'autre côté de la classe et que E4 a envie de parler, donc je dis maintenant, voilà, tu as répondu, je vais laisser E4, je vais laisser la parole à E4, ça permet de ne pas, qu'il ne parle pas en même temps qu'E3. Et ça permet aussi qu'il arrête de parler avec E2. Donc voilà, c'est comme ça que je le fais et je sens que E4 a des choses à apporter parce que même si je n'ai pas envie qu'il parle en même temps qu'E3, je sens que dans ce qu'il a dit en même temps qu'E3, il y a des choses pertinentes et donc ben si je le laisse parler, il en fait profiter toute la classe quoi.
	D'accord donc il y a un peu un double objectif dans la régulation ici de de la ... ?
	V3.118 Oui sûrement même, encore une fois ce n'est pas, ce n'est pas réfléchi, ça se fait comme ça.
	Qu'est-ce qui permet justement de faire ça comme ça ?
	V3.119 C'est difficile à dire. Euh, ben Je sens moi-même qu'il y a trop de bruit et donc voilà, je reviens vers E4 parce que je sens qu'il y a trop de bruit qui vient de ce coin-là quoi. (54min31). Donc on on voit qui, je ne suis pas trop cadran dans le le bavardage, donc même s'ils discutent, on voit là, il y en a qui sont au GSM, mais il y en a souvent même. Normalement c'est vraiment interdit, mais voilà, je ne n'arrêterai pas ... (le cours) ou alors ce qui m'arrive de temps en temps dans l'armoire, j'ai une boîte verte et je leur dis, allez, hop GSM dans la boîte verte. Mais le problème, c'est que parfois, ils doivent se servir de leur GSM euh aussi pour le cours, donc euh c'est toujours un peu délicat et compliqué, mais de plus en plus maintenant euh voilà ces GSM interdit parce qu'ils exagèrent quoi. (55min07)
	D'accord, d'accord. Justement tu parles, il y avait un extrait des GSM mais vu que tu en parles on peut en parler quel impact ça justement cette déjà pourquoi est-ce que toi tu es si je comprends bien une certaine tolérance c'est que les GSM normalement c'est interdit mais des fois tu les laisses un peu aller ?
	V3.120 Euh je ne sais pas si je les laisse aller, en fait ça se fait comme ça. Je suis peut-être moins, comment je vais dire moins intransigeant par rapport à ça, euh sauf si je vois que, je sais pas, c'est c'est, je sens en ça que ça ne commence à me déranger, alors je lui dis de le ranger, euh mais à la base, j'essaye de, qui n'utilise pas

	leur GSM de un parce qu'il y a un règlement et donc moi ça me permet de me coller au règlement et ils savent que le règlement, ben je m'y tiens.
	C'est important de d'avoir une, de suivre euh ...
	V3.120 Ah bah d'avoir une base oui d'avoir une base parce que sinon voilà, si je leur dis un truc qui est dans le règlement ben oui les GSM on peut et ça on peut pas comment ? donc j'essaye de me coller au règlement voilà c'est un vrai socle.
	Ça aurait quoi comme impact justement s'il n'y aurait pas cette base commune si chacun ferait un peu sa petite règle en classe et qu'il n'y aurait pas justement des règlements que tous les profs respectent ? (56min24)
	V3.121 On perd l'attention et on perd la possibilité de de donner cours. Si chacun fait ce qu'il veut, on se lève quand on veut, on sort, on rentre quand on veut, on arrive quand on veut, on prend son GSM, pourquoi pas écouter de la musique alors tant qu'on y est, enfin voilà, donc ça permet d'avoir quand même quelque chose qui n'empiète pas sur euh comment je vais dire euh, si tu te sens libre de faire ça, mais tu empiète sur la liberté de l'autre. Donc l'autre, il a peut-être envie d'avoir le calme dans la classe et donc avoir un règlement, ça sert à ça et le GSM fait partie du règlement quoi.
	C'est pas un règlement alors pour les embêter mais justement pour pouvoir vivre et donner cours dans de bonnes conditions.
	V3.121 Voilà c'est ça oui.
	Est-ce que eux ils le comprennent ça ?
	V3.122 Moi je pense qu'ils le comprennent mais que comme c'est un règlement ils ont envie d'être contre le règlement je pense qu'à la base ils le comprennent c'est juste qu'ils ont envie d'être contre parce que c'est contraindre des choses quoi qu'ils ont envie de faire.
	Ça c'est intéressant.
	V3.123 Mais ils comprennent le sens oui.
	Parce que c'est un règlement des fois on aurait tendance parce qu'il y a une barrière on aurait tendance à avoir envie de la sauter ?
	V3.124 Ça et puis parce que voilà le GSM ils ont envie d'être sur leur GSM. Ils comprennent que ça n'a pas beaucoup de, qu'il ne faut pas son GSM en classe, ils comprennent que ça va à l'encontre de l'apprentissage , en tout cas dans la plupart des cas, mais ils ont quand même envie d'y être donc forcément ils sont contre le règlement. C'est un peu comme un régime quoi.
	Oui oui tout à fait et justement de manière générale bon ben nous on vient d'une génération il n'y avait pas de GSM en classe c'est pas possible maintenant c'est une nouvelle génération chacun à son GSM dans sa poche.
	V3.125 Oui. (58min12)
	Qu'est-ce que ça a comme impact justement sur le groupe, le fait qu'ils aient des GSM qui justement ils ont envie d'aller dessus comme tu dis sur les séances de cours,

	qu'est-ce que ça peut avoir comme impact ces fameux GSM qui sont introduits un peu dans la poche de chaque cartable ?
	V3.126 Ben, voilà lui il est sur son GSM, forcément il n'est pas attentif aux cours, il n'est pas attentif aux débats qui se créent et donc voilà il ne retient pas ce qui se dit et comment faire pour s'il ne retient pas, comment est-ce qu'il va trouver du sens au cours s'il il n'entend pas, il n'écoute pas ce qui se passe et donc forcément ben il risque à la longue de décrocher du cours quoi.
Extrait 9 : (19min à 19min22) Scène où il y a un brouhaha en classe dû au bavardage	Ok ok. Oui un petit extrait ici à dix-neuf minutes qui dure vingt-deux secondes. Visionnage de l'extrait Je ne sais pas si on a bien entendu ?
	V3.127 Maintenant, mais en fait, c'est...
	Oui je t'en prie.
	V3.128 Mais je sens-là qu'il y a trop de bruit et donc je ne sais pas s'ils parlent tous à propos du cours. Je ne sais pas s'il y a un débat qui se crée là, mais en tout cas on n'entend plus rien.
	Tout à fait.
	V3.129 Donc j'essaye un peu de faire du tri quoi (rire). Et donc je ramenaient un à moi, non, il a posé une question, si tout le monde répond, on ne va rien entendre. Donc il pose une question, c'est moi qui réponds parce que euh sinon on n'entend rien quoi. (1h 00min09s). Et pour pouvoir répondre, je demande à ceux sur la gauche un de se taire quoi.
	Euh Et un moment, je ne sais plus, c'est toi ou un élève qui le dit, c'est, où ils parlent tous, c'est : « c'est toujours comme ça » ?
	V3.130 Oui.
	Ça montrerait une difficulté récurrente dans les séances de cours ? 1h00min32
	V3.131 Non, je pense que le c'est toujours comme ça, euh ça ça parle du cours, ça parle, de, euh enfin je je crois que voilà le je crois que le plan le plan de plantation ça sert à par exemple faire la commande des matériaux parce que sinon on arrive sur chantier, il manque toujours quelque chose. Alors je crois qu'il y en a un qui dit, ben oui il va manquer, ben oui c'est toujours comme ça, il manque toujours un truc quand on arrive sur chantier voilà je pense que c'est ça mais je suis pas sûr mais je pense.
	Ok ok et justement un moment tu dis que les élèves ils parlent un peu tous en même temps. Est-ce que euh justement le fait qu'à un moment ils parlent tous en même temps euh ça serait une difficulté dans ton métier ?
	V3.132 Oui. Euh c'est une difficulté dans le sens où je dois prendre du temps justement à les faire taire ou à les recadrer à à qui qui part chacun à leur tour, donc ça, je perds beaucoup de temps et c'est ça prend de l'énergie quoi.
	D'accord d'accord.
	V3.133 Ce n'est pas toujours bien, là ça va encore parce que c'est assez calme, serein, mais j'ai peur aussi que ça ne déborde et que après, je n'arrive plus à contrôler quoi que ce soit.

	Et donc tu dirais, c'est une une énergie, il y a beaucoup d'énergie justement dans le fait de devoir les les recadrer ?
	V3.134 Ah oui.
	Qui qui n'est pas orientée vers le cours finalement ?
	V3.135 Oui. (1h02min04s)
	Est-ce que tu as déjà pensé à des choses que au niveau plus général je vais dire que l'institution pourrait faire pour faciliter le métier d'enseignant et qu'il y ait moins d'énergie gaspillée justement vers ce recadrage là et ce bavardage-là ?
	V3.136 Euh que l'institution devrait mettre en place. Déjà tout ce qui est euh remarques, notes au journal de classe, euh les retenues, les jours de renvoi, j'ai l'impression que ça n'a plus aucun poids sur les élèves.
	D'accord.
	V3.137 Moi je ne mets jamais de notes, déjà ils ont dix-neuf, vingt ans, ça peut les infantiliser que de mettre une petite note, de toute façon ils me regardent, ils la signent puis ils me ramènent le journal de classe , donc donc ça, mais par contre ça permet de notifier quand il y a un écart par rapport à mon cours ou par rapport au règlement. Donc quelque part c'est bien aussi de notifier ce qui ce qui se passe mal. Et donc l'institution comme je disais tout à l'heure, le jour de renvoi maintenant c'est un jour de congés puisqu'ils le passent chez eux. Alors ils ont du travail, mais enfin ils ne doivent pas se lever tôt, ils ne doivent pas venir à l'école, donc tout ça ce sont des choses qui sont quand même, voilà, mais par rapport au bavardage, etc., est-ce que c'est l'institution ou est-ce que c'est le professeur en lui-même qui doit être capable de gérer ça.
	Justement euh tu dis que les sanctions, les notes ça n'a plus vraiment d'impact sur eux ?
	V3.138 Non.
	On voudrait dire qu'il faut trouver d'autres manières alors pour ... ?
	V3.139 Euh moi ce que j'essaye de trouver comme manière, c'est de ne pas faire en cours ex cathedra. Donc voilà, questions réponses et le plus souvent, ils ont des exercices individuels à faire. Donc moi, en fait j'essaye un peu de contourner ou je n'essaie pas de les faire taire, j'essaie que le bavardage ne soit pas nuisible. (1h04min12s)
	D'accord, Orienter alors plutôt que de les faire taire, orienter le bavardage ?
	V3.140 Voilà. Faire un contenu. C'est vrai, c'est-à-dire contourner le problème, voilà. Ce que je fais souvent, c'est je vais aussi, euh j'ai la chance de de donner un cours technique et en plus dans une école où on a quand même beaucoup d'espaces verts, beaucoup de matériel, ben je vais dehors avec les élèves ou même parfois même quand c'est un cours théorique, je donne le cours dehors. Je vais dehors.
	Le fait d'aller dehors, ça permet quoi ?
	V3.141 Pareil, soit ils arrivent à à mieux se concentrer, soit le bavardage n'est pas nuisible parce que voilà, le ça peut arriver de ne pas avoir envie , euh on n'est pas on n'est pas on est pareil je veux euh dire en tant qu'adulte , on n'est pas toujours euh facile de concentrer. Donc ça peut arriver qu'un élève n'a pas envie d'écouter, ben si on va dehors, on a, il a plus de facilité à s'isoler euh et je peux donner cours aux autres quoi.
	D'accord.
	V3.142 Donc l'espace est mieux géré.

	D'accord ok. Donc l'espace, le cadre dans lequel tu donnes cours, ça aiderait justement à... ?
	V3.143 Oui, oui.
	À favoriser ?
	V3.144 Oui. Et donc peut-être que là, le fait qu'ils soient les bancs disposés de cette manière-là, d'un côté, ben s'ils étaient en u, ce serait plus compliqué d'avoir des espaces individuels peut-être. Je ne sais pas, il faut que je l'essaye.
	L'espace individuel que leur permettre de chacun de s'isoler à ce moment ?
	V3.145 Oui. Oui. À voir. Mais pour revenir à ta question, je n'ai pas vraiment de solution sur ce que l'institution pourrait mettre en place pour diminuer ces, l'énergie que le professeur doit passer.
	Ok ok alors ici un petit extrait vingt-quatre minutes trente-quatre Ça va toujours ?
	V3.146 Oui. (1h06min21s)
Extrait 10 : (24min34 à 24min40) Le professeur réagit au bruit ambiant en disant : « j'entends rien y a du bruit, j'entends rien y a du bruit » d'un ton ferme.	Ok, super. Visionnage de l'extrait Ben finalement, c'était vingt-cinq minutes trente-quatre, mais tu peux commenter cet extrait-là ?
	V3.147 Ben, c'est un peu la même chose, il y a trop de bruit, donc je le dis, il y a trop de bruit faut se taire quoi (rire). Et je dois le répéter trois, quatre fois, la première fois, je n'entends rien, la deuxième fois, c'est un peu plus sec, je n'entends rien, regarde-moi voilà.
	Donc il faut alterner des fois le fait de reprendre le cours plus haut ou pousser le ton ou être un peu plus ?
	V3.148 Oui.
Extrait 11 : 25min34 à 25min50 Le professeur montre plusieurs types de clientèle (jardin), des plus sophistiqués en disant aux élèves qu'il est possible qu'ils tombent sur ce type de clientèle.	Vingt-cinq minutes trente-quatre finalement c'est là où je voulais aller voilà ça dure une dizaine de secondes Visionnage de l'extrait. Voilà, tu dis : « vous allez peut-être pas cibler ce type de clientèle mais peut-être que oui ».
	V3.149 Oui. Euh j'essaie de de stimuler un peu le sens aussi encore une fois, euh ça a quand même du sens d'apprendre à le faire parce que tu me dis ouais moi je ne ferais jamais

	ça, ben peut-être que si et ben peut-être que ton patron t'obligera à le faire donc voilà, c'est un peu encore voilà, on ne sait pas, c'est un peu revenir vers le monde professionnel quoi. (1h08min08s)
	Et justement tu tu disais est-ce qu'il y en a justement certains qui cibleraient justement un niveau plus élevé et d'autres qui se euh... ? V3.150 Mais c'est-à-dire que il faut être capable de faire tout. Donc voilà il faut être capable de de connaître la technique pour pouvoir le faire. Ben, Je le redis souvent, c'est comme boulanger, il n'a peut-être pas envie de faire des merveilleux, il sera peut-être, il doit quand même apprendre à le faire.
	Je comprends, je comprends, je comprends. Et ce que je me demandais, c'est est-ce qu'il n'y a pas des élèves justement qui visent plus haut et d'autres qui visent le strict nécessaire Est-ce qu'il n'y a pas une hétérogénéité des intentions de l'engagement des projets des élèves ?
	V3.151 C'est C'est-à-dire qu'il y a des élèves qui vont avoir un niveau de finition plus élevé, est-ce que c'est pour ça qu'ils visent ce genre de clientèle Je n'en sais rien, c'est plutôt le niveau de finition qui va faire qu'ils ont accès à cette clientèle-là.
	D'accord, D'accord ok.
	V3.152 Mais c'est leur, la plupart, s'ils voient je sais pas, euh moi, un jardin avec une piscine avec sur le parking une Ferrari, ben ils vont plus avoir envie de faire ce jardin-là , que ça leur parle quand même.
	Le fait de leur montrer des jardins avec À certains niveaux, c'est aussi... ?
	V3.153 Oui, je ne sais pas pourquoi, mais enfin voilà, ça les fait plus rêver apparemment (rire).
	D'accord, d'accord Et ça impacterait leur engagement dans le travail, dans l'apprentissage ?
	V3.154 Je ne sais pas. Mais en tout cas sur le moment, ils vont être interpellés par ça.
	D'accord.
	V3.155 Sur le moment où je monte la photo, ils vont être interpellés, donc ça capte leur attention.
	D'accord, d'accord. Ok. Alors il est déjà dix heures et demie, est-ce que tu as encore dix minutes à m'accorder, c'est bon pour toi ?
	V3.156 Oui.
Extrait 12 :(44min20 à 45 min 25) Le professeur fait plusieurs recadrages : range ton GSM, l'élève semble faire opposition. Le professeur hausse le ton, puis un élève	Ok super. (1h10min12s) Le GSM on en a parlé donc on va pas remettre l'extrait ou alors c'est un moment je vais te le laisser je vais te laisser avec un discours libre c'est juste après la reprise en fait c'est juste après la reprise quarante-quatre minutes vingt voilà ça dure une minute. Visionnage de l'extrait Qu'est-ce que tu as envie de dire ?

dit : « à vous voyez que vous vous énervez parfois, hahahaaaaa »	
	V3.157 (Rire).
	Qu'est-ce qui te fait rire déjà ?
	V3.158 Ouais vous voyez que vous pouvez crier, enfin c'est comique, Mais on sent que je suis plus plus sec. Mais déjà ça m'énerve que j'aie recommencé le cours, ils ne sont pas tous là.
	Donc déjà toi, dès le départ tu Tu as déjà... ?
	V3.159 Mais oui.
	Tu es déjà moins dans ton assiette ?
	V3.160 Pas dans mon assiette mais ça m'énerve parce que je vais devoir m'arrêter pour ouvrir la porte parce que j'ai deux élèves qui n'ont pas redémarré le cours euh avec moi. (1h12min21s) Donc déjà ça ça m'énerve et donc puisqu'il y en a deux qui ne sont pas là, je vois que E5 est sur son GSM puis trifouille, il prend des documents, il sort son bulletin alors que son bulletin n'a rien à voir avec le cours, enfin voilà, il fait sa petite popote interne, il y en a un qui est assis sur ses les deux pieds de la chaise, donc je lui dis, assieds-toi comme il faut, puis de manière un peu plus sèche, assieds-toi comme il faut, enfin voilà, je je dois recapter un peu le calme dans la classe quoi, avant de redémarrer et tout en sachant que je vais devoir encore m'arrêter lors de minutes parce qu'il y a les élèves qui vont rentrer quoi.
	C'est c'est une reprise difficile ça ?
	V3. 161 Oui, mais c'est souvent un peu comme ça. L'installation prend quelques minutes.
	D'accord. Quand ils disent à un moment, vous voyez, vous vous énervez parfois ?
	V3.162 Oui, mais oui. Euh je ne sais pas pourquoi il sort pour ça, mais voilà parce que je n'ai pas de tempérament, j'essaie toujours de comprendre, de ne pas m'énerver directement en tout cas. Je dis une fois, deux fois, trois fois, après ben voilà, c'est bon, normalement tu as compris.
	Ah ouais pour eux du coup, c'est, tiens, vous qui vous énervez pas souvent vous énervez quand même ?
	V3.163 Peut-être oui ou peut-être que on ne le voit peut-être pas d'enregistrement, mais peut-être que il y en a un qui a fait une allusion ou moi euh en disant, je me demande même si ce n'est pas ça. Quand on a installé la caméra, il y en aurait un qui aurait dit, euh ah on va voir si on sait, si monsieur s'énerve, j'aurais dit oh mais non je ne m'énerve pas souvent ou et y en a un qui après qui fait allusion à ça, je ne sais plus, je pense que c'est ça.
	Mais c'est vrai quand j'installais la caméra, il disait on va voir monsieur crier ou on va faire crier monsieur.
	V3.164 Ah ben voilà c'est ça. Et donc à mon avis ça fait allusion à ça. (1h14min17s)
	D'accord et quand il dit ça, est-ce que ça veut dire qu'il y a une forme de jeu pour eux ?
	V3.165 Oui, ben oui, quand il dit ça, c'est pour me taquiner.

	Ils ils s'amuserait des fois les élèves à faire sortir ?
	V3.166 Ha non je crois pas, je crois pas, ça ce serait plus malsain pour moi.
	D'accord.
	V3.167 Ouais ça c'est je le prendrais mal quoi. Si s'ils voulaient jouer à ce jeu-là, essayer de me faire sortir hors de mes gons. Non, non là, on sent que c'est de l'humour, la taquinerie, c'est pour ça que je dis voilà, on sent qu'il y a du bavardage, mais j'ai l'impression qu'il y a quand même un respect mutuel.
	Tes élèves ne sont pas mal intentionnés ?
	V3.168 Non, voilà, ouais, ouais.
	D'accord, ok ok.
	V3.169 Ça, j'aurais beaucoup de mal avec ça. Mais je pense qu'ils auraient du mal avec moi aussi si j'étais même, si je voulais les casser, si je voulais, si j'étais irrespectueux.
	Mais justement, c'est ça qui m'intéresse en fait, c'est les élèves qui pourraient être malveillants vis-à-vis de certains professeurs ?
	V3.170 Oui, en cours de français, ils sont infernaux.
	Et pourquoi ?
	V3.171 Y a une espèce de d'animosité qui se crée là avec eux, ils sont, au cours de français, ils sont regroupés avec d'autres classes. Et donc, ce n'est pas méchamment, ce n'est pas méchant envers la prof, mais ils sont plus irrespectueux quoi. Et donc quand ils sont vingt-cinq, c'est plus difficile à gérer.
	Ce serait le fait uniquement qu'ils soient plus nombreux qui ferait qu'ils seraient moins bienveillants avec la prof ?
	V3.172 Euh plus nombreux, c'est un cours qui les intéresse encore moins, puisque c'est un cours de français ou de math. Ils sont avec des autres élèves qui ne voient pas constamment et donc ils ont peut-être moins l'opportunité d'échanger donc ils parlent plus. Peut-être que le tempérament de la prof influence aussi. (1h16min17s)
	T'as déjà eu vent, c'est anonymisé, ce n'est pas pour casser, surtout pas pour critiquer les collègues mais est-ce que c'est plutôt pour comprendre, t'aurais eu vent de certaines attitudes que la prof aurait qui nourrirait cette animosité ?
	V3.173 Le manque d'humour.
	Le manque d'humour ok.
	V3.174 Euh peut-être vouloir toujours être un cran plus haut que l'élève justement être moi je suis le prof toi tu es l'élève. → mettre en lien avec V3.171 [ils sont irrespectueux]
	Trop vouloir hiérarchiser le prof.
	V3.175 Oui voilà.
	Ça coïncerait avec ces élèves-là ?
	V3.176 Oui, oui. Et ça, c'est la prof qui m'a déjà dit, alors à voir si c'est vrai ou pas, mais le fait que ce soit une femme , elle m'a déjà dit je sens qu'il y a quelque chose, parce que c'est que c'est que des mecs, c'est des mecs voilà comme je disais, c'est, ils travaillent dans le bois, c'est des la plupart, ils rentrent en classe et j'ai tiré j'ai tiré un sanglier de soixante kilos ce week-end, c'est des chasseurs, c'est des voilà c'est c'est un public quand même très comment je vais dire très masculin.
	Et une femme aurait plus de difficultés en général à ... ?
	V3.177 En tout cas c'est ce qu'elle m'a dit.

	Ok ok ok.
	V3.178 C'est ce qu'elle dit elle-même, c'est ce qu'elle ressent.
	Ok ok ok écoute il y a déjà beaucoup beaucoup de choses intéressantes qui ont été dites alors moi j'ai fait trois montages euh on a beaucoup parlé de l'humour on a beaucoup parlé du recadrage euh des moments aussi ou de tolérance ou tu laisses un peu de de gap je vais dire, j'ai fait un quatrième montage avec les gestes on a un peu moins parlé donc je te propose de le regarder tu me dises pourquoi tu fais ça et qu'est-ce que ça apporte et il dure une minute le montage.
	V3.179 Oui.
Extrait montage : (durée 1 min) Sélection de séquences dans lesquelles le professeurs utilise fort le langage gestuelle.	Visionnage montage Donc voilà comme tu fais beaucoup de gestes, voilà je te laisse commenter comme tu veux ? (1h19min37)
	V3.180 Ben, euh c'est automatique, je fais ça sans réfléchir.
	D'accord.
	V3.181 Peut-être jusqu'à je leur demande de se calmer, je fais ce geste-là.
	C'est ça.
	V3.182 Ben Ça accompagne, enfin le langage c'est c'est un tout donc ça accompagne la parole quoi, j'ai pas de j'ai pas vraiment d'explications à donner.
	Tu penses que ça a un effet d'accompagner la parole par des gestes ?
	V3.183 Oui, c'est plus vivant. C'est plus vivant et le fait que ce soit vivant, ben c'est plus agréable pour tout le monde.
	Ok ok déjà ça aurait un impact sur le bien-être quoi ?
	V3.184 Oui sûrement oui et puis ça dynamise un peu moi j'aime bien donner cet aspect dynamique au cours parce que euh voilà c'est des gens de terrain moi aussi je suis quelqu'un de terrain, euh je ça capte l'attention , euh on ne les endore pas enfin voilà je fais des gestes comme ça je ne sais pas je ne sais pas pourquoi ça vient tout seul. Oui c'est ma manière de fonctionner c'est ça.
	D'accord d'accord parce qu'en plus on voit que c'est des gestes très euh ben tu parles de latte à rond, moi je vois pas c'est quoi mais maintenant je vois c'est quoi, les gestes même si c'est de manière inconsciente finalement c'est très calibré par rapport aux paroles en fait.
	V3.185 Ah ben voilà.
	On pourrait presque comprendre ce que tu dis sans le son grâce aux gestes des fois. (1h21min15s)
	V3.186 Ben voilà, je euh...
	Il y a des choses intuitives alors ?
	V3.187 Que intuitive, je dirais enfin.
	Voilà.
	V3.188 Je ne me dis pas je vais faire ce geste-là.
	D'accord.

	V3.189 Pour accompagner ma parole pour que l'élève comprenne mieux non ça se fait comme ça.
	Tu connais des profs à contrario qui justement sont moins expressifs ou utilisent moins le langage gestuel comme ça ?
	V3.190 Euh ben, oui et je dirais que l'intonation, la dynamique du cours est différente alors.
	D'accord. Qu'est-ce qu'ils feraient justement que toi tu as une intonation variable accompagnée de gestes etc. et que d'autres ne l'ont pas ?
	V3.191 Bon je suis de tempérament différent, personne plus plus introverti ou moins à l'aise avec le corps
	D'accord d'accord.
	V3.192 Plus calme, plus posée.
	Pas moins intéressé parce qu'il transmet comme cours ?
	V3.193 Ça je ne crois pas. Je ne sais pas, mais je ne crois pas, c'est euh. Il faudrait poser la question.
	Ok ben écoute moi voilà si tu as encore juste deux trois minutes pour clôturer. J'ai deux, trois questions plus générales je vais dire euh je voulais te demander toi vu que justement tu as suivi le cours de Manfredini sur la dynamique de groupe, je voudrais savoir si ça a modifié ta façon de percevoir les phénomènes qui se passent en classe et si ça a modifié ta façon de donner cours après avoir suivi les cours de monsieur Manfredini ? (1h23min04s)
	V3.194 Je ne crois pas. Euh il y a juste une chose, je ne me sens pas exclu du groupe. Et ça, c'est une chose que j'ai, qui m'a marqué quand on est dans ce cours-là, c'est que le formateur, le leader ou le le professeur euh fait partie du groupe.
	D'accord.
	V3.195 Et justement je je parle de leader et ça c'est une chose qui m'a marqué aussi, c'est que le leader n'est pas toujours celui qu'on croit. Ça ça m'a marqué aussi et donc forcément j'ai fait attention ah oui mais si le groupe part vers là c'est peut-être parce que ce n'est pas moi qui, ce n'est pas moi qui ai donné la pulsion vers cette direction-là alors que je suis censé être le leader de groupe , ben non, forcément il y a peut-être un autre leader dans la classe.
	Quand tu vois que le lead par ailleurs, est-ce que tu essayes de le récupérer ?
	V3.196 Euh si c'est utile oui, si c'est utile au cours oui, mais si c'est pour justement c'est peut-être utile aussi que le leadership parte ailleurs pour les apprentissages donc j'ai pas de problème à ce qu'ils partent ailleurs pour autant que je puisse quand même garder la main sur les questions de discipline, de cadrage, etc.
	D'accord. Et donc on pourrait dès fois laisser accepter que le leadership justement parte chez un autre élève ?
	V3.197 Ouais tout à fait.
	Mais alors il faudrait des conditions pour ça ?
	V3.198 Il faut que je puisse le récupérer à certains moments quoi. Et la grande condition c'est qu'il faut qu'il parte pour au bénéfice des apprentissages.
	D'accord d'accord ok ok et comment justement le récupérer par la suite alors ?

	V3.199 Ben, en reprenant en reprenant les rênes quoi, en prenant le discours et en reprenant revenir sur le diaporama par exemple ici. Et si après je dois le remettre, euh essayer de, ben voilà, on va continuer dans la direction où vous étiez, ça peut être intentionnel, voilà, vous êtes parti dans cette direction-là grâce à ça, grâce à cette personne-là, continue voilà. Ça peut être clairement dit.
	D'accord d'accord ok si donc ouais c'est ça c'est un peu comme si finalement un élève fait partir le bateau dans une autre direction pas spécialement toujours recadrer le bateau dans ta direction à toi que tu voulais mais suivre éventuellement dans la direction vers laquelle a fait partie l'élève.
	V3.200 Ben moi ma direction c'est les apprentissages donc si ça part vers les apprentissages ça part quand même vers la direction que je veux.
	D'accord. Donc finalement c'est peut-être pas moi qui vais...
	V3.201 Ça va juste un autre chemin. Voilà c'est ça oui. (1h25min55s)
	D'accord ok ok écoute voilà je te laisse le mot de la fin s'il y a vraiment quelque chose en termes de instauration d'une dynamique de groupe d'une ambiance tu as parlé aussi beaucoup de finalement voilà que, joindre l'utile à l'agréable il me semble, il y a aussi on a aussi beaucoup parlé du recadrage voilà je te laisse le mot de la fin s'il y a des choses vraiment pour toi qui serait bonne à savoir pour tous les enseignants que tu aurais envie de partager ou quelque chose que tu n'as pas eu l'occasion de dire au cours de cet entretien voilà je t'en prie.
	V3.202 Euh non pas spécialement maintenant euh voilà on parle aussi euh parce que j'ai suivi les cours moi aussi, euh Monsieur Faulx parle de pair expert ça j'essaye beaucoup de faire. Donc je reste expert, mais je suis aussi pair et donc je peux aussi, il y a des choses que je ne sais pas, il y a des choses qu'on va construire ensemble, mais voilà il faut jouer entre les deux, il faut que je puisse alterner entre les deux.
	D'accord, d'accord
	V3.203 Qu'on montre, enfin que je puisse montrer mon expertise, euh mais qu'à un certain moment, ben je me mette à leur niveau, voilà. Je pense que ça, c'est important de ne pas toujours être considéré comme l'expert.
	Est-ce que tu aurais un exemple concret, une manière de faire justement pour passer du rôle d'expert à pair ?
	V3.204 Déjà dans le langage, dans la manière de communiquer, ben voilà il n'y a pas, il faut qu'ils puissent sentir le respect mais à partir du moment où on a le respect ça ne sert à rien d'accentuer ce décalage, d'avoir un décalage entre prof et élève. (1h27min47s)
	Et quand tu dis le langage ça sera un langage comment ?
	V3.205 Ben voilà, l'humour, autorisé qu'il fasse un peu d'humour avec moi aussi, voilà tout ça, euh que je puisse apporter, montrer mon expertise quand je, quand ils partent en mauvaise direction, mais non regarde, la preuve que tu as tort c'est parce que quand on fait ça, tu vois bien que c'est faux. Donc je montre que je suis expert. Donc là ils savent bien que je ne suis pas un pantin devant eux, je suis quand même quelqu'un qui a une connaissance, euh mais je n'en fais pas de trop non plus, je ne me demande pas, vous ne savez rien et moi je suis l'expert. Donc ça, c'est important je pense, surtout pour ce genre de public qui ont du mal avec l'école.
	Mais quand même pourquoi pas, les moments tu repasses à pair alors ce serait comment ?
	V3.206 Euh déjà quand je ne sais pas, je ne sais pas, je n'ai pas peur de le dire euh et j'essaye de ne pas leur donner toujours de réponse, on va chercher ensemble,

	écoute, je ne sais pas on va chercher ensemble la réponse ça c'est une manière de faire aussi.
	Se mettre te mettre dans une position d'apprenant comme eux et d'apprendre avec eux à certains moments ?
	V3.207 Oui oui.
	Ok ok écoute voilà si tu as envie de rajouter quelque chose tu peux.
	V3.208 En fait je euh, après avoir clôturé le film, je me dis euh j'ai l'impression d'être complètement chambardé et de ne pas maîtriser ma classe quoi.
	D'accord.
	V3.208 Et finalement, je trouve que ça va encore quoi (rire). Je trouve que... Tu as le sentiment de ne pas maîtriser ta classe, mais en regardant, tu te dis finalement je maîtrise quand même. (1h29min29s)
	Oui, je maîtrise, ben voilà, il y a quand même trop pour moi, trop d'interventions où je dois recadrer, où je dois demander le calme, ce n'est pas automatique. Ça, c'est une chose que j'aimerais acquérir, pouvoir mettre en place, mais en même temps voilà, je pense que euh...
	Comment ça s'acquiert ça justement ?
	V3.209 Pour que je puisse mettre des choses en place, ça s'apprend, tester, tester des choses euh, voilà. Être plus franc sur les conséquences que ça. Voilà, je vous ai dit, euh on ne parle pas tous ensemble, donc ça a des conséquences. Et les conséquences peut-être je dois, puisque j'ai perdu cinq minutes, ben prendre cinq minutes en plus par exemple, voilà ce genre de choses, je ne sais pas. Et être plus, euh montrer que ça, oui, il y a des conséquences quand on parle tous ensemble. Ce serait une piste à creuser mais en même temps, on travaille avec des personnes, on n'est pas toujours le même non plus quand on arrive en classe, ce ne sont pas toujours les mêmes quand ils arrivent en classe non plus donc, voilà on ne travaille pas avec des objets quoi.
	Les néo enseignants, ce sera la dernière question promis, les néo enseignants, ceux qui arrivent tout frais tout nouveau, ils sont pas habitués à faire face à ces difficultés-là de quoi est-ce qu'ils pourraient avoir besoin comme conseil comme accompagnement ou même comme cours ou dispositif dans leur formation qui pourrait les aider à faire face à ça ? (1h31min08s)
	V3.210 Mais ceux qui ont du mal et qui doivent faire face à trop de bruit et trop de bavardages, mettent peut-être des règles sur lesquelles ils seraient intransigeants voilà trois quatre points sur lesquels ça je peux accepter ça c'est vraiment les trois quatre choses qu'il faut absolument faire respecter parce que si on en met trop ils vont le jeune enseignant va pas arriver à les respecter.
	Et comment les faire respecter justement dire les règles qu'ils ne voudraient pas qui seront ?
	V3.211 Les annoncer déjà leur faire apprendre que ça c'est vraiment les points sur lesquels je serai intransigeant et puis montrer que tu constates que, j'applique la règle, alors ça après les conséquences, punition je suis jamais pour ce genre de choses mais.
	Et justement vu que les punitions ou alors comme tu dis là, avec ce public là, je sais bien que c'est une question délicate et pas évidente que moi-même j'ai pas euh la réponse donc c'est pas facile mais comment justement faire respecter les règles et

	montrer les conséquences si les conséquences c'est pas une punition une note une retenue vu que ça n'a pas vraiment d'effet sur eux ?
	V3.212 Ça peut être une, comment je vais dire une punition, mais qui subit euh, qui est la cause, ça porte un nom ça, enfin voilà, tu tu tu occasionner trop d'arrêt, je n'ai pas su donner cours, tu vas rédiger ce texte-là, donner aux élèves par exemple chez toi, pour la semaine prochaine tu dois avoir fait ça et ce texte-là sera pour les élèves à étudier chez vous puisque je n'ai pas su le voir en classe, c'est toi qui va le faire.
	D'accord.
	V3.213 Donc ce n'est pas vraiment une punition , c'est, oui c'est subir, c'est une conséquence . Oui Je vois, je vois, je vois.
	V3.214 Donc voilà euh puisqu'il y a puisque j'ai pas su faire ça ben c'est toi qui va le faire à ma place je vois donc ça te contraint.
	Bien leur montrer l'impact négatif de leur mauvaise attitude .
	V3.215 Voilà.
	Ok ok. Ben ça va. Écoute si tu veux encore rajouter quelque chose, il n'y a pas de souci.
	V3.216 Non.
	On a déjà dit pas mal de choses.
	V3.217 Oui.
	Très intéressant. Je te remercie beaucoup P3.
	V3.218 Merci à toi.
	J'espère que t'as apprécié quand même ?
	V3.219 Ouais très intéressant. Oui, super intéressant.
	Tant mieux.
	V3.220 Un bel entretien aussi (rire).

8.8.4 Retranscription entretien P4

Extrait vidéo	Verbatim
Introduction	Ok déjà une première chose, merci beaucoup de m'accorder ce temps pour visionner certains extraits que j'ai sélectionné en amont et donc qui sont principalement concentrés sur finalement ton lien avec le groupe ta façon d'agir sur le groupe, tant l'atmosphère générale dans la classe que les interactions etc. d'accord. On ne se concentre pas vraiment sur les aspects didactiques pédagogiques mais plutôt relationnels on va dire comme ça ok. Alors moi ici ce qui compte c'est de comprendre ta logique, ce que tu fais mais surtout pourquoi tu le fais, quelles sont tes intentions. Il faut savoir que c'est un exercice des fois qui est assez exigeant cognitivement mais aussi émotionnellement donc tout à fait libre à toi de mettre, de demander une pause, de ne pas répondre à une question voire d'arrêter l'entretien, il n'y a pas de souci avec ça.
	V4.0 Ok ça va. Et si je ne sais pas, je ne sais pas ?
	Ouais ouais bien sûr tu tu dis ce que tu ressens. Ok, ce serait vraiment au feeling j'ai envie de dire. Si c'est bon pour toi, on va déjà commencer par quelques questions.
	V4.1 Pas de souci
	Parce que moi justement en fait j'ai que des sixième professionnels, les CEFA je les connais un peu moins, est-ce que tu peux me dire un peu finalement le statut brièvement de ces élèves-là et leur âge ?
	V4.2 Donc au CEFA donc c'est le centre d'éducation de formation par alternance, c'est-à-dire que ce sont des élèves qui viennent 2 jours semaine à l'école et que les 3 autres jours de la semaine ils sont en entreprise.
	Ok
	V4.3 Donc chez un patron, donc ils travaillent déjà et on a une partie de la classe qui viennent d'une 6 P ou d'une 6 TQ, donc qui ont fait leur parcours dans le plein exercice, il y en a d'autres qui viennent du CEFA déjà de base, donc qui depuis l'âge de 15 ou 16 ans, travaillent 3 jours semaine, et souvent même un peu plus parfois quand le patron le demande, etc. Donc j'ai un public qui a souvent été déscolarisé, qui est souvent pas très accroché à l'école.
	D'accord
	V4.4 Maintenant j'ai quand même en septième, c'est une autre dynamique puisque j'ai quand même pas mal d'élèves qui viennent d'autres écoles et qui eux sont beaucoup plus scolaires. (2min22)
	D'accord d'accord.
	V4.5 La septième c'est très particulier parce que ce n'est pas la continuité d'une cinquième et sixième CEFA, c'est vraiment spécialisé dans gestion de très petites entreprises.

	Donc ils ont un focus sur tout ce qui est gestion et à la fin de leur septième ils ont la gestion et le CESS.
	D'accord.
	V4.6 Mais donc je n'ai que, on a que 2 jours semaines pour leur apprendre les bases de toutes les matières du CESS.
	D'accord donc là leur objectif c'est de passer le CESS ?
	V4.7 Le CESS et leur gestion.
	Ok d'accord.
	V4.8 En 2 jours, semaine à l'école. Donc on fait du restreint et du focus sur les points de matières essentiels.
	D'accord.
	V4.9 Donc on essaye d'aller au plus simple et au plus pratique.
	Mais au final ils auront donc des examens pour, de niveau CESS.
	V4.9 C'est ça, ils ont le CESS septième donc comme tous les autres élèves du plein exercice.
	D'accord ok
	V4.10 Et il faut savoir qu'au CEFA, donc 4, 5, 6, ils ont euh 6 heures de pratique, tandis qu'en septième ils n'ont plus du tout d'heure de pratique, Ils n'ont que des cours généraux pendant les 2 jours.
	D'accord et ceux-là c'est des septièmes ?
	V4.11 Ceux-là c'est que, ce sont des septième et les élèves ont entre dix-huit et vingt-deux ans.
	Entre dix-huit et vingt-deux ans, ok et justement le fait que tu me dises que disons que là ils ont 2 jours de cours généraux, finalement comment ils abordent ces 2 journées-là de cours généraux ?
	V4.12 Souvent l'entreprise est plus importante puisque eux ils sont dans monde de travail, ils ont envie de gagner de l'argent et ils sont là parce ben ils veulent soit reprendre le business familial ou soit ouvrir leur propre entreprise. (4min05) Le CESS ils s'en foutent entre guillemets un peu euh même si certains ont le niveau pour faire de la haute école ou autre chose et donc eux on essaye de les pousser mais c'est clairement pas vers ça qu'ils tendent, eux ce qu'ils veulent c'est vraiment leur gestion. D'ailleurs il y en a beaucoup qui me posent la question de est-ce qu'on peut avoir juste la gestion et pas le CESS , c'est pas la philosophie de l'école, l'école demande que les élèves aient les 2 sinon ils n'accordent pas le diplôme.
	D'accord d'accord effectivement c'est un levier sur laquelle vous vous appuyez le fait que ben, tien vous devez avoir aussi le CESS pour avoir la gestion ?
	V4.13 C'est ça, et puis on se dit que le CESS c'est toujours important dans la vie, si un jour ils veulent se réorienter professionnellement puisqu'ils font quasiment tous des métiers manuels donc de la maçonnerie, de la menuiserie, euh, des chauffagistes sanitaires et alors on a aussi des ventes donc ceux qui sont dans la vente mais qui gèrent tout, souvent dans la vente, donc du rapport aux clients, à la réception de marchandises, au stockage etc. et donc on se dit que des fois c'est des métiers lourds et que réorientation peut être possible plus tard et qu'un CESS c'est toujours un plus pour se réorienter.
	D'accord donc tu essayes de les, d'apporter des motivations supplémentaires en leur expliquant cela ?

	V4.14 C'est ça oui j'essaye vraiment de leur dire que le CESS qu'ils auront, c'est le même que ceux de tous les autres élèves, que ce soit du général, du technique de transition, du technique de qualification, du professionnel et que ce n'est pas parce qu'ils se sont retrouvés au CEFA qu'ils sont plus bêtes que d'autres, c'est juste qu'ils n'ont peut-être pas une intelligence juste de mémorisation comme on parle beaucoup dans le plein exercice, mais ils ont plein d'autres types d'intelligence que par exemple moi je n'ai pas et donc j'essaye vraiment de les motiver et de parce que ce sont vraiment des élèves qui se trouvent bêtes ou qui ont été écartés du système scolaire parce qu'ils avaient des problèmes de comportement.
	D'accord et tu dis ils se perçoivent moins intelligents que les autres ? (6min04)
	V4.15 Oui souvent très souvent ils se perçoivent moins intelligents que les autres parce que sont souvent des élèves qui ont doublé 2, 3, 4 fois la même année , qui se sont retrouvés en décrochage scolaire plusieurs fois, qui ont des un milieu socio-économique très faible, très bas avec des problèmes familiaux que nous on n'a pas, des choses très lourdes , des fois on a des élèves qui ne sont pas du tout avec nous en cours et je ne sais pas si on le voit dans ces extraits-là, peut-être que je rentre un peu trop vite dans le sujet, mais comme ils sont adultes et qu'ils ont des problèmes différents que ceux des élèves classiques, souvent je leur demande de ranger le téléphone, mais s'ils m'expliquent la situation, je peux leur laisser utiliser le téléphone en fonction des situations , etc. Je ne vais pas rentrer dans les détails, mais j'ai une une élève qui a eu un décès d'un proche et qui doit gérer en fait tout le décès, je me voyais mal lui dire non range ton téléphone et écoute mon cours, elle a des soucis plus importants.
	Justement si ça t'intéresse écoute on va complètement chambouler la structure de mon entretien.
	V4.16 Pardon je te chamboule...(rire).
	Non c'est très très bien parce que déjà tu dis plein plein de choses intéressantes et justement finalement rien qu'avec tout ce que tu viens dire on peut bien creuser dans tout ça et il y a déjà plein plein de choses intéressantes mais du coup voilà je pense que la vidéo en fait elle est là pour aider à contextualiser et aider finalement à à mettre un peu euh, enfin plus faciliter la mémorisation, facilité ta pratique, tes intentions et là justement tu parlais de des problèmes extérieurs, tu disais qu'ils ont plus de problèmes extérieurs, mais justement il y a un extrait ici, c'est le seizième extrait, tu je passe directement le seizième.
	V4.17(Rire) j'ai vraiment tout chamboulé
Extrait n°16 : <u>(13 min 55 à 14min15)</u> Le professeur demande à un élève : « E1, ça ne t'intéresse pas ? » et elle répond : « c'est pas ça mais aujourd'hui j'ai d'autres trucs plus important »	C'est très bien en fait moi ça me va mieux comme ça et donc voilà c'est un extrait assez court de base ils sont tous très courts et donc voilà un moment tu tu vas voir que tu dis quelque chose à à, je ne vais pas dire son prénom, mais de toute façon on va anonymiser après, je te demanderai un peu de d'expliquer. Visionnage extrait Je ne sais pas si tu as su bien entendre ? (8min48)
	V4.18 Oui oui je je me rappelle très bien justement c'est cet élève là dont je parlais euh...

	Mais Si tu peux m'expliquer finalement ce qui se passe finalement et quelle est ta manière d'agir et quelle est ton euh, enfin ...
	V4.19 Je sais qu'elle doit gérer des problèmes d'héritage etc. et que c'est très complexe, elle doit déménager aussi donc voilà c'est c'est c'est une gamine qui a dix-neuf, 20 ans, elle doit tout gérer, la famille toute seule ou ... Elle était sur son téléphone depuis une bonne vingtaine de minutes, de base voilà je je sais sa situation mais donc j'essaye de la raccrocher au cours pour un peu qu'elle prenne note parce que je sais que elle a vraiment des grosses capacités et qu'elle peut y arriver et donc c'est pour ça que je lui demande si elle veut aller voir Monsieur Cornet, Monsieur Cornet c'est l'éducateur et donc je me dis que peut-être la sortir de la classe ça la mettrait plus à l'aise que d'être en classe et au final elle me dit ça ne changera rien, j'ai trop de, en fait elle a trop de demi-jour d'absence à justifier et donc sortir de cours ça pénaliserait plus qu'autre chose et donc je préfère justement ne pas rebondir là-dessus et la laisser de son côté et gérer. Comme je dis ils sont adultes donc à un moment donné c'est aussi à eux de prendre en charge euh, leur formation et je dois pas tout gérer pour eux puisqu'ils sont censés être plus autonomes et donc ben, là elle me le dit clairement aujourd'hui j'ai d'autres choses à gérer et ce qui est vrai parce que par exemple cette semaine elle a suivi le cours tip top, elle a tout noté, elle a tout repris de, enfin elle avait même, elle s'est même remise en ordre donc euh, voilà je ne me fais pas trop de soucis pour cet élève surtout que je connais son contexte familial et sa situation très compliquée. (10min31)
	D'accord et du coup quand des élèves ont des problèmes personnels, euh, tu vas plutôt te dire qu'ils sont adultes et te dire voilà ça fait partie de leur vie les laisser gérer eux sans trop rentrer dedans ?
	V4.20 C'est ça, je vais être plus compréhensive avec eux qui sont en septième, qui ont déjà eu un long parcours scolaire etc. Maintenant quand je vois que c'est juste sur TikTok, euh c'est différent. Là je leur dis bon les gars, je vais pas tout le temps vous dire de ranger votre téléphone, vous êtes adulte, au bout d'un moment, vous n'allez pas pleurer à la fin de l'année si vous réussissez pas.
	D'accord donc tu dois un peu faire euh, on va dire une preuve de discernement ?
	V4.21 C'est ça j'essaye de leur faire comprendre aussi que au bout d'un moment c'est à eux de se prendre en main. L'apprentissage il est là, je donne cours comme je leur ai dit je pense que je suis pas la prof qui saque dedans et mais voilà s'ils sont en cours c'est qu'ils ont envie d'être en classe et qu'ils ont envie d'avoir leur gestion, c'est qu'ils ont envie d'avoir leur CESS donc c'est à eux de prendre en main et comme je le dis ils ont dix-huit et vingt-deux ans. Je sais qu'on n'est pas 100 pour 100 adultes mais en dix-huit et vingt-deux ans, il y en a plein qui sont à l'université ou à haute école et à l'université ou à haute école on gère comme on veut nos nos outils électroniques, donc je considère qu'en septième CEFA ben, ils ont la même maturité que quelqu'un qui est à haute école ou à l'unif et donc euh, voilà.
	D'accord.
	V4.22 Maintenant comme je le dis quand ils sont juste devant moi et que je vois qu'ils sont vraiment sur TikTok ou sur Instagram, au bout d'un moment je leur dis range ton téléphone sinon je te le prends parce qu'au bout d'un moment je trouve que ça manque de respect aussi. (12min06)

	Il y a une différence, j'essaie de faire vraiment une différence entre ils gèrent des problèmes avec le patron parce souvent ils ont des problèmes avec le patron parce que les patrons ils sonnent pendant les cours et donc quand le patron il sonne 10 fois pendant mon cours sort de la classe répond il n'y a pas de souci parce que ben, s'ils perdent leurs contrats en fait au CEFA ils doivent faire au minimum 4 mois complets en alternance sinon ils n'ont pas assez d'heures et c'est pas leurs diplômes ne sont pas validés.
	D'accord.
	V4.23 Donc le patron est quand même très important. S'il y a des problèmes familiaux comme j'ai dit ils sont dans un milieu socio économique assez faible et donc je sais qu'il y a des problèmes que même nous des fois on aurait du mal à gérer, euh, donc voilà je les laisse gérer. Comme je dis je propose toujours qu'ils sortent de la classe, qu'ils aillent voir l'éduc ou autres parce que à ce niveau-là je considère que c'est plus mon rôle en tant que prof de les aider à gérer leurs problèmes personnels.
	D'accord d'accord. Et justement ces problèmes-là extérieurs dans quelle mesure tu penses qu'ils impactent le groupe dans la classe, est-ce que finalement un élève qui aura des problèmes extérieurs, tu penses que ça a des répercussions sur tout l'ensemble de la classe ?
	V4.24 En fait ça dépend ça dépend parce qu'il y en a qui vont en parler il y en a d'autres pas du tout, euh, par exemple là E1 elle avait quand même, j'ai dit son prénom pardon, elle avait elle avait son cours devant elle et juste son téléphone elle n'était pas affalé sur son banc, elle n'était pas en train de téléphoner ou autre ou d'écouter des messages vocaux comme certains font, euh, donc quand ils ne perturbent pas la classe, je laisse surtout quand ils m'ont expliqué un peu la situation que je connais la situation, maintenant quand c'est les élèves qui sont affalés sur leur bureau et que les autres disent ah ben, à moi vous me le dites mais pas à elle, là c'est encore différent. Donc j'essaie vraiment de faire la part des choses et mais les autres sont compréhensifs quand ils savent, enfin quand ils savent on ne leur explique pas en détail mais voilà souvent ils savent qu'il y a des problèmes dans une personne surtout en septième où ils sont beaucoup plus matures. (14min04)
	Ça peut créer une forme de cohésion dans le groupe le fait que certains élèves aient des problèmes et qu'ils se comprennent les uns les autres ?
	V4.25 Pas tant mais c'est quand même euh, ils s'entendent tous bien vraiment dans cette classe là ils s'entendent vraiment tous bien et dans les classes du CEFA en général c'est soit ils s'entendent tous bien soit il y a des bagarres toutes les 10 minutes.
	D'accord, qu'est-ce qui fait qu'ils s'entendent tous bien justement ?
	V4.26 Ben, Ils le disaient eux-mêmes, ils sont plus matures, ils passent vite à autre chose, ils ne se voient que 2 fois semaine et donc voilà euh, je pense que c'est ça, enfin ils l'ont dit, enfin il y en a un il a doublé sa septième et il m'a dit l'année passée c'était pas du tout comme ça, le cours là ça allait pas du tout, donc voilà c'est juste sur une bonne cohésion et comment je ne sais pas, mais en tout cas il y a une bonne cohésion dans cette classe-là.
	Ça c'est une question plutôt à la fin mais qui me paraît intéressante de te poser maintenant, toi justement dans quelle mesure toi en tant que prof tu te sens influencé par l'ambiance qui est déjà préexistante dans le groupe classe ?

	V4.27 Ben, s'il y a une bonne cohésion de classe souvent on sait mieux travailler , enfin on sait mieux avancer, on sait faire plus de blagues, les élèves peuvent s'entraider mais des fois ils s'entraident trop.
	D'accord
	V4.28 Donc moi j'ai ce problème là où des fois je leur demande de faire des exercices seules et au final, ils le font ensemble parce qu'ils s'entendent tellement qu'ils connaissent les forces et les faiblesses de chacun et donc euh, il y a un qui va aider celui qui est faible en français mais lui est fort en maths donc il va l'aider en maths et donc euh, c'est chouette mais des fois c'est des dynamiques d'apprentissage qu'on n'a pas vraiment envie de lancer puisque au final, au test, je leur dis souvent, vous serez seul.
	D'accord
	V4.29 Donc il faut aussi essayer de faire les exercices tout seul et je dis pas que s'entraider c'est mal, ça je leur dis je suis super contente que vous vous arriviez à vous entraider, que vous connaissez vos forces et vos faiblesses, mais temps en temps il faut essayer de le faire seul et je ne leur demande pas de faire tout le temps les exercices seul, il y a des fois où je leur demande de faire un travail pour faire un travaux de groupe et souvent je leur dis ben, essayez au moins 14 premières minutes tout seul et puis vous vous demandez à à votre à votre copain euh, de vous aider ou alors il y a 3 textes à résumer, ben, il y en a un qui fait un, l'autre qui fait l'autre et puis vous mettez en commun.(16min23)
	D'accord intéressant
	V4.30 Et donc voilà j'essaye quand même de, comme je connais leur dynamique de groupe, j'essaye quand même de faire des exercices qui ramènent au travail de groupe, mais en leur faisant travailler individuellement d'abord.
	D'accord d'accord, ok ok.
	V4.31 Je ne sais pas si je réponds.
	Non c'est très très bien, c'est très très bien. Du coup on va reprendre un peu le fil conducteur que j'avais prévu au début.
	V4.32 Pas de souci.
Extrait 0 1^{ère} minute Un élève se place devant la caméra et rigole, la prof. le reprend en disant : « E1 » sur le ton de l'humour.	Maintenant, bon on va commencer par une petite touche d'humour, sympathique, la vidéo commence très très bien. On va prendre la première vidéo. Visionnage extrait. Donc voilà ce petit moment qu'est-ce que tu as envie de dire ?
	V4.34 Ben, c'est E2, E2 c'est un peu le petit clown de la classe, c'est lui qui met l'ambiance, c'est celui qui n'est pas toujours sérieux, pas toujours motivé, mais il est toujours bon enfant , quand il dépasse les limites, il s'excuse toujours, il remarque quand il dépasse les limites et il a même dit madame je vous respecte, vous avez beaucoup de patience avec moi euh, et donc je pense que j'ai créé un bon lien avec lui.
	Comment tu as créé le bon lien avec lui ?
	V4.35 En faisant beaucoup d'humour avec lui. En fait je pense que quand je le tacle et que et que euh, et que je vais dans le même domaine que lui l'humour, il aime bien.

	D'accord.
	V4.36 Par exemple euh, ben, hier, je sais que c'est pas du tout par rapport à cette vidéo là mais c'est l'exemple qui me vient, je voulais mettre une vidéo et donc dans cette classe-là on n'a pas de rétroprojecteur donc je suis obligée de déplacer la tv qu'il y a dans le fond de la classe sur mon bureau. (18min16)
	Ok.
	V4.37 Et donc je commence à la déplacer et E2 me dit ha non madame c'est moi qui vais le faire je vais être assistant. Et donc il vient bouger la tv, il me branche la tv, il dit vous avez un câble HDMI ou sinon je vais le chercher enfin, et donc voilà le mettre au travail il aime bien il aime bien qu'on le sollicite, voilà c'est le personnage, c'est sa façon d'être et l'enregistrement a un peu accentué cette facette de lui mais il est déjà comme ça en général toujours celui à parler plus fort.
	Et qu'est-ce qu'il apporte au groupe ou qu'est-ce qui manquerait au groupe s'il ne serait pas là ?
	V4.38 Euh, un peu de dynamisme parce que c'est un groupe très mou , ils ne sont pas toujours motivés et donc des fois quand je suis en classe que je parle, euh, je pense que j'ai plus d'interactions avec le mur qu'avec les élèves.
	D'accord.
	V4.39 Et donc E2 c'est celui qui me répond toujours ou qui même s'il a à côté de la plaque, il essaye, c'est lui qui veut toujours lire les textes. Donc c'est lui qui lit quasiment tous mes textes (rire) quand je commence à lire il me dit ah non c'est mon rôle ça et donc je laisse ce rôle de lire parce que les autres veulent pas lire et que j'estime qu'en septième c'est plus mon rôle de leur apprendre à lire à voix haute donc quand il veut lire il lit quand il veut pas lire ben...
	C'est un élève qui te sert de moteur quoi donc ?
	V4.40 Il peut me servir de moteur, parfois il tire les autres vers le bas parce que quand il veut pas travailler, il amène tout le monde à ne pas travailler.
	Il a une influence forte alors ?
	V4.41 Il a une influence très forte sur le groupe euh, et c'est c'est le genre de gaillard qui peut arriver en grosse gueule de bois ou toujours bourré en classe.
	Ok.
	V4.42 Donc voilà, il il t'explique bien ses soirées, comment il a fait ses freins à main dans le, dans le champ, qu'est-ce qu'il a bu la veille et donc c'est c'est très important avec eux d'avoir aussi euh, ce discours relationnel de savoir ce qu'ils ont fait le week-end, s'ils sont sortis, s'ils ne sont pas sortis. (20min14) Moi je sais qu'ils aiment bien savoir que j'aime bien aussi boire mon petit verre et que ça m'arrive aussi de sortir que euh, puisque ben, en soi j'ai pas tant de différence d'âge qu'eux , j'ai cinq ans de différence avec le plus vieux de la classe donc ce qui amène une certaine proximité.
	On vous prend pour une élève là ?
	V4.43 Presque (rire) on m'a déjà pris pour une élève, un éducateur m'a prise pour une élève une fois, ben, il m'a dit mais où est le prof ? c'est moi (rire). Ben, donc voilà, mais pour ça ils ont toujours été super respectueux, ils n'ont jamais fait une remarque déplacée sur mon âge ou sur l'autorité que j'avais sur eux, ils me vouvoient toujours, ils ne m'ont jamais tutoyée donc ça j'ai vraiment jamais eu de soucis.

	Finalement tu parles de tes soirées et tout, est-ce que des fois il est bon alors d'enlever ta casquette de prof ?
	V4.44 Oui avec eux je pense que c'est vraiment utile, ils ont besoin de ce relationnel et de savoir que je ne suis pas que prof, que je suis aussi un être humain qui a ses faiblesses euh, qui a ses forces euh, et donc voilà ils m'ont déjà vu louper au tableau avec une faute d'orthographe, je ne suis pas un robot euh, oui je fais aussi des fautes d'orthographe, oui moi aussi des fois je suis fatiguée, moi aussi des fois je suis énervée, des fois j'arrive dans leur classe et je leur dis bon aujourd'hui je n'ai pas passé une bonne journée donc j'aimerais que ça se passe bien, je suis vraiment transparente avec eux, je suis honnête que de jouer tout le temps un rôle, ben, au final il y a une distance qui s'installe et je pense que c'est des élèves qui ont vraiment besoin de ce côté relationnel et de proximité avec le prof.
	Tu te parles souvent de ces élèves-là, les autres élèves ils auraient moins besoin de ce type de relation ?
	V4.45 Ben, je trouve qu'en général et en technique de transition beaucoup moins, ils sont beaucoup plus scolaires euh, et ils suivent un cadran enfin un cadre euh, et ça se passe très bien. (22min03) J'ai donné cours dans le général, dans le professionnel, dans le technique, dans le DASPA, dans le CEFA et je vois bien que c'est des relations différentes qu'on a avec les élèves en fonction euh, du domaine où on donne cours. Dans le général ben, on suit un cours et voilà oui il y a une petite part de moi qui ressort parce que c'est aussi ma personnalité en tant que prof et que j'aime bien créer un lien avec mes élèves quand je sors de la classe je n'arrête pas de penser à mes élèves, ce n'est pas juste des numéros et des noms pour moi. Je m'intéresse très souvent à mes élèves, alors qu'est-ce que vous avez fait ce week-end, vous n'avez pas passé une bonne semaine, enfin je suis un peu leur psy parfois mais c'est quand même différent avec le général où je peux très vite couper la parenthèse et hop pour rentrer dans le cours que dans le professionnel ou l'alternant je trouve qu'ils ont beaucoup plus besoin des fois de déverser parce que c'est peut-être le seul endroit où ils peuvent le faire et des fois le bien-être est peut-être est plus important que leur apprentissage.
	L'école aurait en tout cas dans ce milieu-là, donc pas seulement un enjeu pédagogique, mais un enjeu du bien-être aussi comme tu l'as dit ?
	V4.46 Je pense oui enfin moi c'est de ma vision que j'en ai du professionnel et de l'alternance peut-être moi en TQ euh, j'ai donné des cours en TQ donc je vais pas me prononcer mais dans le professionnel et dans le l'alternance et même dans le DASPA, euh, je trouve que ils ont besoin de ça parce que c'est des fois le seul moment où ils peuvent parler à je vais pas dire un adulte responsable parce qu'ils ont leurs parents mais des fois ils ont beaucoup des parents absents et moi je trouve que c'est super important d'avoir ce lien où ils parlent de leur vie etc. mais c'est pas pour autant que je n'avance pas dans la matière et que je n'ai pas la pédagogie qui va avec.
	Qu'est-ce qui risquerait de se passer justement selon toi si d'autres profs ou si toi euh, tu établirais pas ce relationnel avec les élèves dans la classe ?
	V4.47 Mais je pense qu'ils suivraient pas, c'est des élèves qui ont été en décrochage scolaire, qui sont pas scolaires, qui n'aiment pas l'école, si on n'instruit pas un minimum de relation avec eux, ils ne nous écoutent pas et c'est le bordel en classe.

	C'est pour ça que le système classique ne leur convenait pas.
	D'accord
	V4.48 S'ils se retrouvent en alternance, c'est pour une bonne raison aussi. C'est que le système ne leur convenait pas, les grosses classes, le fait de tout le temps suivre le même cours, enfin je pense que ça ne leur convient pas et ça peut pas convenir à tout le monde ça, je suis bien consciente.
	Une question déjà difficile, on pourrait dire tiens qu'est-ce qui fait finalement selon toi selon ton expérience, de manière intuitive même qui n'ont pas suivi le parcours classique ? (24min34)
	V4.49 Ben, des fois ça peut être euh, comme j'ai dit une intelligence différente qui n'est pas celle qu'on demande euh, dans le cadre classique de l'école. Donc retenir des choses, étudier des fois c'est juste ne pas avoir les codes scolaires parce que le milieu euh, familial fait que l'école n'est pas important. C'est beaucoup euh, des élèves qui ont des parents qui sont dans des métiers manuels, qui se sont fait eux-mêmes. Donc le scolaire déjà les parents ne trouvent pas ça important donc forcément par l'éducation euh, ça amène, ben, si l'école n'est pas importante pour les parents c'est souvent pas très important pour les pour les enfants. Euh, ben, comme j'ai dit des fois les problèmes familiaux font que il y a des décrochages et il y a aussi la consommation de cannabis.
	Qui n'aide pas à établir les connexions de neurones ?
	V4.50 Non mais je veux dire euh, on a des très très gros consommateurs dans la classe parce qu'ils veulent fuir un peu la réalité et souvent ils se sont fait virer d'autres écoles à cause de cette consommation.
	D'accord
	V4.51 Alors que au CEFA on est, enfin c'est pas légal mais on est un peu plus coulant là - dessus.
	D'accord
	V4.52 On le sait, on met tout en place pour qu'il ne vienne pas défoncer à l'école mais euh, voilà on le sait toujours en les guidant vers une des désintox ou d'autres choses mais voilà. On est un peu plus coulant sur ce côté-là.
	D'accord, ok. (26min02) Et encore une dernière chose tu m'as dit que tu es intéressant, c'est que l'aspect relationnel est plus important dans le professionnel, est-ce que ça demanderait du coup aux enseignants du milieu professionnel d'avoir plus de compétences dans ce domaine-là que ceux dans le général ?
	V4.53 Mais je pense qu'on a tous des compétences relationnelles en tant qu'enseignant puisque ça fait partie quand même de notre rôle, de créer une relation avec nos élèves. Je pense que n'importe quel apprenant à besoin d'un minimum de liens avec son enseignant, on a tous connu un un prof qu'on détestait et on ne travaillait pas à son cours ou c'était le prof sévère et oui je fais le strict minimum pour te faire plaisir mais je ne serai jamais plus chez moi. Je pense qu'on a toute cette expérience là et on a tous eu ce prof qu'on adorait et donc même si on était nul dans son cours, on faisait tout pour essayer de réussir parce que on l'aimait bien et que je sais pas.
	Les élèves cherchent à réussir pour faire plaisir aux profs ?
	V4.54 Des fois oui je pense.

	Je pense clairement que des fois euh, la motivation première c'est faire plaisir aux profs ou faire plaisir aux parents et j'essaye surtout de leur dire que c'est bien de réussir pour eux mais euh, une motivation c'est une motivation, je ne vais pas cracher sur une motivation externe (rire) de la part des élèves.
	Ça les raccroche à l'objectif ?
	V4.54 Exactement moi tant qu'ils réussissent je suis contente.
	Ok, ben, écoute on a déjà abordé des éléments très transversaux je vais dire maintenant on va un peu se concentrer sur un aspect plus concret de ta pratique même si c'est toujours orienté sur l'aspect relationnel et dynamique dans la classe.
Extrait 8 2 min. 12 à 2 min. 20 le prof. dit : « c'est pas pcq c'est filmé que vous devez réagir différemment » et un élève répond « si complètement »	D'accord. Donc là c'est un peu ton introduction comment tu introduis le cours donc je vais te mettre deux petits extraits.
	Juste avant si tu le permets, puisque comme ça on va faire d'une pierre deux coups, euh, regarde ça voilà. Visionnage de l'extrait. Voilà. (28min24)
	V4.55 « Si complètement » c'est ça ?
	Oui finalement quand tu demandes c'est pas parce que c'est filmé que vous devez réagir différemment c'est ça la question en fait est-ce que tu as le sentiment qu'ils se sont comportés différemment par la présence de la caméra ?
	V4.56 Alors euh il y en a qui se retournaient beaucoup en fait on ne les voit pas sur l'image, ils se retournaient beaucoup vers la caméra surtout le plus jeune celui qui a dix-huit ans. Euh, comme j'ai j'ai dit E2 il a fait plus le clown que d'habitude il se retournait il faisait des petites blagues enfin voilà et certains ont été beaucoup plus calme que d'habitude.
	D'accord
	V4.57 Donc j'ai eu les 2 extrêmes euh, donc voilà je trouve que la vidéo, enfin la caméra euh, a fait a quand même joué sur sur leur comportement.
	C'est important de le dire.
	V4.58 Et par contre, je trouve que quand ça fait une euh, vingtaine, une trentaine de minutes, ils ont un peu oublié la caméra à un moment donné.
	Ok.
	V4.57 Donc ils sont revenus un peu à la normale, mais c'était vers la fin de la vidéo, donc voilà. Et puis j'ai dû aller rechercher mon téléphone parce que je ne trouvais plus mon téléphone, j'avais oublié que j'étais en train de filmer (rire).
	J'ai vu ce moment-là (rire).
	V4.58 Même moi j'ai complètement oublié que je filmais et donc j'ai dû aller rechercher mon téléphone et là je pense qu'ils se sont rappelés que je filmais donc euh voilà.

Extrait 1 <u>2 min20 à 2min40 + 03 min05 à 3min41</u> Introduction au cours – le professeur demande aux élèves ce qu’il avait mis dans l’intro du CESS.	D'accord. Ok d'accord ok c'est bon ça va. Du coup maintenant on va rentrer sur prise en charge du groupe on va dire comme ça. Il y a deux courts extraits. Visionnage extrait. (30min52) Voilà, je te laisse dire finalement ta ta manière de procéder pour commencer ta séance de cour.
	V4.59 Donc en fait la semaine précédente, euh, je leur avais donné le CESS de deux-mille-dix-huit pour essayer qu'ils commencent à rédiger une synthèse puisque juste avant on venait de terminer le cours sur comment rédiger une synthèse, quelle étape, faire le tableau comparatif, donc comparer les différents textes avec leurs différences, leurs ressemblances et leurs complémentarités. Donc tout ça ils ont déjà vu sauf qu'il y a une partie qui est là, une autre partie qui n'est pas là, enfin j'ai jamais le même public devant moi, j'ai jamais les 14 élèves en même temps, j'ai jamais les mêmes élèves devant moi enfin bref voilà. Donc je fais un rappel de, ah on a déjà rédigé l'introduction ensemble parce qu'ils étaient vraiment perdus à comment démarrer leur texte alors qu'on avait déjà vu comment écrire une introduction, on avait fait plusieurs exercices là-dessus. Je me suis dit c'est pas grave ce sera un exercice supplémentaire et donc euh, la dernière heure on avait passé quasiment 40 minutes à rédiger l'introduction. Donc je me suis dit je vais je vais essayer de faire rappeler aux élèves qui étaient là comment on l'avait construit, donc me rappeler les 3 ou 4 phrases qu'on avait rédigées. (32min08)
	Oui c'est ça justement qu'est-ce que ça apporte le fait de le faire rappeler par les élèves plutôt que de le rappeler toi-même ?
	V4.60 Ben, c'est aussi que eux ils s'en rappellent déjà qu'ils retrouvent la bonne page, déjà ça, ça prend... (rire). C'est ça, juste déjà retrouvé la feuille parce que je reprends à chaque fois les feuilles du CESS parce que sinon ils ne les ont pas lus.
	D'accord.
	V4.61 Donc déjà il faut le temps que je redistribue tout et puis qu'ils trouvent la bonne page et puis donc et donc ben, qui trouvent la bonne page, qui me relisent ce que eux ont lu et qui se rappellent, puisqu'après on refait, ha cette phrase là c'est ça, cette phrase là c'est ça et cette phrase là c'est ça et il faudra toujours ces 4 phrases là dans une introduction.
	D'accord
	V4.62 Donc je refais vraiment un rappel de ce qui a été vu en 40 minutes mais en 10 minutes.
	Ça leurs permet de se remettre dans le bain ?
	V4.63 C'est ça, de se remettre dans le bain et que les autres prennent note aussi de l'introduction qu'on a fait tous ensemble et qu'ils prennent connaissance de ce qu'on a fait la semaine dernière.
	Une mise à jour tout le monde sur le même point de départ de la séance ?
	V4.64 C'est ça

	Ok. Est-ce que tu veux rajouter quelque chose sur cet extrait ?
	V4.65 Non pas spécialement. Ah si peut-être que c'est pas que euh, la jeune fille qui parle d'habitude elle ne parle jamais.
	C'est laquelle ?
	V4.66 Celle-ci.
	Ok d'accord.
	V4.67 Elle ne prend jamais la parole d'habitude et là elle a pris la parole donc j'étais très contente.
	Ok ça contrairement à à d'autres élèves dont on parlait tout à l'heure.
	V4.68 C'est ça.
Extrait 2 : <u>4 min. 00 à 4 min. 57</u> Des élèves bavardent dans un coin puis en se déplaçant, en changeant le ton et en faisant des gestes, le prof. reprend le centre de l'attention.	Ok du coup là je vais à chaque fois peut-être t'aider quand même pour te dire sur quoi je me suis concentré, là on va voir un extrait l'extrait numéro 2 qui dure environ une minute et donc je trouvais que c'est intéressant parce qu'on voit un moment que des élèves ils bavardent dans un coin et puis un moment on voit que tu reprends le centre de l'attention alors comment tu reprends le centre de l'attention ça sera à toi de m'expliquer comment tu fais mais moi c'est vraiment, on voit qu'il y a du bavardage et puis un moment tu reprends le centre et donc je te demanderai un peu d'expliquer ta manière de faire.(34min14) Visionnage extrait Voilà en fait on ne le voit pas vraiment mais on entend le bruit de fond et puis voilà je te laisse expliciter ta manière de faire.
	V4.69 Mais je, on voit déjà que je suis en train de distribuer les feuilles donc souvent quand on distribue, on sait qu'il a toujours un peu plus de bruit et en fait quand je termine de distribuer ben, même quand je distribue je continue de parler pour essayer toujours qu'il capte qu'on est toujours en cours et qu'on n'est pas à la récréation.
	Tu ne te fais pas trop oublier alors ?
	V4.60 C'est ça et là je commence à lire et je mets vraiment des intonations sur certains mots en mode hé les gars on a repris le cours et je pense que de même quand j'ai dit c'est un canevas que vous pourrez utiliser dans n'importe quelle de votre synthèse, ils se sont dit ah ça c'est important puisque ce sera le CESS de deux-mille-vingt-cinq en français. Et donc et puis je reviens devant aussi donc ah oui Madame elle est devant donc elle va reprendre le cours puis c'est pas des élèves qui, c'est des bons élèves quand même qui qui bavardent donc j'ai pas eu besoin de eux les interpeller parce que je sais qu'ils vont se reconnecter tout seul, ils vont s'arrêter de parler et ils vont se reconnecter au cours quand ils voient que c'est des informations importantes qu'ils en ont besoin. C'est pour ça que moi je ne les interpelle pas parce que je connais ces élèves là et je sais qu'ils se recentrent facilement, mais qu'en mettant devant et en élevant un peu la voix sur certains mots, ils vont me recapter l'attention. (36min38)
	D'accord avec d'autres élèves tu aurais eu d'autres approches alors ?
	V4.61 Oui c'est ça avec certains élèves je sais que quand ils partent en bavardage c'est fini je ne les ai plus et donc je suis obligée de les interpeller autrement soit par leur

	prénom soit en leur disant on est sur la feuille et là ils remarquent en fait ils ont rien suivi euh, et voilà.
	D'accord, qu'est-ce qui se passerait si justement avec les autres élèves tu ne les interpellerais pas par leur prénom et ils reprendraient pas l'attention comme eux ils leur prennent ici ?
	V4.62 Non j'en ai certains qui quand ils parlent vraiment je les perds complètement, ils vont parler toute l'heure si je ne les interpelle pas une seule fois , comme s'ils étaient à la récré.
	Agir de manière éclairée ce serait bien connaître le groupe et ses élèves alors ?
	V4.63 Je pense que oui parce que je ne gérais pas le groupe de la même façon en début d'année puisque je ne les connaissais pas du tout , que là on est quand même vers la fin d'année et que je commence à vraiment bien les connaître, ça fait vraiment beaucoup de fois que je les ai, en plus il y a eu un changement local puisqu'avant on était dans un autre bâtiment, donc il a fallu aussi gérer le positionnement de classe puisque c'est des classes qu'on partage avec le plein exercice donc on ne peut pas changer la disposition de classe, on ne peut pas euh, décider des classes où on est et puis c'est rustique comme classe, un tableau vert, c'est une classe de menuiserie de base donc il y a des bois partout, il y a des lego donc voilà j'ai des élèves qui s'amuse plus à construire des lego qu'à m'écouter parfois(rire).
	D'accord ok, tu penses que le cadre dans lequel tu donnes goût a quand même un impact sur l'état du groupe ?
	V4.64 Oui ça je pense euh, il n'y a rien à faire quand j'avais le rétroprojecteur et que je projetais il suivait beaucoup plus facilement.
	D'accord.
	V4.65 Mais par contre il décrochait plus facilement parce que c'était plus facile de savoir où on était, que là ils doivent suivre ben, sinon ils savent plus où on est et je crois que sur une journée je répète bien un milliard de fois où on est. Madame on est à quelle page, c'est ma question je crois que j'entends le plus des élèves parce que j'ai plus de projecteur, je projette plus mon cours et donc donc voilà, il y a du positif et du négatif dans toutes les dispositions de classe je pense.
Extrait 3 <u>5min36 à 5min54</u> 3 élèves sortent de la classe.	Je vois je vois. Ok ben, écoute on a déjà dit beaucoup de choses, on va passer si tu le veux bien au troisième extrait même si on en a déjà un peu parlé on va quand même un tout petit peu en reparler ça me paraît intéressant. Visionnage extrait Voilà il y a trois élèves qui partent, est-ce que ça change quelque chose sur le groupe classe ?
	V4.66 Non parce que au CEFA ça arrive tout le temps.
	D'accord.
	V4.67 Tout le temps tout le temps tout le temps, euh je crois que depuis le début de l'année j'ai eu deux cours où l'éducateur n'est pas passé dans ma classe pour prendre ses élèves.
	D'accord.

	V4.68 Il y a tout le temps des problèmes que ce soit avec le patron, remise des bulletins, euh, ben, il est enfin là, je vais l'attraper pour ses absences injustifiées, il n'était pas là là, il faut que je l'attrape pour faire. J'ai tout le temps soit euh, les accompagnateurs de stages qui viennent, soit l'éducateur donc au final je dis bonjour et on prend le cours normalement enfin on voit bien que ça ne me perturbe pas, ça ne perturbe pas les élèves parce que c'est quotidien en fait. (40min00)
	D'accord d'accord.
	V4.69 Donc voilà.
	Ça ne perturbe pas spécialement ta manière de donner cours alors la présence ou l'absence de certains élèves ?
	V4.70 Non, je continue et quand ils reviennent souvent, soit je vais près d'eux pour leur expliquer où on en était et ce qu'on a fait, soit je refais un rappel général parce que c'est, je vois que les autres sont perdus ou alors je demande ah ben, tu es à côté d'un qui était là ben, qui t'explique, voilà on gère comme on peut, on fait ce qu'on peut, pas ce qu'on veut.
	Ouais ouais tout à fait. Ok. Un groupe qui serait moins habitué justement à ce que des élèves partent ou rentre serait peut-être plus perturbés ?
	V4.71 Oui ça je l'ai bien remarqué dans mes autres classes donc dans des classes euh plus traditionnelles donc les années précédentes dès qu'un éducateur venait après c'était la foire, il fallait les récupérer que là on voit bien euh, ils ne sont pas du tout perturbés (rire).
	Ok c'est bien de préciser que c'est dans ce contexte là que ça se passe comme ça ?
	V4.72 Oui parce que eux ils sont vraiment habitués il y a tout le temps du va et vient c'est comme, ils sont deux jours à l'école et qu'il y en a plein qui sèche dès que l'élève est là, souvent on vient te le prendre en cours parce que sinon il ne le voit jamais.
Extrait 4 <u>6min30 à 6min57 + 08min10 à 08min27</u> Le professeur semble imposé un certains rythmes et embarquent les élèvent avec lui en questionnant.	Ok ok on va passer ici, un peu dans ta manière d'interagir avec les élèves en pleine séance de cours je vais dire, donc là tu vas être en pleine action, donc c'est l'extrait quatre donc je te montre aussi deux petits extraits mais pour moi qui représente plus ou moins la même dynamique le même phénomène. Visionnage de l'extrait Voilà je te laisse développer cet extrait numéro quatre. (42min24)
	V4.73 Je venais de leur euh donner la fiche procédure, on était en train de la lire et donc euh, je voyais que ben, certains avaient un peu décroché parce que on venait de distribuer les feuilles, euh, puis l'éducateur étaient venus, même s'ils sont habitués voilà, donc ça perturbe pas trop mais il y a quand même un petit décrochage pour certains et donc je me suis dit allez go on les relance et c'est pour ça que j'ai vite relancé, on a lu la fiche procédure, enfin je l'ai lu parce que voilà ils étaient un peu amorphe et donc on a fait points par points et puis je leur pose des questions pour voir, on a parlé de l'introduction tout à l'heure, comment est-ce qu'on la rédige encore donc pour voir s'ils avaient bien suivi et donc voilà.
	C'est toi-même pour t'assurer, pour avoir un feedback venant d'eux, qui sont bien suivis ?

[illegible]

	V4.84 Ben, oui, c'est ces deux dernières heures du mardi, donc c'est leur dernier jour, leur dernière journée de cours, parce qu'après le lendemain ils sont en entreprise, euh, c'est après le midi donc, ils me sortent toujours oui madame c'est le temps de midi oui mais le temps de midi c'était il y a deux heures et demie donc c'est plus trop la barre du temps de midi et puis je dis ah c'est parce que vous êtes concentré ah oui oui on est très concentré alors que je les voyais deux secondes avant discuter, donc c'est vraiment la concentration, mais c'est c'est très souvent comme ça et c'est un groupe qui n'est euh, pas très bavard, même j'en parlais à mes collègues, chez mes collègues c'est pareil, les deux premières heures du matin, c'est les deux premières heures du matin, puis les deux heures avant le temps de midi, mais madame on a faim, et puis après le temps de midi, on vient de manger et puis on va essayer de deux dernières heures de la journée, donc il y a toujours une excuse pour ne pas travailler et donc voilà, mais il y a des moments où je les ai un peu plus calme et que voilà je les laisse un peu pas trop répondre, il y a des moments où je reprends un peu le lead en mode allez les gars il faut quand même qu'on travaille, euh, normalement on nous interdit de faire des pauses parce qu'on a toujours des blocs de deux heures, pour faire travailler deux heures les élèves, il faut le vouloir, je ne sais pas si ma direction est retournée en classe depuis longtemps mais on n'a plus les mêmes élèves qu'elles avaient donc, on leur laisse toujours un peu plus de vagues à certains moments puisqu'on sait qu'un élève sur cinquante minutes il est vraiment concentré sept minutes, donc voilà il faut être indulgent aussi.(47min28)
	Justement tu dis que au moment où tu lèves un peu le pied etc., sur base de quoi tu arrives à adapter ton rythme je vais dire ?
	V4.85 Mais je veux dire que quand je vois qu'il y en a encore deux trois qui peuvent être moteurs de la classe, je me dis allez je pousse jusqu'à ce que les trois moteurs s'épuisent(rire).
	D'accord.
	V4.86 Et quand je vois qu'ils baissent un peu en régime, là je me dis allez on lève un peu le pied, je leur donne un exercice, je leur dis voilà, vous faites l'exercice, quand vous avez terminé, vous ne pouvez papoter un peu ou ou tchic ou tchac alors je leur dis voilà, là on fait une pause de cinq minutes puis on prend le cours euh, j'essaye un peu d'alterner ou alors je chope un peu un élève qui me dit ah et madame vous faites quoi ce week-end, ha on va parler de l'extérieur du cours comme ça ils ont l'impression qu'on est à l'extérieur mais en même temps on apprend toujours un peu à parler puisque ça reste dans le cadre du cours de français et il n'y a rien à faire mais résumer une journée, c'est une compétence de français aussi donc je continue à travailler tout en n'étant pas dans un cadre ultra scolaire et eux ne le remarquent même pas en fait.
	D'accord d'accord. Ils travaillent mieux des fois quand ils travaillent sans s'en rendre compte ?
	V4.87 Parfois euh, mais souvent c'est les mêmes. Donc il y en a qui sont beaucoup plus discrets et donc c'est compliqué euh, de travailler comme ça avec eux mais ils veulent tout le temps qu'on fasse des jeux de société et je leur ai dit mais moi j'ai deux heures avec vous, parce qu'ils savent que dans mes autres classes où j'ai trois heures d'affilée, la dernière heure je fais souvent quelque chose de plus ludique. (49min05)
	Ok d'accord
	V4.88 Donc pour le moment je suis en train de voir l'argumentation, ben, on joue au forcément le grand classique, on fait des débats mouvants, on fait des trucs un peu plus

	euh, oui ludiques, un peu plus bougeant , un peu hors du cadre et donc ils sont un peu jaloux parce qu'ils ont deux profs différents français, un le matin et un l'après-midi, mais on voit deux matières complètement différentes donc celui du matin il voit l'argumentation et moi je vois la synthèse.
	D'accord.
	V4.89 Et donc eux ils ont l'impression que comme ils ont travaillé les deux premières en français, ben, ils n'ont plus besoin de travailler les deux dernières heures avec moi. Sauf que ce n'est pas la même matière, ce n'est pas le même prof et et donc voilà.
	Le fait d'avoir comme tu dis alors si je comprends bien deux heures demain matin le français encore deux heures de l'après-midi, ça a un impact sur le groupe d'avoir beaucoup de groupes français sur la même journée ?
	V4.90 Oui mais ça voilà c'est l'organisation du CEFA, on doit tout caser en deux jours donc au bout d'un moment on ne sait pas faire autrement.
	T'en penses pas que cette organisation-là de caser tous les cours généraux à deux jours sur la dynamique du groupe ?
	V4.91 Je trouve que c'est très lourd pour eux, pour moi, comme je dis quand j'ai des groupes pour trois heures d'affilée, euh, c'est compliqué de gérer la dynamique, de gérer ma fatigue, leur fatigue, leur attention donc voilà. Déjà les faire travailler deux heures je suis contente. (50min15)
	Tu préconiserais d'autres organisations ?
	V4.92 Oui mais voilà enfin c'est c'est pas c'est un peu particulier dans dans notre CEFA mais c'est euh, la coordo qui gère l'organisation de de l'horaire, donc c'est elle qui fait tous les horaires. Alors on n'est pas une grosse école puisqu'on a que euh, cent-vingt élèves, on est oui dix prof, mais euh, ce qui fait que ben, c'est plus facile pour elle de tout caser en bloc que d'essayer d'éparpiller.
	D'accord. C'est une question de facilité aussi ?
	V4.93 C'est ça.
	Mais sinon question si toi admettons tu serais là coordo et que tu te concentrerais sur le bien fondé sur je vais dire la dynamique dans le groupe, qu'est-ce que tu préconiserais comme type d'horaire pour ces cours-là ?
	V4.94 En tout cas en français mettre deux heures un jour et 2 heures l'autre jour, pas quatre heures le même jour même si c'est séparé par d'autres cours surtout que ils sont les deux premières heures tous ensemble, les quatre heures qui suivent ils sont séparés en deux groupes avec deux cours différents et puis les deux dernières heures ils se retrouvent. Donc je trouve que c'est une organisation très spéciale et donc voilà maintenant c'est aussi avec la charge horaire des autres profs qui ne sont pas à temps plein au CEFA donc je comprends aussi qu'il y a pas qu'il y a plein d'obstacles à faire un horaire parfait.
	On fait ce qu'on peut aussi quoi ?
	V4.95 C'est ça, on fait ce qu'on peut pas ce qu'on veut.
	Tu parlais de ta relation avec E2 au début puis il là avec ce groupe-là à un moment tu dis ils sont fatigués, c'est parce que vous êtes très concentré sur le ton de l'humour ? Comment tu qualifies ta relation en général avec tous ces élèves de cette classe-là ?
	V4.96 Ben, Je pense que la relation est assez bonne d'ailleurs pour filmer euh, ben il m'avait dit qu'il ne voulait pas se faire filmer et puis j'ai un peu été au front en mode allez, vous savez bien que moi aussi je reprends des cours du soir, c'est compliqué de trouver des participants, ça me ferait vraiment plaisir madame c'est vraiment parce que c'est pour vous,

	je pense qu'ils m'ont aussi un peu dit oui pour me faire plaisir et que voilà mais euh, et puis je leur ai dit on ne vous verra presque pas d'ailleurs on ne les voit quasiment pas dans le plan au final, euh j'ai essayé, mais la classe est un peu catastrophique(rire), euh, mais mais non je crois je crois qu'elle est assez bonne, euh, ils sont contents quand je suis pas là comme tous les élèves mais euh, je pense qu'ils viennent pas avec les pieds de plomb à mon cours. (52min35)
	D'accord d'accord. Toi tu te sens comment quand tu vas leur donner cours en général ?
	V4.97 Ça dépend parce que la classe juste avant que j'aie c'est vraiment une classe difficile et donc des fois j'ai juste envie de rentrer chez moi et pas parce que c'est ces élèves-là mais parce que je sais qu'il faut que je les tire, peu importe si j'ai une bonne relation avec eux, je sais que quand je vais dans cette classe-là, il y a des jours où je dois sortir les rames et que je peux ramer pendant deux heures sans avancer, donc voilà ça peut être fatigant. Même s'ils sont très gentils très respectueux et tout ce qu'on veut mais voilà.
	Et tu penses que quand tu arrives à donner cours à cette classe là et que tu n'es pas trop dans ton assiette par rapport aux difficultés précédentes tu penses qu'ils le ressentent ça a un impact sur ce groupe-là ?
	V4.98 Oui ils le savent parce que je le redis, ça ne s'est pas bien passé au cours précédent euh, voilà aujourd'hui je vais peut-être un peu plus (égaiée ? non audible) puisqu'ils savent bien utiliser ce mot donc je l'utilise aussi voilà, mais souvent euh, au bout de de vingt,trente minutes, euh ça passe.
	Le fait de leur exprimer, ça apporte quelque chose ?
	V4.99 Ça ça m'apporte moi un soulagement de euh, de ne pas devoir garder ça pour moi et qu'ils ne se demandent pas pourquoi est-ce que euh, ça ça se passe comme ça. Maintenant je leur réexplique pas toute ma vie personnelle non plus et euh, des fois ça se passe mal mais comme j'ai une heure de fourche j'ai le temps de te redescendre mais comme ça s'est vraiment très très mal passé. Voilà je leur dis toujours voilà ça s'est très très mal passé avec l'autre classe, laissez-moi juste souffler et on pourra rigoler après, il n'y a pas de souci.
	Tu as d'autres méthodes en plus que le fait de leur exprimer ? (54min14)
	V4.100 Euh, ben, des fois je change un peu mon cours donc plutôt que euh, de faire que enfin de l'ex cathedra puisque j'en fais quand même euh, beaucoup puisqu'ils ne parlent pas donc il faut que euh j'explique. Je les mets plutôt en exercice alors et je tourne dans les bancs.
	D'accord.
	V4.101 Comme ça je dois moins gérer le groupe classe en général, mais je gère un élève par un élève et ceux qui veulent pas travailler, je leur dis vous ne voulez pas travailler, c'est plus mon problème. Et quand je dis ça souvent ils savent que je ne suis pas trop d'humeur et ils se mettent au travail (rire).
	D'accord.
	V4.102 Quand je dis que j'en ai marre et que c'est plus mon problème souvent ils disent ah parce que c'est assez rare quand je le dis puisqu'ils savent que je me soucie quand même du fait qu'ils réussissent et quand je leur dis c'est plus mon problème ils savent que euh, ah il y a peut-être quelque chose qui va pas. Et donc là souvent ils se mettent au travail.

	D'accord, c'est une forme presque de bienveillance vis-à-vis de toi ?
	V4.103 Ben, je pense parce euh, qu'ils voient bien que des fois je suis fatiguée, il me faut vraiment madame vous êtes fatiguée, ben, oui dure semaine (rire), ah nous aussi, ils compatissent parce qu'ils savent que je donne un temps plein et qu'en plus j'ai les cours du soir et que parfois j'ai un flexi donc euh, ils se disent pas, c'est la prof fainéante qui est fatiguée de donner vingt heures de cours quoi. Ils voient que euh, je suis un peu aussi dans leur quotidien de bosser beaucoup et...
	Tu leur donnes l'image d'une prof qui n'est pas fainéante donc ?
	V4.104 C'est ça.
	Et eux ça veut, qu'est-ce que ça a quand même fait sur d'avoir cette image-là ?
	V4.105 Ben, Ils se retrouvent plus puisque eux ils travaillent trois jours semaine euh, au minimum et donc ils savent ce que c'est la fatigue du travail pas comme nos élèves du plein exercice euh, et donc je pense que le fait d'avoir cette fatigue d'un vrai travail pour eux, c'est plus valorisant que parce que par exemple j'ai un autre collègue qui lui tient au restaurant, il a aussi une très bonne relation avec eux. (56min10)
	D'accord.
	V4.106 Comme mes collègues qui font que travailler en tant qu'enseignant, des fois c'est un peu plus compliqué en mode, ils ne disent pas qu'ils sont fatigués. Ils ont plus de mal à comprendre qu'un enseignant puisse être fatigué. Mais maintenant ils le disent avec des élèves comme nous on comprend que vous soyez fatigué mais voilà ça dépend des élèves.
	Ok ok donc ça apporte quelque chose finalement dans ta relation avec les élèves aussi ?
	V4.107 C'est ça ben, et puis comme j'ai dit on a plus ou moins le même âge , enfin on n'a pas énormément d'écart et je pense que euh, voilà je peux me reconnaître en eux comme eux peuvent se reconnaître en moi.
	C'est ça, partager des points communs, c'est bénéfique.
	V4.108 C'est ça, maintenant voilà c'est parce que pour le moment j'ai plus ou moins le même âge que dans vingt ans ce sera certainement plus la même chose (rire). Il reste une quinzaine de minutes.
	Oui une quinzaine de minutes, on va encore peut-être voir un extrait ou deux et puis on finalise l'entretien avec deux ou trois grosses questions, faut bien que je les sélectionne vu qu'on a déjà abordé plein de choses.
	V4.109 Maintenant si il te refaut un deuxième entretien on pourrait voir sur teams ou quoi ça ne me dérange pas.
	Si vraiment il faut que je te resolliciterais ou même peut-être avec des vocaux : « tu sais ça on n'a pas abordé, est-ce que tu peux t'exprimer là-dessus », on va quand même voir un dernier extrait, ça t'en a déjà quand même pas mal parlé, oui là il y a quand même deux extraits qui me paraissent vraiment intéressants qui valent la peine d'être vu ça va ?
	V4.110 Ça va.
	Et puis de toute façon quoi qu'il en soit à dix c'est ça, j'usqu'à quinze heure dix.
	V4.112 C'est ça. Quinze heures quinze il faut vraiment que je sois sur la route.
	Ça va pour toi à quinze heures dix ?
	V4.113 Oui oui.
	Ok d'accord.
	V4.114 Ok Je suis désolé d'avoir euh...
Extrait 13 :	Pas de souci, pour moi ça à rien changé, on est à la deuxième vidéo extrait numéro treize cinq minutes.

5min à 6min05 Un élève rentre en se plaignant qu'il aura un zéro en science pour un travail non rendu, il dit que c'est une injustice. Le prof dit que c'est normal s'il ne la pas rendu et évite de s'éterniser sur le sujet en reprenant le cours.	Visionnage extrait. (59min15) Voilà donc E2 rentre, avec cette mauvaise nouvelle et donc toi tu lui dis écoute c'est normal si tu ne lui as pas rendu. Voilà.
	V4.115 Oui en fait ils recevaient leur bulletin et donc ils ont eu zéro en sciences et logiquement ils avaient un travail qui regroupait plusieurs compétences et donc euh, ils disent que ce n'est pas normal que ce soit un seul travail côté sur la période mais comme c'est plusieurs compétences, c'est complètement légal de faire ça. Sauf que la prof nous a expliqué que ça faisait quand même trois quatre semaines qu'elle réclamait ce travail et qu'elle ne l'a pas reçu. Donc elle avait même proposé qu'il l'envoie par mail et donc voilà et enfin au bout d'un moment elle a dit vous êtes majeur, vous êtes vacciné et vous avez toutes vos dents, j'estime qu'au bout d'un moment ce n'est plus à moi de vous le rappeler. Si vous aviez un un travail que vous l'avez fait il faut le rendre parce que ben, et c'est ça que je dis ben, si tu ne l'as pas rendu et en fait mon idée derrière c'était si tu ne l'as pas rendu elle ne peut pas lire ta feuille, elle ne peut pas te le côté, elle ne peut pas lire dans tes pensées que ton travail était bon ou pas bon.
	Et puis comme tu dis qu'on ne va pas dans la vidéo maintenant je l'entends, il y a aussi une forme de vous êtes majeur, je cherche à vous responsabilisés.
	V4.116 C'est ça, je leur dis plusieurs fois par jour, enfin à chaque fois que je les ai je leur dis vous êtes majeur au bout d'un moment euh, on n'est pas vos parents, enfin vous vous êtes censés être adulte, il y en a certains ils sont déjà en ménage donc au bout d'un moment on doit pas leur courir après. Ils ont un travail à rendre en gestion, il y en a qui n'ont pas rendu certaine partie, ils savent très bien que s'ils rentrent pas la partie à fin d'année, ben, s'il n'y a pas toutes les parties, ils n'ont pas leur gestion. Ils sont censés être plus autonomes et plus responsables.
	Ok ok, du coup oui aussi juste à la fin on voit que tu dis bon E1 en était à l'introduction.
	V4.117 Oui parce qu'il était parti euh, avant qu'on rédige l'introduction mais lui a été là la semaine dernière donc il l'avait déjà rédigé donc je lui ai dit c'est pas grave maintenant on reprend le tableau comparatif qu'on avait commencé la semaine dernière. Ok, tu essayes de recentrer le cours ?

	V4.118 Sur le cours ? oui c'est ça et puis oui tu as 0, tu as 0 on passe à autre chose. De toute manière on ne saurait pas changer ta cote. Donc moi je ne suis pas la prof de science donc ce n'est pas vers moi à qui tu dois te plaindre. Parce que souvent c'est directement ils se plaignent aux profs mais des fois ben, on a aucun pouvoir. C'est nos collègues, c'est la direction, c'est les éducateurs mais euh, alors moi souvent ce que je fais c'est je leur dis si tu veux te plaindre, va te plaindre à votre personne, moi je peux rien faire. (1h02min03)
	Pas s'attarder sur certaines histoires ?
	V4.119 Oui non je veux bien qu'on s'attarde des fois sur certaines histoires mais là ça n'avait pas de sens, il ne l'a pas rendu c'est 0, il le sait et c'est les règles du jeu c'est comme ça depuis qu'il est en première primaire au bout d'un moment les règles du jeu de l'école changent pas parce qu'on est en septième professionnel CEFA donc voilà. (1h02min24s)
	Ok justement ici il parle de 0 et tu as le petit extrait ici le numéro vingt euh, dix-neuf minutes trente-huit et il dure vingt seconde ben, niveau côte ça a l'air d'être différent en tout cas dans cette période-là de cours en français ?
	V4.120 Ils ont tous des bons points en français
Extrait 20 <u>19min 38 à 19 min 55</u> Un élève dit que s'il n'a pas de beaux points en français alors il ne comprend plus rien sur le ton de l'humour. Le prof répond qu'ils ont tous de bons points	Voilà. Visionnage de l'extrait Voilà alors tu dis je pense que tout le monde a eu des bons points ?
	V4.121 Oui mais généralement dans cette classe là ils ont ils ont des bons points, il y a juste une période où c'était un peu plus compliqué parce qu'on voyait tout ce qui était références bibliographiques, retrouver un bon article etc. et je leur ai appris les normes APA, je ne sais pas si ça va leur servir dans la vie, mais en tout cas c'est important pour leur travail de fin d'études, de gestion, ils doivent remettre euh, en norme APA dans leur dans leur travail et donc moi je leur avais appris comment bien faire, on avait fait d'exercices et il y en a plein qui n'avaient pas du tout compris. J'ai fait les normes APA mais de manière simplifiée de manière euh, (rires) simplifiée pas comme nous à l'UNIF.
	Le fait d'avoir des bons points ou des mauvais points ça change la dynamique du groupe en classe ?
	V4.122 Euh, oui parce que ils aiment quand même bien réussir, ils aiment quand même bien, c'est quand même toujours valorisant les points même si voilà je suis pas une grande adepte des points mais c'est toujours la carotte qui fait avancer l'âne. (1h04min09s) Et puis ils aiment bien c'est valorisant, ils disent toujours en cours de français c'est facile mais c'est parce qu'on fait plein d'exercices et qu'ils ont l'impression que c'est facile.

	Mais par exemple on a fait un test sur le tableau comparatif, c'était pas du tout un test facile, ils ont tous réussi, mais ce n'était vraiment pas un test facile. Moi je euh, en le faisant, même moi en le faisant je me suis dit, ils vont tous rater euh, mais ce n'est pas grave puisqu'on a toujours un premier test, puis y a la remédiation et puis on fera un deuxième et au final ils ont tous réussi donc j'étais super contente puis après on fait le CESS et ils disent ah madame je saurais jamais faire ça tout seul. En fait ils ont l'impression que comme c'est le CESS c'est différent et c'est un autre niveau. Mais c'est juste que les textes sont un peu plus longs que ce que moi j'avais donné de base.
	Le fait de justement qu'ils aient réussi un exercice n'était pas si facile, ça leur rapporte quoi à ça ?
	V4.123 Ça leur prouve qu'ils ne sont pas bêtes comme ils le pensent.
	Ça fait partie de tes objectifs de leur prouver qu'ils ne sont pas bêtes ?
	V4.124 Ben, oui moi je trouve ça vraiment triste quand un élève se trouve bête parce que personne n'est bête enfin sauf si on a un déficit mental, on est d'accord mais je veux dire euh, on a tous quelque chose à apporter et on a tous une intelligence différente et je pense que c'est super important d'exploiter ses forces, mais de connaître ses faiblesses aussi. Ce n'est pas grave de ne pas savoir mémoriser par cœur un syllabus de cinq cent cinquante pages. Tout le monde n'en a pas besoin. Et puis comme je l'aurais dit, un avocat il ne connaît pas le code pénal par cœur. Il a besoin de son code pénal avec lui quand il va défendre ses clients donc c'est pas grave de pas tout connaître par de de pas tout connaître par cœur.
	Est-ce que tous les profs partagent ta conception ?
	V4.125 Absolument pas.
	Donc le fait de penser alors je résume un peu mais penser qui sont une bête en tant que prof, qu'est-ce que ça peut avoir pour effet sur ce groupe là ?
	V4.126 Ben, moi je trouve que quand on trouve que nos élèves sont bêtes, on essaye plus de leur faire comprendre, on essaye juste qu'ils fassent et qu'ils apprennent bêtement mais qu'ils fassent alors que je trouve que c'est tellement plus important de voir qu'ils ont compris quelque chose même s'ils savent pas le réappliquer exactement de la même façon mais tant qu'ils ont compris le principe c'est plus important puisque c'est plus facile de transférer quand on a compris que quand on fait les choses bêtement. (1h06min23s)
	Et comment est-ce qu'ils se comportent du coup quand on va faire les choses bêtement ?
	V4.126 Ben, ils le font bêtement, c'est des petits robots.
	D'accord.
	V4.127 Ils ont toujours appris à faire comme ça, même dans le plein exercice puisque ce n'est pas des bons élèves donc des fois vraiment ils m'expliquaient qu'ils avaient une procédure, ils appliquaient toujours la même procédure, ils n'essayaient pas de réfléchir ah oui ça c'est peut-être différemment ça c'est peut-être une expression, non, procédure.
	Apporter le sens au pourquoi du comment on fait des choses ?
	V4.128 C'est ça et même si parfois c'est pas quelque chose qui les touche directement comme ils disent ça me sert à quoi plus tard de faire une synthèse. Honnêtement pas grand-chose dans eux leur vie au quotidien et je leur dis c'est super important de pouvoir synthétiser même juste mentalement un texte qu'on vient de lire. Si vous avez un contrat que vous lisez avant de signer le comprend c'est hyper important et en fait la synthèse ça montre que vous avez compris les différents textes que vous avez lus.

	Donc l'exercice de synthèse en tant que tel ne vous servira à rien mais les objectifs derrière ne sont pas purement et simplement d'écrire une synthèse, c'est de voir que vous avez compris les textes que vous lisez, que vous arrivez à transférer une information à un autre contexte.
	Ok ok.
	V4.129 Même si on ne le voit pas dans les vidéos, je t'assure que je peux te l'expliquer(rire).
	Ouais ouais non mais la vidéo c'est un support mais s'il y a des choses plus générales, elles sont évidemment les bienvenues. J'arrive à ma dernière question, je peux t'en poser une dernière ?
	V4.130 Oui vas-y.
	Trois minutes. Alors la dernière ce serait écoute je vais te laisser dire ce que tu as envie de dire, est-ce qu'il y aurait quelque chose point de vue, voilà en tant que, qui te tiendrait de dire ou un conseil que tu auras envie de donner pour instaurer une bonne dynamique de groupe en classe voilà c'est quelque chose qui n'aurait pas été dit ou quelque chose que tu auras envie d'appuyer davantage ? (1h08min22s)
	V4.131 Ben, je trouve que c'est au prof de s'adapter à son public même si son public doit s'adapter à lui, on ne peut pas changer profondément la personne qu'on est mais je pense que le prof doit s'adapter à son public euh, et que ben, d'une classe à l'autre ça changera, d'un jour à l'autre on doit changer sa manière d'être parce que il s'est passé des choses dans la classe, on aura des élèves différents ou pas, euh, il y aura peut-être pendant la récré il y aura peut-être une dispute, un appel ou autre. Je pense que oui le le métier de prof c'est aussi s'adapter, à ce que les élèves peuvent nous donner au moment où ils sont en classe et pouvoir leur apporter le plus de choses dans la situation dans laquelle ils sont.
	Faire preuve de beaucoup de flexibilité fonction du moment ?
	V4.132 C'est ça et je pense que je j'ai énormément appris quand j'étais en classe DASPA où là c'est un public encore complètement différent qui sont souvent des mineurs étrangers non accompagné qui parlent pas français et donc là j'ai vraiment appris la flexibilité et je crois que ça a été une force pour pour m'approcher du public professionnel.
	D'accord d'accord. Ça t'a pour faire une forme d'expérience qui est profitable aux autres séances du coup ?
	V4.133 C'est ça, mais j'ai toujours été euh, plus proche d'un public professionnel.
	D'accord.
	V4.134 J'ai toujours aimé euh...
	Parce que tu es plus le relationnel ?
	V4.135 Oui j'aime beaucoup du relationnel avec mes élèves. J'ai donné cours en troisième générale dans une école assez élitiste et j'ai pas du tout aimé, c'était trop carré, trop scolaire, j'avais j'avais rien à dire, voilà ça c'est spécifique à chacun mais moi j'aime bien avoir un public un peu difficile et arriver à casser la la la coquille et pouvoir leur apporter quelque chose. Pour moi euh, même s'ils savent pas euh, je sais pas moi accorder le participe passé avec être et avoir ça m'importe peu mais pouvoir leur apporter quelque chose et qu'ils me disent ah ça ça m'a servi un jour. Moi j'essaye surtout de leur ouvrir l'esprit, de réfléchir, de comprendre et de ne pas être des bêtes petits moutons de la société. (1h10min28s)

	Ok, voici des paroles fortes pour terminer tiens, il y a juste un tout petit truc qui est ressorti beaucoup aux trois entretiens précédents, penses-tu que le genre, le fait d'être un homme ou une femme, ça influence la capacité à gérer le groupe ?
	V4.136 Oui je trouve que euh, quand on est un homme on a plus de charisme et on sait plus respecter souvent dans un milieu socio-économique faible.
	D'accord.
	V4.137 Et avec moi j'ai une classe donc c'est pas cette classe-là mais j'ai une classe qui n'est remplie que de d'élèves masculins musulmans et ça ne va pas du tout avec moi et par contre avec tous les profs masculins ça fonctionne très très bien. Et je suis, on est trois profs féminins, il y a quatre profs masculins et les trois femmes ça ne fonctionne pas et les quatre hommes ça fonctionne très très bien.
	Dans ce contexte-là?
	V4.138 C'est ça, c'est et de base je pensais que c'était vraiment moi le problème euh, parce que petite nouvelle, mais non pas du tout en parlant avec mes autres collègues, euh, enfin c'est la même chose, ça se passe juste bien avec une de mes collègues parce que eux ils la trouvent très jolie.
	Donc ça l'aide ?
	V4.139 Ça apparemment ça l'aide, Elle me dit j'ai pas trop de problèmes, ils travaillent tous. Je dis ah ouais mais ils arrêtent pas de me parler de toi. Elle me dit en moi tant qu'ils travaillent.
	C'est fort extrinsèque mais.
	V4.140 C'est ça (rire). Mais donc oui non je pense qu'être un homme ou une femme ça aide mais par contre ça peut aider d'être une femme dans ce côté plus humain. Je trouve que les élèves se se confient plus.
	D'accord.
	V4.141 Mais ça c'est peut-être juste un ressenti personnel, il y a peut-être des hommes avec qui ils se confient beaucoup mais euh, je sais que j'ai euh, un collègue masculin qui est là depuis une trentaine d'années et moi je connais déjà tous les ragots de l'école alors qu'il ne connaît pas la moitié. (1h12min17s) Peut-être parce que s'il ne s'y intéresse pas mais donc voilà.
	Écoute à creuser, à investiguer, il y a beaucoup beaucoup de matière à explorer en tout cas je te remercie beaucoup P4.
	V4.142 Avec plaisir.
	Franchement c'était très très riche.
	V4.143 Ben, merci j'espère que ça t'aidera et bon courage.
	Franchement c'est bien gentil.
	V4.144 Pour en décortiquer tout ça.
	Ouais ouais il en faudra (rire).
	V4.145 Parce que je pense que je suis partie dans tous les sens (rire).
	Non mais je pense que c'était quand même dans la bonne direction de la, tendre vers le phare de toute façon tu n'étais pas trop à l'ouest. Ça va. Ok tu l'as bien vécu (rire) ?
	V4.146 Ça va. Il n'y a rien qui m'a été inculqué, je me rappelle de tout ça. Ok. C'est ma manière d'être, je suis comme ça. Heureusement que je n'ai pas fini un cours en article quarante-cinq.
	Tu t'es senti comment avec moi par rapport pas trop. Pas bien ?

	V4.147 Non ça allait je j'ai j'ai pas trop de problèmes avec ma manière de donner cours des fois j'ai l'impression d'être une mauvaise prof mais c'est plus le contexte. Euh, il y a des jours où quand les élèves veulent pas travailler des fois il faut se dire c'est juste ils voulaient pas être coopératifs et ils voulaient pas travailler, c'est pas juste toi.
	Tu tu dis que tu n'as pas trop de problèmes avec ta manière de donner cours, c'est vrai que ça peut être un truc intéressant, mais après je te laisse déjà mais justement à mon avis ça va bien parce que les profs qui ne sont pas à l'aise dans leur manière de donner, ils ne s'ouvrent pas avec les choses de la vie, ils ne peuvent pas accepter ce genre de chose.
	V4.148 Ah d'accord. Mais moi je me suis dit au pire, il y a une vidéo où tout se passe mal, ce sera super intéressant à analyser(rire).
	Tout le monde ne se doute peut-être pas, mais ça passe très juste.
	V4.149 Mais je peux dire même moi, me voir donner cours quand ça se passe mal, qu'est-ce que je pourrais améliorer pour que ça se passe mieux. Moi j'aurais adoré, enfin j'ai eu un cours lundi avec des articles quarante-cinq donc ça c'est des jeunes de case à dix-huit ans qui sont complètement décrochage et c'est complètement un autre public euh où ça s'est très très mal passé parce qu'en fait ils étaient quatorze dans une classe où je peux mettre dix élèves avec deux stagiaires et ça je n'ai rien su faire du coup pendant deux heures et vraiment euh, je me suis dit euh, les stagiaires vont penser que je suis une mauvaise prof déjà (rire) mais bon je n'ai que je n'ai même pas cinquante ans d'expérience donc je peux aussi faire des erreurs et je pense que tout prof fait des erreurs et que le seul truc qui est important c'est de se remettre en question et des fois de se dire que ben, c'est pas de notre faute. Des fois c'est juste les élèves, si tout un groupe de quatorze élèves ne veut pas travailler, tu peux faire ce que tu veux, ils ne travailleront pas. Des fois c'est juste externe à toi-même.
	Ouais. La force du groupe.
	V4.150 C'est ça et même en appelant l'éducateur, l'éducateur n'a rien su faire, juste menacé d'envoyer tout le monde à la direction mais ils savent bien que quatorze élèves ne finiront pas la direction voilà.
	Ok, c'est cool écoute. Encore une fois un grand merci.
	V4.151 Avec plaisir.

8.8.5 Retranscription entretien P5

Extrait vidéo	Verbatim
Introduction	Ok, déjà madame merci beaucoup de m'accorder un temps. Euh, Alors, donc ça dure en général environ une heure, une bonne heure, vous avez jusqu'à quelle heure vous ? V5.0 Ben, alors ça va être juste parce que la récré commence à dix heures dix quoi. Ok V5.0 Et Il faudrait qu'on ait fini vers dix heures dix, ça va être juste. Donc ça ferait cinquante minutes. V5.0 Ouais. Ok, écoutez on va essayer de faire au mieux. Ben, Parce qu'après la récré il y a des gens qui viennent ici. V5.0 Oui de toute façon et puis moi il faut que j'aille. Ah oui de toute façon, ok, ça va pas de souci, très bien, alors, écoutez comme je vous ai dit moi j'ai sélectionné certains extraits, de toute façon on fera en cinquante enfin, en moins de cinquante minutes il n'y a pas de souci, on fera avec les moyens du bord comme on dit. Donc moi voilà j'ai sélectionné certains extraits qui justement, pour moi, mette en évidence des moments où vous agissez sur le groupe. Donc ici on ne va pas se concentrer du tout sur finalement votre manière de construire vraiment des apprentissages, mais comment vous agissez sur le groupe en général d'accord, plutôt au niveau relationnel, etc. Moi je trouve ce public justement ou en tout cas, j'ai le sentiment que l'action se porte beaucoup là-dessus. V5.0 Ah oui, on ne fait plus rien, on ne fait plus que perdre son temps avec eux. Ouais ouais, mais du coup, en tout cas, si à un moment vous voulez mettre une pause à l'entretien ou arrêter complètement l'entretien ou éviter une question, vous êtes tout à fait libre à ce niveau-là, voilà. V5.0 D'accord Vu que vous êtes un peu malade, c'est un moment, c'est bon, à la limite on termine un autre moment, il n'y a aucun souci par rapport à ça. Ça va madame ? V5.0 Ok
	Ben, du coup, vous pouvez préciser ce que vous venez de dire sur les élèves, on ne sait plus rien faire avec eux ?

	V5.1 Ce sont des élèves qui sont très chouettes à la base euh, que je suis maintenant depuis deux ans, c'est la deuxième année.
	D'accord.
	V5.2 Et là, on est, le groupe, on a perdu des éléments en route et le groupe euh, est très très en dents de scie dans son envie d'apprendre et dans son accessibilité.
	Ok.
	V5.2 Et voilà, ça c'étaient des moteurs de la classe l'année dernière.
	D'accord.
	V5.3 Elle aussi. C'est plus du tout le cas et donc d'une fois à l'autre, jeudi dernier, on était trois et il y a qu'elle qui a travaillé. Donc ce sont des élèves qui ne veulent même plus faire de septième , qui voilà, qui viennent ou pas, qui voilà. (2min45)
	D'accord. Et du coup euh, comment est-ce que euh, l'ambiance dans le groupe je vais dire le... ?
	V5.4 Il s'entend très très bien, très très bien , c'est une c'est un groupe qui est très soudé sauf la petite E1 qu'on ne voit pas ici sur l'image qui est à droite parce que parce que E1 est très scolaire et aussi parce que c'est une petite fille qui a des problèmes neuro, des réels problèmes d'apprentissage et qui n'est pas, elle sort pas , elle, bon voilà, elle est très calme, très posée, donc elle n'entre pas trop dans la dynamique de la classe.
	Je vois, je vois.
	V5.5 Et au niveau de mon cours propre, c'est une jeune fille qui jusqu'à l'année dernière avait une intégrante avec elle, qui malheureusement ne peut plus finir cette année, parce que les problèmes neurologiques sont tels que pour elle l'anglais ce n'est pas possible.
	D'accord.
	V5.6 Donc c'est une perpétuelle situation d'échec , ce qui fait que, contrairement aux autres, que je relance en permanence et que j'oblige à être, parce que peuvent, E1, euh, je ne vais vers elle que si elle vient vers moi, c'est comme ça que c'est prévu parce qu'elle ne peut pas. D'accord.
	V5.7 Elle ne peut tout simplement pas.
	D'accord.
	V5.8 Donc elle participe, elle fait ce qu'elle peut, mais elle ne peut pas. (4min07) Neurologiquement, elle ne peut pas. Elle fait partie de ces étudiants pour qui l'anglais, ce n'est pas possible , un peu comme E 2. Je ne sais pas quel trouble E 2, mais c'est le même combat que E2.
	D'accord.
	V5.9 L'anglais pour elle, ce n'est pas possible.
	D'accord. Et du coup, vous disiez un truc, elle n'est pas vraiment dans le groupe parce qu'elle est trop scolaire ?
	V5.10 Parce qu'elle est trop scolaire par rapport aux autres. Et puis parce que je pense que euh, au niveau, enfin ce n'est pas une ado comme les autres de par ses difficultés, ça lui prend énormément d'énergie. Et elle est vraiment en satellite, mais déjà l'année dernière, très très fort. Même géographiquement, elle est toujours séparée des autres par choix parce que je pense que les autres ne se rendent pas compte à quel point c'est compliqué pour elle de rester concentré et ben, aussi parce que elle fait ce qu'on lui demande donc ce n'est pas populaire dans classe-là.
	D'accord et justement qu'est-ce qui fait qui soude ou qui fait si je comprends bien si elle, elle est très scolaire, les autres le sont moins alors ?

	V5.11 Mais les autres c'est des vrais ados, ils n'ont pas de problème majeur pour la majorité d'entre eux.
	D'accord.
	V5.12 Par exemple lui, il vient, il vient du qualifiant, donc ce qu'on fait c'est du pipi de chat pour lui, mais il ne fout rien, il ne fout rien, donc les résultats ne suivent pas , lui il est très bon aussi, elle, c'est une excellente élève, mais là, elle ne veut plus.
	D'accord.
	V5.13 E3, c'est un problème d'absentéisme, donc elle, elle ne suit pas parce qu'elle ne vient pas. Elle est élève libre, donc pour elle, l'année est terminée. Donc, euh, c'est un, vraiment un groupe qui déjà l'année dernière a dû être recadré plusieurs fois pas pas que par moi voilà euh, par plein de monde et qui maintenant je crois que le deuxième jour de cours, monsieur XXX l'éducateur de tutelle avait déjà jeté l'éponge quoi pour certains notamment au niveau de E4.
	Ah ouais.
	V5.14 Voilà, E4 est non réinscriptible. Il vient encore, il est sorti du bureau de madame la directrice sans autorisation au milieu de la conversation. Et il est redescendu dans ma classe en jurant comme d'habitude E4 quoi. (6min14)
	D'accord justement en fait dans ce que juste vous dites, vous dites déjà quelque chose d'intéressant puis après il y a quand même deux extraits qui reprennent, qui reflètent un peu et l'attitude de E4 et le manque d'envie, le manque d'entrain. Mais vous parliez aussi que ces deux-là, c'étaient des moteurs ?
	V5.15 Normalement normalement alors lui, et l'année dernière elle, les parents n'avaient pas encore jeté l'éponge , donc elle, a elle a chuté, on appelait la maman, elle la recadrerait c'était reparti comme en avant, cette année , ce que je peux comprendre, la maman a décidé de lever le pied et de la laisser un peu plus en autonomie du coup elle vit sa meilleure vie quoi.
	D'accord et quand vous dites c'est des moteurs qu'est-ce que vous voulez dire par là avant quand c'était avant quand c'était des moteurs ?
	V5.16 Euh, ben, En fait en général avant ils participaient donc il y avait moyen il y avait moyen d'avoir une réaction de leur part. Maintenant la plupart du temps c'est silence complet sauf E5 une fois de temps en temps, décide de parler mais il fait pas trop non plus pour ne pas faire moi je sais tout parce qu'il sait tout.
	D'accord.
	V5.17 Lui c'est c'est un niveau qui pour lui, équivaut à sa deuxième année quoi. Donc lui, il est clairement à l'aise, mais il ne veut pas non plus sortir du lot , donc il s'est vraiment mis, moi je l'ai connu avant qu'il monte ici et euh, il s'est mis euh, il est en mode veille permanent.
	D'accord.
	V5.18 Donc c'est un groupe en général quand je pose une question on ne répond pas ça ne les intéresse pas.
	Ça va pas être évident ?
	V5.19 Si ce n'est pas, alors le truc non ce n'est pas gênant parce qu'ils ne sont pas beaucoup donc voilà, mais c'est sûr que c'est c'est juste dommage quoi.
Extrait 4 : <u>4min 40 à 4 min + 5 min 54 à 6 min 15</u>	Justement quand vous dites, moi j'ai repéré un extrait, ça, voilà trois minutes c'est l'extrait quatre donc on va aller directement, je vais pas suivre mon fil conducteur comme ça on va directement à l'essentiel voilà en fait il y a deux petits extraits qui reflètent peut-être un peu ce manque de dynamisme dont vous parlez. (8min16)

Le professeur pose des questions mais les élèves ne répondent pas, il essaie de les motiver gentiment : « allez les petits chats ». Le professeur fait aussi une remarque à un élève qui n'a même pas sorti son cours.	Visionnage de l'extrait Peut-être déjà là je peux vous laisser commenter sur cet événement-là qu'on vient de voir ?
	V5.20 Ce n'est pas un événement, c'est le quotidien. Ce sont des élèves, ça fait des mois qu'il n'a plus de farde et vous remarquerez qu'il n'a même pas pris une feuille. Elle, elle n'a pas sorti ses feuilles. E6 avait bien compris qu'il y avait contrôle, elle était dans un bon jour, elle prend ses feuilles, E5 aussi, les autres non. Et E1, mais E1 était perdue dans ses feuilles, ça arrive régulièrement, elle ne sait pas parce qu'elle ne veut pas, c'est qu'elle a vraiment du mal à séquencer les choses, donc régulièrement il faut que je l'aide à remettre les choses dans le bon ordre, de numéroter. On les agrafe avec la, on les agrafe d'ailleurs après les avoir numérotées avec son intégrante parce que c'est vraiment des choses, séquencer est un problème pour elle.
	D'accord.
	V5.21 Donc voilà, mais euh...
	Qu'est-ce qui explique ce manque d'entrain, d'initiative chez les élèves selon vous, qu'est-ce qui fait qu'ils réagissent comme ça ?
	V5.22 C'est à eux qu'il faudrait poser la question.
	Peut-être plus tard, il faudra faire ça aussi (rire).
	V5.23 Alors le truc, c'est que euh, ce sont, ça les, petit a, ça ne les intéresse pas du tout, ils ne voient pas l'utilité de la chose.
	D'accord.
	V5.23 Petit a, et cette partie-là du cours a été imposée par le législateur , c'est ce qu'on appelle de l'anglais général dans le, dans l'option du futur tronc commun machin, ça n'a aucune utilité pour eux. (10min09)
	D'accord.
	V5.24 La partie importante pour eux, c'est la partie, enfin qui pourrait avoir de l'intérêt pour eux, c'est la partie anglais orientée. Donc quand on fait, et c'est la loi de l'anglais général, ça ne les intéresse encore moins. Ça les intéresse encore moins. Le législateur normalement, je pense que c'est, je suis même plus sûre, je pense que c'est deux heures en général, une heure d'anglais orientée, moi je fais le contraire, parce qu'autrement je ne sais pas.
	D'accord.
	V5.25 Je ne sais pas terminer, donc voilà.

	Euh, donc il faut quand même savoir que ce qu'on revoit là, c'est de la matière que certains ont vu en deuxième année, donc il y en a qui ont ras-le-bol, parce que déjà vu, et d'autres pour qui ça passe là, parce que qu'est-ce qu'on en a rien à foutre et c'est clair, ils ne feront jamais, ils ne feront jamais d'entretien d'embauche, ils ne feront jamais d'entretien d'embauche en Anglais.
	D'accord, d'accord. V5.26 Donc même si j'adapte, même si je simplifie, même si j'oriente métier, ça n'a aucun intérêt pour vous. Petit a et petit b, ils savent que la partie prioritaire à réussir, c'est l'anglais orientée, pas l'anglais générale.
	D'accord. D'accord.
	V5.27 Donc voilà, de plus, c'est le matin et ils seront beaucoup plus réactifs l'après-midi.
	Les moments de la journée jouent beaucoup sur leur dynamisme alors ?
	V5.28 Ouais, de toute façon, c'est un groupe, mais c'est pour les hôteliers, c'est souvent le cas le matin c'est compliqué, ils émergent vers dix heures là ils émergent et pas de chance cette année, eux je les ai après le service donc après deux heures et demie mais après cuisine et ils sont HS aussi.
	D'accord, carrément une courte période où ils sont bien quoi ?
	V5.29 Ouais.
	Et comment vous, est-ce que vous vous adaptez vos séances de cours par rapport au moment de la vente ?
	V5.30 Oui, de toute façon, oui, de toute façon, pas le choix. (12min06) Donc euh, je traîne anglais général le mardi matin parce que je sais que ce sera pénible et je sais que jeudi ils seront normalement plus accessibles et je fais anglais orienté jeudi quoi.
	D'accord.
	V5.31 Ouais, ouais, ouais, c'est clair.
	Anglais orienté, c'est quoi en fait ?
	V5.32 Euh, ils doivent prendre en charge un client du moment où il réserve jusqu'au moment où il s'en va dans un restaurant à l'oral, à l'oral, uniquement à l'oral.
	D'accord.
	V5.33 Donc, mais ça suffit amplement. Voilà donc c'est...
	Et là ils sont plus actifs quand même ?
	V5.34 Ça dépend des activités. Il y en a qui marchent, il y en a qui marchent pas. Euh, la prise de notes comme là maintenant trouver ses feuilles et compagnie c'est toujours compliqué, mais une fois que je les lance euh, sur de l'audition ou quoi, ça rouspète puis ça démarre.
	D'accord.
	V5.35 Mais de toute façon, euh, ils ont beau être drilés, voilà, on leur a bien expliqué les enjeux, euh, il ne voit pas l'intérêt.
	D'accord.
	V5.36 En général c'est à posteriori parfois quand ils reviennent du stage ils disent : « et madame j'ai dû, j'ai été en service des tâches, j'ai dû me service l'anglais etc. mais la plupart du temps voilà donc euh, c'est clair que euh, il faut laisser des moments de battement et c'est pas inhabituel que j'abandonne par rapport à ce qui est prévu parce que ça servira à rien Je les pousse, mais en général, j'arrête, j'atteins pas les objectifs les mardis matin, c'est rare.

	D'accord, d'accord. Ok. Et vous dites, vous les poussez justement, on va peut-être voir, souvent on vous entend, on va regarder peut-être un autre extrait ça va pour vous ?
	V5.37 Ouais.
Extrait 5: <u>6min 12 à 7 min</u> Le professeur essaie de motiver les élèves à travailler en disant: « allais E5, allais E4, all right next ». Le tout avec un ton dynamique.	Visionnage de l'extrait Donc voilà comment vous pouvez expliquer votre façon de procéder en prenant en compte votre ton, votre intonation et votre processus ; l'un à la suite de l'autre ? (15min30)
	V5.38 Alors alors alors pourquoi à la suite l'un de l'autre ?
	Oui.
	V5.39 Parce que c'est une classe qui panique si on ne suit pas l'ordre des bancs et qui ne peuvent pas préparer à l'avance la phrase qu'ils vont lire.
	Ça les rassure ?
	V5.40 Oui.
	Ok.
	V5.41 Alors ça dépend des types de groupes, ce groupe-ci de toute façon, ils ne seront pas volontaires pour lire, y aura aucun volontaire. Donc, ce n'est pas comme le groupe de cinquième que je vais avoir tantôt, il y a toujours quelqu'un qui lève la main pour lire.
	D'accord.
	V5.42 Ici, ce sera Niet.
	Ok.
	V5.43 Donc, où je donne des noms au hasard et c'est la cata parce que déjà ils ne sont pas capables de suivre, en fait ce qu'ils font c'est qu'ils vont voir bon ben voilà, E5 il fait ça, lui il fait ça, moi je fais ça, moi je fais ça et donc ils vont se concentrer sur leurs phrases à eux.
	D'accord.
	V5.44 Ce n'est pas top parce qu'ils ne sont pas bien concentrés sur ce que font les autres, mais c'est la seule façon de les faire faire. Après deux ans, donc ça, c'est propre à ce groupe-ci.
	D'accord.
	V5.45 C'est le genre de choses que j'évite parce que c'est le genre de choses vraiment pas productif pour les maintenir en alerte et les maintenir actifs. Il vaut mieux faire plik plok pour que ils ne sachent pas justement.
	D'accord.
	V5.46 Mais ici c'est la seule façon de faire et il faut faire phrase par phrase parce qu'autrement si je dis comme dans d'autres groupes classes, lisez les questions, dites-moi celles qui me posent problème, il y aura zéro question.
	Ok.
	V5.47 Et je suis sûr qu'il y a des problèmes et il y en a un.
	Bien sûr, ok.

	V5.48 Donc, cette façon de faire, tourner, c'est aussi pour permettre aux plus faibles euh, et à ceux qui veulent comme ce jour-là E1 de prendre note des traductions pour quand ils veulent préparer chez eux. (17min15) Parce que E1 n'est pas capable de de préparer toute seule sans support en fait. Donc voilà, euh, ça c'est, mais c'est propre au groupe, c'est le genre de choses que je ne recommanderais à personne de faire, que je ne ferai pas d'habitude, parce que justement ça leur permet de dormir, mais dans ce groupe-ci c'est la seule façon de les faire fonctionner.
	D'accord et justement si vous faisiez autrement plic ploc comme vous disiez, pourquoi ça ne fonctionnerait pas ?
	V5.49 Pourquoi ça ne fonctionnerait pas, parce que ils vont se déconnecter très vite et ça donne des trucs du style on en est où on fait quoi c'est laquelle quel le gnagnagna madame moi je l'ai déjà fait deux fois lui il l'a pas encore fait une fois.
	C'est une cadence trop élevée pour eux ?
	V5.50 Non c'est pas une question de cadence c'est une question que euh, c'est vraiment compliqué, ils se ils se déconnectent c'est-à-dire que s'ils ne sont pas directement impliqués dans quelque chose de rythmé, ils vont se mettre en mode veille, c'est fini, ils sont plus impliqués, lui il commence à lui il commence à ouvrir sa farde parce qu'il se rend compte qu'il va devoir répondre, mais donc si je fais pic ploc et que je dis E6, il n'ouvre jamais sa farde, sa farde n'est pas ouverte, donc on ouvre les feuilles, on cherche et on perd un temps bête.
	D'accord.
	V5.51 Donc c'est pédagogiquement nul, avec ce groupe-ci, c'est une des seules façons de fonctionner de façon un petit peu efficace et de ne pas prendre trois heures pour un truc qui peut être plié en quarante-cinq minutes.
	D'accord.
	V5.52 Donc ce n'est pas top, moi je suis, c'est vraiment quelque chose que j'exerce, euh, mais ça fait partie des choses qui font que cette classe nous désespère un petit peu.
	D'accord.
	V5.53 Il faut vraiment retomber sur des choses, des punitions, des si tu ne fais pas ça tchic tchac tchac, parce que voilà c'est non c'est non.
	D'accord.
	V5.54 Voilà c'est pour ça donc c'est le genre de choses que je ne ferai jamais. (19min21)
	D'accord.
	V5.55 Ou alors je leur dis les gars on va aller vite, on va suivre l'ordre des bancs pour que ça aille vite pour une petite correction grammaticale ou quoi donc ok, mais vraiment aller les chercher, les maintenir en éveil, c'est ce genre de truc à ne pas faire quoi.
	Et et les les autres groupes qu'est-ce qui, qu'est-ce qui fait que ce groupe-là est si différent des autres, que les autres vous pouvaiez faire pic ploc ?
	V5.56 Parce qu'ils ont décidé de se liguer et de ne plus bosser.
	Ah ouais ok.
	V5.56 En fait je ne sais même pas si c'est tacite, je pense que c'est vraiment devenu vraiment explicite dans cette classe, on s'amuse et on ne bosse pas parce que ce n'est pas cool parce qu'il y en a qui ont voulu arrêter l'école et il y en a un qui n'est plus là déjà. Elle, le vingt-et-un novembre elle était élève libre donc elle avait son année était déjà finie. Donc c'est vraiment lui en fait, euh, on a eu le frère qui est toujours en septième, c'est vraiment des bons élèves, c'est des gens carrés et là, la seule chose qu'il va vous dire c'est je suis fatigué, il ne travaille pas, il ne fait rien. Il nous dit lui-même, il ne fait rien.

	Et vous parlez par exemple d'elle, élève libre, donc ce serait un phénomène au niveau individuel, ça aurait une répercussion sur tous ?
	V5.57 Ah non non non elle elle c'est vraiment c'est une pauvre gamine bon voilà elle a une situation de vie merdique et ça n'a rien à voir.
	D'accord
	V5.58 Mais donc voilà euh, il y a des groupes comme ça qui de temps en temps, il y a des endroits où ça les intéresse, ils bossent, il y a des endroits où ça ne les intéresse pas, ils ne bossent pas. Moi, en général, j'arrive quand même à les maintenir dans un entre-deux parce qu'ils ont leur année qui est en balance, ce groupe-ci n'en a clairement rien à battre. (21min04) Il a déjà décidé qu'il allait l'année prochaine en remédiation et qu'il ne comptait pas réussir cette année.
	D'accord. V5.59 C'est assez simple. Travaux ne rentrent pas, les, mais il n'y a pas que chez moi, ils ne veulent pas, ils ne veulent plus voilà.
	Et ce qui a entraîné ce désengagement, si on peut dire de ce groupe-là, ce serait des phénomènes particuliers pour chaque élève ?
	V5.60 Moi je pense qu'il y a une histoire de vie, il y en a beaucoup qui ont quand même une histoire de vie un peu compliquée dans ce groupe. Et puis je pense que tout simplement pour certains euh, notamment là et là et chez E2, euh, je pense que les parents voudraient vraiment bien qu'ils prennent en maturité, ont levé le pied par rapport au contrôle parental et ils ne sont pas prêts. Ils ne sont pas prêts les l'un et l'autre.
	D'accord.
	V5.61 Donc voilà.
	Ce serait un manque de maturité aussi ?
	V5.62 Chez certains oui. Lui c'est un gros bébé, lui c'est un gamin de merde et elle va elle est mature pour ce qu'elle veut bien, ouais ouais ouais, elle, l'école c'est secondaire dans l'horreur qu'elle vit, E1 elle arrive à saturation de ce qu'elle peut faire donc c'est déjà bien on va la sortir de sixième c'est déjà bien et E7 n'était pas là mais elle c'est juste une grosse pourrie.
	Donc on pourrait dire que finalement l'état du groupe là ici, c'est parce que c'est chaque élève a des grosses galères ou des grosses difficultés ?
	V5.63 Alors je pense que d'abord ça dépend des, ils sont vraiment très fluctuants ils peuvent être super bien super mal super bien super mal, on sait pas pourquoi, même le même jour hein, des fois c'est pour se taper la tête au mur. Euh, mais je pense que de toute façon, c'est vrai dans toutes les rhétos, fin d'année, ils ont ils ont la maladie des rhétos, c'est-à-dire qu'ils pensent que c'est terminé, ils sont arrivés.
	Ok.
	V5.64 Voilà, ils se désengagent parce que c'est la fin, ils se voient dans autre chose.
	D'accord. V5.65 Mais c'est quand même un groupe où il y a où il y a beaucoup de bobos quoi. (23min11) Il y en a dans toutes les classes, il y en a dans toutes les classes, mais ici euh, sais pas je sais pas on sait pas ils étaient déjà comme ça l'année dernière ça s'est accentué terriblement en sixième parce que on a ..., La cinquième (de cette année donc pas la

	classe en question) enfin il y a une gamine qu'a un cancer et enfin il y a des trucs abominables mais ils ne sont pas comme ça quoi. Je n'ai pas, je n'ai pas ce problème-là pour les mettre au travail. Jamais, je ne vais jamais.
Extrait 6 : <u>8min 20 à 8 min 48</u> Un élève s'énerve car il ne sait pas répondre et le prof le rassure en disant : « mais t'énerve pas, qu'est-ce qu'il y a ce matin. Allais vas-y, courage »	D'accord. Justement, on va voir un extrait où ce qui reflète un peu les émotions qui ne sont pas toujours évidentes. Voilà c'est le sixième extrait dure 20 secondes à chaque fois, ce n'est pas de longs extraits. Visionnage de l'extrait Voilà, on voit qu'il dit à moment, je ne sais pas, je ne sais pas, puis vous changez de ton, vous allez, vous allez, enfin très doux on pourrait dire mais t'énerve pas, qu'est-ce qu'il y a ce matin et puis après finalement ?
	V5.66 Le truc c'est que euh, là j'ai fait le tour de toutes les possibilités, de l'énervement à la carotte et ça ne sert à rien de s'énerver ça ne marchera quand même pas.
	Ça ne sert à rien de s'énerver, ça c'est.
	V5.67 Donc la meilleure chose à faire notamment avec E6 quand il met de la mauvaise volonté comme ça à à bosser, mais c'est justement de lui dire écoute mon tout petit pas de souci, madame va t'aider, on va y arriver. Et il finit par le faire que si je crie et que je lui dis , ce que j'aurais tendance à faire dans d'autres groupes, mais nom de Dieu, on est à la cinquième ou sixième question, tu n'es même pas sur la bonne feuille, il va faire ploup (baisser la tête) et j'aurais quand même rien. Donc oui intérieurement ça me gave au maximum, mais une chose est sûre, euh, il faut y aller molo et il faut les encourager. Il faut quand même se dire que c'est pour certains des gosses à qui on a dit que c'était des gros connards, imbéciles depuis des années et qui n'ont pas très confiance en eux plus le manque de motivation ça donne ça quoi ils ne s'étaient même pas rendu compte qu'il n'était pas au bon endroit quoi. Voilà on est là en dessous et il a le doigt sur la sixième ligne alors que c'est la sixième question en dessous quoi. Voilà ça sert à rien.
	Ok et vous disiez ces élèves qu'on a dit qu'ils étaient ... ?
	V5.68 Pour beaucoup oui. Certains sont arrivés là pas parce qu'ils aiment la cuisine mais parce qu'on leur a dit qu'ils n'étaient pas capables de faire autre chose.
	Du coup j'imagine ça a un impact fort d'avoir reçu ça, aujourd'hui sur leur attitude en classe ?
	V5.69 Ouais, mais bon la bonne nouvelle c'est qu'en général on arrive quand même à, même E2, c'est mieux, c'est mieux.
	Et comment vous faites justement pour que ça aille mieux ?
	V5.70 Ben, ce n'est pas moi, c'est toute l'équipe, on n'arrête pas, on n'arrête pas de dire le contraire, c'est-à-dire ton comportement, non, toi, oui.
	D'accord, faire la distinction entre ce qui est... ?

	V5.71 Bien clair ? je vois, ton comportement ne me plaît pas, ta façon d'être, ton attitude face au travail, mais ce n'est pas toi. Bien séparer, ce n'est pas parce qu'on n'est pas scolaire qu'on est con, ce n'est pas parce que, mais ça, c'est le genre de choses qu'on peut se permettre ici, qu'on ne peut pas se permettre parfois quand on a des très, très grands groupes. C'est l'avantage des petites structures, c'est qu'ici, on peut vraiment les les encadrer et les aider tout doucement à se dire si je peux, Yes we can, c'est chez nous ça. (27min22)
	Et vous avez d'autres méthodes que uniquement leur dire euh... ?
	V5.72 Ben, leur laisser le temps et leur et et et pas s'énervé et pas prendre le journal de classe et pas parce que parce que pas, parce que parce que voilà, oui effectivement il n'y met pas de la bonne volonté, mais finalement voilà, le cours est quand même ouvert finalement, on a finalement retrouvé les feuilles que soi-disant on avait perdues. Voilà, c'est juste leur dire il y a un cadre si tu sors vraiment du cadre ça va pas aller, mais reste dans le cadre et je t'accompagne c'est tout.
	Parce que ce que ça veut dire qu'il n'y a jamais de sanctions dans ce cas ?
	V5.73 Si bien sûr qu'il y a des sanctions trop c'est trop quand E3 fait se fait l'âne, il sort quand quand ça ne va vraiment pas je pousse une gueulante que si on triche je crie si on est sur téléphone je crie, mais voilà dans des situations comme celle-là avec un grand groupe en bas, je l'aurais peut-être foutu dehors parce que c'est la xième fois en disant toujours pas de cours en ordre étude avec travail, ici ça ne sert strictement à rien.
	D'accord.
	V5.74 Parce que les feuilles, il m'a il m'a dit la semaine d'avant qu'il les avait perdues, mais elles sont là.
	Et du coup avec un plus petit groupe alors, vous auriez, vous prendriez plus de temps ou... ?
	V5.75 Alors le le le c'est l'avantage du plus, bon alors il y a deux choses, c'est que c'est des professionnels et qu'on leur en demande beaucoup et deuxièmement euh, il faut savoir que c'est des gosses qui ne sont pas très scolaires à la base, c'est pas ce qu'on leur demande, on leur demande d'être des bons professionnels, donc d'être bons dans leur domaine. (29min04) Donc les les cours assis, ça ne les intéresse pas. Eux, je veux dire entre guillemets, la partie qui les intéresse, c'est la partie pratique. Les collègues qui donnent pratique et cours, technologie, hygiène, machin, ils rament aussi plus quand ils sont sur leurs chaises que si on les met debout en brigade, ils bossent.
	D'accord.
	V5.76 Ah parfois ils font leur nez et gnagnagna, il faut les pousser, mais si on les met, ce qu'ils sortent dans l'assiette et mangeable quoi.
	On va dire que ce n'est pas les mêmes élèves ?
	V5.77 Non, et c'est pour ça que c'est intéressant qu'on travaille en parallèle avec les collègues, c'est l'énorme problème, c'est que souvent euh, avant les épreuves intégrées, on ne les voyait, nous on ne les voyait jamais travailler, et a contrario, nos collègues ne voyaient pas non plus, euh, donc c'est l'avantage des épreuves intégrées, c'est que maintenant euh, même les profs de pratique poussent et aident les élèves à se cadrer et à comprendre pourquoi on fait certaines choses à l'écrit. (30min08)
	D'accord ok, donc une collaboration avec euh ...
	V5.78 C'est super important. Ah mais ici si on ne se serre pas les coudes même avec les éduc, la direction etc., ce n'est pas des, bon c'est vraiment un travail d'équipe, ça n'a rien à voir avec le perso, il faut vraiment les, encore plus que les autres, leur donner un cadre.
	Justement donc ce fameux travail d'équipe même avec les éduc comme vous dites, ça a un impact sur la gestion du groupe lors de vos séances de cours ?

	V5.79 Absolument bien sûr. On gère tous comme on peut et en fonction des jours et des activités, de nos objectifs spécifiques, mais entre guillemets l'attitude surtout vis-à-vis de ce groupe-là est un peu générale parce que même madame la directrice ici a demandé à ce que la chef de poste d'en bas monte parce qu'on est au bout de ce qu'on peut proposer.
	D'accord, d'accord.
	V5.80 Donc on a dû faire monter quelqu'un d'en bas pour essayer d'avoir un nouvel intervenant peut-être un nouveau son de cloche parce que c'est vraiment un groupe sur lequel on n'a plus de prise. Gentiment, ce n'est pas des délinquants et ils sont rarement grossiers à part E3, mais c'est un groupe qui est désespérant parce que c'est plein de potentiel et on n'en a rien.
	Ça doit faire mal au cœur.
	V5.81 Mal au cœur, ouais parce que c'est des chouettes gamins. C'est très frustrant, très très frustrant.
	Vous dites, c'est des chouettes gamins, souvent dans la vidéo, vous les appelez...
	V5.82 Je les appelle les petits loups , alors oui.
	Mon petit chat, mon petit loup.
	V5.83 Alors c'est quelque chose qui m'est propre, c'est un tic de langage, ça ne va qu'avec certains groupes, il y a plein il y a plein de groupes où je ne fais pas ça.
	D'accord.
	V5.84 Ils tiquent un petit peu au début, ils disent madame on n'est pas vos petits canards, je dis tout à fait, mais je vais continuer quand même. Alors tant pis si, je suis désolée si ça vous dérange, mais madame va continuer quand même. Et ici euh, c'est c'est plus facile de les avoir à un niveau de langage qui en fait n'est pas tout à fait approprié au professeur qui est trop familier, mais ils sont plus réceptifs si on leur parle à ce niveau de langue là que si je reste dans le formel.
	D'accord.
	V5.85 Ce n'est pas un groupe qui va réagir à monsieur, mademoiselle, veuillez machin ce groupe, il y a des groupes où il faut faire ça pour qu'ils comprennent maintenant on marche, je ne suis pas votre pote on avance.(32min25) Ici c'est le contraire, je ne suis pas leur pote, ils font bien la différence, mais je ne m'estime pas du tout leur pote, mais j'ai beaucoup plus facile les atteindre si je reste dans le le le vraiment dans le langage familier et les interactions plus souples entre nous.
	D'accord.
	V5.86 Avec, on est d'accord, un vocabulaire qui n'est pas toujours tip top. Mais au moins ça percute tout de suite. Donc quand on va parler d'argent, je ne vais pas dire comme je le dirais dans d'autres classes, oui d'accord si on cherche un emploi c'est pour le salaire. Ici j'ai tout de suite dit si, on est d'accord, si vous venez c'est pour la tune. D'accord, c'est vraiment ils connaissent le mot salaire, mais ils vont percuter tout de suite la tune.
	D'accord.
	Adapter votre langage permet de maintenir leur attention ?
	V5.87 Aussi, et de toute, parce que de toute façon E3 m'avait fait rire en début de cinquième, si je dis le substantif, ils vont regarder, ils me disent mais madame non, non, ce n'est pas le substantif, donc je dis un nom et même après là, ils m'ont quand même encore regardé. Donc, ce n'est pas une question de ne pas pouvoir, c'est vraiment une question de, ça demande trop d'efforts de se mettre.

	Et qu'est-ce qui fait que dans certains groupes comme vous êtes il faut être plus dur, plus rigide ?
	V5.88 Parce que certains groupes ont besoin de fermeté parce qu'ils ont tendance à se disperser, parce qu'ils sont trop nombreux, donc trop vite bruyants , donc il faut maintenir un rythme, une cadence de travail même de débit au niveau de la parole pour les empêcher de se mettre à parler, à se distraire, à sortir de la tâche. Il y a des groupes où il faut vraiment faire locomotive et tirer et bien rester parce que si on les laisse tout de suite ils partent et le fil de la leçon est terminé. (34min15)
	D'accord si eux vous serez plus douce avec enfin je veux dire c'est avec les groupes plus nombreux vous serez plus douce comme vous le faites avec ce groupe-là ?
	V5.89 Oui il y aurait du parasitage tout le temps.
	Ok ok.
	V5.90 Il y aurait du parasitage tout le temps. Alors je ne dis pas que je maintiens le rythme h vingt-quatre non plus et sept jours sur sept, mais il y a des moments où on peut vraiment rien laisser passer. Ici il n'y a rien à faire, il a toujours des moments où ça flotte un petit peu et ça ne sert à rien de vouloir se battre contre ça.
	Ok, je vois, d'accord d'accord. On va encore regarder deux extraits, on va avoir le temps, c'est à dix c'est ça ? dix heures dix ?
	V5.91 Oui je crois.
<u>Extrait 7 :</u> <u>9min 15 à 9 min 27</u> Les élèves sont distraits par un promeneur qui se balade avec son chien portant une casquette rose. Le prof enchaîne en disant à un élève : « allais casquette rose, encore ».	On va voir deux extraits donc c'est le septième extrait neuf minutes quinze ça dure à chaque fois vingt secondes c'est assez rapide, voilà c'est un petit phénomène on va dire inattendu que vous exploitez, je vous demanderai justement comment vous exploitez ce genre de moments. Visionnage extrait
	V5.92 De nouveau c'est propre à ce groupe s'ils sont distraits par un phénomène extérieur , par une passe (inaudible) entre eux etc., ce n'est pas le genre de groupe où je peux dire silence concentration. Il faut reconnaître l'événement , même si là il n'a rien à voir, on est bien d'accord, le prendre en charge, dire ah oui effectivement il y a un monsieur qui promène son chien avec une casquette rose, ok, on y retourne. Parce que ça veut dire ok j'ai vu, vous avez été distrait, on revient vers moi. Et donc souvent là, dans les autres classes, il sort, ça ne sert à rien.
	Parce qu'il utilise son GSM ?
	V5.93 Bien sûr.
	D'accord.

	V5.94 Ça ne sert à rien chez eux de confisqué, c'est un des seuls groupes que j'ai où c'est contre-productif. Le simple fait de voir le GSM dans la boîte, sur la table, c'est le règlement normalement. (36min38) Il y a une tension dans la classe donc oui je fais des remarques oui au contrôle je fais attention mais là vu l'état d'esprit dans lequel il est je vais même rien dire ça sert à rien ça sert à rien.
	D'accord donc vous adaptez vraiment complètement votre manière de faire en fonction de ...
	V5.95 C'est ça être prof. C'est ce jour-là c'est comme ça et peut-être que cet aprèm je vais lui dire E5 donne-moi ton tel il vient sur la table.
	Et comment vous arrivez à adapter, c'est instinctif ça vient tout seul, c'est avec l'expérience comment ?
	V5.96 Mais c'est eux qui disent comment il faut faire. Je veux dire ça dépend en fait on nous a appris plein de trucs et il faut s'asseoir dessus clairement, dès qu'on a compris qu'il faut s'asseoir dessus c'est bon, première chose. C'est pour ça que je ne forme pas de stagiaire non plus parce que je ne vais pas les déformer, moi je suis, voilà, je suis au point de ma carrière voilà, je m'en fous.
	D'accord.
	V5.97 Ce que je veux c'est que quand ils sortent, ils aillent après quelque chose, peut-être pas de l'anglais, peut-être humainement, peut-être juste comment ranger une farce, je m'en fous d'accord, au bout d'un moment, faut arrêter de rire. Donc c'est eux, il faut il faut se rendre compte que la façon dont on fonctionne, enfin moi dont je fonctionne, c'est je fais en fonction du groupe. Par exemple le groupe que je vais avoir après, il faut jouer. Donc je vais libérer quelques minutes à la fin de l'heure pour faire un jeu et ils quitteront ma classe de bonne humeur et la prochaine fois ça se passera bien. (38min16) Donc c'est vraiment et il y en a par contre avec qui je vais tenir jusqu'à la dernière minute et s'ils rangent leurs fardes, je vais hurler. Enfin je vais hurler, mais ça ça dépend du groupe et de la façon dont il fonctionne et dont il, mais ici euh...
	C'est c'est vraiment au prof d'adapter sa méthode au groupe ?
	V5.98 Ben, oui, je veux dire à partir de l'idée selon laquelle, alors ils doivent se plier à certaines choses, prendre note euh, voilà rester assis, il y a il y a des incontournables quand même, on ne peut pas ne rien faire, bien qu'elle ne fera rien ce jour-là, mais le simple fait qu'elle ait son écharpe comme ça, ça veut dire qu'elle est en PLS.
	D'accord, c'est un indicateur ?
	V5.99 Elle est elle est vraiment en PLS donc ça ne sert à rien, ça sert à rien. Elle va pleurer donc ça ne sert à rien.
	D'accord.
	V5.100 Quand E4 arrive comme ça, ce n'est pas la peine. Il faut lui laisser le temps et peut-être que dans le courant de la journée ça ira, elle n'a rien sorti, elle n'a même pas son téléphone donc elle va super mal. Donc c'est bon c'est bon.
	Donc c'est vraiment eux qui vous apprennent avec des indicateurs pareils ?
	V5.101 Oui alors à certains moments évidemment c'est des ados il faut, mais dans d'autres moments il a déjà noté une phrase ou deux, il a participé elle a lu quand même E2 a fini par faire son taf. Alors certains enseignants diront non, non, moi je dis je fais et puis moi je dis non non. Surtout avec des grands, les petits c'est une autre gestion, mais avec les grands je leur dis en début d'année voilà, je donne toujours l'image, je suis un train, vous êtes sur le

	quai, vous montez sur le marche-pied ou pas. Vous êtes grand, je ne vais plus vous punir comme des petits enfants. (40min10)
	C'est du fait qu'ils sont pratiquement tous majeurs que vous aussi ?
	V5.102 Non, c'est juste une question que l'année prochaine que ça soit dans le monde du travail ou dans le sup on va plus leur dire les petits gars c'est à rendre jeudi, il faut commencer à étudier machin. Voilà ils sont grands effectivement la majorité sont majeurs donc on a peu de parents sur le dos chez les tout grands comme ça et je leur dis écoutez je ne vais pas me battre avec vous. Vous je vous dis voilà c'est à faire telle date telle conséquence, vous faites maintenant il faut il faut le vivre voilà l'année dernière là je je ce matin j'ai sept rédactions sur dix-huit qui sont rentrées, Alors on pourrait dire c'est un échec ouais, mais non parce que si c'est pour qu'il fasse sur chat GPT qu'il recopie un sur l'autre ou qu'il me rende un mot sur 4 en français, mais non ta tâche ne m'intéresse pas, je vais assumer les et les points sont mauvais donc après entre guillemets avec le pacte d'excellence qui arrive ça va être problématique parce qu'on va me juger sur mon rendement. Là, il va peut-être falloir que je réaligne un petit peu pour remettre, mais pour l'instant avec les grands, moi ça me fonctionne très bien comme ça.
	D'accord, d'accord.
	V5.103 Avec les grands. En quatrième, pas question d'avoir un discours comme ça, c'est très cadré. Je revérifie les préparations, je mets des petits zéros, je note au journal de classe, je contacte les parents. Ici, j'avais demandé qu'on contacte les parents de E3, ça n'a pas marché, enfin le conseil de classe, il n'y avait pas que moi. Cette fois-ci ça n'a pas marché puisque la maman a dit bon bon il faut qu'elle se démerde mais voilà.
	Et il y a un truc quand même que je trouve intéressant c'est carrément vous dites, vous prenez pas de stagiaires, ils arrivent tout former il faut s'asseoir un peu sur tout ce qu'on apprend et justement qu'est-ce qu'ils auraient besoin les nouveaux enseignants pour avoir une bonne gestion du groupe ? (42min06)
	V5.104 Déjà qu'on leur explique comment on communique. Plus que trois heures sur le cours de psycho hein, parce que la communication à mon époque unif, j'ai eu euh, peut-être quatre, cinq heures sur la communication.
	Et vous par exemple vous aurez envie de leur, si vous devriez donner un bon conseil, comment communiquer, ce serait lequel ?
	V5.104 D'abord d'écouter parce qu'en fait on nous apprend nous les enseignants qu'on a à transmettre et c'est vrai et c'est vrai. On a des objectifs à atteindre et c'est vrai bientôt on aurait une productivité donc là ça m'obligera à revoir certaines choses. Mais en euh, fait je pense qu'une des choses fondamentales qu'on qu'on oublie, c'est que euh, ce n'est pas des boîtes de conserve, c'est des humains. Alors l'humain ne doit pas prendre le pas sur le l'apprentissage, on est d'accord, mais il n'y a pas qu'une seule façon d'apprendre et il y a des élèves surtout dans nos sections professionnelles pour qui le scolaire est au deuxième point et pour qui l'humain, le social, apprendre les codes de vie comme E2, il sera toujours nul en anglais, mais l'important c'est que jusque-là on a quand même réussi à ce qu'il apprenne à gérer un peu

	mieux sa colère, à adapter un peu plus son langage, à respecter un peu plus un peu plus les règles. Euh, je pense que maintenant c'est mieux d'après ce que je vois passer les jeunes collègues etc, ils sont mieux formés mais à notre époque, en gros on on nous tapait dessus sur la matière la matière la matière marche ou crève c'est à vous de, oui mais on fait pas boire un âne qui n'a pas soif donc c'est alors, oui mais c'est à vous de leur donner soif alors elle en n'a rien à foutre on a des gosses qui ont faim, on a des gosses qui vivent dans des conditions pas possibles, qui ont des, on sait déjà bien qu'ils soient là quoi.
	D'accord.
	V5.105 Donc les le le problème le problème avec les stagiaires c'est que je sais que ma pratique n'est pas entre guillemets correcte par rapport à ce que je suis censé faire et je l'assume parce que c'est la mienne et que mes élèves ne sont pas plus mal formés que ceux des collègues.(44min28) Mais dans l'absolu, je ne respecte pas assez les balises qu'on nous impose par jour. Quand mon salaire va être impacté et que je risque d'être foutu à la porte, il va bien falloir que je recule. C'est pour ça que je me réjouis de m'en aller parce que je n'ai pas signé pour ce métier-là. Le formatage, ce n'est pas mon truc. Ce qui explique aussi que je suis ici, pas dans une autre école, cette école s'il me plaît parce qu'il y a une autre dimension à l'enseignement. Oui on forme des gens et ils font leur métier correctement, mais voilà moi ces boîtes où le prof parle tu tu et toi tu fermes ta gueule pour moi ce n'est pas enseigné ça.
	D'accord d'accord et justement vous disiez communiquer c'est d'abord écouter qu'est-ce que ça apporte dans le groupe, dans la dynamique ?
	V5.106 Mais parce que ça ne sert à rien de parler à un mur. Or si vous ne l'écoutez pas l'autre côté, il se mure.
	D'accord.
	V5.107 C'est ce qui va se passer avec ce groupe.
	D'accord.
	V5.108 Vous me dites pourquoi est-ce qu'on fait comme ça parce qu'autrement ils vont se mettre en mode veille, ils ne seront pas agressifs, mais ils seront en mode veille, donc un mur c'est un mur.
	Vous ne leur donnerez jamais soif ?
	V5.109 Ils n'ont pas envie, c'est tout. Donc avec le minimum de cadence pour certains, le fait très rassurant de dire moi je serai le cinq, c'est quoi le cinq demande au voisin ça veut dire quoi le cinq, ça marche, mais en fait m'écouter parler ça sert à rien et ça leur rapporte que dalle et ça m'épuise parce que je répète et ça ne passe quand même pas.(46min05)
	Je vois, je comprends.
	V5.110 Et je pense que c'est une des choses qu'on ne dit pas assez aux apprenants, c'est que ce n'est pas des boîtes de conserve, c'est à nous de les cadrer, c'est à nous de les guider, c'est à nous d'imposer la discipline quand c'est nécessaire et de faire la grosse voix oui. Alors je je ne suis pas en train de dire on est là pour les assister, ce n'est pas de l'assistanat, ce n'est pas dame, je suis j'ai mal aux pieds et mon slip est trop tendu non, Mais ce qui nous renvoie, ça doit être pris en compte. Mais il faut trouver une façon pour que ça passe quand même, il faut il faut voir, faire un petit trou dans le mur, passer sur le côté
	Je vois, être comme de l'eau et s'adapter au récipient ?
	V5.111 Mais bien sûr, c'est ça le prof. Ce qui marche dans une classe ne marchera pas avec l'autre classe.

	Ok ok.
	V5.113 Ici, j'en ai déplacé géographiquement parce que autrement, je ne sais pas aller maintenir leur attention. Ici, ça sert à rien, j'ai essayé de les...
Extrait 16 : <u>32min20 à 32min40</u> Un élève dit à la prof : « vous, vous travaillez parce que vous aimez votre travail, nous on veut travailler pour l'argent ». La prof répond : « une carrière de 45 ans dans un job que t'aime pas, tu ne tiendras pas ».	Si vous permettez, ça devait être un dernier parce qu'il est beau celui-là. Il est beau pour pour ce qui se passe et je pense pour vous aussi c'est quand même beau et dommage qu'on n'a pas eu plus de temps enfin chaque entretien c'est toujours comme ça on pourrait rester quatre heures, mais... Visionnage de l'extrait Je ne sais pas si vous aviez entendu ce qu'il disait E3 ?
	V5.114 Oui mais ils sont comme ça. Ça, c'est nos, c'est nos élèves d'ici, ils sont très bruts et ça sort. Ouais, ouais, ouais. C'est, en fait, ils sont très ambivalents, c'est-à-dire que on les fait chier, mais d'un autre côté ils sont aussi très reconnaissants et ils viennent vers vous avec des choses qui n'ont rien à voir.(48min04) J'ai eu une conversation qu'un élève de cinquième avec sa maman en préménopause, il est venu me parler de, parce il se doutait que j'étais ménopausée et il est venu me parler alors oui dans un autre établissement ça choquerait, on dirait déplacé, non ça le perturbe, il va vers un interlocuteur avec qui il peut en parler sans dépasser les bornes, elle est tout le temps fatiguée et je dis oui effectivement on est très fatigué. Voilà on n'était pas en cours, c'était sur la cour voilà donc et c'est pour ça que même lui que je voudrais bien encastrier dans le mur, il est super attachant.
	D'accord.
	V5.115 Il est super attachant parce que ils ils viennent parfois de très, ici à côté, il faut se remettre en perspective et voir parfois les petits animaux effarouchés qui sont arrivés chez nous.
	Et justement le fait qu'ils disent vous vous aimez votre métier, ils vous perçoivent comme quelqu'un qui aime son métier. Qu'est-ce que ça apporte au groupe, au séance de cours peut-être qu'ils vous perçoivent comme ça les élèves ?
	V5.116 Je pense que c'est une des raisons pour lesquelles ils écoutent.
	D'accord.
	V5.117 Quelqu'un que ça fait chier, ils n'écouteront pas. Moi je pense que c'est ça, euh, c'est la différence entre, euh, un tout petit peu d'intérêt et pas d'intérêt du tout.
	D'accord.

	V5.118 Parce qu'ils se rendent compte, c'est c'est en fait c'est double, c'est quelque part c'est un petit compliment à madame quand même mais c'est surtout la reconnaissance du fait que euh, je sers à quelque chose et on reconnaît que vous servez quand même à quelque chose même si vous êtes chiante donc c'est vraiment ouais.
	Ok super, écoutez merci beaucoup pour ce temps.
	V5.119 De rien.
	Je ne sais pas, il ne restait pas grand-chose, deux trois questions mais hors des vidéos plutôt d'ordre général, est-ce que vous pensez qu'en cinq minutes on peut répondre vite ?
	V5.120 Ouais ouais.
	Alors il y avait vraiment un truc il y a deux choses en fait, il y avait deux choses, est-ce que selon vous le genre ça a un impact sur la manière de la manière de gérer ?
	V5.121 Définitivement, c'est ça alors sur la façon de gérer le groupe, je ne sais pas, mais sur la façon dont le groupe nous nous reçoit terriblement. (50min25)
	Ah ouais ?
	V5.122 Il y a des groupes qu'on a déjà fait voir par les professeurs masculins groupés par rapport à leur attitude vis-à-vis des femmes
	D'accord, d'accord.
	V5.123 Définitivement, il y a des groupes où le fait d'une femme, c'est un handicap.
	Ok.
	V5.124 Et vice versa. Ça peut arriver dans l'autre sens aussi.
	Ok.
	V5.125 Terriblement. Donc est-ce que ça a un impact, alors j'ai plutôt envie de dire plutôt que le genre c'est l'âge aussi. Je gère terriblement différemment maintenant avec le recul que je le faisais jeune.
	Vous disiez vous faites comment ?
	V5.126 Plutôt plutôt plutôt que le genre. Le genre. Le genre. Moi je pense aussi que c'est l'âge qui fait qui influe très fort.
	D'accord.
	V5.127 C'est-à-dire que avec l'expérience on fonctionne tout à fait différemment comme j'ai dit tantôt on lâche, il faut et on fait on peut, on va voir ce qu'on peut.
	Et c'est bénéfique du coup le fait de lâcher il faut et aller vers... ?
	V5.128 Absolument certains.
	La gestion s'améliore ?
	V5.129 Les euh, pour moi les les résultats sont d'ailleurs les résultats ne sont pas pires ou meilleurs euh, avec les impératifs. La seule chose qui change, c'est que c'est excessivement épuisant et stressant. Donc, euh, il vaut mieux, il vaut mieux, mais ça alors, c'est uniquement en vieillissant qu'on peut se permettre. Quand on n'est pas nommé, etc, on, non, on peut pas, on est inspecté, on est, il faut bien qu'on reste dans le...
	C'est un problème ça justement le fait d'être inspecté, le fait de devoir faire il faut, au début de la carrière ?
	V5.130 Non, ce n'est pas un problème, c'est nécessaire, soyons clairs, C'est nécessaire. (52min03)
	D'accord.
	V5.131 Au démarrage, c'est plus que nécessaire. Maintenant, ce n'est pas parce que c'est nécessaire que c'est bénéfique.
	D'accord.
	V5.132 Au début, il faut bien qu'on ait une façon de fonctionner.

	Il faut qu'on nous dise fais ça. Maintenant, je suis désolé, il y a des choses qu'on nous a apprises qui sont complètement nulles et néfastes et qui ne sont plus en phase avec notre public.
	Comme quoi par exemple ?
	V5.133 Comme quoi ? Euh, ben, la sacro-sainte distance entre professeurs élèves déjà qui doit être là et je pense qu'aucun ne vous diront que je suis leur pote. Ils me perçoivent comme un prof point. Mais ça ne sert à rien de vouloir grimper sur mon estrade et d'y rester. Moi je je passe dans les bancs, je vais avec eux, voilà voilà. Donc voilà, mais oui maintenant est-ce que je sais pas si je réagis je pense que c'est une question de caractère plus que de genre par contre dans leur ressenti, certains groupes fonctionnent moins bien soit avec une femme soit avec un homme et c'est comme ça.
	Mais il n'y aurait pas spécialement davantage d'être un homme dans l'absolu ?
	V5.134 Sauf dans certaines sections c'est nonante-neuf pour cent de mecs et où là on a l'affaire la testostérone ça aide.
	D'accord.
	V5.135 On a des sections en bas où effectivement on a où effectivement, on a déjà suite à un conseil de classe fait passer les élèves devant les collègues masculins en leur disant maintenant... Et je sais qu'il y a même une fois un collègue qui en a pris gentiment dans le coin comme ça soulever les pieds et dit maintenant tu vas finir tranquille, ça a été tout seul.
	Ok, de faire des bonnes vieilles méthodes ?
	V5.136 Oui mais parce qu'on pouvait, mais voilà une fois sur vingt ans carrière.
	Il y avait juste une dernière chose, est-ce que des fois justement vous changez la disposition des bancs ou le dispositif des fois pour les faire travailler ensemble ?
	V5.137 Alors ça dépend très fort des, ça dépend très fort. Euh, la plupart du temps, euh, ce groupe-là, j'ai essayé le U justement pour ceux qui communiquent, c'est la foire, la foire à la saucisse. En fait ils sont, ils se distraient trop. Le fait qu'ils se voient tous comme ça, c'est agité.
	C'est la récréation.
	V5.138 Ils s'interpellent d'un côté à l'autre du U, etc. Donc quand on travaille de groupe, dans ce dans ce groupe-là, de toute façon, c'est toujours deux max, trois, c'est mort. (54min45)
	D'accord.
	V5.139 Et euh, je préfère plutôt les laisser comme ça et faire des petits groupes, mais non, les mettre comme ça, c'est non.
	En U, ça ne va pas ?
	V5.140 Non, ce groupe-là, ce n'est pas possible. Bon, l'année dernière, j'étais dans la classe de la collègue, laquelle elle a ses bancs ça donc je n'allais pas déménager chaque fois c'est l'enfer c'est l'enfer, c'est la meilleure configuration pour eux , la seule chose que je n'admets pas c'est que quand on est dans un local plus grand ils aillent au fond donc ils ne peuvent pas utiliser les rang du fond, ils doivent rester sur l'avant.
	D'accord.
	V5.141 Mais ce groupe-là si on les met en U ouuuuuuu.
	Avec d'autres groupes ça ça fonctionne bien mieux avec d'autres groupes qui auraient des intérêts dans d'autres groupes de les faire interagir ?

	V5.142 Ça dépend des activités. Donc si on fait un travail oral genre brainstorming, genre que penses-tu de, ça peut être super sympa. >< Si c'est pour faire du travail plus posé, de l'écoute par exemple, le fait qu'il se voit, c'est trop.
	D'accord.
	V5.142 Déjà déjà à l'audition, il y en a dans ce groupe-là qui ferme les yeux pour pouvoir se concentrer mais s'il se voit c'est fini.
	Par exemple le genre de, quand il se voit vous dites c'est fini ? (56min06)
	V5.143 En fait ce qui se passe c'est que au lieu d'avoir juste un pote ou ici deux potes en vision ça multiplie le nombre de distractions et quand ils interagissent trop et donc ils sont discrets.
	D'accord.
	V5.144 En fait, s'ils se voient comme ça, E3 va voir que lui avait son tél., : « moi si j'ai mon tél. vous allez m'engueuler, il a son tél dans sa main, vous dites rien ».
	Une influence qui est les uns envers les autres pas très bien ?
	V5.145 Ce n'est pas un groupe où on peut les laisser, ça ne va pas être positif. Ils vont se saboter ils vont papoter et on pousse toi gnagnagna et pourquoi tu es assis comme ça et...
	Donc vaut mieux diminuer les interactions dans ce cas-là ?
	V5.146 Et dans ce groupe-là si je les mets en U si je les mets autour d'une grande table j'ai fait une fois l'étude.
	Est-ce qu'il y a d'autres groupes auxquels vous pourriez penser où justement les interactions seraient bénéfiques ?
	V5.147 Uniquement dans certaines activités très ciblées. Moi le U, euh, pas trop. Parce que tout ce qui demande de la concentration, c'est multiplier les sources de distraction et parce euh, qu'il faut quand même savoir qu'ils ne sont pas tendres entre eux, donc ils ont tendance à se foutre de la gueule de celui qui parle et compagnie. Alors ils le font, soyons clairs, mais vaut mieux que ça soit dans leur dos qu'à leur face. Par exemple notamment quand E1 le parle, il ne vaut mieux pas qu'elle voit les grimaces des autres.
	Et vous parlez du brainstorming, ça c'est un truc qui apporte des choses le brainstorming ?
	V5.148 Oui en général c'est une des façons de les accrocher.
	Ok c'est noté.
	V5.149 C'est une des seules façons de les accrocher oui en leur disant ben voilà ça va te servir à quoi ça te fait penser à quoi et alors là parfois ils viennent avec des trucs mais autrement. (58min05)
	Ecoutez vous avez dit beaucoup de choses intéressantes je sais pas s'il y a une dernière chose concernant la gestion des groupes, la prise en main des groupes, le dynamisme des groupes que vous n'auriez pas dit que vous auriez envie de dire comme ça je vous laisse le mot de la fin ?
	V5.150 J'ai envie, juste dire que c'est c'est juste une constante adaptation Ça n'est que ça. Gérer un groupe, c'est s'adapter, s'adapter, être frustré, recommencer, échouer et surtout c'est une chose qu'on ne sait pas quand on quitte l'école parce qu'on croit savoir, c'est que ça marche là maintenant tout de suite et peut-être que dans vingt minutes, une heure, la semaine prochaine, ça ne donnera rien du tout. Donc c'est quelque chose qui n'est jamais acquis et ça demande de s'adapter, mais je pense qu'une des erreurs qu'on fait vraiment quand on sort de l'école, c'est qu'on écoute pas. Écouter et observer parce que voilà, quand quand quand ils sont comme ça, il est déjà plus droit, mais quand ils sont comme ça.

	C'est vrai que, je pense quand on va à la fin du cours où E3 est complètement couché.
	V5.151 Voilà, voilà, mais quand ils sont comme ça, il n'y a plus de... il faut... Je peux m'époumoner tant que je veux, il ne se passera plus rien.
	Oui, c'est pour ça d'ailleurs que vous le laissez couché ?
	V5.152 Mais je ne vais pas m'énerver, c'est comme lui tout à l'heure, il l'a reposé. Je lui confisque qu'il ne fou plus rien. Oui, c'est contre les règles, le règlement intérieur de l'école. On est d'accord. Cent pour cent certains. Il faut les confisquer en début d'heure. Non, non. Madame j'ai faim, mais tu ramasses tes crasses, mais tu ne peux pas manger en classe, ok. (1h00min03s) Il faut interdire.
	D'accord.
	V5.153 Mais voilà, ça c'est ma vision du truc. Maintenant euh, objectivement on est quand même arrivé au bout de la tâche et on a à peu près tous participé.
	Parce que si je peux me permettre moi j'ai vu qu'ils ont travaillé peut-être pas comme vous le disiez mais finalement ben...
	V5.154 Finalement, on est arrivé au bout de la tâche. On est arrivé au bout de la tâche. Oui, c'est ça. Donc voilà, maintenant, ça marche là, maintenant à l'instant T là. Je dis, y a qu'elle qui a travaillé et les deux autres n'ont pratiquement rien fait.
	On prend ce qui est à reprendre quoi
	V5.154 Où on devient sot et franchement j'ai pas envie.
	Vous pensez que ça, forcer trop ...
	V5.155 Alors c'est une question, c'est très perso, mais personnellement, je vis mieux depuis que j'ai décidé de laisser courir.
	D'accord.
	V5.156 Alors c'est pour ça que moi j'envoie assez de de ces contrôles de de qualité rentabilité qu'on va nous imposer avec le pacte d'excellence. Pas parce que je je trouve que mon travail est mauvais, mais parce que ben, la rentabilité parfois elle est nulle quoi.
	Avec ce genre de groupe là, vous pensez que ça aurait un effet négatif?
	V5.157 Oui. Vouloir viser la rentabilité avec ces éléments, ça marchera pas. Les mettre dans un grand groupe, ça ne marchera pas. Mais ça, on ne veut pas nous écouter. Le législateur n'a rien à foutre.
	D'accord.
	V5.158 Le peu que j'ai acquis ce jour-là, dans un grand groupe, ce jour-là, il n'y a personne qui fait.
	Je vois.
	V5.159 Donc je comprends qu'il faut rationaliser et je veux bien être qu'on vienne voir mes cours mes machins mes bazars mais au bout d'un moment il faut aussi voir ça. Ce n'est pas que chez moi ils sont comme ça quand ça leur... et puis à d'autres moments ils sont sur les. Donc voilà.
	est-ce que c'est spécifique pour un public professionnel ça ?
	V5.160 Non, c'est aux ados en général pour l'instant, même en bas maintenant on a des groupes comme ça, des gens qui se couchent, des gens qui dorment. (1h02min22s)

	En tout cas moi je peux vous dire madame, je vais bien creuser, vous dire que nous on va vous écouter à notre petit niveau et puis je sais pas , on verra c'était vraiment très riche et je vous remercie beaucoup pour votre générosité.
	V5.161 Ah de rien mais voilà. Non mais voilà il faut les voir. On nous croit pas mais il faut les voir et c'est des grands. Demandez aux collègues-là qui encadrent des petits.
	D'accord d'accord.
	V5.162 Voilà, mais on peut le croire ou non, E5 a plus son écharpe, donc elle va mieux, E4 est assis, E3 a le sourire ils sont, ils vont sortir mieux du coup qu'ils n'y sont entrés.
	Vos objectif qu'à la fin de la séance de cours, ils ne sont pas juste pédagogiques alors ?
	V5.163 Dans nos groupes jamais dans nos groupes jamais dans le professionnel le vrai professionnel comme chez nous, celui des gens qui vivent en marge de la société, certains parents ne se lèvent pas certains parents ne parlent pas français.
	Et du coup serait quoi vos objectifs autres que pédagogiques à l'issue d'un cours comme ça ?
	V5.164 Mais qu'ils arrivent à se, qu'ils arrivent à se débrouiller dans la vie , tout simplement. C'est le but du jeu, c'est d'en faire des Oui. C'est ce qui me gêne dans l'histoire du pac d'excellence, c'est que oui, ça pourrait être plus productif au niveau matière. Mais le but du jeu normalement, c'est vraiment d'en faire des citoyens capables de fonctionner. Pour moi, à l'école, c'est ça parce que étudier, si un jour, ils ont besoin de l'anglais, ils font des cours du soir comme tout le monde. Donc il faut arrêter de rire quoi. Exactement un petit peu. Il y a des moments, le social ne doit pas prendre le pas, on est d'accord.(1h04min03) Mais il y a des moments, le but c'est d'en d'en faire quand même, de les aider à devenir la meilleure version d'eux-mêmes, de se sentir le moins mal et surtout d'arriver à fonctionner dans la société. Comprendre comment ça fonctionne, intégrer le milieu du travail. Savoir faire un entretien d'embauche en anglais, on s'en fout complètement. Ça doit être fait, ils l'ont vu, ils peuvent retomber dessus s'ils en ont besoin un jour, mais le but du jeu, c'est que voilà, bon E4 est réveillé, E2 a posé son écharpe et E3, bon d'accord, il est vautré, mais il est vautré, il a le silence, il a le sourire quoi.
	Ouais ouais.
	V5.165 Alors qu'il est arrivé en pétard en retard et donc la journée peut continuer et peut-être que pour les cours après ben, voilà.
	Peut-être que le fait justement qu'il ait le sourire à la fin ça les aide dans l'intégration de la société après ?
	V5.167 Mais ce n'est pas qu'une question de sourire, c'est qu'il est beaucoup plus détendu donc peut-être que ça va moins mal se passer et c'est ça le truc. C'est un effet secondaire du cours et ça ne sert à rien de les laisser sous pression, ça ne sert à rien. Je peux m'énervé tant que je veux, je me suis énervée, soyons clairs, j'ai essayé, ça ne donne rien. Ils se referment, ils regardent leurs pieds, ils prennent quand même pas note et donc le peu que j'aurais pu faire passer ne passe même pas. Ça sert à quoi ? alors plein de collègues ne seront pas d'accord, mais ça je m'en fous, ma classe, mon jeu, euh, je sais qu'à la fin ils sont quand même capables donc c'est que ce que j'arrive à faire passer passe, puis merde, mais c'est sûr que ce n'est pas en phase ni avec ce qu'on nous enseigne ni avec ce qu'on exige de nous mais très clairement je n'en ai rien à caler si quand ça n'allait pas que tu as mon salaire je serais obligé de peut-être de changer de retomber dans un truc plus cadré ça ne donnera rien on va les perdre ces

	gosses-là on les perdra ça marchera avec certains, mais ces gosses-là qu'on a là assis devant nous, on les perdra, c'est clair.(1h06min12s) C'est des gosses qui vont quitter l'enseignement dès qu'ils pourront euh, et je ne pense pas que ça soit ça l'excellence. Je ne pense vraiment pas que ça soit ça l'excellence. Rationaliser oui, gnagnagni gnagnagna ok ok ok ok ok mais supprimer le professionnel non ce n'est pas une bonne idée parce que les gosses qu'on arrive à sauver ben, ils seront sacrifiés et ça moi je suis franchement j'ai vraiment on a beaucoup de mal.
	Ça vous touche ?
	V5.168 Ben, Bien sûr, c'est des humains, ce n'est pas ce n'est pas des boîtes de conserve, on va en faire quoi, soit des assistés, soit des marginaux. C'est vraiment le contraire de ce qu'on veut qui soit. Alors oui dans le groupe là il y en aura qui vont vivre d'assistanat et et qui vont comme leurs parents passer dans l'économie alternative des petits boulots des on est d'accord. Mais il y en a quand même chaque année qu'on sort et qui trouvent leur place et c'est vrai que parfois les réussites ne sont pas scolaires mais par exemple E1 elle sourit maintenant en classe. Elle arrive de temps en temps à rigoler à ce que les autres disent. Voilà, elle arrive à décoder et à entrer dans la dynamique. Alors, c'est bien de savoir décoder et de ne pas tout le temps se sentir sur la défensive.
	Et le métier d'enseignant, ce n'est pas juste transmettre des apprentissages ?
	V5.169 Non, alors non, si c'est ça, moi j'arrête. Je suis fille de prof, fille, belle fille directrice d'école dans cette école-ci mon papa, donc je savais où je mettais les pieds. Euh, ce n'est pas ça enseigner.(1h08min01s) Enfin si certains diront c'est transmettre de l'info machin chez les grands peut-être chez les adultes, je ne suis pas sûr je ne suis pas sûr encore une fois il ne faut pas ici c'est beaucoup de social et un peu moins de matière donc ça ça a parfois un peu limite mais force est de constater que vouloir pousser ça ne servira à rien.
	D'accord.
	V5.170 Ici à côté le groupe je peux les pousser, je vais pouvoir ils vont vouloir non non on arrête, je dis hop on termine d'abord celui-là après celui-là gnagnagna donc il y a moyen de tirer. Ici à partir du moment où ils disent on arrête, je continue et je suis toute seule quoi, je parle dans le vide, dans le vide.
	Ok.
	V5.171 Je préfère qu'il se vautre cinq minutes avant la récré, il va aller en récré et il doit recharger ses batteries pour le cours suivant. Mais ouais. De toute façon, Mi comme il est là, il est très réceptif à quoi que ce soit. Mais oui, mais allez.
	Il a donné ?
	V5.172 Voilà, c'est ça. Alors il n'a pas donné grand-chose, mais c'est clair, il a donné. Voilà.
	Il faut adapter ses exigences en fonction du public alors je suppose ?
	V5.173 On dit que normalement il ne faut pas, mais si bien sûr que si bien sûr que si. Il faut en fait le truc c'est qu'il faut vraiment mettre l'énergie là où elle doit être, c'est-à-dire dans les heures d'anglais cette heure-ci, c'est vrai qu'elle est un peu sacrifiée.
	D'accord.

	V5.174 Parce que si je demande d'étudier gnagnagni, d'abord ils n'étudient pas, mais si je demande du travail comme je le demande en anglais dirigé, c'est trop, donc il faut que je garde le peu de cartouches que j'ai pour l'anglais dirigé.
	D'accord.
	V5.175 L'anglais orienté c'est c'est comme ça, maintenant ce n'est pas juste et ce n'est pas la loi, On est d'accord, mais au bout d'un moment que la loi vienne s'asseoir dans la classe et voit. (1h10min03s) Parce qu'ils ne sont pas méchants, ce n'est même pas un mauvais groupe, ce n'est même pas un mauvais groupe.
	Mais le programme ne serait pas adapté pour eux quoi ?
	V5.176 Je pense que les les non, je pense qu'il y a un un on comprend, on a fait évoluer les programmes pour qu'ils soient remis avec les élèves de qualification, mais ce n'est pas le même public, ce n'est pas le même public. Ils partent pas dans les études supérieures, ils n'ont pas d'optique d'aller dans le supérieur. Les qualifiants se qualifient pour un métier donc se préparent pour un métier pour lequel ils vont étudier. Ils savent qu'ils vont dans le supérieur, ils sont en social parce qu'ils vont faire educ spé. Bon parfois les projets, les projets ne sont pas clairs, mais en général ils savent quand même plus ou moins, ils sont en pharma parce qu'ils veulent faire des études de pharma, il faut chimie parce qu'ils veulent faire laborantin. Ici, ils vont aller bosser la majorité, ils n'ont pas de perspectives d'études. Donc vouloir les remettre dans un même tronc commun avec des gens du général, du qualifiant et eux, ç'a pas de sens. C'est des gosses pour lesquelles chez certains il n'y a même pas de notion de travail parce que les parents ne travaillent pas. Donc la valeur travail n'existe déjà pas. Donc le programme oui d'accord, on comprend ce qu'ils font, c'est logique, je veux dire ça a une logique, mais ça ne reflète en aucun cas la la réalité du terrain, même avec les petites choses que je vais avoir après qui sont hyper scolaires, qui sont une bonne classe, c'est pas le même monde. Vous leur demandez qu'est-ce que tu vas faire après ta sixième et éventuellement une septième pour avoir le CESS mais ils travaillent, ils travaillent déjà maintenant, ils vont pas faire des études comme nos élèves du qualifiant qui pour la majorité vont aller dans le supérieur au moins de type cours, vont faire de la, vont faire des choses comme ça qui savent qu'après il y a il y a encore des études, ce public s'il ne va pas faire d'études, il n'en a pas l'intention, je veux dire c'est, je n'ai pas dit qu'ils ne peuvent pas, certains le font, on est d'accord.(1h12min34s) Par exemple on a une jeune fille dans cette classe-là qui va changer et reprendre deux années d'esthétique en bas. Mais euh, c'est c'est ça qui me fait dire que avant tout il faut aller écouter ce qu'ils disent quel public on a et à partir de là il y a des incontournables des choses qui doivent être faites qui doivent être respectées et puis il y a le superflu et c'est vrai que c'est pas juste ça dépend des classes des groupes des heures des semaines des jours on est d'accord peut-être que ça doit pas être comme ça mais il faut arrêter de rire une classe ma classe c'est ça, ma réalité c'est ça, c'est une fois ils sont tous au taquet, tout va bien et la fois d'après il n'y en a pas un qui a ses feuilles, personne ne veut rien faire et c'est à la limite foutez-nous la paix.
	Et plutôt que d'un tronc commun qu'il compte faire et qui ne sera pas profitable pour ceux...
	V5.177 Non il ne sera plus pour personne parce que les les élèves entre guillemets classiques vont devoir se taper des E1 d'accord.

	Qu'est-ce qu'ils devraient faire à la place selon vous qu'est-ce qui serait plus judicieux à faire ?
	V5.178 Moi je suis désolé il ne faut pas intégrer il ne faut pas intégrer.
	Il faut plutôt ?
	V5.179 Il faut les laisser comme ça, c'est pas je n'aime pas qu'on change mon système, mais il faut reconnaître qu'il y a une part de nos élèves qui ont besoin d'un système alternatif. (1h14min11s) Sans tomber dans le spécialisé, ils relèvent aucun du spé. Mais au bout d'un moment euh, moi moi je suis quand même, on verra.
	Ok.
	V5.180 Mais honnêtement ça m'inquiète et pour les élèves entre guillemets classiques et pour ceux qui arrivent jusque-là parce que on avait la possibilité de les encadrer, d'avoir des des logopèdes, des orthos, des intégrantes qui venaient, qui disparaissent dans le système, on n'aura plus. Donc les enfants comme Mélodie qui ont de réels troubles neurologiques n'auront plus de soutien. Or on l'a amené en sixième avec des lacunes et des choses qu'elle ne fera jamais mais pour le reste elle n'a pas volé sa place, elle a sa place en sixième. Dans un système tout le monde il est beau tout le monde il est gentil, mélodie vers du latin à douze ans alors qu'elle n'a pas de CEB, ce n'est pas possible.
	Ok ok ok ok.
	V5.181 Donc voilà.
	Écoutez merci beaucoup désolé.
	V5.182 Il n'y a pas de souci. Je vais me débrouiller, ne vous tracassez pas.
	En tout cas merci pour votre temps et tout, on était à peu près dans le truc.
	V5.183 Ouais ouais donc voilà non c'est juste que il faut vraiment que je prépare deux trois trucs parce que je je je je mais c'est pas grave.
	Madame P5 tout grand merci en tout cas. Très bien. Tout grand merci.
	V5.184 Bon courage en tout cas.
	C'est vraiment très gentil. On sait jamais si à l'occasion en analysant les données ou quoi, j'ai une question qui vient, je peux vous faire un petit message ou autre ?
	V5.185 Oui oui.
	C'est vraiment super gentil.
	V5.186 Je ne suis pas souvent sur mon téléphone comme vous avez remarqué, mais je finirai bien par le voir.
	Ok super.

8.8.6 Retranscription entretien P6

Extrait vidéo	Verbatim
Introduction	Alors voilà, comme je te l'avais déjà expliqué donc ici ce qu'on va se concentrer, c'est pas finalement les enjeux pédagogiques mais c'est finalement toute la dimension relationnelle comment tu interagis avec le groupe classe euh, finalement comment tu agis dessus et comment tu fais en sorte euh, d'avoir certains climats favorables à l'apprentissage ? V6.0 D'accord.D'accord. Oui. Alors forcément ici nous ce qui est important c'est vraiment, c'est toi l'expert quelque part, parce que finalement on ne sait pas vraiment comment les enseignants ils font et donc finalement ben, nous on est là pour comprendre votre logique de fonctionnement à vous. V6.0 Ok Et voilà, il y a aussi, faut savoir aussi que des fois ça peut être exigeant cognitivement mais émotionnellement aussi, peut-être certaines questions donc tu es tout à fait libre de me dire écoute : « ça j'ai pas envie de répondre » ou alors euh, faire une pause à l'entretien voire de l'arrêter complètement sur un moment euh, ça passe plus (rire). V6.0 Ok. Alors oui aussi euh, donc moi j'ai sélectionné des extraits, mais si à un moment tu désires euh, prendre un peu les commandes, ben, tiens voir un peu ce qui se passe après ou avant pour expliquer quelque chose ou t'aider à te rappeler de quelque chose, il n'y a pas de souci, tu prends les commandes comme tu veux, quand tu veux, ça va ? V6.0 Ok, ok. (2min07) Et donc souvent, on regardera un extrait, euh, je te laisserai dire ce que tu veux, souvent euh, dire un discours libre au départ mais toujours en sachant que ce qui est intéressant c'est comment tu agis avec le groupe et finalement aussi sur l'état je vais dire émotionnel des élèves ça va pour toi P6 ? V6.0 Oui ça va. Ok super.
	Ok, voilà c'est parti. Alors voilà donc déjà merci beaucoup P6 de m'accorder un moment. Euh, voilà ici l'entretien avec auto-confrontation, euh, ça dure en général une heure et quart.

	V6.1 Ah ouais. Ouais.
	Maintenant voilà c'est en fonction, je peux m'adapter. Si si tu si tu me dis euh, si tu me dis que tu aimerais de faire un peu en moins j'essaye de faire en une heure il n'y a pas de souci.
	V6.2 Ouais.
	Ok, ça va. Euh mais du coup, voilà, il est onze heures trente-cinq, j'essaierai d'avoir bouclé ça pour midi trente. Ok, d'accord, ça va ?
	V6.3 Ok.
	Voilà et ben tout d'abord avant de visionner le premier extrait je voulais, je voulais te demander si c'est toi qui as choisi les places des élèves ou si tu les laisses libre ?
	V6.4 Non.
	Ok. Et est-ce que c'est, tu laisses toujours les élèves libres de se placer où ils veulent ou c'est propre à cette classe-là ?
	V6.5 Euh ça dépend, il y a des cours qui nécessitent qu'on se place d'une certaine façon alors je le fais. Ici il y avait beaucoup d'absents donc je ne savais pas euh, que la classe, et qu'ils allaient disposer comme ça parce que je pensais que les bancs d'habitude sont tous remplies donc voilà.
	D'accord.
	V6.6 Mais généralement dans cette classe-là, sauf exception, je n'ai pas de nécessité de, d'imposer les places.
	D'accord d'accord euh, justement tu parles de nécessité, alors tu verras que des fois on fait des digressions ? dans quel cas, même si c'est hors de ce contexte-là, dans quel cas il y a des fois où il y aurait nécessité ?
	V6.7 Ben, si par exemple je vais les faire travailler en groupe si euh, on a besoin d'un travail plus collectif mais sinon euh, quand on travaille comme ça où ils ont leur support ils travaillent dans leur support on reste comme ça aligné comme ça et c'est aussi parce que euh, j'ai pas de local donc chaque fois moi je débarque dans un local ça me prendrait beaucoup de temps de chaque fois enfin ça me prend du temps quand je dois changer la disposition des bancs à les remettre quand j'avais à une époque où j'avais un local à moi, ben, à chaque fois avant qu'une classe n'arrive en fonction de ce que j'allais faire j'arrangeais les bancs je mettais exactement le nombre de bancs par rapport au nombre d'élèves dans la classe pour ne pas que les élèves aillent se mettre au fond etc.(4min20)
	Je vois je vois.
	V6.8 Mais ici euh, vu que je fais que passer chaque fois dans les classes donc je limite les déplacements de banc.
	Ok ok et le fait justement que tu aies plus ta classe attitrée on va dire c'est moins efficace on va dire pour la mise en place de ton dispositif ?
	V6.10 Ouais ouais ouais ouais ça c'est clair.
	Ok ok. Et justement ici on voit qu'ils sont plus, comme on dit en rang d'oignon.
	V6.11 Oui.
	Est-ce que des fois il y a d'autres séances de cours où tu modifies la place des bancs en U ou en... ?
	V6.12 Oui parfois quand c'est nécessaire donc travaux de groupe ou un travail plutôt collectif et voilà c'est très très c'est quand même très rare en plus avec ce

	cours à deux heures j'ai deux fois cinquante minutes avec eux donc on essaye de rentabiliser le temps(rire).
	D'accord d'accord rentabiliser le temps par rapport à la quantité de matière tu dois voir le programme ou autre ?
	V6.13 Non pas tellement mais que voilà les cinquante minutes on soit vraiment, on puisse au maximum être mis au travail quoi.
	D'accord ok ok. alors est-ce que tu aurais une méthode particulière pour bien débiter la séance de cours, un petit tips ?
	V6.14 Non ça je n'ai pas.
	Non ?
	V6.15 J'attends que tout le monde soit assis (rire), je leur demande de sortir leur cours et puis je leur dis là où on était arrivé, je fais un petit rappel et puis on redémarre.
Extrait 1 : <u>5min20 à 6min20</u> Présentation de la séance de cours. Le professeur annonce aux élèves ce qu'ils vont faire durant la séance de cours.	Ok justement c'est un peu l'extrait, c'est l'introduction, donc on va la voir et puis voilà, donc je lance la vidéo. (6min11) Visionnage de l'extrait Ok alors voilà est-ce que tu veux bien déjà un peu me décrire ce que tu fais ?
	V6.16 Donc là c'est le début d'une séquence donc on n'est pas encore vraiment mis au travail donc je débute toujours une séquence par une situation problème qui va être le fil conducteur de la matière.
	D'accord.
	V6.17 Et euh, ben, là, je contextualise un petit peu la situation problème que je leur sou mets. Donc je leur donne quelques mots d'explications pour eux, qu'ils sachent cet article que je leur propose avec une question à résoudre ben, d'où ça vient.
	D'accord et justement qu'est-ce que ça apporte le fait de commencer la séance de cours avec une situation problème avec une situation finalement concrète ? (8min07)
	V6.18 Ben, en fait pour moi la gestion de la classe la gestion du travail etc. elle est euh, complètement avant tout liée au support que je donne au support de cours que je donne donc le cours papier qu'ils ont que je et que je projette euh, et donc le but de la séquence qui va durer une sorte de cours c'est de résoudre la situation problème donc ce que j'essaie de faire j'y arrive pas toujours mais mon fil conducteur ma ligne de conduite en tout cas c'est de donner un support avec une tâche à résoudre et qui va donner du sens à toutes les autres tâches que je vais donner ensuite et donc après cette situation problème il y a des exercices bon des passages de théorie d'explications des exercices certains exercices on

	peut les faire tous ensemble certains exercices ils peuvent les faire toute seule etc. ça c'est moi qui ai décidé au préalable et ; euh, ben c'est ça qui va guider mon interaction avec la classe c'est le support.
	D'accord une forme d'impulsion ?
	V6.19 Ben, pour moi c'est le cœur du cours pour moi ils sont là ils sont en classe pour travailler le plus possible vu que on travaille par compétences, donc on apprend en faisant, donc autant que possible là j'avoue que le support que j'ai proposé j'en suis pas contente donc ils rencontrent pas vraiment mes objectifs, mais autant que possible j'essaie que les élèves puissent euh, être mis au travail tout seul par deux ou ensemble enfin ça dépend un petit peu de ce qu'on voit et donc pour moi c'est vraiment la qualité de mon support qui va entraîner la façon dont les choses vont se dérouler en classe. (10min05)
	D'accord ok ok.
	V6.20 Et donc là j'essaye de mettre une situation, à la base le cours construit partait d'une autre situation, mais en sciences sociales ça évolue tout le temps donc, ça commençait à dater, c'était une situation de de magasins qui avait fait grève après le covid donc je ne pouvais plus me permettre de donner ça donc là j'ai mis un nouvel article mais c'était la première fois que je faisais la leçon avec cet article-là donc ne s'enchaînait pas nécessairement très bien voilà.
	Donc si je comprends bien, toi, c'est beaucoup en amont à la maison que tu vas penser à une bonne situation problème pour guider la classe ?
	V6.21 Ouais, pour moi mais ça c'est mon avis, le cœur du travail du prof c'est la préparation de son cours et du support qu'on va donner aux élèves qui va leur permettre eux de travailler.
	D'accord et justement pourquoi tu dis que cette séance-là après je pourrais on pourra aussi répondre à cette question-là à la fin pour te remémorer mais si tu veux déjà y répondre tu peux, pourquoi cette séance-là elle n'a pas fonctionné comme tu le désirais, qu'est ce qui coïncit ?
	V6.22 Ben, parce que la situation problème que j'ai mis, je l'ai replaquée sur une séquence que j'avais déjà fait, donc c'était pas très fluide et donc il y a beaucoup de choses que j'ai dû expliquer oralement euh, qui sur lesquels ils auraient pu travailler tout seul parce que ça allait plus de soi par rapport à la situation problème précédente voilà cette leçon là je dois clairement je dois la retravailler refaire les rouages.
	Aussi un moment tu dis, je vous donnerai les résultats à la fin je vous dirai qui doit refaire l'interro ou pas. Comment tu fonctionnes par rapport à ça puisque j'entends vous devrez la refaire ou pas ?
	V6.23 En fait donc ils allaient recevoir leur bulletin à la fin et donc dans ce cours ce cours est décomposé en UAA et dans mon engagement pédagogique pour réussir le cours de FSE ils doivent avoir eu cinquante pour cent dans chaque UAA. (12min23) Donc on a déjà fait une UAA qui a été clôturée et là on vient de clôturer une première partie de la deuxième UAA qui doit avoir cette année et donc j'ai fait une interro formative et j'ai fait une interro certificative et puis j'ai refait, enfin, une sommative quand même, j'ai refait une sommative alors qu'en principe quand ils ont raté leur sommative euh, ils la repassent à l'examen mais là j'ai quand même

	refait une sommative parce que je trouvais qu'ils étaient nombreux à l'avoir raté donc j'ai fait un peu de remédiation, j'ai réexpliqué. On a refait une sommative, mais il en reste quelques-uns qui ont encore, qui n'ont toujours pas réussi. Donc ils la passeront à l'examen. Les autres n'auront, qui auront réussi n'auront pas d'examen. Et donc avec eux, je prendrai un temps au préalable pour revoir la matière euh, qui a posé problème. Et donc, ils avaient déjà reçu leurs interros, etc. Ils savaient très bien qu'ils devaient repasser ou pas, mais dans leur bulletin, c'était écrit noir sur blanc, au cas où certains avaient oublié j'avais précisé en bulletin telle partie est à passer à l'examen.
Extrait 24 : <u>49min18 à 49min38</u> En distribuant les bulletins, le professeur s'arrête près de certains élèves et dit : « Vous allez réussir, je vais vous réexpliquer tout encore une fois ».	D'accord. Ben, Justement ce que tu dis, j'ai un peu tous les extraits en tête, on va aller directement à un extrait à la fin parce que c'est fort en lien avec justement ta manière de fonctionner, d'évaluer et donc c'est un extrait qui dure, c'est le tout dernier extrait vingt-quatre, et donc on le commence ici et tu verras que ça va en lien avec ce que tu dis, et puis ta manière de, enfin ça en dit long, j'ai l'impression, de ta manière d'être avec les élèves voilà ça dure une vingtaine de secondes. Visionnage de l'extrait(14min22) Je ne sais pas si tu as su entendre ?
	V6.24 Très bien, mais je me rappelle vraiment, c'est quand je distribue le bulletin ça.
	C'est ça, il y a des filles qui disent, mais qu'est-ce qui se passe si je ne vais pas réussir et tu réponds, mais non, ne pars pas comme ça, tu vas réussir, puis tu dis même à la fin, s'il faut, je réexpliquerai tout encore une fois ?
	V6.25 Ben, oui, oui en principe ça m'arrive quand même d'avoir de temps en temps des deuxièmes sessions même si moi je ne suis pas pour le principe de deuxième session mais parfois au conseil de classe on me dit que je vais mettre une deuxième session mais euh, en principe sauf cas vraiment exceptionnel ils finissent toujours par y arriver parce que parfois il reste plus grand chose euh, qui n'a pas été réussi et je réexplique encore une fois mais ce que je n'ai pas précisé c'est que dans mon cours tout se fait à cahier ouvert donc ce qui est très important c'est le contrat c'est ce qu'il y a dans mon engagement pédagogique la seule chose que je leur demande c'est de venir avec leurs cours en ordre et un bic parce que c'est pas évident d'avoir un bic (rire) cette classe là, ça allait ce jour-là mais parfois il faut un certain temps pour trouver des bic pour tout le monde et mais il y en a dans ce groupe-là ben, c'était pas le cas, mais parmi ceux qui ne sont pas là il y en a qui n'ont jamais leur cours donc ils arrivent à l'examen avec un cours vierge et euh, ben, voilà je fonctionne aussi comme ça parce que ils sont grands ils sont majeurs ils sont euh, ils sont dans le monde du travail l'année prochaine donc je sais qu'ils soient un petit peu autonomes donc ils savent les

	règles du jeu, on vient au cours avec son cours et on fait des exercices et en principe avec ça on a tout pour réussir. (16min07)
	D'accord.
	V6.26 Il y a parfois des passagers clandestins et ici dans cette classe-ci il y a notamment une élève qui a, je ne sais plus elle est d'origine irakienne ou je ne sais pas quoi, qui a des grosses difficultés au niveau du français , et donc ben, elle s'en sort quand même bien, mais il y a une partie qu'elle n'a pas réussi, mais bon voilà je lui réexpliquerai parce qu'elle a vraiment des difficultés spécifiques qui >< parfois ça agace un peu le reste de la classe quand je réexplique des choses que tout le monde a comprises donc voilà.
	D'accord et justement le contrat que tu fixais le début de l'année ça contribue à les autonomiser ? (16 min 48)
	V6.27 Ben, ce n'est pas tellement un contrat parce que je ne leur fais rien signer, mais on est tenu de donner un engagement pédagogique et donc ils connaissent les règles du jeu et donc quand je leur dis tout se fait à cahier ouvert, je vois toujours un grand sourire, en fait c'est pas si simple que ça et même venir en classe avec son cours en ordre ça ne va pas de soi quoi, après trois séances il y en a déjà quelques-uns qui sont larguées.
	Justement ce système là, ça contribue ou ça les pousse à venir au cours et à être en ordre ? (17 min 21)
	V6.28 Non, je ne pense pas que ça ne réduit pas l'absentéisme ou quoi que ce soit, ni à être en ordre. C'est simplement moi dans ma façon de fonctionner, je veux que, j'estime que dans les cours que je donne, il n'y a pas, c'est pas nécessaire d'étudier mais c'est nécessaire de pouvoir utiliser ce qu'on a vu en classe pour résoudre d'autres problèmes donc c'est plus un cours où je leur demande de réfléchir de raisonner d'utiliser parce que bon il y a beaucoup ici notamment de l'aspect législatif etc. qui peuvent retrouver facilement mais c'est euh, que ce que je fais avec tout ça donc c'est plutôt utiliser tout ce bagage, plutôt que de l'apprendre par cœur d'autant que ça évolue quoi, là en plus dans ce cours-là on parlait des futures mesures gouvernementales qui ne sont pas encore votées donc il y a peut-être, ça sert à rien que je fasse retenir le système de pension par exemple qui va changer.(18min20)
	Justement est-ce que ce cours-là ben, contrairement par exemple à un cours de sciences ou autres, même s'ils ont tous leur utilité, ce cours-là, est-ce que ce n'est pas justement quelque chose de vraiment utile pour, je vais dire, prendre sa place en tant que citoyen dans la société ?
	V6.29 Ah si si si, ben, il y a cet aspect-là dans les cours que je donne donc de sciences sociales dans général et FSE en TQ, c'est pas un cours euh qui est orienté euh, dans leur option professionnelle c'est un cours qui sert à tout le monde , des choses que tout le monde doit savoir ben, voilà la sécurité sociale , on voit aussi tout ce qui est Belgique fédérale, les cours et tribunaux donc c'est des choses que tout citoyen doit savoir quel que soit le métier qu'il exercera. Donc c'est pas nécessairement un bagage euh, pour lequel ils doivent avoir, ils doivent avoir gardé des connaissances comme je ne sais pas, on va retenir des formules en maths ou retenir du vocabulaire en langue, c'est un peu comprendre les rouages des institutions dans lesquelles on fonctionne.

	Et donc, en principe, ça devrait les aider à mieux vivre ou mieux comprendre la société dans laquelle ils vivent ?
	V6.30 En principe, je ne dis pas que j'y arrives toujours(rire). Par exemple l'année dernière en année d'élection, c'était extrêmement utile ce cours-là. Enfin, puisqu'ils allaient tous voter. Donc, il fallait qu'ils soient prêts (rire).
	Oui c'est vrai ça va et tout n'est pas toujours super simple.
	V6.31 Non même pour les adultes voilà.
Extrait 2 : <u>6min52 à 7min20</u> Le professeur demande aux élèves : « Vous savez comment il s'appelle le 1^{er} ministre ? » et ajoute quand elle s'aperçoit qu'ils ne répondent pas « je suis sûre que vous les savez »	Ok ok ben, on va revenir un peu au début et donc donc l'extrait numéro deux je te laisse regarder ça dure souvent une quarantaine de secondes. Visionnage de l'extrait deux Voilà, qu'est-ce que vous avez envie de dire par rapport à votre interaction avec le groupe ? (20min50)
	V6.32 Euh, ben, rien(rire), je sais pas. Oui j'essayais de savoir s'ils connaissaient le premier ministre vu qu'on parlait du gouvernement Arizona et que dans l'article je pense que euh, Bart de Wever n'était pas mentionné donc on mentionnait le premier ministre donc c'était pour être sûr qu'ils savaient qui c'était mais manifestement, ils savaient pas (rire).
	Ouais ouais et justement le fait de, puisque souvent en fait euh, on va pas voir tous ces extraits là mais souvent vous posez des questions, vous attendez un peu de voir si ça vient euh, alors que vous auriez pu leur dire directement notre premier ministre, c'est Bart De Wever ?
	V6.32 Oui.
	Est-ce que ça porte en plus de leur demander ?
	V6.33 Euh, dans ce cas-là, c'était, ben, c'est parce que je sais qu'il y en a qui s'intéressent à la politique et qui, quand justement dans l'UAA précédent, connaissaient beaucoup de monde donc je euh, m'étais dit qu'ils connaissaient euh, voilà.
	D'accord. C'est pour ça qu'à un moment vous dites je suis sûr que vous le savez ?
	V6.34 Ben, oui j'étais étonnée euh, qu'il ne savait pas mais voilà, oui c'était parce que c'était en lien avec le chapitre précédent où on avait vu la Belgique fédérale. (22min04)

	Euh, mais à ce moment-là, le gouvernement n'était pas encore formé. Donc, on avait travaillé encore avec le gouvernement De Croo. Donc c'était pour voir s'ils avaient suivi l'actualité.
	Moi, en voyant ça, j'avais compris peut-être de travers. Quand vous disiez, je suis sûr, vous le savez, vous cherchez un peu à les motiver ou peut-être un peu essayer de nourrir la confiance en eux ?
	V6.35 Ben, oui en fait en tout cas ce que je ne veux pas faire, c'est leur dire ah comment ça vous ne me savez pas , donc je veux pas non plus les piéger, là c'était parce que ça avait justement un lien avec ce qu'on avait vu avant et j'avais fait une petite, je crois que j'avais fait une petite annexe au chapitre précédent quand on avait déjà commencé ce chapitre-ci. Mais qu'il y a eu la formation du gouvernement mais voilà euh, je veux en tout cas pas les piéger, s'ils ne savent pas ils ne savent pas je ne vais pas en faire un fromage.
	Euh, pourquoi, quel effet de les piéger sur le groupe, comment ils se sentiraient ?
	V6.36 Je sais pas mais en tout cas je ne veux pas jouer ce rôle de dire c'est pas normal à votre âge que vous sachiez pas ça pour moi ils sont là tels qu'ils sont et je les prends comme ils sont euh, je sais pas moi souvent je demande de calculer le pourcentage, je me rends compte que même en rhéto ça reste compliqué ben, j'ai pris le parti maintenant chaque fois que j'ai besoin d'un pourcentage dans le déroulement du cours, je mets un exercice résolu et je commence pas à dire « comment en sixième, vous savez pas faire un pourcentages » donc ici voilà c'était euh, je pensais que celui qui au premier rang le savait voilà c'était par curiosité.
	D'accord et tiens tu disais, je pense, c'est vrai, on voit qu'il pose souvent des questions, il y a des élèves plus actifs que d'autres comme ceux-ci ?
	V6.37 Oui ben, oui clairement celui-là, il est, on se demande pourquoi il est en P., pas que je, je dénigre les P., ce n'est pas du tout ça, mais euh, il a clairement le bagage pour faire du général, maintenant, peut-être c'est pas son choix je ne connais pas, c'est la première année que j'ai cours avec lui, je ne connais pas son parcours euh, et il a justement, la semaine avant les vacances il y a eu une compétition génie en herbe notre école rencontrait une autre école et lui était dans l'équipe et donc voilà. (24min34)
	Justement est-ce que ce genre d'élèves ça peut tirer le groupe vers le haut est-ce qu'il y a moyen de s'en servir comme moteur ?
	V6.38 Je sais pas, pas spécialement, non justement j'ai peur d'exclure les autres en m'appuyant sur un élève comme ça.
	D'accord ok ok.
	V6.39 Non moi en fait j'accorde peu d'importance euh, en termes de de quoi, les interactions que j'ai avec eux comme ça oralement ça n'a pas beaucoup d'importance pour moi sur leurs apprentissages. Je ne sais pas si, je crois, que je suis passé parfois dans les bancs pour voir si ça va, c'est surtout ça moi, je passe auprès de chaque et il y a certains exercices où je vais m'assurer que chacun arrive à le faire parce que c'est un élément important et donc à ce moment-là je passe, mais il faut que ce soit un exercice dont la réponse est courte je commence pas à les lire euh, et donc c'est à ce moment-là que je m'assure que chacun a compris sinon moi je ne suis pas là à demander que chacun participe chacun prenne la parole parce que pour moi ça n'a pas

	beaucoup de valeur en termes de, encore une fois c'est pour mon cours et c'est moi qui pense comme ça parce que d'autres profs ne pensent pas comme ça et en termes d'apprentissage j'ai déjà vu parfois des élèves euh, ils sont en train de faire autre chose et temps en temps ils donnent une réponse comme ça, mais en fait ils sont pas du tout dans le cours quoi. (26min03) Donc pour moi c'est vraiment ce qu'ils vont produire par écrit qui va être important.
	Ok.
	V6.40 Donc je base pas du tout mon cours sur un genre de questions réponses ben, je le fais mais ce n'est pas le cœur de mon cours, ce n'est pas là-dessus que ça repose quoi.
1. Extrait 6 <u>19 min52 à 20min25</u> Le professeur explique un élément essentiel du cours, puis chaque élève va faire ses exercices individuel et le professeur passe dans les bancs.	Ben, justement j'ai plein d'extraits où tu alternes un peu, je vais dire tu expliques quelque chose puis après ça, à eux de répondre ou de travailler individuellement peut-être qu'on va regarder directement un extrait comme ça comme ça, ça rentre un peu en lien avec ce que tu dis. Voilà dix-neuf minutes, c'est l'extrait six voilà. Visionnage de l'extrait six Voilà.
	V6.41 Voilà ça c'est vraiment l'exemple type pour moi oui. Ben, là typiquement c'est vraiment là c'est un élément essentiel il doit avoir compris, ou c'est pas tellement question de comprendre, mais retenir que ce qu'on est en train de voir s'adresse uniquement pour le secteur privé, et donc là je vais m'assurer que chacun l'a compris donc ils ont une série de petits exercices et je vais vérifier auprès de chacun. (29min13) Et souvent je donne un exercice résolu qu'ils voient comment, ou on fait ensemble, et voir comment on doit faire et puis ils font tout seul.
	Justement tu alternes souvent explication un point et puis après exercice individuel et tu passes entre les bancs.
	V6.42 Oui oui.
	Qu'est-ce que ça te permet d'obtenir cette alternance ?
	V6.43 Non en fait ce n'est pas tellement calculé cette alternance, c'est que à un certain moment, certains exercices ont été conçus pour que je puisse vérifier que chacun a compris euh, l'élément essentiel qu'on est en train de voir là. Et donc ces exercices-là, il faut que chacun les fasse tout seul et que je passe auprès de chacun pour vérifier. Et puis après ben, s'il y a d'autres questions là on peut les résoudre collectivement et encore une fois là c'est parce que j'ai que deux heures avec eux mais parfois

	avec la classe avec laquelle j'ai quatre heures ben, parfois euh, je leur dis c'est cette question-là qui nécessite des argumentations vous pouvez en discuter tous les deux et puis chacun vous répondez en fonction de l'échange d'arguments mais ici clairement j'ai pas le temps. (30min26)
	D'accord. Et justement dans les cours que t'as quatre heures qu'est-ce que ça apporte ? qu'est-ce que ça permet d'obtenir quand les élèves argumentent entre eux avant plutôt que de fournir directement leurs réponses ?
	V6.44 C'est quand je leur demande des choses un petit peu plus euh, mais c'est jamais certificatives quand je fais ça mais quelque chose un petit peu plus complexe et où il y a certaines subtilités dont je suis pas sûr que tout le monde va les voir, je me dis peut-être s'ils en discutent des choses qui leur échapperaient s'ils étaient tout seuls mais qu'après ils doivent quand même concevoir la réponse tout seul donc euh, peut-être que un des deux a vu la petite subtilité et que l'autre ben, grâce à ça va pouvoir refuser une réponse plus complète.
	Donc le fait d'avoir un petit échange finalement ça permettra peut-être à certains de repérer des choses que l'autre a repéré ?
	V6.45 Voilà mais encore une fois c'est quand ça s'y prête, ici je pouvais enfin je ne voulais pas le faire par deux parce que je veux être sûr que chacun l'ait compris.
	D'accord.
	V6.46 Le but du cours c'est quand même que chacun y arrive. Et donc ça c'est souvent un truc sur lequel ils se plantent de croire que dans les services publics ça fonctionne de la même façon.
	D'accord.
	V6.48 Et pour moi c'est la base quoi déjà comprendre qu'on est dans le secteur privé.
	D'accord mais finalement les interactions que tu organises si je comprends bien c'est plus pour des choses plus complexes ?
	V6.49 Quand, entre eux oui ou alors parfois, euh c'est pas vraiment la matière théorique mais c'est une façon de l'illustrer, je ne sais pas moi par exemple, sur un cours sur l'immigration, ben, je ne sais pas avec eux, je vais leur donner des témoignages de demandeurs d'asile et euh, je vais leur demander « dans les deux témoignages qui a le plus de chance de voir aboutir sa demande en fonction de la législation » donc ça permet d'illustrer de voir concrètement qu'est-ce que ça donne les critères qui permettent d'obtenir, mais je leur demande pas de se prononcer évidemment c'est pas eux, c'est pas l'office des étrangers, c'est pas eux qui vont décider, mais pour qu'ils voient un peu concrètement des choses qui sont un peu dénaturées quand on explique que la législation.
	Et du coup dans le cas d'exercices d'analyse alors ?
	V6.50 Ça peut être donc pour dans ce cas-là c'est plus pour illustrer ou pour mettre en pratique euh, une théorie qu'on vient de voir.
	D'accord d'accord ok.
	V6.51 Ou plutôt grâce à la théorie qu'on vient de voir résoudre, un cas pratique.

	Ok ok ok on va regarder l'extrait numéro trois ben, moi j'ai pas trop compris en fait (rire), ben j'ai pas compris ben...
	V6.52 Peut-être que moi non plus (rire).
Extrait 3 : <u>8min14 à 8min25</u> Le professeur s'adresse à un élève en disant : « ça va Jessica, tu as peur qu'on te le vol », puis les membre du groupe classe rigole.	Ben ouais, peut-être que toi non plus, ben, c'est avec une élève, ça parle de vol, on verra mais pourtant ça rigole en même temps, le vol c'est pas drôle enfin tu tu m'expliqueras après Visionnage de l'extrait trois
	V6.53 Ah oui oui oui je me souviens. Elle était venue avec de la nourriture euh, un gros gâteau ou je ne sais pas quoi et donc je lui avais dit : « ben, ok tu le laisses sur le coin de ton banc » mais elle était tout le temps en train de euh, chipoter il y en a, celui de devant se retournait tout le temps et tu voyais qu'elle était tout le temps distraite. (34min35)
	Ouais c'est elle qui est là derrière alors ?
	V6.54 Oui. Et donc je dis : « tu as peur qu' on le vol tu peux le mettre sur le bord derrière comme ça te sera plus tranquille ».
	Et puis en même temps on dirait que ça peut, oui donc ça va c'était pas, c'était pas, c'est plus une boutade quoi ?
	V6.55 Oui c'est pour rire, oui oui oui.
Extrait n°20 : <u>42min30 à 42min38</u> Un élève baille et le prof. répond : « oh là, ne nous quitte pas ».	Il y a il y a deux trois extraits ben, peut-être on va regarder un autre où ça rigole, et comme ça tu pourras me dira finalement qu'est-ce que ça t'apporte, ces petits moments-là ? comme ce petit moment de..., c'est l'extrait numéro vingt voilà. Visionnage de l'extrait L'élève baille et toi tu dis : « oh là ne nous quitte pas » (rire) voilà.
	V6.55 Je ne sais pas, ça c'est un peu dans ma nature ça de j'aime bien j'aime bien plaisanter euh, être euh, ben qu'on soit détendu quoi il n'y a pas de euh, il n'y a rien de grave(rire).
	Est-ce que justement ce n'est pas des choses qui apportent aux séances de cours le fait des petits moments de... ?
	V6.56 Je sais pas, peut-être qu'il faudrait demander aux élèves ça , mais moi, moi c'est un peu dans ma façon de faire mais parfois euh, oui là ça va il n'y a rien mais

	parfois les élèves ont déjà été déstabilisés parfois par des plaisanteries que je faisais donc il faut quand même que je me surveille . (rire)(36min22)
	Ah ouais.
	V6.57 Ouais ouais parfois c'est un peu limite.
	Tu penses des fois ça pourrait être mal pris donc tu dois contrôler ?
	V6.58 Oui oui oui oui. Mais sinon ils ont l'habitude oui en effet que euh, on peut rigoler(rire). Et tu penses que ces moments justement où on rigole euh, ça apporte quelque chose à la séance de cours ?
	V6.58 Je sais pas, non je sais pas du tout, je me suis jamais vraiment posé la question à vrai dire. Non en tout cas c'est pas c'est pas planifié quoi le fait de blaguer avec les élèves).
	Ce n'est pas volontaire c'est ton attitude qui est naturelle ?
	V6.59 Oui voilà.
Extrait n° 5 : <u>9min33 à 10min05</u> Le professeur demande aux élèves : « quelqu'un sait ce que ça veut dire se concerter ». Puis par une série d'interactions, la réponse émerge.	Ok ok très bien alors là on va regarder un extrait qui est à mon avis pas planifié non plus, c'est le cinquième et voilà. C'est fort interactif on va dire et constructif. Visionnage de l'extrait cinq Voilà.
	V6.60 Ben ici clairement j'essaie de, d'un peu plus, parce que je sais qu'ils sont pas fans de lire des grands textes etc. donc là j'essaie d'un peu plus raconter la situation problème, plutôt que leur dire vous la lisez ou je vous la lis ou là ils vont peut-être se perdre dans des détails etc. C'est pour leur euh, oui pour vraiment raconter le problème euh, la situation problème. (38min42)
	Et on voit que finalement il y a bien, je crois qu'il y a trois élèves qui prennent la parole sur les 20 secondes, construisent finalement, qui amène finalement à ce que... c'est quelque chose tu fais souvent ça, leur faire trouver par des questions ?
	V6.61 Ben, ça dépend un peu des classes là et si je sais que si je leur demande : « euh, de lire ce texte là tout seul euh, il va tout de suite avoir des grands écarts qui vont se creuser entre eux parce qu'ils n'ont pas du tout le même niveau de français etc. ». Si je le lis je sais qu'il y en a qui vont...ben, je pense que je l'ai lu quand même, mais ils vont pas tous euh, être attentifs.

	Donc là encore une fois le but n'est pas tellement de les faire participer, mais c'est être sûr que ben, l'article tout le monde a pu l'entendre d'une certaine façon c'est un peu ça quoi.
	D'accord d'accord Oui c'est une manière de procéder si je comprends bien pour qu'ils soient tous réceptifs alors ?
	V6.62 Oui.
Extrait 7 : <u>10min28 à 10min40</u> Un élève arrive en retard, le prof lui demande justification mais l'élève ne répond pas grand-chose, ensuite, le cours reprend.	Ok, ok, ok. Alors on va voir maintenant l'extrait numéro sept. Visionnage de l'extrait sept Voilà le cours reprend après.
	V6.63 Ben, il est arrivé en retard. (40min28) Ben j'aime bien qu'il sache qu'il est en retard parce que souvent ils ne disent pas euh, ben normalement je ne sais pas quelle heure il était mais, je ne sais pas s'il était encore l'heure où il pouvait être accepté en classe ? mais moi j'aime autant qu'ils soient en classe plutôt qu'à l'étude c'est un peu bête et ils n'ont pas toujours l'habitude de dire : « bonjour je suis désolé d'être en retard » enfin ça on peut banaliser donc là c'est pour lui dire : « ok j'ai vu que tu étais en retard mais bon n'en faisons pas toute une histoire non plus quoi ».
	D'accord d'accord oui justement c'était pas pertinent de commencer à faire une histoire ?
	V6.64 Non et surtout quand, aussi quand je suis comme ça, ils ne sont pas mis au travail et qu'il se produit un incident je n'aime pas de le rendre public parce qu'alors à ce moment-là euh, alors tout le monde s'en mêle et puis je stigmatise un peu un élève donc si par exemple ils avaient tous été mis au travail à ce moment-là, qu'il entre, je vais près de lui, je lui demande quoi, qu'est-ce qui se passe etc. Euh, ici l'histoire du gâteau c'est parce que pour moi ce n'était pas un drame mais, si je ne sais pas moi, s'il y a un élève qui dort ou quoi ben je vais près de lui (sous-entendu discrètement), que les autres sont au travail j'essaie de ne pas rendre public l'incident.
	D'accord et comme tu dis, tu essayes de ne pas rendre public l'incident pour pas enfoncer davantage l'élève ?
	V6.65 Pour pas enfoncer l'élève pour ne pas non plus que ça devienne un incident, parfois les élèves vont dire : « ouais mais madame c'est dégueulasse », pour ne pas non plus ça dépend aussi de la nature de l'incident, il y a des choses je sais

	pas, si une fille est en réglée ou quoi je vais pas dire : « quoi tu as encore tes règles ? ». (42min11) Donc là E1 il y a aussi le fait qu'ils sont majeurs donc, je pars aussi du principe, tu assumes, tu es en retard tu manques le début du cours, tu assumes, j'ai vu que tu étais en retard mais on va pas créer l'incident parfois je pense que les profs créent l'incident parfois en rendant public un truc qui pourrait être géré plus discrètement.
	Et donc ça empirerait le, ça engendre plus de problèmes que nécessaire ?
	V6.66 Ouais, donc là si moi j'avais un problème par rapport à ces retards, je peux en lui reparler après ou quoi.
	Justement tu dis parce que là aussi ils sont majeurs ils sont grands, tu as géré différemment avec des plus jeunes ?
	V6.67 Euh, si c'était un plus jeune avec des retards récurrents je m'inquièterais plus mais c'est pas autant que je rendrai l'incident public là j'irais vraiment le trouver en face parce qu'ils sont plus jeunes ils sont toujours en obligation scolaire donc là ils sont plus en obligation scolaire donc s'ils ont décidé d'être là à eux de faire en sorte d'y arriver quoi.
	Ok est-ce que si je comprends bien juste alors ça veut dire que vu qu'ils sont majeurs ?
	V6.68 Je m'en fiche.
	Non, mais il y a le rôle d'éducation ou le rôle d'éduquer ou d'apprendre les bonnes manières est moins central que pour les plus jeunes ?
	V6.69 Ben non je crois que ça subsiste parce que en plus ils ont une section professionnelle mais euh, oui je gère ça différemment certainement euh, parce que bon il y en a aussi qui ont une vie ben, qui vivent plus chez leurs parents donc qui ont des obligations d'adultes et tout ça donc j'essaie de voir, mais il y a aussi des choses comme ça je vois avec mes collègues je me demande, est-ce que E1 est en retard ? est-ce qu'il y a un problème, manifestement il n'y a pas de problème avec lui donc j'insiste pas mais si c'est un élève comme ça avec un peu sur le fil sans doute que je m'en inquièterais mais à la fin du cours.(44min32)
	D'accord d'accord je vois donc du coup pour bien gérer ce genre d'événement, le suivi des élèves c'est important des fois de se renseigner sur leur situation à l'extérieur de l'école ?
	V6.70 Oui oui oui ben, une chose qu'on partageait de façon informelle avec les collègues ou alors qu'on apprend en conseil de classe euh, voilà il y a une élève en rhéto en 6 G. qui tout le temps tout le temps en retard à mon cours et je euh, à ce point en retard ou non plutôt absente et je sais je sais rien d'elle et j'ai appris en conseil de classe qu'elle avait des parents qui étaient indépendants enfin qui étaient très pris par leur travail, qu'elle devait s'occuper de son grand-père qui était malade parce que par ailleurs c'est une fille qui est très douée tout ça donc je ne comprenais pas. Donc maintenant que je sais ça quand elle arrive en retard voilà je sais que ce n'est pas de sa propre volonté, je sais qu'elle a envie de réussir et tout ça enfin je sais qu'elle n'est pas en décrochage quoi.
	Donc ça veut dire tu vas un petit peu adapter ta manière de faire en fonction de la situation de l'élève ?

	V6.71 Ben là maintenant je sais, je ne m'inquiète plus entre guillemets euh, et je vais pas la harceler à chaque fois attends encore tout ça.
Extrait 9 : <u>13min27 à 13min50</u> Le professeur demande aux élèves de copier les réponses aux questions, puis elle demande à E1 de ranger son téléphone.	Ok ok, justement il y a un truc un peu qui rentre en lien avec ça, le neuvième extrait. (46min05) C'est encore un peu lié à E1. Justement il y a encore 2 extrait lié avec E1. Visionnage de l'extrait neuf. Voilà oui donc ici il y a deux choses c'est un peu le fonctionnement ben, tu les fais les réponses et puis il y a l'intervention avec E1 avec son GSM.
	V6.72 Là c'était exceptionnel de faire copier c'est justement un des défauts de cette leçons dont je me suis rendu compte c'est que il y a un long passage qui parle de l'historique mais il faudra que je le mette autre part que je fasse autrement, et donc là plutôt que leur faire lire ce long truc, répondre aux questions, euh j'ai directement mis les réponses aux questions qui en fait font le résumé de l'article mais par exemple ça ce n'est pas quelque chose que je fais d'habitude, là c'est vrai que c'est pour pallier à un défaut de mon montage.
	D'accord d'accord ok ok.
	V6.73 Et alors par rapport au téléphone en principe on est censé leur demander qu'ils le mettent dans une boîte là , je ne sais pas trop où est la boîte, je ne sais pas. Mais bon au début d'année je l'ai fait puis je leur dis : « écoutez si vous ne le sortez pas, on ne va pas jouer à ça parce que parfois ils s'abîment etc. ». « Euh, Je vous fais confiance si vous ne sortez pas on arrête avec la boîte » et donc quand quelqu'un malgré tout le sort « je lui rappelle gentiment qu'il peut le ranger ».
	Ok Justement qu'est-ce que ça aurait comme effet à ton avis si directement tu prenais les GSM ?
	V6.74 Ça je le fais pas. Je pense que c'est à ce moment là que je vais créer l'incident . Légalement je sais pas si on peut faire ça, ben, je sais qu'il y a des discussions là-dessus. Ben si je prends le GSM, après j'ai déjà vu un collègue qui avait pris les GSM et puis après il y en a un qui ne retrouvait plus etc. J'en deviens responsable moi j'ai pas envie de... déjà dans la boîte ça me mettait super mal à l'aise parce que je me dis s'il y a un écran qui se casse quoi j'ai pas envie de jouer à ça et en plus c'est leur vie leur téléphone. (48min49) Les fois où il y a eu des incidents les plus violents dans l'école je pense que ça a été lié à des problèmes un peu violents de confiscation du GSM.
	D'accord

	V6.75 Je pense qu'ils sont prêts à tout quoi si on leur prend leur GSM.
	Ouais ouais
	V6.76 Mais là voilà c'est parce que je, il avait, quand mon dispositif a des failles et qu'à un moment donné n'ont rien à faire, et que je vois qu'ils commencent à sortir leur GSM, je me dis, ben c'est qu'ils n'ont plus rien à faire et qu'il a un problème dans mon truc (rire). Là ils avaient quelque chose à faire donc.
	D'accord, donc là il ne devait pas le sortir ?
	V6.77 Voilà ils perdent du temps je ne vais pas passer toute l'heure à ce qu'ils recopient les questions donc mets-toi au travail direct quoi.
	C'est intéressant ce que tu dis : « quand mon dispositif a des failles » ça voudrait dire finalement si à un moment il y a, je vais dire, des comportements pas corrects ou à un moment qu'il ne travaille pas, ce serait plutôt à cause des défaillances de ton dispositif ?
	V6.78 Moi je je pars de ce principe-là, c'est que quand il y a un moment donné beaucoup de bavardages des élèves qui font autre chose etc. Ben, la première chose que je regarde c'est qu'est-ce que ils sont censés faire à ce moment-là alors, soit ils sont censés rien faire ils sont censés m'écouter or écouter un prof cinquante minutes c'est pas possible déjà même les profs savent pas le faire en assemblée générale etc. ne pas sortir leur téléphone les profs ne le font pas. Donc ils sont huit heures assis sur une chaise à dos, c'est insupportable donc je peux comprendre qu'à des moments ils aient besoin de (sous-entendu : relâcher la pression), mais d'abord je me dis qu'est-ce qui, à ce moment-là, dans ce que je leur demande de faire pose problème. (50min46) Et puis après ben, je regarde il y a peut-être autre chose, il y a peut-être eu un incident dans le cours précédent ils sont encore euh, chauds avec ça donc là je m'inquiète de savoir ce qui se passe euh, mais je sais que mon dispositif peut engendrer parfois je ne sais pas je leur demande de faire un truc qui est infaisable par exemple où il y a une erreur dans l'énoncé ou quelque chose comme ça et donc ça va susciter donc je regarde d'abord moi, je ne peux pas changer grand-chose chez eux mais je peux j'ai du pouvoir sur ce que je fais donc je regarde d'abord dans ce que je fais, ce qui va pas (rire) et je pense qu'il y a parfois des incidents qui sont provoqués par le dispositif que si un prof parle pendant cinquante minutes il ne faut pas s'attendre que les élèves écoutent cinquante minutes.
	Ouais pour toi ce serait une posture importante à intégrer chez l'enseignant s'il y a des troubles dans la classe, qu'est-ce qu'il y a dans mon dispositif ou dans ma manière de faire qui ont fait que ces troubles-là arrive ?

	V6.79 Je ne dis pas que les troubles sont nécessairement causées par ça mais, d'abord regarder, d'abord balayer devant sa porte quoi, d'abord, voilà qu'est-ce qu'ils étaient en train de faire à ce moment-là qui a permis qu'ils aient pu fabriquer des avions et les lancer. (52min02) Peut-être qu'ils n'avaient rien à faire je leur ai donné des feuilles il n'avait rien à en faire, mais à un moment donné voilà peut-être que euh, voilà c'est la dernière heure ils ont eu une grosse journée il y a des tas de choses euh, maintenant dans le feu de l'action on sait pas réfléchir lister tout ça mais moi je sais par exemple cette leçon-là je savais en la commençant qu'il y avait des passages délicats et qu'à un moment donné il se peut que ça, ça dérape quoi.
	D'accord justement tu disais, dans le feu de l'action on ne peut pas lister etc. est-ce que des fois après ta journée tu repenses tiens il y a eu des troubles à ce moment-là ça pourrait mieux est-ce que ça t'arrive ?
	V6.80 Ben, non mais parfois euh, quand j'ai des élèves qui qui s'endorment.
	Oui, celui-là, à quelques moments, il pique un peu du nez (rire)
	V6.81 Oui. Je devrais euh, ben par exemple ce jour-là, le dispositif je ne les ai pas parce que ma leçon n'est pas top, je ne les mettais pas suffisamment au travail de manière à ce que je puisse aller près de lui discrètement lui demander s'il y a un problème. S'il me dit non je suis crevé, mais parce que parfois on peut avoir un élève je ne sais pas moi qui fait un malaise et donc parfois je me dis euh, je n'ai peut-être pas été attentive à tout et je crois que plus on donne un cours ex cathedra où on fait on est dans son truc on ne voit rien de ce qui se passe en classe et il peut se passer des trucs euh, pour lesquels on engage notre responsabilité quoi.
	D'accord d'accord et justement... ?
	V6.82 Ici ils sont majeurs hein et donc, mais voilà un élève mineur ferait un malaise dans ma classe et je suis moi en train de, je suis dans mon trip.
	Donc faire trop d'ex-cathedra ou être trop dans sa matière et trop dans la transmission pure, ça empêche justement de... ?
	V6.83 Ben, d'être disponible pour les élèves et de pouvoir aller gérer individuellement les les problèmes qui se poseraient. (54min10)
	Ok ok, mais justement en termes de disponibilité on va regarder un dernier extrait si ça va pour toi puis on clôturerait avec deux ou trois questions générales ? Encore dix minutes ça va pour toi ?
	V6.84 Ouais ça va ouais.
Extrait 14 : <u>21min00 à 21min45</u> Le prof passe dans les bancs puis rappelle une notion en	Ok super. Donc c'est le dernier à l'extrait numéro quatorze, qui dure quarante-cinq secondes. Visionnage de l'extrait 14

réalisant que les élèves font une fautes récurrentes.	
	Je ne sais pas si tu veux en dire quelque chose ?
	V6.85 Ben, là c'est justement cet exercice individuel ça me permet de vérifier parfois un truc qui a vraiment pas été compris par tout le monde alors là je reprends la main je réexplique.
	Justement finalement, c'est quelque chose que tu as développé au fil du temps euh, le fait de voir, ou tu as peut-être toujours fait comme ça, le fait de voir tiens finalement on voit qu'ils n'ont pas compris donc je reprends la main et je réexplique pour tout le monde ?
	V6.86 Euh, Oui Oui, je sais pas oui, ben, ça me paraît, ça fait partie du dispositif quoi. Les exercices individuels permettent de s'assurer que tout le monde a bien compris les éléments essentiels. Et si je vois que ce n'est pas ça que je ne sais pas, j'ai mal expliqué où il y a euh, les exercices individuels permettent de vérifier ça quoi. (56min22)
	D'accord, d'accord, ok. Et aussi un petit moment où vous expliquez juste avant, ben, non, le policier c'est plutôt public et puis vous repartez là puis un moment vous l'entendrez dire : « je suis con hein » puis vous lui dites : « mais nonnn » (rire).
	V6.87 Ouais ouais ouais ouais c'est le genre de euh, quand tu me tends des perches comme ça, c'est toi qui le dis hein. Voilà oui c'est le genre de réflexion que j'aime faire mais je pense qu'ils sont habitués parce qu'il ne le relève même plus.
	D'accord d'accord. Alors justement je trouvais que c'était quand il disait « je suis con » c'était « mais non », j'avais le sentiment que s'était plutôt bienveillant ...
	V6.88 Oui ben oui mais bon c'est parce que voilà E1 on se taquinait un peu.
	D'accord d'accord d'accord d'accord vous savez avec quel élève vous pouvez... ?
	V6.89 Ouais ouais ouais ouais il y en a qui sont trop premier degré donc je ne peux pas.
	D'accord d'accord ok ok si vous voulez on va clôturer par deux ou trois questions plus générales par rapport à vous ?
	V6.90 Ouais. (57 min 26)
	Ah ouais, une question aussi, j'ai remarqué euh, sur l'ensemble de la vidéo. C'est vrai que pendant les exercices, on entend les mouches voler et des fois, on entend un petit brouhaha, comme ça ?
	V6.91 Ouais.
	Par contre, finalement, à voir comme ça la séance elle se passe bien et finalement quand il y a des petits brouhahas vous continuez à donner votre séance de cours et ça se régule tout seul ?
	V6.92 Ben oui en fait je pense qu'avoir le silence absolu pendant cinquante minutes c'est pas possible, pour moi l'important c'est qu'ils aient compris les choses essentielles ou les consignes de travail et euh, si si vraiment ils ont parlé pendant que j'expliquais un exercice et que je passe et qu'ils ne l'ont pas compris, ils n'ont pas écouté, ben, je le vois. (58min16) Mais bon voilà je ne supporterai pas non plus de devoir hurler pendant cinquante minutes.

	Là c'était pour moi c'était acceptable , c'était de l'ordre puis il faut..., de face parfois je vois euh, ils discutent peut-être pour demander un mouchoir ou des trucs comme ça et y à des choses qui sont eux, sont gérables quoi.
	Oui il faut tolérer au minimum quoi ?
	V6.93 Ouais ouais.
	Ok d'accord et voilà je voulais vous demander aussi comment vous qualifierez du moins avec ces élèves-là en septième professionnelle votre relation avec ces élèves-là, parce qu'il y en a qui disent le prof c'est le capitaine du navire ...
	V6.94 Ben, non moi je j'essaie de de leur proposer un dispositif pour accompagner leur apprentissage voilà.
	Je vais dire, euh, par rapport au genre, par rapport au genre voilà est-ce que le genre dans l'enseignement ben, ça va influencer la gestion du groupe classe selon ce qu'on est un homme ou une femme est-ce que... ?
	V6.95 Je ne sais pas. Peut-être peut-être, mais vu que moi j'essaye autant que possible de vraiment centrer mon travail en classe sur le dispositif que j'ai préparé. À la limite n'importe qui, si ma leçon est bien préparée, ce qui est loin d'être toujours le cas, je suis toujours en quête de la bonne leçon, je travaille tout le temps mes leçons tout ça. En principe je pourrais la donner à un autre prof de ma formation, elle devrait pouvoir donner le cours. Donc euh, je sais pas moi je n'ai jamais ressenti ça.
	D'accord.
	V6.95 Maintenant je sais que des collègues diront peut-être le contraire, mais pour moi le relationnel etc. c'est la cerise sur le gâteau, c'est ce qui fait que l'ambiance est détendue et tout mais c'est pas le cœur de, c'est pas le cœur du travail d'abord je m'efforce de faire un support le plus adéquat possible et de là en principe devrait découler une ambiance de travail enfin une ambiance propice au travail et puis ce que moi je suis avec mon caractère qui aime bien plaisanter etc., c'est en plus, voilà, mais c'est pas ça le cœur. Je base pas mon métier sur le fait que j'ai un bon contact, parce que en soi j'ai un bon contact quand on est dans des activités extérieures etc. On s'entend toujours très bien, mais je sais que là le centre de notre relation soit le dispositif que je propose.
	C'est le dispositif qui va conditionner la relation que vous aller avoir ?
	V6.96 Oui, voilà.
	Ok, ok.
	V6.97 Et ma personnalité c'est un détail je vais dire.
	Je vois, je vois, c'est secondaire ?
	V6.98 Oui pour moi c'est...
	Mais du coup ça vous demande beaucoup de travail ?
	V6.99 Ah oui oui ça demande énormément de travail et j'en ai jamais fini quoi là je peux même pas me dire que je peux, je peux réutiliser certaines choses mais vu

	que c'est des matières qui qui évoluent tout le temps oui ça c'est beaucoup de travail.
	Ouais ok ok. Est-ce qu'au cours du temps il y en a plus que deux, vraiment ça va être bientôt fini, est-ce qu'au cours du temps euh, ta pratique elle a changé ?
	V6.101 Oui oui oui. Oui parce qu'avant, avant je, quand j'ai fait, quand j'ai fait l'agrégation, je n'avais rien appris de tout ça. C'est après que j'ai continué à me former et tout et que voilà. Donc au début, oui, non, je travaillais très mal (rire). (1h02min41s)
	C'est quoi que tu faisais très mal ?
	V6.102 Ben ici c'est mieux maintenant par exemple, c'est-à-dire que lorsque j'ai fait l'agrégation c'était encore ce qu'on appelait la petite agrégation donc euh, j'avais eu comme stage quatre heures de cours en gradua, je n'avais jamais mis les pieds dans le secondaire, euh, j'avais pas eu cette attention portée sur le dispositif de cours. Euh quand je suis arrivée ici, j'ai un peu écouté les conseils de mes collègues qui ne sont pas nécessairement de bons conseils. Et donc je pense que j'axais plus sur la relation. Je me dis si je m'entends bien avec eux, je vais pouvoir leur demander des trucs chiants à faire et ça passera et là j'ai fait l'inverse.
	Je vois je vois.
	V6.103 Et je suis beaucoup plus satisfaite de fonctionner comme ça parce que euh, sinon si on axe tout sur la relation alors quand ça se passe mal c'est moi j'ai un problème tandis qu'ici quand ça se passe mal j'ai mal travaillé, ma leçon est mauvaise mais ce n'est pas moi, je dois remettre en question mes pratiques, mon travail, mais je ne dois pas me jeter par la fenêtre parce que j'ai eu une mauvaise relation avec les élèves quoi. Je pense qu'il faut un peu dépersonnaliser ça ne veut pas dire dépersonnaliser, ça ne veut pas dire enlever le côté humain, le côté humain est essentiel mais je pense que le métier de prof c'est vraiment un métier qui nécessite l'apprentissage d'un geste qui est la conception des cours et cette conception du cours dépend de la discipline qu'on donne moi je fais comme ça mais je vais pas dire à un prof de maths comment il doit faire et que la personnalité du prof etc. ça ne doit pas être le cœur de euh, le cœur du cours sinon ce n'est pas sain pour le prof qui peut être adulé par ses élèves et qui peut être aussi à un moment donné détesté et puis après les élèves ils fonctionnent aussi fort à l'affectif par rapport au cours donc j'aime bien le prof de maths donc j'aime bien les maths mais si je n'aime pas le prof j'aime pas les maths voilà. (1h04min56s)
	Oui oui ça permettrait d'éviter de tomber dans je ne sais pas si on peut appeler ça des pièges mais en tout cas des effets pervers ?
	V6.104 Oui et puis par rapport à... je ne me mets pas non plus dans la posture de quelqu'un qui détiendrait une autorité naturelle, j'essaye de me fixer aussi des règles une ligne de conduite par rapport à la gestion des incidents comme je dis ne pas les rendre public , voir les choses qui valent la peine qu'on s'énervé et les choses qui valent pas la peine qu'on s'énervé voir quand si un élève dort ce n'est pas nécessairement que il s'ennuie ou qu'il est paresseux c'est peut-être qu'il est malade ou quelque chose comme ça voilà.

	Mais bon ça ce n'est pas les conseils qu'on me donnait, quand j'ai commencé à travailler, qu'on m'avait dit : « tu entres tu sers la vis directement tu montres que tu es le chef » et puis déjà je ne sais pas le faire(rire) et on peut montrer qu'on est le chef et puis si on n'a rien à proposer aux élèves. Pour moi pour être pris au sérieux par les élèves c'est leur proposer quelque chose de sérieux, montrer qu'on a un cours qui est préparé, qui est à leur niveau qu'on leur demande des choses qui sont capables de faire pas trop facile pas trop exigeantes pour ne pas les dévaloriser voilà. (1h06min22s)
	Ce n'est pas notre titre de prof qui nous permettrait de faire ce qu'on veut finalement ?
	V6.105 En tout cas, non non, mais en tout cas normalement la formation de prof devrait nous apprendre à créer des cours qui permettent que ça se passe bien en classe indépendamment des profils d'élèves etc.
	D'accord et ça tu penses que en tout cas du moins quand tu as fait l'agrégation, c'est quelque chose que t'a manqué ?
	V6.106 À l'époque oui à l'époque oui en tout cas en sciences sociales je ne sais pas dans les autres facultés comment euh, mais à l'époque de... ce qu'on appelait la petite agrégation clairement c'était une formalité et je trouve que c'est pas un bon message de faire croire aux enseignants que ce n'est pas un métier qui s'apprend comme un autre, ce n'est pas parce qu'on a un diplôme universitaire ou autre que on est enseignant, c'est un métier qui s'apprend voilà.
	D'accord, ok ok. Justement ma fin c'était euh, avant de finir, est-ce que tu as envie d'ajouter quelque chose qui te paraît important, quelque chose qui n'a pas été dit justement pour favoriser une bonne relation, une bonne dynamique de groupe, au sein de la classe ?
	V6.107 Non.
	Qui te paraîtrait important.
	V6.108 Oui dans la gestion des incidents, je trouve qu'il faut toujours veiller à ne pas faire pire que ce que... parfois la façon dont on va gérer l'incident va être plus grave que l'incident lui-même. Et c'est un peu une mauvaise habitude chez les profs ou de ne pas euh, par exemple cette manie de mettre des notes de journal de classe, manger un chewing-gum, porter une casquette puis on va trouver à côté de ça insultes racistes. (1h08min17) Alors que les insultes racistes c'est hors la loi c'est pas une note journal de classe quoi. Mais ça va se retrouver à côté de manger du chewing-gum ou porter sa casquette en classe. Donc je trouve aussi que par rapport à la gestion de l'incident on est on fait parfois peu n'importe quoi euh, le prof se sent parfois un peu tout puissant et voilà.
	Il serait important du coup tant que prof de pas se sentir trop puissant et trop usé de son pouvoir ?
	V6.109 Ben, en tout cas de faire la part des choses entre les incidents qui relèvent des incidents scolaires de classe et des incidents vraiment graves qui pourraient être punis par la loi et qui doivent pas être traités comme une

	casquette euh, je trouve que parfois les profs vont s'énerver plus pour une casquette que pour des insultes racistes, ou des choses comme ça, voilà.
	Très intéressant en tout cas tout ce que tu m'as dit. Même en dehors de ma recherche, personnellement, ça fait ouvrir les yeux. À chaque échange j'apprends, vraiment très très intéressant. Un truc très subjectif je me dis tiens madame P6, voilà on sent que c'est, vous toussiez, vous vous excusez etc.
	V6.110 Vraiment J'ai toussé je me suis excusé ?
	Oui enfin beaucoup oui, on sent que beaucoup de bonnes convenances je sais pas si c'est de votre attitude quotidienne ou si justement vous faites attention à vraiment faire preuve de bonne convenance ?
	V6.111 Oui je pense qu'on prêche plus par l'exemple que par que par les mots. Euh, moi je euh, j'essaye de... mais bon ça vraiment je ne fais pas attention à ça, je crois que c'est des réflexes d'éducation. Mais je ne sais pas moi par exemple, enfin je ne leur demande jamais rien à faire à domicile, mais si je leur demandais de me rendre un travail à telle date, ben, moi quand si je leur dis : « je vous rends vos interros à telle date, je rends les interros à telle date quoi ». (1h10min22) J'essaye de de prêcher par l'exemple plus que par le discours. Donc par exemple je leur dis les interros, il me faut toujours une semaine mais je vous garantis que après une semaine vous les avez. Si un jour ça je ne savais pas les rendre pour x raisons je leur présente mes excuses(rire) mais pour leur montrer voilà que euh, les délais si on s'engage on les respecte mais voilà ça peut arriver parfois mais c'est vraiment rare que je n'arrive pas à..
	Donc si vous voulez voir quelque chose chez eux il faut d'abord l'incarner vous-même plutôt que de le dire simplement ?
	V6.112 Oui voilà bon je suis, oui je ne suis pas souvent absente, je ne suis pas souvent en retard donc si j'étais très souvent en retard je crois que je ne me permettrais pas de rappeler le retard. Ils voient que moi je suis là à l'heure donc j'espère qu'ils se disent ben moi aussi je dois être à l'heure.
	Est-ce que justement ça vous pousse à faire preuve d'exigence vis-à-vis de vous-même en sachant que ça déteint sur eux quelque part ?
	V6.113 Ben gardez quand même une certaine ligne de conduite en effet, essayer oui d'avoir une ligne de conduite à laquelle je me tiens oui mais bon je ne suis pas non plus hyper hyper modèle (rire), ma ligne de conduite est basique (rire).
	C'est déjà pas mal.
	V6.114 Oui être là à l'heure avoir les feuilles pour les élèves des choses comme ça.
	Vous pensez qu'ils le ressentent beaucoup les élèves les profs qui a une ligne de conduite et ceux qui en auraient moins une seule influence ?
	V6.115 Je sais pas dire ça ça il faudrait leur demander et je suis même pas sûr qu'ils la perçoivent ma ligne de conduite parce que je pense qu'ils perçoivent beaucoup chez les profs qui font beaucoup de discours et qui disent beaucoup de choses.(1h12min22) Moi je sais même pas, je suis même pas sûre qu'ils perçoivent ça, parce que je la ramène pas tout le temps quoi. Mais comme je disais tantôt, moi je gère ce que je peux gérer j'ai du pouvoir sur moi sur eux j'ai pas grand-chose.

	Oui oui.
	Se concentrer sur soi, se recentrer sur soi avant tout
	V6.116 Ben, changer ce qui est à ma portée.
	Et pas trop vite leur jeter la pierre ?
	V6.117 Voilà c'est ça. Euh, parfois des élèves qui ne suivent pas le cours, ce n'est pas nécessairement du chambard, c'est plus qu'ils en ont marre, peut-être ce que je leur demande de faire complètement indigeste, et parfois je me rend compte qu'un texte était vraiment indigeste, inutile euh, mais je ne m'autoflagelle pas non plus(rire).
	Oui faut pas non plus... Toujours un équilibre à trouver ?
	V6.118 Oui et que quand je vois que mon dispositif est mal fichu, oui ben, je ne vais pas entrer en conflit avec eux, je me dis, ok j'ai foiré cette fois-ci mais je ne m'obstine pas dans mon erreur quoi, je rectifierai pour la prochaine fois et cette fois-ci ben, c'est un coup dans l'eau.
	L'erreur est humaine aussi ?
	V6.119 Oui, ben oui c'est ça on apprend de ces erreurs, eux autant que moi (rire).
	Ben ça va P6 ben écoute tu m'as finalement accordé beaucoup de temps merci beaucoup désolé euh, en tout cas, merci beaucoup pour ce temps pour ma part très enrichissant(rire).
	Ben, tant mieux.

8.8.7 Retranscription entretien P7

Extrait vidéo	Verbatim
Introduction	Voilà déjà merci beaucoup de m'accorder ce temps, d'avoir accepté de m'aider, à participer à la recherche. V7.0 Avec plaisir. Ben, vous êtes mes deux derniers en fait. V7.0 D'accord. Là j'arrive, et tu es le septième, pardon vous êtes le septième. Tu peux me tutoyer. T'es le septième et madame P8 sera la huitième, donc j'ai récupéré tout le monde c'est génial. D'accord. Alors ici comment ça va se passer : moi j'ai analysé la vidéo pour cibler des extraits justement qui répondent à ma question de recherche ben, à savoir : comment tu agis sur le groupe en fait, sur des dimensions relationnelles ou même des dimensions plus affectives, sur l'humeur, le climat en général. On se concentre vraiment plutôt là-dessus plus que sur les aspects pédagogiques didactiques matière, et donc voilà, alors si à un moment, il y a une question que tu désires ne pas répondre ou faire une pause voire arrêter complètement l'entretien il n'y a aucun souci euh, finalement ça fait partie des règles de déroulement pour ce genre de recherche, donc ça faut pas hésiter. Et voilà, moi je vais cibler des extraits mais on sait jamais si à un moment tu veux regarder, aller un peu en amont ou un peu voir après ce qui se passe pour te rappeler, faut pas hésiter. Ça va ? D'accord. Et donc nous ici, ce qui est vraiment important de comprendre, ça a jamais vraiment été fait ; à les questionner avec des vidéos sur comment les enseignants agissent sur le groupe, du coup ce qui nous intéresse vraiment à comprendre ben, c'est ta logique de fonctionnement qu'est-ce que tu cherches à obtenir etc. parce que finalement on sait pas grand-chose là-dessus finalement ça va ? Ca va. OK.

	Du coup ben, voilà on va déjà commencer pour un peu fixer le contexte, euh, finalement est-ce que tu peux me parler un peu du dispositif euh, qu'est-ce qu'ils font et comment est-ce que ça fonctionne ces séances de cours-la ?
	V7.1 Là on les laisse travailler sur leurs projets de fin d'année parce qu'ils doivent vraiment faire tout un plan financier euh, pour une création d'entreprise puisqu'ils sont en option gestion et donc là on les laisse travailler, parce que c'est des élèves qui n'ont pas spécialement d'ordinateur à la maison.
	D'accord.
	V7.2 Qui viennent de milieux très très défavorisés pour la plupart certains n'ont même plus de parents enfin voilà euh, ou battus enfin bref, et donc on les laisse quand même beaucoup beaucoup travailler en classe, que moi quand j'ai dû faire ce travail-là, quand j'étais à leur place en TQ gestion, j'avais aucune heure à l'école pour le faire. (2min34)
	D'accord.
	V7.3 Mais ici voilà on les guide quand même, on les aide et donc on les laisse parfois travailler une heure, deux heures, parce qu'on a quand même des heures qui se suivent. On a cinq heures le mardi, cinq heures le mercredi donc, tout le temps faire la même chose, c'est pas possible pour eux et donc voilà, c'était ça ce secours là, le fait de laisser travailler sur leur rapport et de poser toutes les questions qui voulaient.
	D'accord, justement tu dis que c'est un public pas spécialement aisé euh, donc tu expliquais déjà qu'au niveau logistique pour les ordinateurs ça change quelque chose puisqu'ils n'ont pas forcément... ?
	V7.4 Ils peuvent en demander à l'école en prêt mais voilà tout le monde ne le fait pas quoi.
	Et le fait que ça soit un public aussi un peu plus dans la difficulté est-ce que toi ça change ta manière d'interagir avec eux ?
	V7.5 Ah oui complètement oui complètement c'est c'est on est, moi ce que j'aime bien ici c'est qu'on a une figure presque, pas paternelle mais voilà une figure adulte pour eux qui n'ont pas tous , il y en a qui l'ont pas tous à la maison et c'est complètement différent d'une école euh plus normale.
	Et quand tu dis une figure paternelle ça voudrait dire que finalement le rôle serait enfin il y aurait vraiment un rôle au-delà de seulement la transmission ?
	V7.6 Ah oui ici c'est pas possible la transmission ici on n'arrive jamais à la fin de nos programmes c'est pas possible il y a tellement de trucs à gérer hors ça, des élèves qui viennent parce qu'ils ont eu des problèmes à la maison, on en a une sans la cité qui s'est fait mettre dehors enfin voilà.
	D'accord d'accord et du coup en dehors de transmettre des apprentissages qu'est-ce que tu cherches d'autres avec ces élèves-là alors ?
	V7.7 Ben, déjà on cherche à les motiver à venir parce que ici c'est très compliqué, on voit bien aujourd'hui ils sont trois, et là pareil sur dix-neuf ils sont quand même pas beaucoup à réapparaître. Donc on les motive déjà à venir, on les motive à réussir parce que c'est des élèves qui en fait ont subi nombreux échecs, nombreux redoublements. (4min33)

	Alors ils viennent pas non plus enfin pour qu'on donne leur diplôme, moi je ne suis pas d'accord non plus de donner un diplôme s'ils ne le méritent pas. Ici il y en a une, elle ne le mérite pas, elle ne s'en rend pas compte mais voilà elle, je ne lui donnerai pas. On redonne quand même une gestion quoi. Une gestion c'est quand même ouvrir un commerce, moi j'ai pas envie quelqu'un aille à la banque demander trois cent mille euros et que je le vois sous les ponts après.
	Bien sûr ok ok et motivé à venir par exemple qu'est-ce que tu mets en place toi pour les motiver à venir ?
	V7.8 Justement comme on a des heures qui suivent, on essaie de travailler sur plusieurs trucs, sur plusieurs choses dans la journée. Donc on ne fait pas une journée complète théorie, une journée complète exercice ou une journée complète travail sur leur projet.
	D'accord.
	V7.9 On essaie vraiment de faire une heure théorie puis, un peu des exercices puis projet, on revient un peu à la théorie et puis l'ambiance avec eux donc voilà crier en classe moi ça m'arrive, en neuf ans trois fois peut-être, on n'est pas là pour leur crier dessus, rire avec eux, on se lance des piques avec P8 tout le temps entre nous donc ça ça les amuse, y en a même une qui a dit : « moi franchement monsieur » elle a vingt-trois ans « si j'ai raccroché avec l'école, c'est juste pour vous entendre vous deux » voilà donc on essaye de faire plein de choses comme ça, qu'un prof sévère qui gueule voilà, il sort son GSM, il gueule dessus il fait sortir ben non je m'en fous quoi pas dans une école comme ici.
	Ok donc si je comprends bien ici on n'est pas du tout dans une démarche autoritaire ?
	V7.10 Non pas du tout et non pas du tout.
	Et au contraire vous cherchez instaurer un bon climat, à rire c'est vraiment ça fait partie de vos objectifs ?
	V7.11 C'est ça. Maintenant ils passent toute l'heure sur son GSM où il fout vraiment rien là je vais m'énerver évidemment, je vais lui dire écoute vas à l'étude si tu n'as pas envie d'être là. (6min20)
	D'accord.
	V7.12 Donc c'est pas non plus une anarchie quoi on on garde quand même le cadre on est quand même à l'école bien sûr quand y en a un qui foire un peu évidemment, on le refait fait filer droit quoi.
	Ok ok ok d'accord, c'est déjà pas mal d'informations sur le public sur la manière de fonctionner en générale, je pense qu'on va pouvoir approfondir. Euh, maintenant je voulais savoir si justement dans cette heure de cours là, où ils travaillent chacun sur leur projet s'il y a des règles de fonctionnement que vous avez fixées au départ ou même des règles qui sont fixées, qui sont établies toutes seules ?
	V7.13 Alors il y a, les règles c'est qui travaillent où ils en sont. Au début d'année on essaie de dire voilà vous devez rendre telle partie à tel moment, on a tellement d'absentéisme qu'il y en a qui reviennent à ce

	moment-là et on ne va pas leur foutre zéro parce qu'ils ont eu un certificat médical ou même voilà. Donc nous on les règle, non ils travaillent à leur vitesse tant qu'ils ont fini en fin d'année, il y en a qui n'ont malheureusement rien fait. On leur a dit, redit, redit, à un moment donné on ne peut pas sauver tout le monde malheureusement voilà, celui qui n'a pas envie je ne peux pas le sauver, il y en a deux qui ont abandonné leurs projets, j'ai encore essayé, mais voilà, il ne fout rien pendant l'année malheureusement, donc voilà non les règles c'est qu'ils appellent s'ils ont besoin pour des questions, maintenant on va pas leur faire donner toutes les réponses non plus, c'est un projet on va on va les évaluer dessus, mais on va quand même vachement les aiguiller.
	Je vois et justement quand tu dis vachement les aiguiller tout justement quel est ton rôle euh, ben principalement à toi je vais dire euh, dans le dispositif ici en plus que de donner seulement des apprentissages tu disais les aider à réussir etc. qu'est-ce que tu fais justement pour les aider à réussir ?
	V7.14 Oui c'est ça en fait moi je veux, donc on donne d'abord la théorie exercice et puis il y a certains trucs qui doivent être en pratique dans leur projet, mais logiquement ils doivent avoir compris. On a passé du temps aussi on a fait des interrogos, et vraiment s'ils sont bloqués, là on va leur dire d'abord de regarder leurs cours, et puis si jamais qu'ils s'aident entre eux, et si vraiment ça ne va pas là on va les aider sans donner vraiment les réponses mais on va les aider quand même. Maintenant ils ont un oral en fin d'année, après pour voir s'ils ont compris parce que leur donner toutes les réponses ils vont quand même se foirer à l'oral ça sert à rien.
	Ouais c'est ça et mais justement tu disais ils vont s'entre eux euh, malgré ce travail individuel vous favorisez les interactions alors entre eux pour qu'ils puissent travailler ? (8min43)
	V7.15 Oui parce qu'en fait c'est individuel mais chacun doit créer son propre commerce même s'ils s'aident au final celui qui vend des fleurs va aider celui qui vend des vêtements mais il ne saurait pas donner les bonnes réponses parce que c'est pas du tout le même commerce quoi.
	D'accord donc il aide sur le processus, et ça c'est que vous avez essayé de faire en sorte de favoriser l'entraide entre les élèves ?
	V7.16 Ils le font eux-mêmes franchement ils le font eux-mêmes et nous on accepte donc ils continuent à faire et parfois quand vraiment il y a quelqu'un qui pose trop trop trop de questions qu'on ne sait pas s'occuper des autres, on dit : « écoute-toi va expliquer ».
	Ok d'accord. Ah oui c'est même finalement un soulagement on pourrait dire pour vous d'avoir certains élèves ?
	V7.17 Ah oui bien sûr, oui c'est sûr parce que bon voilà dix-neuf élèves avec un travail aussi conséquent que le travail qu'ils font.
	D'accord d'accord et il y a certains sans en cibler en particulier mais est-ce qu'il y a certains élèves spécifiques qui va plus pouvoir aider les autres tandis qu'un autre aura plus besoin de soutien ?
	V7.18 Oui c'est sûr, on a des très grosses différences.

	Oui beaucoup d'hétérogénéité ?
	V7.19 Oui oui franchement il y en a qui devraient être dans le spécialisé mais mais clairement c'est vraiment très très très très faible certains et d'autres qui sont même pas à leur place en professionnel on va dire parce que c'est pas un choix pour eux malheureusement, oui voilà c'est énorme énorme.
	Et justement manière d'agir elle sera un peu différente, les élèves qui sont plus dans la difficulté et ceux au contraire qui ont des facilités ? (10min17)
	V7.20 Ah oui c'est sûr malheureusement ben, on va aller plus vers ceux qui ont des difficultés et laisser un peu de côté ceux qui ont les capacités mais comme on est deux profs, on essaye justement parfois P7 s'assied à côté d'une élève qui a elle a réellement dure, par exemple j'avais demandé de faire quatre plus deux ben elle ne sait pas le faire et moi je passe dans ceux qui, ça va mais que je vérifie quand même leur travail.
	D'accord. Donc justement le fait d'être à deux ça aide à gérer les hétérogènes ?
	V7.21 Oui franchement on avait le choix soit on prenait une moitié chacun le groupe soit on les prenait tous à deux et je trouve qu'à deux c'est mieux, même s'il y a un problème, il y a plus de stress, de problème en classe parce que c'est quand même euh, y a des élèves qui peuvent péter une case, il y en a certains qui peuvent péter une case d'un moment à l'autre, pas dans cette classe-ci mais c'est déjà arrivé. Alors c'est bien d'être à deux pour être soutenu même si voilà elle elle est plus petite maman gentille mais ça aide c'est sûr qu'il y a problème on est deux pour pouvoir se soutenir quoi.
	D'accord et pas laisser certains élèves certains groupes d'élèves de côté alors ?
	V7.22 Ah non jamais ça on s'occupe vraiment de tout le monde.
	Que tout seul il y aurait peut-être plus de risques certainement ?
	V7.23 Impossible tout seul ok avec autant d'élèves en tout cas c'est impossible.
	D'accord.
	V7.24 Ouais ouais.
	Et justement tu disais c'est plus euh, je sais pas lequel terme t'as employé enfin gentille, est-ce que justement vous avez ces chouette parce que rien que l'intro, on a déjà une série de questions là euh, est-ce qu'il y a une forme de complémentarité entre vous, ou chacun a exactement le même rôle dans une classe ou alors justement il y a... ?
	V7.25 Ben, disons que quand il faut s'énerver euh, elle demande de le faire donc je le fais. Maintenant je déteste ça aussi, je suis quand même euh, pas du tout un prof. sévère, je suis même un peu trop gentil. Mais ouais voilà quand il faut vraiment s'énerver avec quelqu'un qui ne fout rien c'est moi mais sinon oui on est complémentaire surtout pour le travail aussi parce qu'elle est réellement comptable. Moi je suis prof de compta mais elle est vraiment comptable.
	D'accord. Ok.
	V7.26 Donc il y a des trucs moi qui sont vraiment poussés ou pointus quand ils ont une question, j'ai plus de mal à répondre qu'elle , même si, la matière je

	la connaît sur le bout des doigts évidemment auquel elle peut avec son vécu euh, donner des exemples tout ça ça c'est chouette.
	D'accord ok c'est chouette, tiens une dernière chose ça fait partie aussi des trucs qui venaient à la fin mais, vu que tu disais tiens quand il faut un peu tirer les bretelles ou lever le ton c'est plutôt moi et justement est-ce que tu penses que le genre il y a une influence sur la gestion de la dynamique de groupe en classe ? (12min39)
	V7.27 Genre de euh...
	Ben c'est-à-dire le fait d'être un homme ou une femme.
	V7.28 Ah non je pense pas. Ben, ça dépend, il y a des élèves ici musulmans qui n'aiment pas du tout avoir une remarque de femme dans cette classe-ci ce n'est pas le cas.
	D'accord.
	V7.29 Mais dans certaines classes ouais.
	Dans certaines classes ça aide quand même d'être un homme ?
	V7.30 Dans certaines classes ouais ils ne veulent pas ils ne veulent pas avoir une remarque d'une femme.
	D'accord.
	V7.31 C'est les musulmans purs et durs qui n'ont pas tout compris malheureusement à leur religion, parce que quand on va dans leur pays c'est pas comme ça, mais ici dans cette classe si, non franchement non il y a pas.
	Pas dans cette classe-ci mais dans certaines ça peut aider d'être un homme pour se faire écouter ?
	V7.32 Ça peut arriver oui.
	Je comprends.
	V7.33 Malheureusement oui oui
	Oui malheureusement ça euh, il faudrait respecter tout le monde enfin c'est comme ça. Ok on a déjà bien avancé juste avant de commencer à visionner les extraits est-ce que toi tu as une méthode particulière pour bien débiter les séances de cours tu arrives en séance de cours le matin, est-ce que tu as une méthode ?
	V7.34 Non franchement non je viens, voilà, ça dépend combien ils sont, qui est là si je vois leur tête, si ils sont fatigués pas fatigués, ce qu'on va voir comme matière, quand c'est dur ben j'essaie un peu de détendre déjà tout de suite l'atmosphère quand c'est une interro ben je reste plus plus euh, stric, ça dépend vraiment j'ai pas de euh...
	Ok ok mais plusieurs attitudes en fonction de ce que vous allez faire ?
	V7.35 C'est ça.
	Et tu disais je vais voir aussi le matin s'ils sont fatigués, combien ils sont, donc ça veut dire que tu vas adapter ta séance presque sur le coup ? (14min09)
	V7.36 Ah ouais ça c'est parfois oui, parfois oui c'est sûr. Aujourd'hui je devais voir une toute nouvelle matière, comme je savais qui y a la grève j'ai fait des exercices hier jusque je sais pas quelle heure, exprès pour, et puis voilà j'attendais de voir aujourd'hui ils sont que trois ben...
	Donc finalement avoir une pratique judicieuse c'est aussi être flexible et être trop prévu à l'avance ?

	V7.37 Ouais ici on est obligé.
	Ouais ?
	V7.38 Les absences c'est... il y en a qui arrivent à quarante demi-jours, à cinquante demi-jours voilà, on ne sait plus qui vont être là le lendemain.
	Donc l'absentéisme c'est quelque chose qui oblige à être flexible ?
	V7.39 Complètement ici ouais, complètement. (15min45)
	D'accord ça va ça va ben, voilà maintenant on va commencer un peu les extraits.
	V7.40 Oui.
	Alors le premier extrait c'est pas vraiment sur l'action de l'enseignant des fois c'est aussi sur les phénomènes, comment vous les percevez et là ce sera le cas, ok six minutes quarante-cinq on voit souvent en général les extraits durent trente secondes ici il dure quarante secondes.
	V7.41 Ok.
Extrait 1 : <u>6min45 à 7 min.</u> On voit des attitudes marquant des affinités entre 2 paires d'élèves.	Visionnage de l'extrait Ici on voyait l'élève qui venait près de celle-ci.
	V7.42 Oui.
	Visionnage de l'extrait Et là on voit... C'est simplement voilà, euh, est-ce qu'il y a des affinités qui se crée ? pourquoi cette élève-là va à coté de cet élève-là ?
	V7.43 Alors elle c'était pour qu'on la voit dans la caméra.
	Oui c'est vrai.
	V7.44 Non c'est juste pour ça, mais c'est vrai que d'habitude, c'est vrai qu'ils sont souvent ensemble alors ils se connaissent des autres années ils étaient dans la même classe et c'est deux aussi son cousin cousine, donc ils s'entraident beaucoup ils sont fort proches.
	Ok et justement ces affinités là qu'est-ce qu'elles apportent en plus ?
	V7.45 Si c'est des bons élèves elles apportent de l'entraide si c'est des mauvais ça apporte du bavardage.
	Ah ouais.
	V7.46 Ceux-ci aussi par exemple ça sera que bavardage pendant toute l'heure.
	Quand tu dis ceux-ci, c'est lesquels ?
	V7.47 Celui en noir et celui en blanc à côté.
	Ah oui ces deux-là.

	V7.48 Ces deux-là par exemple s'ils passent les cinq heures ensemble, ils vont s'entraider par exemple.
	D'accord, donc il y a des affinités à favoriser d'autres peut-être moins ?
	V7.49 C'est ça.
	Ok. Et justement dans la gestion des places, si euh, malgré que là, c'est vrai qu'ils sont grands, si leur affinité elle cause des troubles ? (16min30)
	V7.50 On les change de place euh, on le change de place parce que ils sont pas là non plus pour rater leur année juste pour parler quoi ouais quand même.
	D'accord et justement quand vous formez des groupes vous tenez compte de ces affinités-là qui sont bénéfiques ou... ?
	V7.51 Oui oui évidemment ça oui oui oui ça c'est sûr.
	Par exemple ceux-là vous aurez tendance à les mettre ensemble et ceux-là moins ?
	V7.52 Oui c'est ça, c'est ça oui ceux qui s'entendent bien mais qui vont déconner voire regarder des vidéos sur leur téléphone maintenant on va pas les mettre ensemble.
	Ok ok.
	V7.53 Ça c'est sûr.
	D'accord par contre il y en a on peut leur faire confiance ?
	V7.54 Oui il y en a clairement moi par exemple ici si je dois partir en réunion une demi-heure je pars et je laisse tout en classe je sais bien que voilà, il y en a qui vont bavarder c'est sûr, mais il se passera rien de de réellement grave.
	Ok ok est-ce qu'il y a des des élèves qui auraient du mal à se faire des affinités, à s'intégrer dans le groupe dans cette classe-là ?
	V7.55 Euh, oui il y a justement celle-là qui a beaucoup de difficultés qui est là aujourd'hui qui doit venir du spécialisé on a beaucoup de réflexions qui sortent franchement de de nulle part, mais vraiment qui posent dix-mille questions. Alors ouais, elle, elle est quand même vachement enfin plus ou moins rejetée , mais c'est très dur, c'est très dur. C'est la première fois en tant que prof que j'ai si dur avec une élève.
	Ah oui ok. Pour lui faire comprendre ?
	V7.56 Oui c'est ça. C'est vraiment très très très compliqué. Elle ne comprend vraiment rien, elle a fait perdre des milliers d'euros à son endroit de stage, elle ne comprend pas pourquoi son stage était arrêté.
	D'accord.
	V7.57 Mais voilà c'est... voilà.
	Là tu tombes dans une situation où tu es un peu perdu ?
	V7.58 Ouais franchement ouais parce que c'est c'est des questions tout le temps tout le temps tout le temps toutes les deux minutes alors on ne s'est pas répondre aux questions des autres et je lui ai dit hier : « écoute y'a pas que toi tout le monde a le droit de réussir ».
	Et du coup, c'est ça que vu le fait qu'elle pose tout le temps des questions, d'un côté tu peux pas la mettre de côté mais ça agit sur le groupe ? (18min24)
	V7.59 Voilà c'est ça, c'est ça, je peux pas la laisser de côté c'est mon boulot aussi et c'est mon boulot d'aider les autres quoi.

	Et ça a quel effet justement sur le groupe le fait qu'elle pose beaucoup de questions ?
	V7.60 Ben, Ils en ont marre, ils s'engueulent avec tout le temps, ils lui demandent de se taire, une qui lui a dit « que l'action doliprane allait monter juste grâce à elle tellement que j'avais mal la tête ».
	D'accord.
	V7.61 Ça parle parfois, mais voilà on ne peut pas parler de harcèlement parce que quand elle dit rien il s'en fout d'elle, il ne lui parle pas. Quand elle commence à pendant cinq heures à poser tout le temps les mêmes questions en plus c'est les mêmes questions, mais ouais là ils commencent à en avoir marre.
	Ils en ont marre parce que, ouais parce que le cours tourne beaucoup autour d'elle ?
	V7.62 Oui peut-être ils sont aussi. Aussi il y en a certains qui disent d'ailleurs : « mais si on l'aide elle plus que nous et qu'elle est réussie pas nous ça va pas quoi ». Ça je les comprends tout à fait.
	D'accord ben, peut-être c'est pas pour eux très équitable alors ?
	V7.63 C'est ça voilà ouais c'est ce qu'ils pensent aussi parfois.
	Ok ok.
	V7.64 C'est pour ça que je force P8 à ne pas tout le temps aller près d'elle, parce qu'elle est la gentille maman P8 ben voilà.
	Je vois, mais en même temps finalement P8 elle arrive plus ou moins à contrer cette difficulté ?
	V7.65 Ouais elle reste plus calme ouais.
	Ok.
	V7.66 Moi j'entends vingt fois la même question à un moment donné je j'arrive plus, elle voilà elle reste calme. Ok. Mais bon c'est sa deuxième année d'enseignement.
	Ok.
	V7.67 Elle est plus en forme que moi(rire).
	Je vois l'énergie...
	V7.68 Oui.
	Ça va. Euh, ben, justement c'est un truc qui venait à la fin, toi le fait euh, ça fait combien d'années ?
	V7.69 Moi ça va faire la neuvième ou ça va arriver à la dixième je pense.
	Est-ce qu'il y a des choses en termes de gestion de groupe etc. que tu as changé dans ta pratique ?
	V7.70 Ben encore une fois ça dépend des classes parce que je suis jamais resté avec les mêmes classes. J'ai commencé avec des troisièmes puis j'ai eu des premières et des deuxièmes, des des quatrièmes, des cinquièmes, des sixièmes, des septièmes, donc ça dépend des classes franchement je, c'est juste par rapport aux classes que je change ma manière. (20min27) Si tu étais venu me filmer en sixième TQ, ce ne serait pas du tout la même chose, pas du tout la même euh, avec les élèves la même affinité, ce n'est pas du tout la même chose.

	Et tu la designerais comment l'affinité avec les sixièmes par exemple avec les... V7.70 Il n'y a pas du tout... je donne cours on rigole de temps en temps évidemment parce que moi je, voilà moi je suis là pour aussi rire mais voilà oui c'est pas, et c'est pas la même chose avec eux que j'ai douze heures, plus les stages, que les autres deux heures.
	Et toi ça va changer donc ta relation et aussi ta manière d'être avec eux, ta manière de donner cours le fait qu'il n'y a eu pas les mêmes affinités ?
	V7.71 Alors ma façon de donner cours non non je la donne toujours de la même façon maintenant quand je pose quand je pose une question qui y a personne qui répond c'est clair que donner cours tout seul c'est pénible que si au moins il répond on essaye.
	C'est plus interactif ?
	V7.72 Pour ça c'est beaucoup plus interactif. Ici que les deux heures avec six TQ que j'ai elles sont plus longue que les douze heures que j'avais.
	D'accord, donc j'imagine que c'est plus agréable de donner cours à eux que les autres ?
	V7.73 C'est ça ouais maintenant c'est la première fois qu'en six TQ éduc on a une classe aussi molle d'habitude ça se passe super bien mais là cette année ouais.
	Donc on pourrait dire que la mollesse de la classe ça influe aussi sur ton envie de... ? V7.74 Ah oui complètement quand je vois bien qu'ils s'en foutent de mon cours j'ai pas envie de donner cours, je sers rien, je préfère être chez moi alors.
Extrait 2 : <u>8min52 à 9min30</u> Monsieur P7 et Madame P8 discute ensemble pour trouver une solution concernant un élève qui n'a pas son PC pour travailler.	Ok bon on va continuer du coup, maintenant ça devient plus entre toi et madame P8, il y a deux extraits qui relatent un peu du même phénomène selon moi donc c'est à huit minutes cinquante-deux, je te mettrai, je ferai une petite pause puis éventuellement je te mettrai un deuxième, c'est le même genre de d'événement voilà Visionnage de l'extrait
	V7.75 Et tu vois déjà la différence de caractère, elle qui reste bien calme et moi je ne sais pas rester en place déjà. Donc déjà alors on voit la différence. Moi je suis nerveux.
	Je ne sais pas si là tu as su entendre ?
	V7.76 Moi j'entendais ce qu'elle disait mais pas pas tout. Donc si tu peux juste redire ce qu'elle dit.

	Ouais ben en fait j'entends qu'il y a un moment tu lui dis qu'il ne va pas travailler avec son GSM. (23min18)
	V7.77 Ah oui, c'est cette histoire-là.
	Voilà, si tu peux m'expliquer ?
	V7.78 Il était en stage dans une animalerie et franchement il est super malin, il est super bien, il n'était jamais absent, en stage il s'est cassé le doigt, il y a été le lendemain avec son attelle alors que nos élèves aiment bien sécher, il va y avoir des excuses pour sécher, lui il y était mais le problème, c'est qu'il s'est harcelé à son endroit de stage, donc un employé lui lançait des graines à la figure, le traitait de tous les noms. Donc il a dû changer de stage quand il a enfin osé nous le dire, mais c'était tard dans l'année. Et donc on lui a retrouvé un autre stage, il a été malade, malheureusement. Donc il a commencé son deuxième stage vraiment il y a quoi deux semaines avant les vacances et donc son projet il ne l'a jamais commencé et là, il a complètement perdu la motivation de le faire et donc son ordi n'avait plus de batterie, moi je n'accepte pas qu'il travaille sur son GSM comme ça, tout à l'heure P8 non plus d'ailleurs, donc on disait : « on va te mettre un ordi, mettre la suite office et puis c'est tout quoi » et non il ne voulait pas, il ne voulait pas, il ne voulait pas. (24min27)
	D'accord.
	V7.79 Et comme c'est la première fois qu'on avait euh, quelque chose à lui reprocher là, on a décidé de... tant pis fais ce que tu veux voilà si tu as envie d'abandonner abandonne même si tu es capable de le faire ben... c'est malheureux mais voilà.
	Justement comment faire comment tu vas agir toi si tu vois à un moment justement qu'il est à la limite d'abandonner ?
	V7.80 On va essayer de les motiver, j'ai encore eu une discussion avec eux hier, j'ai fermé la porte à la sonnerie. Je ne les ai pas laissés la récré tout de suite et je leur ai parlé à tous, j'ai dit que voilà, on sait que c'est difficile, un diplôme il y en a qui s'en foutent d'avoir leur gestion qui veulent juste leur CESS. Un diplôme c'est un diplôme en plus, ça va être sur le cv, on sait pas ce qui peut arriver dans la vie, tu auras peut-être besoin de notre gestion. je leur explique que moi à trente-cinq ans j'ai enfin eu besoin de ma gestion alors que je l'ai eu à dix-sept ans ma gestion, donc on sait jamais voilà on sait pas ce qui peut arriver. donc c'est comme ça que j'essaie de les motiver et puis il y en a que, qu'on y arrive et d'autres non. Lui maintenant il a été surtout démotivé parce que il a dû changer de stage et et qu'il doit tout faire au au dernier moment mais on espère toujours qu'il ait le déclic pour le faire parce qu'il est largement capable de le faire en une semaine lui.
	Ouais et du coup tu essaies de les conscientiser sur les enjeux alors que ça vaut peine ?
	V7.81 Oui c'est ça, c'est ça.
Extrait 16 : <u>34min 20 à 34 min 55</u>	Ok ok très bien alors on va on va voir un autre extrait c'est toujours entre vous et madame P8 trente-quatre minutes vingt, il dure vingt secondes.

M. P7 avertit madame P8 sur les limites de l'IA Gamma.	Visionnage de l'extrait
	C'était centré un peu sur votre interaction. Est-ce que tu peux expliquer ?
	V7.82 Là en fait il y a une intelligence artificielle qui s'appelle gamma si on fait copier-coller notre travail il fait le PowerPoint à notre place. (27min04)
	D'accord.
	V7.83 Donc moi j'ai déjà testé ça avec eux et le problème c'est qu'il y a beaucoup de bugs et donc il y a des trucs qui n'ont rien à voir et des trucs qui se mettent sur d'autres pages et je lui disais : « fais attention parce que si tu leur fais faire ça, moi je l'ai vécu voilà si tu leur fais faire ça, ils vont juste faire copier-coller, ils vont rien vérifier et donc à leur présentation orale ils vont être perdus quoi, parce que justement ça bug donc s'ils veulent le faire ok mais voilà ça va être plus compliqué quoi » .
	D'accord et là justement on voit que vous êtes, elle te parle de l'intelligence artificielle sur power point et là toi tu dis oui mais attention pour certaines choses ?
	V7.84 C'est ça oui.
	Justement votre interaction est-ce qu'elle vous permet des fois euh, ou questionnement comme au début de l'heure avec le GSM, vous aident à trouver des solutions des fois ?
	V7.85 Oui c'est sûr parce que on n'a pas du tout le même vécu comme l'autre parfois elle n'est pas d'accord avec moi et donc elle arrive à me faire changer d'avis, parfois c'est le contraire, parfois on n'est pas du même avis mais voilà il faut euh, il n'y a aucun truc qui a réellement une erreur dans ce qu'on fait.
	Qu'est-ce qui est important justement entre vous pour que vous puissiez tendre à chaque fois vers une meilleure solution ?
	V7.86 Oui il faut bien s'entendre déjà parce que si on se braque en disant non j'aime pas ce que tu m'as dit et puis on râle, voilà on s'entend bien.
	Ça la bonne entente c'est quelque chose qui avait déjà avant et qui aide ou... ?
	V7.87 Pas du tout, parce que elle vient d'arriver y a deux ans, c'est réellement la première fois que je travaille avec elle, voilà, elle elle parlait avec tout le monde, elle rigolait avec tout le monde moi j'ai plus, je suis beaucoup plus réservé mais voilà ouais non ça s'est fait naturellement quoi.
	Ok et justement le fait d'avoir deux profs qui collaborent, qui s'entendent bien est-ce que ça apporte quelque chose au groupe classe ?
	V7.88 Ouais comme j'ai dit : « il y en a qui viennent exprès parce qu'ils s'amusent mieux » et puis voilà là elle aide quelqu'un moi je passe dans les bancs donc oui ça apporte quand même beaucoup.
	Ouais ça c'est un truc que j'ai souligné, plus tard pendant la séance, souvent on voit, elle s'assied, elle passe plus longtemps auprès d'un même élève que toi pendant ce temps tu es plus l'électron libre.
	V7.89 C'est ça c'est ça, ouais moi j'aime mieux voyager et ne pas m'occuper pendant vingt minutes du même élève, sinon après on entend : « monsieur madame madame madame dans tous les sens »
	Il y a aussi une forme de complémentarité alors comment la manière dont vous vous occupez des élèves ?

	V7.90 Oui c'est ça ouais elle elle est plus comme ça sur une élève à l'aider plus en profondeur et moi comme ça je peux passer pour les petites erreurs ou les petites questions. (29min30)
	D'accord ok ok.
	V7.91 Et puis on donne deux cours différents, moi je donne compta et elle législation, donc même si on coanime on reste quand même plus ou moins dans notre, enfin elle elle reste en législation donc si c'est une question sur son cours moi je sais moins répondre qu'elle, je sais pas ce qu'elle attend là-dessus, c'est en début d'année en fait on coanimait pas encore, on était vraiment chacun de notre côté dans notre classe je sais pas tout ce qu'elle a vu en début d'année.
	D'accord ok ok mais du coup ouais, et aussi donc on se complète niveau matière aussi niveau points de matière ?
	V7.91 Oui c'est sûr ça en fait. Oui on a des vécus différents, moi j'ai travaillé avant de reprendre mes études de prof donc j'ai déjà plein d'exemples aussi du monde du travail elle aussi puisqu'elle est elle est comptable et puis elle travaille après journée en comptabilité donc voilà on a plein d'exemples on peut leur donner.
	Donc finalement c'est plus riche de, vous donner tous les deux cours en même temps que chacun avec des classes séparées quoi ?
	V7.92 Je crois bien c'est ça.
Extrait 3 <u>10min15 à 10</u> <u>Min 39</u> M. P 7 dit à un élève qui arrive en retard : « Bonjour E1, merci pour ta présence, [...], on commence à 08h30 normalement ».	Ok ok ok alors on va regarder un extrait, ouais un petit moment entre toi et un élève alors des fois c'est possible que je dise le nom de l'élève, on anonymisera après quand je réécris tout ce qu'on dit là, je vais devoir le faire, ça c'est la partie la plus...(rire) Visionnage de l'extrait Je ne sais pas si tu as su entendre ?
	V7.93 Ben, c'est le fainéant par excellence qui vient tout le temps en retard ou qui est absent et alors quand il arrive en retard, une heure en retard à la limite voilà, ici c'était quand même, je ne sais plus l'heure c'est après la récré, dix heures je pense.(31min25) Oui il arrive deux heures en retard c'est-à-dire qu'il a d'office une demi-journée d'absence et donc ouais, je fais une petite blague exemple merci de ta présence pour lui dire : « qu'il faut se réveiller que c'est la fin d'année qu'il faut venir quoi » celui-là, je le connais déjà d'avant aussi, je l'avais l'année passée. Ton attention donc c'est de le réveiller comme tu dis ?

	V7.94 Ouais c'est ça ouais c'est ça, maintenant voilà qu'ils viennent ou qu'ils viennent pas encore une fois on ne peut pas les obliger donc autant lâcher une petite vanne euh, pour qu'ils se rendent compte qu'il faut venir plutôt ça fonctionne pas.
	Je vois le fait de lâcher ça sous forme de vanne plutôt que de remontrances euh... ?
	V7.95 En fait il va se braquer si on fait les remontrances et si on leur montre qu'on est content qu'ils soient là ils sont plus contents et ils viennent.
	D'accord c'est ça. Encore une fois il y a l'aspect relationnel ?
	V7.96 Relationnel c'est ça. C'est relationnel beaucoup de relationnel.
	Ok ça va être plus compliqué alors finalement de devoir faire transmettre le message aux élèves que telle ou telle chose qui ne va pas mais tout en étant dans la légèreté ou dans la... ?
	V7.97 Ouais ça dépend ouais ça dépend quel problème il y a parce que ici voilà il arrive deux heures en retard il est quand même malin même s'il est fainéant c'est pas c'est pas les deux heures qui va qui vont faire quelque chose pour lui. Mais certains, oui, il faut vraiment les engueuler.
	D'accord.
	V7.98 On va les engueuler, mais maintenant, voilà, engueuler, mais pas, pas crier, pas crier sur quelqu'un, on ne crie pas sur quelqu'un pour expliquer quelque chose, même si c'est déjà arrivé. Quand ils nous poussent vraiment à bout à un moment donné on crie.
	On est des humains.
	V7.99 Voilà c'est ça mais voilà, on fait ce qu'on peut pour essayer de les motiver.
	Et dans quel cas justement c'est nécessaire de ne pas crier comme tu dis mais un peu tirer les Bretelles ?
	V7.100 S'ils ne font rien déjà, qu'ils jouent sur le téléphone, qu'ils n'avancent pas, parce que comme on dit nous euh, notre but c'est la proclamation de les faire monter tous sur le podium sinon on n'est pas prof, ça sert à rien il y en a oui, il y a des profs qui aiment bien péter leur élève c'est clair ça c'est sûr nous c'est pas notre optique du tout on est là pour les faire réussir.
	Les élèves ressentent que vous êtes là pour ça ?
	V7.101 Oui oui ils le savent oui ils le voient bien ils voient bien qu'on les aide beaucoup plus que certains profs.
	Ça ça change l'attitude des élèves vis-à-vis des profs ? (33min25)
	V7.102 Oui complètement l'année passée euh, donc j'avais la moitié de la classe l'année passé hein, parce que y'en a qui viennent de vente, y en a qui viennent de travaux de bureau et l'année passée par exemple ils m'ont tous fait des cadeaux euh, en fin d'année alors que dans cette école si ça n'arrive jamais des cadeaux en fin d'année euh...
	Durant les séances de cours ça change leur attitude aussi le fait qu'ils savent qu'ils ont des profs qui veulent les faire réussir ?
	V7.103 Oui complètement oui oui ils se sentent plus à l'aise, ils sont voilà ils sont plus à l'aise : « ils savent que s'ils veulent se lever pour aller boire un coup

	ils peuvent se lever pour boire un coup » si enfin on n'est pas voilà on n'est plus en troisième, quatrième, ici non tu reste sur ta chaise, non ça va pas, ça n'ira pas.
	Et par rapport au travail ça change leur engagement quand ils savent qu'ils sont des profs qui sont après à faire réussir plutôt que... ?
	V7.104 Oui quand même oui oui ils ont envie de réussir aussi, de montrer que comme on a cru en eux, qui vont réussir ouais ouais.
	Ok ok voilà pour E1, j'aime bien faire le tour, ceux-là je vais le laisser à madame P8 pour faire un peu le tour de tout et du coup, on va euh, ça va ça va pour toi encore je sais pas à quelle heure on a commencé ?
	V7.105 Ben ça va de toute façon on a cours avec eux pendant cinq heures euh...
	Ça va ? c'est pas trop long pour toi ?
	V7.106 Non pas du tout.
	On va dire qu'on est à la moitié ?
	V7.107 Ben, ça va je tiendrai le coup (rire).
Extrait 8 : <u>19min45 à 20min05</u> Moment d'entraide entre élèves : un élève qui passe son GSM à un autre pour « faire une commande »	Ben, ouais je voulais un peu te questionner justement, on voit des moments j'ai repéré deux trois moments d'entraide donc on va aller regarder. À chaque fois ça fait vingt seconde. Visionnage de l'extrait Tu as compris quelque chose que moi je n'avais pas compris ?
	V7.108 Ben, en fait elle euh, elle fait des fondants parfumés, la journée mais en black quoi.
	D'accord
	V7.109 Et donc là alors que madame, enfin que P8 est en train d'expliquer un truc, elle la coupe pour lui expliquer : « il y a une femme qui m'a fait une commande de cinquante euros puis qui m'a bloqué ». (35min52) Voilà elle me l'a expliqué à moi après mais euh...
	C'est pas trop dans le cadre du cours ?
	V7.110 Ah pas du tout non, là non, et en plus qu'elle est en train de voilà, ils peuvent discuter entre eux d'autres choses, ça on accepte, parce qu'encore une fois cinq heures c'est long, mais pas quand un prof explique quelque chose.
	Mais bon voilà des fois du coup votre métier c'est aussi apprendre les bonnes manières ?
	V7.111 C'est ça ouais ouais malheureusement oui il faut il faut ils n'ont pas eu de cadre à la maison il faut, surtout qu'ils vont en stage ils représentent l'école donc oui il faut euh...

	Et toi que tu sais que certains élèves n'ont pas cadre dans la maison comme tu dis ça permet d'être plus sourd plus compréhensifs peut-être ?
	V7.112 Oui c'est sûr mais oui on peut pas leur demander la même chose que quelqu'un qui a vécu dans une famille normale tout le monde.
	Je vois je vois.
	V7.113 Non c'est des pauvres, certains sont des pauvres jeunes , voilà on les plaint, je voudrais pas leur vie quoi c'est clair.
Extrait 8 <u>20 min25 à 21min35</u> E1 qui va voir sur l'écran d'un autre.	D'accord on va regarder un autre, moi du coup je croyais qu'elle collaborait dans le travail, mais non. Voilà, ça dure une minute. Visionnage de l'extrait À ce moment-là je ne sais pas si tu veux voir un autre moment où il y a une forme d'entraide ou tu veux déjà commenter ça ? (38min01)
	V7.114 Ben oui je veux bien. Là c'est clairement celui qui vient moins souvent qui va demander à celui qui est tout le temps là une explication pour quelque chose, donc il lui montre un peu lui comment il a fait son travail, et puis il lui propose de prendre les exemples des autres années pour voir comment ils ont fait parce qu'encore une fois, comme il ne vient pas souvent il y a beaucoup de matière qu'il n'a pas vu et qui sait pas ce qu'on lui demande pour son projet quoi.
	Ok ok ouais.
	V7.115 Ici oui c'est clairement ce qui s'est passé à mon avis.
	Voilà ok mais finalement lui même s'il est perdu, le soutien de l'autre lui permet quand même d'avancer de comprendre le cours ?
	V7.116 Oui c'est ça parce qu'il a quand même envie de réussir, lui en plus c'est un des seuls qui veut réellement sa gestion c'est quand même dommage qu'il ne vienne pas mais ouais lui il a vraiment envie de réussir et oui ils s'entraident entre eux que nous quand on est à l'école qu'on ne venait pas et qu'on demandait une fille ses cours c'était : « non non non je ne les donne pas » et ici ils s'en foutent.
	Il y a plus d'entraide entre eux dans ce milieu ou ce genre de classe là ?
	V7.117 Oui complètement beaucoup plus ici.
	Qu'est-ce qui fait à ton avis qu'ils sont plus dans l'entraide ?
	V7.118 Ben je pense que comme il y en a, ils s'absentent quand même beaucoup sous, ils se disent que ce n'est pas trop grave qu'un autre s'absente donc oui pourquoi on ne pas l'aiderait pas , il avait juste peut-être un problème, il avait peut-être un rendez-vous au tribunal il avait peut-être... , ça on a beaucoup aussi ça des rendez-vous tribunaux.
	Ok ok dure de venir au cours alors forcément, du coup, oui dans cette classe-là alors l'entraide elle est normale alors ?
	V7.119 Oui normal, elle est normale.
	Que dans d'autres classes plus élitises on pourrait dire ?
	V7.120 Ah oui ils ne s'entraideront pas.
	Oui oui. Ok ok.

	V7.121 Moi je me souviens pas qu'on m'avait aidé à l'école même quand j'avais été absent hein, c'est plutôt chacun pour soi. Ici non hein, ils font tout pour se donner les réponses entre eux on les voit, parce qu'on a été élève avant eux quand même mais ils font tout pour s'aider.
Extrait 8 : <u>51min40 à 52min00</u> Élève qui va s'asseoir près d'un autre pour l'aider.	D'accord ça va, là il y a encore un petit dernier extrait avec de l'entraide. Visionnage de l'extrait Voilà.
	V7.122 Mais moi je trouve ça quand même incroyable, c'est pour ça que j'aime bien cette école-ci. (40min34) Enfin c'est fou quoi parce qu'ils quittent son travail pour aller aider quelqu'un qu'il connaît que depuis cette année , parce que celle-là il la connaît que depuis cette année.
	D'accord.
	V7.123 C'est c'est ouais c'est fou, c'est bien. Parce qu'ils sont compliqués, c'est très dur de leur donner cours, moi quand je rentre chez moi même après une journée, après deux heures, je suis crevé avec des élèves comme ça, mais on voit que voilà, ils disent bonjour au revoir, que dans les écoles où j'ai été où c'était vraiment élitiste y a pas de bonjour, pas de revoir.
	D'accord il y a plus reconnaissances ici ?
	V7.124 Ah oui beaucoup plus beaucoup plus que j'ai il y en a par exemple je les croise dans la rue, moi j'aurais croisé mon prof dans la rue avant, je me cache quoi, je vais pas te dire bonjour. Ici on a même un qui s'arrêtait avec sa camionnette du travail pour venir me dire : « bonjour », <u>j'ai croisé tout un groupe d'africains à Liège qui faisait les malins tout ça puis ils m'ont dit : « waa M. P7 » j'étais avec ma compagne ma fille, ils sont venus « comment allez-vous ? » « Ils m'ont serré la main » ah oui la reconnaissance elle est évidemment il y en a qui m'ont dit : « merci c'est grâce à vous que je m'en suis sorti » ouais c'est sûr c'est pour ça que je reste dans une école comme ça d'ailleurs.</u>
	C'est c'est c'est un autre métier, une autre manière d'agir sur le groupe ou dans une école comme ici ?
	V7.125 Ah c'est pas du tout le même boulot, c'est pas du tout le même travail, pas du tout. Dans une école où il ne bouge pas, on ne rentre pas fatigué chez soi, on donne son cours et puis voilà ici euh, encore c'est une bonne classe ici il y a des classes où c'est chaud.
	C'est quoi les grosses différences des écoles comme ici aux autres cas ?
	V7.126 Déjà l'absentéisme, euh, ben ici ils n'étudient pas, les retards, la façon dont ils ont été élevés, donc ils n'ont pas les codes , il faut les rappeler à l'ordre toujours pour des petites choses, non on ne peut pas je ne sais pas moi on peut pas coller le chewing-gum en dessous de la table non on peut pas des trucs voilà des trucs.

	Donc dans ton métier de prof il y a beaucoup d'actions qui portent sur le fait de je vais dire, donner les bonnes manières beaucoup sur les règles de conduite ?
	V7.127 Ouais il y a beaucoup ça ouais.
	Qu'il y a moins dans les autres écoles élitistes. V7.127 Oui, oui. D'accord d'accord et justement quand tu les vois s'entraider comme ça euh, est-ce que tu penses que ça apporte quelque chose justement à l'ambiance qu'il y a dans le groupe ?
	V7.128 Oui s'ils s'entendent tous bien ça va être une meilleure année que s'il y a des clans. (42min48) Quand il y a des clans qui se disputent, j'ai déjà eu des bagarres en classe.
	Il y a déjà eu des histoires comme ça ?
	V7.129 Beaucoup, oui, j'ai beaucoup eu peur. Ils se lèvent, ils commencent à se à se frapper, c'est pas marrant quoi. C'est pas marrant, c'est mieux comme ça quoi.
	Ok ok. Ah ouais donc vraiment il y a des fois où des classes ils s'entendent tous bien mais d'autres fois où y a des clans et ça créé des conflits ?
	V7.130 Ah oui évidemment. Oui oui, c'est déjà arrivé ou parfois, même une petite un petit truc dit de travers il y en a qui pète des plombs c'est comme ça ils sont élevés dans la rue euh et à un moment donner il faut survivre pour certains.
	Donc le vécu qui aurait à l'extérieur de l'école aurait forcément une influence sur leur attitude ici ?
	V7.131 Oui c'est sûr.
	Et les clans comme tu dis se seraient des clans formés hors de l'école ?
	V7.132 Pas pas quand même pas au points de gang et tout ça. Non ça je pense pas non non ça non je pense pas.
	Des petits groupes ?
	V7.133 Ouais de groupes avec affinité ça. Maintenant oui c'est clair on a des des gros dealers , c'est clair qu'on a des enfin voilà on a des des cas, la police vient nous les chercher parfois à l'école, parfois il y en a ils reviennent de prison.
	Ah oui ok ok.
	V7.134 Il y en a certains je sais pas si tu as vu dans au carré dans le carré à Liège il y avait des kidnappeurs qui kidnappaient des gens il les ramenait à (nom d'un quartier à Liège), il les volait puis les tabassaient ça c'est des élèves des anciens élèves à nous par exemple. Voilà voilà tout des trucs comme ça. Il y en a qui s'est fait tuer aussi lors d'un braquage.
	Ouais j'avais entendu ça. Il y a vraiment tout, c'est comme un film quoi.
	V.135 Ouais c'est ça ouais(rire). (44min23)

	Mais justement est-ce qu'il y a la présence d'élèves qui change vraiment des choses aux groupes. Est-ce que le fait que lui, il soit là ça va changer quelque chose à la dynamique de groupe ça va vraiment être un moteur ?
	V7.136 Je pense que tout le monde peut être un moteur ou au contraire en fait lui il va aller aider les élèves en difficulté parce qu'il a vraiment facile. Euh, elles deux s'entraident beaucoup alors qu'elle ne se connaissaient pas, lui il va être plus pour parler avec lui donc euh, il va le faire moins travailler bref je pense que tout le monde en bien ou en mal peut heu...
	Justement il y a un extrait on va peut-être pas revenir dessus mais, c'est juste un moment tu rentres avec un groupe, enfin non il y a un groupe qui rentre et toi tu repars avec un autre.
	V7.137 Ouais c'est ça pour aller à l'activité.
	Donc du coup la présence ou l'absence de certains élèves ça va avoir beaucoup d'effets, d'influence sur le comportement de chacun qui reste ?
	V7.138 Oui c'est ça oui. Il y en a deux qui sont partis de la classe qui ont été exclus et là, la classe était une catastrophe à ce moment-là de l'année.
	Avant qu'ils soient exclus ?
	V7.139 Oui franchement. Quand ils étaient là heureusement ils venaient pas tout le temps mais c'était une vraie catastrophe.
	Deux élèves ?
	V7.140 Deux élèves ouais.
	Ils influencent tous les autres ?
	V7.141 Tous les autres ouais parce qu'ils veulent se montrer, ils parlent, ils crient, ils blaguent, ils se lèvent, ils foutent rien, en stage ils n'y allait même pas. Donc je passais, ils n'étaient jamais en stage. Donc à un moment donné moi j'ai dit à la direction stop ou alors vous trouvez quelqu'un d'autre pour vous occuper d'eux quoi. Moi je ne suis pas payé pour aller tout le temps voir les mêmes élèves qui ont des problèmes en stage. Donc on les a enfin mis dehors et la classe a été beaucoup mieux. Ça a été ouf.
	Qu'est-ce qui fait justement selon toi que seulement deux élèves ils puissent entre guillemets contaminer tous les autres ? (46min05)
	V7.142 Je sais pas franchement je sais pas mais c'est comme ça dans toutes les classes il y en a parfois, on en enlève un et tout change alors pourquoi pourquoi c'est lui le leader, pourquoi c'est lui qui fait rire je sais pas je sais pas .
	Bonne question.
	V7.143 Ouais bonne question je sais pas du tout.
	En tout cas tu la vois tu dis qu'elle existe cette influence-là qui pourrait émaner d'un seul élève ?
	V7.144 C'est ça et on le sait tout de suite (quel est l'élève qui « contamine » toute la classe) là. Et on le sait tout de suite dès le début de l'année on sait avec qui on aura des problèmes et avec qui on n'en aura pas. on a parfois des bonnes et des

	mauvaises surprises c'est sûr mais dès le début on sait de toute façon même après un mois on sait qui va réussir ou pas c'est sûr.
	D'accord et c'est vraiment uniquement les comportements de ces élèves-là qui posent problème ou alors c'est en plus de ça, l'influence qu'il a sur tous les autres et donc ? V7.145 Ah du coup les autres parlent plus, les autres ils travaillent moins.
	D'accord.
	V7.146 Ouais ouais c'est une fameuse influence.
	Ok ok. Et est-ce qu'au contraire il y a des élèves qui lorsqu'ils sont là ils apportent quelque chose de bénéfique ?
	V7.147 Oui c'est sûr, r lui par exemple il est calme il aide beaucoup, quand les filles sont là, elles sont super chouettes elles entraident aussi sans problème les gens , fin les autres ouais ouais il y a du bien et du du mauvais.
<u>Extrait 10</u> <u>27min00 à 27min25</u> Convivialité entre Me. P8 et M. P7. Me P8 chante : « il en faut, peu pour être heureux » car M. P7 se gratte au mur comme balou, ce à quoi répond : « Tu dis ça parce que je suis gros ».	Ok alors un petit moment de détente on va dire maintenant, c'est un moment dont tu parlais de convivialité entre toi et madame P8 V7.147 et on a, enfin, complètement oublié qu'il y avait une caméra. C'est vrai, quelques fois c'est vrai qu'on sent qu'il y a quelque chose de chouette, on va le voir maintenant donc ça c'est l'extrait numéro dix. Visionnage de l'extrait dix Est-ce que tu veux commenter ou on regarde un deuxième extrait ?
	V7.147 Ouais ouais on peut.
<u>Extrait 10 part2</u> <u>42min15 à 42min46</u> Me P8 arrive à faire une manipulation que M. P7 n'arrivait pas et dit : « oui mais moi, je suis meilleure que M. » M. P7 répond «	Il dure trente secondes. Visionnage de l'extrait(49min02) Voilà ces des petits moments comme ça.

qu'elle m'énervé ».	
	V7.148 Oui on se charrie comme ça souvent dans les élèves et les élèves charrient aussi parfois , ils nous charrient aussi donc c'est ça qui est marrant ça reste quand même dans l'entente là je me souviens je me grattais, je me grattais puis allez chanter la chanson de Ballou. Ici c'est pareil je dis souvent : « qu'elle m'énervé devant les élèves, qu'elle est nulle enfin voilà » mais ils savent que c'est voilà que c'est pour rire parce qu'on peut, on se cherche un peu misère en rigolant quoi.
	Et du coup comment vous votre connivence entre à vous deux etc. le fait que vous vous permettez certaines choses, ben, ça influence aussi l'attitude des élèves ?
	V7.149 Ben ouais ils se sentent pas réellement en classe quoi.
	D'accord.
	V7.150 Ben ils sont si dans un cours mais plus dans un cours d'adulte où ils peuvent un peu ils peuvent se lever, ils peuvent boire, ils peuvent manger un bout , dans les autres classes enfin dans les autres, chez les autres profs c'est non tu peux pas boire, pas manger, non tu peux pas aller aux toilettes, nous on n'est pas fan de ça bon alors oui enfin il faut rigoler à un moment donné on n'est pas là pour être sérieux vingt-quatre heures semaine c'est pas possible même pour les élèves c'est long enfin moi je me souviens de mes années d'études j'ai détesté ça être assis sur un banc.
	Donc tu penses que le fait de rigoler ça leur donne plus envie de venir avoir les séances plus agréables ?
	V7.151 Oui c'est ça ouais ouais c'est sûr et certain.
	Et c'est un impact sur leur travail individuel du coup cette ambiance-là ?
	V7.152 Oui, ben, ils travaillent quoi, oui ils s'ennuient moins , ils voient moins, le temps passe un peu plus vite. Oui je pense en tout cas j'espère.
	Tu crois que ça pourrait être une des solutions en tout cas un truc qui va freiner le décrochage scolaire ?
	V7.153 Ben, on espère on essaye en tout cas je n'ai pas de, malheureusement pas de réponse à ça mais c'est pour ça, pour qu'ils se disent on a cinq heures de compte aujourd'hui, ben, c'est chiant oui, mais ça va, parce que les profs sont quand même cool et on se marre. (51min03) Ils viennent avec plaisir à l'école avec plaisir normalement mais que ça ne soit pas trop un fardeau pour eux.
	Je vois je vois. D'accord. Ok on va maintenant, ça va encore dix minutes, c'est bon pour toi ?
	V7.154 Oui y a pas de souci.
Extrait 11 : <u>27min30 à 28min00</u> M. P7 rappelle qu'il reste peu de temps.	Magnifique encore deux ou trois alors celle-là elle est plus un aspect pratique je vais dire. Visionnage de l'extrait Voilà.

	V7.155 Euh, Ouais, ouais, il fallait, il restait une matière à voir pour leur travail là, les impôts, maintenant c'est vu évidemment depuis. Euh, ils n'aiment pas qu'on les stresse en disant qu'il reste x temps x temps avant de le rendre, à un moment donné il faut leur dire : « là il reste même pas une semaine c'est lundi prochain » ok ils n'aiment pas que je leur rappelle mais si je ne leur rappelle pas ils vont pas avancer, il faut les stresser un coup obligatoirement donc voilà ouais toutes les semaines je leur dis : « x semaine x semaine x semaine parce que je vois bien qu'il y en a qui prennent ça à la légère » qui disent : « ouais j'ai le temps j'ai le temps » mais non non tu n'as pas le temps non.
	Et le fait de le rappeler comme ça ça peut pousser à... ?
	V7.156 Il y en a certains qui disent : « ouf tiens ouais quand même une semaine il faut vraiment que je m'y mette quoi » et il y en a qui qui s'y mettent vraiment, qui ont quasiment terminé une semaine à l'avance c'est bien. (53min00)
	OK.
	V7.157 C'est bien, c'est bien maintenant il ne restera plus qu'à imprimer, il y en a certains ben, qui ne rendront pas, il y en a certains qui n'auront pas le temps.
	Et qu'est-ce que tu penses de leur investissement général de cette classe-là ?
	V7.158 En général c'est une très très bonne classe. Franchement ça fait longtemps je pense qu'on n'a plus une classe comme ça en septième maintenant voilà je suis de nouveau aussi en septième mais je me tenais quand même au courant parce que c'est mes anciens qui montent en septième mais oui cette année on est vraiment dans une bonne classe.
	Qu'est-ce qui fait justement pour toi que c'est une bonne classe qui fonctionne bien ?
	V7.159 Je pense que c'est les élèves qui sont plus plus malins que les autres années pour le dire clairement je pense.
	Vraiment du groupe d'élèves d'une année à l'autre quoi ?
	V7.160 Il y en a qui sont très faibles, il y en a qui, ouais c'est ça ça serait des sept P ça reste des gens qui ont été mis dans le professionnel pour des raisons parfois d'absentéisme à cause de leur famille mais parfois aussi à cause du cognitif quoi.
	D'accord d'accord et justement ça voudrait dire que le groupe que vous avez ben, des fois vous devez l'accepter un peu comme il est ?
	V7.161 Ah oui complètement on est obligé ouais maintenant c'est la première fois que on donne cours nous deux mais j'ai pas envie d'avoir la prétention de dire ben voilà c'est grâce à nous, c'est parce que maintenant on est nous deux et qu'il n'y a plus plus les anciens prof que ça va, non j'ai pas la prétention de dire ça euh, je veux pas, non c'est les élèves qui qui font tout, ok on donne cours d'une autre façon que le prof d'avant qui était pensionné qui avait des problèmes d'audition euh, c'était plus compliqué pour les élèves c'est sûr mais non j'ai pas, on n'a pas la, enfin moi en tout cas j'ai pas la prétention de dire c'est grâce à nous on le dit parfois rigolant avec P8 mais enfin moi en tout cas je suis pas sérieux, je sais pas si elle oui mais mais non j'ai pas la prétention du tout de dire ça maintenant.

	Ok ok d'accord d'accord et peut-être ça c'est le genre de choses que tu pourras dire ou pas enfin avec les années ?
	V7.162 Voilà c'est ça.
	Peut-être pas assez de recul pour voir les bénéfices ?
	V7.163 C'est ça.
	Mais s'il y aurait des bénéfices ce serait grâce à quoi ?
	V7.164 S'il y a des bénéfices c'est la coanimation c'est sûr, c'est sûr et certain, maintenant je coanimais déjà l'année passée avec mon collègue mais c'est un collègue qui avait soixante-dix ans, il donnait son cours je me taisais c'était pas une coanimation, moi je partais dans les bancs pour dire les chutes je répondais une question mais je peux pas apprendre, voilà il a son vécu il est beaucoup plus malin que moi en tant que prof, j'ai que trente-cinq ans il y avait soixante-dix c'est normal qu'il s'y connaisse mieux que moi hein.(55min31)
	C'est quoi le secret justement d'une bonne coanimation ?
	V7.165 C'est bien s'entendre avec l'autre prof, si on s'entend pas bien, moi j'acceptais parce que c'était elle sinon avec d'autres je n'accepte pas c'est sure, de coanimer avec une personne qu'on n'aime pas parce qu'on ne peut pas aimer tous ses collègues évidemment.
	D'accord. Donc c'est vraiment finalement une coanimation c'est beaucoup le fruit de l'affinité que tu as fait ?
	V7.166 Oui c'est ça, c'est ça oui. Puis donner des exemples différents, quand il y en a qui, on peut en avoir marre aussi de donner 5 heures de cours d'affilée, il y en a un qui peut prendre le relais.
	Je vois.
	V7.167 Ouais Beaucoup de choses quand même. Il y a énormément et le stress le stress que, qu'on se dit quoi qu'il arrive j'ai quelques pour m'épauler demain quoi même si ça se passe mal. Du coup la coanimation ça joue aussi sur ton état affectif ? V7.167 Ah ça se joue sur le nôtre aussi ouais c'est beaucoup moins fatigant de coanimer que de donner cours tout seul ouais ouais c'est sûr quand vraiment on a un petit passage, un petit coup de mou, l'autre est là quoi, que sinon non y a personne on est obligé d'être au taquet non-stop.
	Ok ok alors euh, on va voir une dernière, on est déjà assez bien avancer donc du coup je vais essayer de faire un bon choix pour la dernière, puis quelques questions, ça ira pour toi ?
	V7.168 Ouais.
Extrait 17 <u>39min15 à 39min35</u> Quand les étudiant explique à P7 que le	Parce que je voyais vu qu'on a déjà fait le tour de beaucoup de choses faut que je sélectionne bien je vais prendre celle-là, elle est un peu drôle (rire), c'est la dix-sept. Visionnage de l'extrait dix-sept

chercheur à l'air gentil 😊, P7 répond : « c'est vrai, plus gentil que moi ? ».	
	V7.169 Je crois que je me souviens que j'allais demander la caméra s'il faille qu'on l'arrête nous-mêmes. P8 ne m'avait pas dit si tu revenais s'il fallait l'arrêter, la remettre quelque part donc elle me dit non il va revenir et puis là il y a une élève qui euh que t' es gentil. (58min13)
	J'étais content quand je l'ai vu (rire)
	V7.170 Ouais c'est ça ouais et puis je dis : «ouais gentil comme moi » pour rire, c'est ça ouais ouais c'est pleins de petits moments comme ça, je sais avec quel élève je peux le faire aussi il y en a avec qui je m'entend, évidemment on s'entend mieux certains, petit à petit, truc marrant ouais ouais et puis comme on fait beaucoup aller aussi P8 même les élèves, parce qu'elle a quitté son compagnon maintenant elle est maman célibataire bref et donc on l'a fait beaucoup aller avec les hommes même les élèves « on va vous inscrire sur Tinder madame » donc ouais c'est c'est voilà même les élèves s'y mettent donc c'est quand même marrant .
	Ok je crois que oui, finalement la relation prof élève elle est comment là parce que des fois on parle prof autoritaire capitaine du navire ?
	V7.171 Oui mais en fait en début d'année on leur a dit ici en septième on n'est pas votre prof on est votre coach.
	D'accord déjà.
	V7.172 Voilà donc on leur a dit on est vos coachs mais faut pas abuser non plus évidemment on reste comme prof « si vous foutez le bordel en classe ben, vous sortirez de la classe » , ben, vous aurez des heures de retenue s'il faut mais voilà on est coach pour vous aider à avoir votre diplôme de gestion.
	D'accord. Parce que quand tu dis coach tu peux expliciter cette notion ?
	V7.173 Oui donc coach c'est les aider dans leurs projets euh, à mettre en pratique tout ce qu'ils ont vu en cours tout ce qu'ils ont vu en stage euh, qu'on n'est pas là ben voilà ils ont vingt, ans ils sont pas obligés d'être à l'école ils peuvent aller travailler s'ils veulent même s'ils n'ont pas leur CESS. Ouais moi je suis pas là pour les obliger à faire des choses qu'ils ne veulent pas. S'ils ne veulent pas, ils ne veulent pas. Donc c'est juste coach, les motiver, les aider à grandir, les aider à apprendre des nouvelles choses, à mettre en pratique.
	Tu dis les aider à grandir, c'est aussi les aider à basculer dans le monde adulte ?
	V7.174 Oui parce qu'ils ont vingt, vingt-et-un, vingt-deux, ils sont encore fort fort gamin. Moi j'ai fini mes, ma rhéto à dix-sept ans à dix-sept à dix-huit j'étais déjà en supérieur et je trouve que j'étais déjà plus mature que eux je ne les vois pas dans le monde du travail encore. (1h00min08s)
	D'accord. Et vous mettez des choses en place pour favoriser cette maturité-là ?

	V7.175 Non non c'est non je ne sais pas alors on les conscientise on les on leur dit ce qu'il faut faire pas faire on les laisse gérer leur stage voilà si ça va ben, ils ont réussi leur stage, on fait ce qu'on peut.
	Au stage justement ta relation avec les élèves elle est différente que quand tu es en classe ? V7.176 Non pas du tout, non tu es la même, ah non je fais pas de blague devant les maîtres de stage et tout ça je suis plus sérieux là je me remets dans mon dans mon boulot de prof évidemment mais non non pas du tout non s'ils font bien leur stage, je n'ai rien à redire par contre s'ils font mal leur stage là je suis beaucoup plus sévère qu'en classe ouais.
	D'accord.
	V7.177 Ah ça le stage c'est l'image de l'école, sécher un stage non, s'ils sèchent une fois un stage ça va aller très mal, s'ils en sèchent deux fois moi je demande qu'on les vire de l'école.
	D'accord d'accord je vois ok ok donc un retard c'est pas la fin du monde mais foirer pardon dès qu'on est en stage je dis pas mieux, ça ça passe pas ?
	V7.178 C'est réellement le monde du travail là je suis plus coach là je redeviens un prof.
	Et tu as à un moment tu dis il est plus gentil que moi alors je sais que c'est pour rire mais est-ce que quand même le regard des élèves, est-ce qu'il a une importance, est-ce que tu as envie d'être bien vu ?
	V7.179 Ah oui, c'est sûr, c'est sûr qu'on préfère avoir des élèves qui nous apprécient que des élèves qui nous détestent, ouais ouais non c'est important c'est d'ailleurs pour ça que P8 est beaucoup plus maman que moi parce que voilà elle a pour l'habitude auquel elle veut vraiment être appréciée maintenant je veux, on veut être apprécié oui mais à un moment donné s'il faut il faut passer à l'acte il faut passer à l'acte tant pis tant pis.
	Mais de temps en temps faut mettre..., le fait de vouloir être apprécié de côté pour des fois remettre les choses en fait ?
	V7.180 C'est ça.
	Je comprends.
	V7.181 Il faut, obliger j'en ai déjà viré un, euh, lui j'ai déjà viré un autres de classes parce qu'ils ne foutaient rien et maintenant je m'entends bien avec parce qu'il tient pour le réal, le Madrid, moi je tiens pour le Barça, donc on se fait aller, quand le Barça gagne je vais le trouver euh... » (1h02min14s) Oui voilà donc ce n'est pas parce qu'on leur gueule dessus une fois qu'ils vont nous en vouloir à un moment donné ils comprennent hein, ils sont adulte euh, ils savent bien qu'ils ont foiré.
	Ok d'accord. Ce n'est pas spécialement recadré c'est pas spécialement un truc qui va briser le lien ?
	V7.182 Non pas du tout pas toujours non mais ça arrive évidemment mais ouais non pas toujours.
	Et comme tu disais tu parlais du Réal, des équipes de foot donc tu as des fois des méthodes pour créer du lien ?

	V7.183 Ben ouais justement avec les élèves masculins on parle souvent de foot donc on parle de avec qui on tient, je leur parle de ça, quand il y a un qui tient avec le Real, ben, évidemment je le fais aller, Barça les champions, ils font des paris sportifs, j'en fais aussi , donc parfois on parle de ça, même si je voilà, euh, « je leur dis pas d'en faire évidemment », mais oui on parle parfois « monsieur vous avez gagné ce week-end » voilà.
	Donc des fois, le fait de parler des choses hors du cours ça change quelque chose dans la dynamique de groupe ?
	V7.184 Oui évidemment ça il n'y a pas que cours il y a des moments de détente il y a des moments de pause ça leur fait du bien c'est sûr.
	Ok ok et ces moments de détente justement ils ont un effet sur le travail après quand ils s'y remettent ?
	V7.185 Oui ils s'y remettent je trouve, c'est comme comme comme j'avais dit l'autre fois euh, quand je refusais le téléphone, il vont tout le temps aller dessus en se cachant, l'accepter ils vont faire ça ils vont regarder un message ils vont leur mettre ils vont travailler mais je sais qu'on peut pas je sais qu'il faut le mettre dans la boîte mais moi je m'en fous.
	Mais respecter les règles sur le téléphone et leur demander de mettre dans la boîte un effet négatif alors ? V7.186 Oui ils détestent, ils aiment pas surtout à leur âge quoi. Enfin moi vingt-deux ans on m'aurait dit tu mets ton GSM dans une boîte, non c'est hors de question je garde sur, moi j'ai une grand-mère qui on sait jamais ce qui peut se passer, je veux être là s'il se passe quelque chose, mes parents non non je veux avoir mon téléphone sur moi c'est sûr ouais.(1h04min01s)
	Ça les aurait mis dans un état pas spécialement bénéfique pour une séance de cours ?
	V7.187 Oui non pas du tout, ça sert à rien. J'ai déjà essayé euh, moi j'aime pas du tout ça ça fonctionne pas.
	D'accord.
	V7.188 Maintenant il y a des règles mais voilà les règles on suit voilà on suit les règles pour les casquettes en classe, le téléphone moi je suis pas pour, on peut pas les laisser aller aux toilettes à l'inter-court, moi je vais pas refuser à une fille d'aller aux toilettes, on ne sait jamais ce qu'elle a. Donc non, non, je dis il y a des choses que je n'accepte pas. Je me fais parfois engueuler par les éducateurs, mais c'est comme ça. C'est ma façon de faire.
	D'accord. Les règles seraient trop strictes pour toi ici dans l'école ?
	V7.189 Dans l'école, non c'est en général quoi, c'est au-dessus qu'on nous dit plus de GSM, c'est maintenant la règle des toilettes, et je peux comprendre parce que c'est un jeu pour eux aussi il y en a qui descendent vingt fois et qui vont foutre le bordel en bas donc je comprends tout à fait les éducateurs mais moi je connais les élèves je sais qu'il va aller au foutre le bordel lui je ne l'accepte pas que l'aille aux toilettes et je sais qui a vraiment besoin d'y aller ou le mercredi on a cinq heures d'affilée avec eux il y a un moment on a

	trois heures sans pause et je peux pas les laisser descendre juste cinq minutes chercher à boire ? non ça va pas non.
	Donc tu adaptes en tant que prof un peu les règles en fonction du public ?
	V7.190 C'est ça ouais chez les petits, par exemple pas de GSM, ils sont trop gamins Les autres ici et il y en a qui vivent déjà seuls avec leurs compagnons, leurs compagnes, euh, oui tu peux envoyer un message à ton compagnon. Il y en a une qui a sonné parce qu'il a eu un accident sur un chantier son compagnon..., je vais pas dire : « non, tu peux pas » bien sûr parfois je réponds même à leur place quand je vois c'est leur copain leur copine je leur réponds : « ouais allô elle est occupée tu sais en rigolant »
	Je vois ok ok. Donc finalement euh, ben, en t'écoutant, faudrait peut-être adapter les règles ben en fonction au moins de l'année scolaire ? Les 7P ils ont pas à suivre les mêmes règles que les autres ?
	V7.191 Ouais si c'est ça moi moi je trouve que ce serait bien ça Je trouve que ce serait ce serait bien. Mais voilà.
	Complications que ça engendre etc. ?
	V7.192 C'est ça.
	Ok ok.
	V7.193 Avant ils pouvaient même rester dans leur local à midi ça maintenant on ne peut plus ça reste euh, il y a des vols de souris il y a des vols de claviers pas non plus on fait confiance tous à cent pour cent on ne sait pas réellement comment ils sont plus hors classe.
	Ben oui. Euh, selon toi justement ils auraient un comportement différent en classe que hors de la classe alors ? (1h06min28)
	V7.194 Alors certains oui certains sont très gentils mais quand je sais qu'ils sont appelés au tribunal et qui vont peut-être à leur prison.
	Tu les reconnais pas ?
	V7.195 Moi je suis choqué ceux qui ont été dans le carré kidnapper des gens, je n'en reviens pas.
	Ah ouais ok.
	V7.196 Je n'en reviens pas franchement c'était vraiment ceux que qu'on ne pensait pas quoi.
	Et qu'est-ce qui fait selon toi qu'ils sont si différents ?
	V7.197 Mauvaise fréquentation en dehors de l'école, euh, donc ils se font passer pour quelqu'un qu'ils ne seront pas dehors de l'école.
	Je vois.
	V7.198 Alors que pour certains c'est le contraire, ils se sont fait passer pour des racailles alors que pas du tout quoi.
	Je vois ja vois (rire). Ok c'est étonnant justement ce changement de comportement ? Les élèves euh, en fonction d'où ils sont... ?
	V7.199 Et en stage aussi on a des gens avec qui on a de gros problèmes avec eux en classe alors ça ils sont... Mais vraiment on les reconnaît pas quoi
	D'accord.
	V7.200, c'est ça que j'aime bien aller aussi en visite de stage parce que on les reconnaît pas du tout ils grandissent d'un coup.

	Belles surprises ?
	V7.201 Ouais vraiment vraiment vraiment.
	Ok ben écoute on a déjà vu beaucoup de choses je pense qu'on a on a fait le tour moi ce que je vais te proposer c'est justement ben, au vu de la sur quoi on se concentrait finalement je pense à mon sens qu'on était bien centré sur ma question de recherche, tu n'as pas trop dévié quand tu répondais ben, justement en termes de régulation de la dynamique de relationnel euh, ben, donner envie aux élèves de venir toute cette dimension-là est-ce que tu as envie de rajouter quelque chose qui n'aurait pas été dit ou renforcer un point ou autre ?
	V7.202 Non pas spécialement euh, comme je dis on fait ce qu'on peut avec les problèmes déjà que nous on a à la maison. Donc parfois oui c'est sûr que c'est compliqué de venir donner cours avec le sourire alors que on a sa fille qui est à l'hosto. (1h08min09s) Donc oui cette année moi j'ai une année compliquée avec tout ça. Donc voilà c'est parfois compliqué mais...
	Intéressant ce que tu dis parce que je pense dans tous les participants ont a pas eu l'occasion d'en parler. Je pense que on parle toujours de ce que vivent les élèves à l'extérieur et l'influence que ça dans la classe finalement, qu'est-ce que le prof, qu'est-ce que toi tu vis à l'extérieur est-ce que selon toi ça a une grosse influence de ta pratique en classe ?
	V7.203 Alors oui c'est sûr quand ma fille a des gros problèmes euh, de constipation euh, depuis sa naissance, elle doit aller à l'hosto, à l'hôpital euh, assez régulièrement, or mon papa vient d'avoir un cancer maman c'est fait opérer d'urgence, ma compagne a le Covid long donc elle a une dégénérescence cognitive , donc c'est pire en pire, donc ouais parfois c'est très dur de venir ici et de donner cours pendant une journée complète alors que je n'ai pas dormi de la nuit, pour cette année elle est très compliquée, donc ouais parfois je ne suis pas de bonne humeur c'est sûr et c'est pour ça aussi que euh, je suis content qu'elle lui soit là parce qu'elle est toute autre bonne humeur.
	D'accord.
	V7.204 Donc moi quand j'ai du mal avec ce qui se passe à la maison, ben, elle est là pour elle, voilà sourire et pas être de mauvaise humeur quoi.
	Ok ok et justement toi le fait de venir en classe et de donner cours malgré toute cette difficulté là ça t'apporte quelque chose ça t'aide ou... ?
	V7.205 Voilà quand je donne cours j'enlève tout ça de ma tête j'y pense plus voilà je donne mon cours normalement même si le sourire n'y est peut-être pas la bonne humeur n'y est pas mais voilà j'essaie de ne rien laisser transparaître et puis ils sont courants parfois voilà et moi je ne cache rien ils savent que ma fille a eu des problèmes ils savent que ma compagne a un problème ils posent des questions il pose question, « est-ce que vous avez une femme, est-ce que vous êtes mariés, non, est-ce que vous êtes croyant euh, pourquoi est-ce que vous ne vous mariez pas, qu'est-ce qu'il a eu votre papa », parce qu'il voit bien aussi le prof arriver qu'il n'est pas aussi

	souriant que d'habitude et moi je ne leur cacherai, je n'ai rien à cacher voilà mon père a eu un cancer, pourquoi est-ce que je ne leur dirais pas quoi.
	Le fait de leur dire d'en parler des difficultés extérieures et des tiennent aussi ? (1h10min04s)
	V7.206 Ben ça ça rapproche aussi c'est sûr , il y a le prof il est pas venu pendant une semaine pourquoi ben, en fait il s'est déchiré le tendon d'Achille oui ah mince donc j'ai même reçu des messages : « monsieur courage à vous reposez-vous bien » non c'est bien oui s'ils ont mon numéro de staff mon mon professionnel évidemment oui.
	Ok ok et sinon en général euh, pour finir sur une dernière note sur celle-ci finalement le ou plutôt même l'école finalement euh, que qu'est-ce que ça t'apporte de travailler ici pour cette école-ci ?
	V7.207 Ben, moi j'aime mieux les avec des élèves comme ça évidemment euh, à qui je peux vraiment apporter quelque chose que des élèves qui vont juste venir écouter étudier puis partir , ici il euh, y en a qui nous manque après quoi ça voilà ça nous manque de les voir partir donc c'est ça que ça m'apporte dans cette école-ci c'est très dur mais c'est c'est gratifiant quoi.
	Ok ok d'accord ben ça va je sais pas si tu veux rajouter quelque chose pour terminer ?
	V7.208 Non.
	Voilà en tout cas merci beaucoup parce que on a bien été dans plein de domaines et moi en tout cas personnellement j'ai pris beaucoup de plaisir à analyser, les petits moments de connivence et tout.
	V7.209 Ça va super.
	Merci beaucoup. Merci. C'est très gentil.
	V7.210 Avec plaisir.
	Ça va toi aussi non c'était pas trop lourd ?
	V7.211 Non c'est chouette, ça change.

8.8.8 Retranscription entretien P8

Extrait vidéo	Verbatim
Introduction	V8.0 C'est là que je vois que je laisse tout mon bordel sur le bureau, c'est pas bien. (le participant en voyant l'arrêt sur image). On va voir plein de choses, pas que des mauvaises (rire). V8.0 Ah ça va(rire). Je dirais même plus de bonnes que de mauvaises. V8.0 Ah tu me rassures. Même si, ben ici c'est vraiment important en fait dans l'entretien qu'on va mener ici il n'y a pas finalement de critères de bien ou de pas bien. Parce qu'ici la démarche c'est vraiment de comprendre en fait votre propre logique. V8.0 D'accord. À la limite, on pourrait presque dire tiens finalement quelqu'un qui frappe un élève ben, ok y a pas de souci, juste explique moi pourquoi, qu'est-ce que tu as voulu chercher donc pour dire qu'il y a vraiment pas, on sait pas ce qui est bien, ce qui est mal. justement alors parce que on explore en fait comment les profs agissent sur la dynamique de groupe pour créer du lien etc. V8.0 D'accord. Donc euh, c'est vraiment ces dimensions là qu'on va questionner. Généralement ça prend une heure quart, donc moi je sais pas si tu as le temps si ça va pour toi jusqu'à onze heure quarante-cinq ? V8.0 Oui oui. Donc ça c'est chouette à ce niveau-là. Et aussi donc voilà, on se concentrera bien sûr les dimensions relationnelles, affectives. V8.0 D'accord. L'instauration du climat dans lequel on travaille exactement. Donc euh, si maintenant il y a un moment, il y a une question à laquelle tu désires ne pas répondre ou que tu veux faire une pause à l'entretien voire l'arrêter complètement ça il y a vraiment aucun souci euh, tu es totalement libre euh, par rapport à ça. V8.0 D'accord ça va Ok.

	Et aussi tu es totalement libre d'un moment prendre les commandes. Moi j'ai sélectionné pleins d'extraits justement qui me paraissaient pertinent à ce que je recherche mais si à un moment tu veux revoir un extrait ou aller un peu plus en amont voir un peu plus ce qui se passe après, ben, tu es tout à fait libre de vouloir prendre les commandes pour t'aider à expliciter ou à décrire ce qui s'est passé, ça va ? ç V8.0 Ça va Ok. Ok pour toi ? Parfait. Pouvons-nous commencer ? V8.0 On est go. C'est parti (rire).
	Alors tout d'abord ben, voilà ici est-ce que tu peux me dire juste en deux mots sur le dispositif de travail actuel et toi ton rôle dans ce dispositif-là ? (2min05)
	V8.1 Donc oui la classe elle est positionnée comme ça donc ils ont décidé de mettre tous les ordinateurs face au mur et des bancs au centre, en général dans tous les locaux informatiques c'est comme ça.
	D'accord.
	V8.2 Après les élèves choisissent l'ordinateur où veulent se mettre, ils travaillent et nous on passe dans les bancs. Maintenant quand ils ne sont pas sur les ordinateurs et qu'on leur donne cours, ils sont au milieu et alors là oui nous on passe dans les bancs ou alors on est au tableau parce qu'on note, voilà on le fait un peu euh, on bouge assez quand même, on se déplace euh, vers eux, de temps en temps il y a un élève ou l'autre qui va venir au tableau mais c'est plus rare, mais voilà souvent c'est comme ça.
	D'accord c'est les élèves qui restent en place et c'est vous qui allez près d'eux ?
	V8.3 Oui c'est ça.
	Et finalement vos interventions vis-à-vis d'eux, elles consistent à apporter quoi aux élèves ?
	V8.4 Euh, moi personnellement souvent c'est des explications plus personnelles.
	D'accord.
	V8.5 Parce qu'on donne l'explication globale au tableau, on explique, on donne les feuilles, on les lit avec eux, etc. Et puis alors après souvent ils ont des exercices à réaliser et alors là oui moi quand je me déplace vers eux souvent c'est voir s'ils comprennent ou s'ils ont des questions plus personnelles parce qu'il y a des élèves qui osent pas poser des questions où il y en a qui en posent de trop(rire) voilà et donc oui ça c'est plus moi en tout cas je fais ça pour ça je passe plus s'ils ont des questions qui n'osent pas poser devant tout le monde.
	D'accord et monsieur P7 il passerait pour d'autres raisons, d'autres manières, il y aurait une complémentarité dans les cours ?
	V8.6 Je pense que vu qu'on a deux cours différents, mais qu'on sait quand même switcher de l'un à l'autre, je pense qu'il fait la même chose aussi.
	D'accord.
	V8.7 Il vient aussi pour voir si euh, s'ils ont besoin d'aide ou quoi, il répond aux question oui.

	Ok ok. Euh, ici ils font un travail individuel les élèves ?
	V8.8 Là ils sont sur leurs projets de fin d'année donc ils doivent créer une entreprise, ils doivent faire une partie donc de législation et gestion commerciale, donc ça c'est moi, et une partie comptabilité, et ben voilà ici les élèves travaillent en fonction de leur avancement ils posent des questions ou alors s'il y a des choses qui vont pas « ils font madame » (rire) et j'ai mon côté petite maman euh, qui qui prend le dessus et voilà quoi. (4min17)
	Qu'est-ce que ça apporte justement monsieur P7 en parlait beaucoup de ce côté petite maman c'est le même terme qu'il employait en plus, euh, qu'est-ce que ça apporte ce côté petite maman au groupe justement, au fonctionnement dans le groupe classe ?
	V8.9 Ici on le voit moins parce que début d'année on avait des élèves plus perturbateurs plus... je sais que ce sont des élèves qui l'année passée ont carrément mis une prof à bout à un moment donné, moi ces élèves-là avec mon côté petite maman, ils n'osent pas faire ce genre de choses , ils sont plus, ils me disent souvent, « mais vous madame vous êtes gentil » et donc ils ne font pas, je n'ai pas besoin de crier sur eux en fait, je n'ai pas besoin de m'énerver, moi je les regarde, je me tais et à un moment donné à mon regard, ils comprennent et ils se disent : ah oui, on va arrêter.
	D'accord.
	V8.10 Moi, c'est plus ce côté-là petite maman ou alors quand ils ont peur et qu'ils n'osent pas, ils ont moins peur.
	D'accord.
	V8.11 Voilà, c'est ça je suis moins impressionnante en fait, c'est ça.
	Donc si je comprends bien le côté petite maman il permet de canaliser de manière pacifique les élèves perturbateurs ?
	V8.12 C'est ça et de rassurer ceux qui sont peut-être plus en retrait et qui n'osent pas en temps normal.
	D'accord et monsieur P7 il aurait moins ce côté-là alors qu'il apporterait d'autres choses ?
	V8.13 Monsieur P7, lui il est... Il me complète dans le sens où parfois les éléments perturbateurs c'est pas suffisant le côté petite maman et donc lui il intervient il fait le papa entre guillemets le papa plus sévère (rire) même si à la base il n'est pas il n'est pas forcément plus sévère mais il est plus tranchant ouais, à un moment donné il va dire non ça suffit.
	Donc ça aide dans le moment il faut mettre du cadre et le moment où il faut un peu changer de ton ?
	V8.14 C'est ça, à ce niveau-là on se complète bien.
	Ok super et du coup ça permet un meilleur fonctionnement dans les séances de cours ? (6min01)
	V8.15 Ben, je pense oui et puis les élèves un peu comme le mauvais flic et le bon flic tout de suite les élèves repèrent le côté petite maman le côté plus sérieux plus strict et donc oui, ils voient tout de suite qu'ils peuvent demander tout le temps à madame mais ils peuvent aussi demander à et monsieur et monsieur P7 intervient évidemment à chaque fois qu'ils demandent et puis on a des façons d'expliquer différentes aussi , moi j'ai que, je dis toujours j'ai pas de logique donc si moi j'ai compris quelque chose je sais l'expliquer à n'importe

	qui, et donc monsieur P7 va expliquer sa matière et vu que j'ai pas de logique je repère(rire) ceux qui n'ont pas de logique aussi et donc je sais qui va me poser des questions et je sais à qui je peux réexpliquer d'une autre façon.
	D'accord.
	V8.16 Et donc quand j'ai plusieurs fois la même question souvent je retourne au tableau je dis : « bon les gars attention je vous réexpliquer un truc » et je le dis d'une autre façon.
	D'accord chacun sa manière d'expliquer parce que chacun à sa manière de comprendre aussi ?
	V8.17 C'est ça voilà je pense.
	Donc le fait d'être deux profs, il y aurait 2 façons d'expliquer différemment ?
	V8.18 Euh, je pense que ça c'est un gros atout du co-enseignement.
	D'accord d'accord.
	V8.19 Mais il faut pouvoir être assez, il faut, par exemple deux profs de math, parce que pour moi c'est ça les profs de math, ils ont une certaine logique ils sont cartésiens ils sont... j'ai toujours eu des soucis en maths à cause de ma logique, je suis certaine que si j'allais en maths coanimé avec un prof de math, je pourrais expliquer autrement ce que eux expliquent dans leur logique à eux. Pour eux, c'est clair, c'est simple, c'est facile. Donc ils expliquent de cette façon-là. Je pourrais être un traducteur en fait, c'est ça(rire).
	Traducteur de logique.
	V8.20 C'est ça. C'est ça. (rire) Voilà. C'est ça.
	Voilà ok ok. Et justement malgré que ce soit un travail individuel, on verra à certains moments que les élèves se déplacent et 'ils s'entraident entre eux...
	V8.21 Oui beaucoup. C'est vrai que cette année, la classe, ils sont comme ça. Quand il y a quelqu'un qui arrive à faire quelque chose que moi je vais voir et qu'il y en a un qui n'arrive pas , ben, au début je disais : « tu veux bien aider ? » maintenant ils le font automatiquement et ils se posent des questions ils se le demandent, donc oui. (8min06)
	D'accord qu'est-ce que ça apporte en plus qu'ils s'entraident entre eux en plus de votre soutien à vous ?
	V8.22 Un esprit d'équipe moi je trouve que voilà c'est plus c'est plus porteur ils voient qu'ils sont pas tout seul, qu'on peut compter les uns sur les autres, pour moi ça c'est plus une leçon de vie aussi euh, voilà.
	Quel genre de leçons de vie peuvent retirer pour plus tard alors ce moment-là ?
	V8.23 Ben, En plus eux ils sont dans la création d'entreprise , ben, je pense que : « c'est le fait que tout seul on peut avancer mais ensemble on avance plus loin ».
	D'accord.
	V8.24 C'est plus ça donc oui.
	D'accord. Est-ce que tu penses que ça peut avoir un atout justement le fait de les rendre peut-être plus coopératif dans dans le milieu du travail plus tard ou dans le milieu adulte après ?
	V8.25 Mais j'espère(rire).

	Ça fait partie de tes enjeux, tes objectifs en tant que prof ?
	V8.26 Moi je, moi je viens du privé et c'est vrai que j'ai remarqué qu'on a, enfin qu'on travaille mieux et il ne faut pas avoir peur de poser des questions à ses collègues , à dire ben, : « moi je ne sais pas faire ça, je vois que tu le fais bien, est-ce que tu peux me montrer » enfin il n'y a pas de honte à ça, et je pense que c'est quelque chose qu'on ne montre pas.
	D'accord.
	V8.27 Comme quand ils ont peur de répondre parce qu'ils ont peur de se tromper, moi je leur dis : « mais trompez-vous, trompez-vous parce qu'au moins vous retiendrez vous êtes trompé vous vous dites mince, je me suis trompé ben c'est pas grave on est là pour se tromper ».
	Justement comment tu favorise ça le fait de montrer qu'ils ont le droit de se tromper que c'est pas mal ?
	V8.28 Je suis la première à faire des erreurs au tableau (rire).
	Ok ok.
	V8.29 Je fais un truc et puis je regarde je vois que j'ai fait une erreur et je dis et là je me retourne vers eux je fais euh, « vous n'avez rien à dire à madame ? » et je fais comme si c'était eux qui n'avaient rien vu, et après ils disent : « madame c'est vous qui l'avez écrit » je dis : « bah oui je peux pas me tromper ? ben, si et je me trompe ».
	Ils sont étonnés quoi ?
	V8.30 Voilà c'est ça au début ils sont surpris puis après ils savent bien que si je ne bouge plus et que j'attends, ils doivent regarder (rire). Et ça me permet aussi de voir s'ils ont compris ou pas. Voilà s'ils ont retenu ce que j'ai dit euh, donc voilà.
	Donc ça permet d'une part de voir s'ils ont compris mais aussi d'autre part de leur dire vous voyez c'est possible de se tromper il n'y a pas de problème avec ça ?
	V8.31 Et d'en rire et de se dire c'est pas grave on recommence, tout à fait. (10min19)
	Ok ok et donc finalement les faiblesses apparentes d'un prof qui se tromperait finalement c'est une force pour l'apprentissage ?
	V8.32 Voilà moi je ne le vois pas comme ça à la base (rire) mais c'est euh...
	Ça tombe bien.
	V8.33 Voilà ça tombe bien oui moi c'est plus le, il faut pas avoir peur vous pouvez vous tromper vous continuez ben voilà dans la vie c'est comme ça.
	Quand tu dis dans la vie c'est comme ça c'est même en dehors de petites erreurs matière qui pourrait faire c'est transmettre un enseignement plus large alors ?
	V8.34 Oui c'est ça J'avoue, j'essaye de leur ouvrir les yeux sur ce qui les attend dehors en fait. Oui, c'est ça. Vu que j'ai eu la chance de voir ce qui se passait à l'extérieur, je me dis il ne faut pas qu'ils tombent des nues non plus quand ils sortiront d'ici. Euh, ben oui ça se passe comme ça à l'école mais dans la vie c'est pas comme ça donc euh...
	Et tu leur fais comprendre comment ça ? comment ça se passe à l'extérieur ?

	V8.35 Souvent je euh, ils posent des questions et je leur parle de ce que j'ai fait de ce que j'ai vécu et ils savent bien qu'avec moi ils peuvent parler de tout franchement combien de fois on ne rit pas sur plusieurs sujets même des sujets qui enfin j'ai une élève hier en quatrième elle m'a dit : « madame quand vous êtes avec nous vous êtes la même quand vous êtes avec les autres profs ? » je l'ai regardé j'ai dit « exactement pareil » et euh, elle était un peu choquée et elle me dit « ben », je dis : « non je ne saurais pas être différente je ne sais pas être deux personnes différentes » je dis et je dis : « vous l'avez déjà vu mes mes réactions sont naturelles elles viennent toute seule parfois ça vous fait rire mais je suis comme ça aussi avec les collègues » c'est sûr qu'avec les collègues adultes il y a peut-être des sujets de conversation que j'aborde pas avec eux, mais ma nature est la même et ça ils le savent et ils l'apprécient aussi.
Extrait 18 <u>29min50 à 30min00</u> Me. P7, dit à l'ordinateur : « je t'enmerde » et elle se tourne vers les étudiants : « vous n'avez rien entend » en rigolant.	Justement on va regarder à mon avis un extrait qui fait écho à ta nature, c'est, c'est dernier mais on va commencer par le dernier, c'est le dix-huit, justement ça fait un peu penser à la nature dont tu parles le fait d'être euh, je veux dire bien transparente et après si tu veux bien tu me diras un peu selon toi, qu'est-ce que ça apporte en plus d'être comme tu es quoi finalement. Donc voilà ça dure juste dix secondes c'est un petit truc que tu vas dire (12min18) Visionnage de l'extrait dix-huit
	V8.36 (Rire)Oui, c'est ça. Oui. Maintenant, ce que ça apporte, moi, je dis, vu que je ne sais pas faire autrement, je calcule pas ce genre de choses maintenant je pense que oui à l'ambiance de la classe après l'entente aussi avec monsieur P7 ben, voilà je pense que ça apporte une atmosphère plus plus cool, plus, moins officielle, ils sont pas stressés ils peuvent être naturels aussi voilà ils peuvent être eux-mêmes aussi euh, moi je pense aussi euh, que c'est surtout pour l'ambiance de la classe et donc ça leur donne envie de venir.
	D'accord.
	V8.37 Et je pense qu'aujourd'hui on en a la preuve, hier on les a eus on leur a dit : « écoutez, vous êtes quand même à une semaine de votre deadline pour l'écrit demain il y a grève ok on sait qu'il y en a qui viennent pas en bus, essayer de venir machin », ils sont là pour travailler donc je me dis, ça ne les dérange pas trop de nous voir, parce que ce qu'il faut savoir, c'est eux ils ont quand même douze heures par semaine avec nous et leurs douze heures se fait principalement sur deux jours.(14min02)
	Ok.
	V8.38 Donc c'est oui, et souvent ils nous disent : « hooo on a toute la journée avec vous, mais heureusement que c'est avec vous » voilà.
	Donc Je vois ah oui parce que c'est long quand même toute une journée le même cours ?

	V8.39 C'est ça voilà et puis ben, oui parfois au début on alternait beaucoup les matières mais à un moment donné quand ils doivent travailler sur leur projet ben, là ils font le mercredi ils font cinq heures de projet, oui c'est long mais voilà on essaye de mettre des petits moments euh, et ça se fait naturellement on calcule pas oui c'est ça je pense que c'est notre force c'est qu'on est nous-mêmes on se taquine autant dans la classe qu'en dehors et euh, voilà on fait pas, on fait pas attention.
	Et ça, ça apporterait une bonne ambiance ça donnerait plus envie aux élèves de venir ?
	V8.40 C'est ça oui parce que, en plus les matières euh, il faut rester honnête législation les comptabilités c'est pas ce qui est le plus marrant voilà (rire) c'est pas ce qui est le plus marrant et je pense que le fait que nous, on soit des profs cool mais strict euh, attentifs et on répond à ce qu'ils demandent ben, ça leur donne un petit plus quand même.
	D'accord quand tu dis cool et stricte euh... ?
	V8.41 Ben moi c'est le côté cool petite maman et le côté, monsieur P7 est cool aussi mais il a le côté strict que voilà, maintenant je sais être strict aussi parce que quand il n'est pas là j'arrive à les tenir quand même mais moi je ne mets pas les élèves dehors par exemple.
	D'accord.
	8.42 Ils sont rarement exclus mais c'est plus énergivore oui. (15 min 40)
	Et du coup cette complémentarité entre toi et monsieur P7 ben, justement ça apporte une meilleure dynamique de groupe que s'il y aurait que la petite maman ou que... ?
	V8.43 Ben oui je pense que oui je pense que quand il y a que moi parce qu'on a déjà eu le cas quand monsieur P7 a été absent, on a eu le cas ou moi j'étais toute seule, ben oui je plaisante avec eux mais c'est pas encore pareil parce que quand on, quand on discute entre nous et qu'on se lance des piques parfois les élèves interviennent : « madame ne vous laissez pas faire avec ce qu'il dit », je dis : « tu trouves aussi qu'il n'est pas gentil avec moi ? » et alors ils réagissent et ça ils aiment bien aussi donc...
	Ça apporte quelque chose à la relation entre prof et élève ? (16min23)
	V8.44 Je pense sincèrement oui je pense oui ils peuvent euh, on les considère en fait comme des gens normaux, pas juste des élèves.
	D'accord.
	V8.45 C'est comme si on les mettait au même niveau que nous mais avec quand même le respect prof élève.
	D'accord.
	V8.46 Mais oui et je pense que ça c'est un truc, c'est quelque chose d'important. Ils ne se sentent pas inférieurs à nous tout en sachant qu'on reste leur professeur. Donc voilà enfin moi je pense.
	D'accord et comment justement ça se marque, comment vous voulez montrer aux élèves qu'on ne vous considère pas comme inférieur à nous, si, il y a des changements d'attitude ou dans la manière de faire avec ces élèves-là ?

	V8.47 J'avoue j'ai du mal à répondre à ce genre de questions parce que souvent c'est quelque chose que je fais naturellement, mais euh, je vais par exemple, je vais quand c'est des élèves perturbateurs, ils arrivent, ils discutent entre eux, ils sont sur leur téléphone au lieu d'être sur le PC, j'arrive et je mets ma tête entre les deux comme ça (rire), je baisse ma tête et je fais : « les gars, vos écrans ils bougent pas beaucoup là » « oh madame » « allez au travail » et alors ils font il faut chaque fois revenir etc... ou alors je vais mettre ma main sur une épaule et puis je vais faire « loulou » .
	Je vois.
	V8.48 Voilà c'est tous des petits trucs comme ça et je pense que là ils se disent ben oui je peux, madame elle est gentille , madame elle est mais en même temps, ça reste madame .
	D'accord.
	V8.49 Voilà je pense que c'est toutes ces petites choses-là qui font que... mais sans être certaine.
	Est-ce que c'est fait. Mais c'est différent en tout cas de d'agir de manière plus dans la réprimande ou... ?
	V8.50 Moi je pense je pense sincèrement que s'énervé, crier, en fait c'est directement se les mettre à dos tout de suite ils prennent en grippe et alors ils disent : « ah j'aime pas » et quand ils n'aiment pas ils n'aiment pas. (18min15)
	D'accord.
	V8.51 Moi je trouve que les élèves d'ici c'est ça.
	Ok Quand tu dis j'aime pas, j'aime pas la prof, la personne ?
	V8.52 Oui c'est ça. Quand ils prennent un professeur en grippe, ils peuvent être vilains, vraiment .
	D'accord.
	V8.53 Ils vont saboter les cours , ils vont..., alors que même si ils savent que le cours euh, il y a de la matière que moi aussi, bêtement ils doivent être à l'heure en classe, j'ai des classes ils arrivent dix minutes, un quart d'heure après la sonnerie Ils l'ont fait deux fois. Après, j'ai fermé la porte à clé au cours suivant, ils ont voulu rentrer, ils n'ont pas su, j'ai ouvert la porte, j'ai dit oui : « vous voulez quelque chose, mais on vient cours madame » . Non, vous aviez cours il y a dix minutes. Vous pouvez redescendre et la semaine prochaine, vous venez dix minutes plus tôt. La semaine suivante, ils étaient dix minutes plus tôt. Mais je ne me suis pas fâchée, je ne me suis pas énervée , mais ils se sont dit, voilà, elle, elle est gentille, mais il ne faut pas l'embêter non plus.
	C'est ça.
	V8.54 Voilà, c'est ça et ça marche.
	Ok.
	V8.55 Alors que j'entends chez mes collègues, j'ai des collègues qui disent automatiquement : « ouais je me suis emballé je me suis énervé nini nana » , après j'entends les élèves : « ah ouais non lui je l'aime pas ou elle je l'aime

	pas lui tout le temps quand on demande des explications elle râle », ben, ils vont pas au cours, ils n'aiment pas le cours, enfin voilà. Je pense que c'est des élèves, je ne connais pas beaucoup d'écoles parce que je n'ai pas fait beaucoup d'écoles différentes, mais je pense que les élèves ici fonctionnent plus à l'affectif que aux ordres et au règlement.
	Donc il faudrait chercher à créer du lien à se faire aimer par les élèves pour pouvoir avancer d'une bonne manière dans les cours ?
	V8.56 Oui je pense qu'ils doivent d'abord avoir une bonne image de nous pour pouvoir créer un lien et alors là on a le respect et ils ont ils ont un respect automatique en fait ils cherchent plus à entre guillemets foutre le bordel en cours ou alors moi je leur dis : « vraiment le jour, t'as pas envie de venir ne vient pas mais ne viens pas m'emmerder au cours » « d'accord madame » voilà. Je dis : « t'es grand assume tes actes, tu ne veux pas venir ne viens pas, tu auras une absence que tu devras justifier ou pas, mais ne viens pas m'embêter ». (20min22) Et puis voilà.
	Beaucoup plus à la communication alors ?
	V8.57 Oui, moi je pense le relationnel, l'affectif, la communication et surtout le plus naturel possible parce qu'ils le sentent quand c'est pas sincère, ils le savent pour moi.
	Du coup quand tu dis le plus naturel ça voudrait dire que ben finalement...
	V8.57 Ben ça rejoint un peu ce que l'élève m'a m'a dit hier en fait : « madame vous êtes la même avec nous qu'avec vos collègues », je suppose qu'ils voient la différence entre le prof et entre profs ce qu'on est, et ils ont l'habitude à mon avis de voir la différence. Mais c'est vrai que, on les croise dans les couloirs ils croisent avec les collègues, oui je suis tout le temps la même. Donc je pense que ça peut surprendre certains.
	D'accord.
	V8.58 Et ça surprend les collègues aussi parce que j'ai des collègues qui m'ont posé la question qui m'ont dit mais en classe tu es pareil, oui je suis pareil qu'avec vous(rire). Donc voilà, mais maintenant je sais pas si c'est...
	Et pour toi ce serait peut-être pas une bonne chose alors ceux qui ont une image ou un masque entre collègues dans la salle des profs et ceux qui auraient un autre masque avec leurs élèves finalement ?
	V8.59 Ben, une bonne chose ou une mauvaise je ne sais pas mais en tout cas je pense que il pourrait avoir de de meilleurs résultats en étant eux-mêmes.
	D'accord.
	V8.60 Parce que je pense que si on considère un élève comme un enfant à qui il faut apprendre des choses et que, parce que j'en entend dire : « c'est des crabes » voilà alors que dire « ben écoute je sais que tu n'as pas toujours facile mais c'est pas grave on prend le temps ». Là, ils font l'effort. (22min02)

	D'accord.
	V8.61 Plutôt que dire « mais toi, de toute façon, c'est peine perdu ».
	Ok. Avoir une perception comme ça d'un élève, ça ne va pas aider forcément ?
	V8.62 Je ne pense pas. Voilà, mais bon.
	Tu cherches à nourrir toujours une bonne, toi aussi de ton côté une bonne estime vis-à-vis des élèves ?
	V8.63 Oui parce qu'on en a besoin en tant que personne, on manque de confiance en nous, on manque tous de confiance en nous et je pense que si le professeur peut amener un peu de confiance à l'adolescent qui se cherche, c'est qu'un plus.
	T'as des manières d'agir justement qui nous reste cette dimension là le fait de les aider à prendre confiance en eux ?
	V8.64 Des manières bien précises non non (rire) c'est dans la discussion c'est dans... ; s'ils viennent me trouver qu'ils me posent une question je discute avec eux mais je vais pas leur dire oui mais vous savez il faut faire ça, non, c'est vraiment dans la discussion je dis je fais les choses comme ça vient surtout ça.
	Ok ok vous ne savez pas toujours préméditer mais après ben.
	V8.65 Oui je je, j'ai une nature positive.
	D'accord.
	V8.66 Je suis quelqu'un de... on dit souvent positive et solaire et donc j'essaye d'apporter ça sans le vouloir je l'apporte aux élèves aussi.
Extrait 15 <u>26min15 à 26min30</u> Un élève dit qu'il ne vient pas parce qu'il y a grève des bus, ce à quoi le prof répond : « bien sûr que tu viens E1, t'as une super voiture ».	Justement cette nature-là positive on va mettre un extrait pour ça, des fois je suis mais des fois je rebondis un peu en fonction de ce que le participant dit, et justement il y avait un truc euh, qui rejoint un peu la positivité, voilà c'est celui-là c'est l'extrait quinze voilà donc l'extrait dure quinze secondes. Voilà je te laisserai commenter après. D'accord. Visionnage de l'extrait Je ne sais pas si vous avez suivi, juste savoir ce qu'ils disent ?
	V8.67 Non, je n'ai pas fait attention.
	Donc, il parle de la grève des bus.
	V8.68 Ah oui. Et puis je dit : « E1 il a une super voiture ».
	Et lui, il dit, je viens pas. Tu as dit : « bien sûr que tu viens, tu as une super voiture ». Voilà.
	V8.69(Rire) Oui. (24min22) Oui, parce qu'il y a ça aussi on les croise en dehors de l'école et donc le fait qu'ils soient fiers de nous dire bonjour parce que ça n'arrive pas forcément à tout le monde, enfin moi je me souviens je n'étais pas forcément fier ou contente de voir mes profs dans la rue. Ben, ils sont fiers, ils me font signe et puis alors ils sont en voiture, c'est ta voiture ?

	« Oui madame, c'est ma voiture » tout fier et donc oui forcément je sais qu'il a une belle voiture(rire). Mais oui.
	Justement le fait de lui dire ça comme ça bien sûr que tu viens... tu as une super voiture euh...
	V8.70 Ça ne l'a pas fait venir il n'est quand même pas venu (rire), il n'est pas là aujourd'hui non plus mais voilà ça le fait sourire et ben on s'intéresse à eux je crois que ça fait un plus quoi, parce qu'on sort du cadre du cours et que de temps en temps ben, voilà ça leur fait plaisir quoi.
	Ok et justement ben, comme tu le disais de manière générale tu parais être de bonne humeur ?
	V8.71 Oui (rire).
	Justement est-ce que tu penses que ta bonne humeur rapporte quelque chose au groupe classe ?
	V8.72 Parce que les élèves me l'ont dit je peux dire oui.
	D'accord vas-y.
	V8.73 Dans le sens où l'année passée donc les trois P, classe difficile aussi ben, souvent c'est des élèves qui savent plus pourquoi ils sont à l'école, et en général les profs sont pas super ravis d'aller leur donner cours parce qu'ils sont compliqués etc. et moi j'arrivais toujours souriante et il y a un jour où je suis vraiment arrivée de très bonne humeur donc, j'ai ouvert la porte, j'ai dit bonjour et j'étais toute sautillante etc. Et j'ai une élève qui m'a dit : « mais madame vous êtes encore plus de bonne humeur que d'habitude » et ben eux ils sont contents de me voir parce que, ils voient que je suis contente d'aller les voir et ça leur fait aussi, ben ça leur fait du bien de voir des gens contents de les voir parce que je pense que leur quotidien n'est pas toujours évident. (26min06)
	Donc le fait de toi, de dégager beaucoup de bonne humeur et ben ça les rend aussi de bonne humeur ?
	V8.74 Je pense oui et ben parfois oui ils sont en classe, ils dorment quasi sur leurs bas, oui le fait que je je viens, je je je les pointe du doigt comme ça ou je m'approche et je fais « wouwouuu », voilà je joue avec eux, ça les réveille je me suis déjà assise à côté d'un E2 et je dis E2, je vais dire quelque chose d'important, écrit et donc je disais, j'avais une élève qui écrivait au tableau, et lui il bloquait et donc je faisais : « écrit », voilà ça les fait sourire, et lui «oui madame » voilà ça c'est encore, c'est une ambiance ils sont contents d'être en cours voilà et ils sont en cours c'est bien.
	Ça c'est toutes des petites interventions qui agiraient sur le climat dans la classe ?
	V8.75 Oui c'est ça je pense que ma force entre guillemets, c'est l'ambiance que je peux améliorer et la bonne humeur que j'apporte , voilà. C'est ça et grâce à ça mes cours se passent bien parce que je j'arrive à créer des liens.
	D'accord.
	V8.76 Voilà Maintenant c'est clair que quand j'ai une classe, cette année, plus compliquée, ou enfin, compliqué dans le sens où ils sont vraiment énergivores , qu'en plus ils sont sur ordinateur tout le temps donc ils sont dix-huit et donc il faut passer d'un ordinateur à l'autre tout le monde a des questions

	etc. et là oui le côté euh, peut-être trop gentil, là je pense que ça doit ça doit me pénaliser parce que j'arrive pas justement enfin j'arrive pas. Là, il y a l'ambiance dans la classe, c'est toujours, il y a toujours du bruit. Donc quand ils doivent se concentrer, je n'arrive pas à voir le calme tout le temps.
	D'accord d'accord.
	V8.77 Et d'ailleurs, une fois, je me suis énervée et j'ai crié en classe même des collègues sont sortis de leur classe parce qu'ils m'ont entendu crier tellement ça ne m'arrive jamais (rire).
	Mais des fois, des fois, il y a certaines classes très difficiles on va dire où le côté gentil maman, petite maman ne suffit pas ?
	V8.78 C'est ça, pas comme quand on a des enfants et qu'ils arrivent à nous faire sortir de nos gons, c'est la même chose(rire). (28min10)
	D'accord d'accord je vois je vois. Et justement ce bon côté que tu as, cette force que tu que tu aurais à pouvoir créer une bonne ambiance, ça change l'attitude des élèves en classe ?
	V8.79 Je pense, je pense que certains qui n'oseraient pas osent un peu plus parce qu'ils se rendent compte que ben, au final on s'en fout, donc ils peuvent oser et ceux qui sont un peu perturbateurs comme je disais ben, ils le sont un peu moins et donc ils prennent moins de place eux.
	D'accord et ça favoriserait le fait de les recentrer sur la tâche, sur l'apprentissage à l'école, sur euh... ?
	V8.80 Maintenant, oui j'essaye en tout cas ici par exemple en 7P avec la gestion et la création d'entreprise, quand on a vu la facture à un moment donné je leur ai dit, je dis : « pourquoi est-ce qu'on vous embête autant pour faire une facture correctement ? » J'ai dit : « si vous vendez quelque chose à quelqu'un, vous lui faites une facture erronée, le monsieur entre guillemets va se rendre compte que vous lui demandez pas assez d'argent pour ce qu'il a acheté » Qu'est-ce qu'il va penser ? il rentre trop bien, « il est trop con, ça me coûte moins cher, génial ». « Ben ouais madame, ça c'est sûr, il va dire qu'on est con ». Ouais, si tu lui demandes trop d'argent, et je vais dire que tu es trop con mais en plus il va râler moi je suis là pour qu'on évite de penser que tu es trop con et donc ça les fait rire et en même temps ils se disent ben oui voilà pourquoi on apprend à faire une facture mais c'est pas pour ça que ils vont quand même aller, ils ont quand même ce besoin de de la date butoir de l'examen de des points pour se dire il faut que je fasse ça bien, il n'y a pas que la bonne ambiance, il n'y a pas que l'atmosphère qui fait que... ils ont quand même besoin des points (rire). (30min)
	Ouais ouais justement il y a un extrait où ça parle des examens donc on va regarder un peu, je crois qu'on va faire tout l'entretien comme ça, ça dépend d'un à l'autre mais sinon ouais le fait d'expliquer de mettre du..., c'est un truc que tu disais intéressant aussi, le fait du mettre du sens à l'apprentissage, tiens vous voyez cette facture là, je vais bien apprendre à la faire sinon on va penser que vous êtes con. Ça c'est quelque chose que tu essayes d'implémenter dans tes cours, montrer le sens de l'apprentissage dans la vie à l'extérieur ? (30min30)

	V8.81 Énormément parce que dans... j'ai réalisé, moi donc quand je suis sorti de l'école, que j'ai commencé à travailler, on m'a appris plein de choses, je ne savais pas à quoi ça allait me servir. Quand j'ai concrétisé, que j'ai réalisé à quoi ça me servait, je retenais mieux.
	Bien sûr.
	V8.82 Et donc je me suis dit il faut que eux ils sachent pourquoi on les embête avec tout ça. Et c'est pour ça que j'essaie de le faire.
	Ils vont plus s'engager dans le travail quand ils savent à quoi ça sert ?
	V8.83 Ben, celui qui a vraiment envie d'ouvrir son entreprise, il va se dire ah oui donc il faut que j'écoute, il faut que je sache le faire. Celui qui est là uniquement pour son CESS ça ne change rien, mais on en a un par exemple il veut ouvrir son propre restaurant, parfois, je l'interpelle et je dis : « là il faut que tu écoutes parce que ça c'est important pour toi » et donc là il est plus attentif.
	D'accord ok donc leur investissement ça dépend aussi de ce qu'ils veulent faire après ?
	V8.84 Oui, je pense aussi.
Extrait 10 <u>15min57 à 16min20</u> Un élève demande à Me. P8 quand est-ce la date de l'examen ?	Ok ok pour les examens comme tu disais donc c'est l'extrait dix, c'est un extrait de vingt secondes ça parle des examens voilà. Visionnage de l'extrait dix Voilà, donc on voit que les examens approchent.
	V8.85 Oui donc le stress est là(rire).
	Ça change quelque chose au groupe l'approche des examens on le sent différent dans la classe ? (32min15)
	V8.86 Oui on voit l'évolution euh, en début d'année et maintenant. Ils sont beaucoup plus cool, hen c'est pas grave on a le temps. Parce que depuis le début de l'année on leur dit vous avez autant de temps pour faire votre projet , puis attention vous n'avez plus que x mois attention vous n'avez plus que x semaines et là ils sont à une semaine ben, c'est le stress.
	Ok.
	V8.87 Voilà ils ne réalisent pas, c'est toujours jusqu'à la dernière minute, même si nous on essaye de, voilà il leur faut cette date butoir d'examen de euh... les interros c'est la même chose, si on ne fait pas d'interros, ils ne se tracassent pas, ils n'étudient pas ils ont cette habitude-là. Et donc finalement il y a besoin des examens des interros pour vraiment qu'ils s'activent ?
	V8.88 Ben, Je pense que certains en ont besoin oui, certains élèves non évidemment parce que voilà j'ai entre guillemets c'est des élèves assidus qui viennent tout le temps, qui écoutent, qui étudient enfin voilà, mais il y en a

	certains oui ils sont plus touristes et donc eux ils ont besoin de ce genre de date d'échéance.
	Et sans justement ces examens, les évaluations parce que des fois on parle de faire des systèmes sans évaluation. Tu crois que ça freinerait de l'engagement de certains de se dire ben, tiens il n'y a plus d'évaluation ?
	V8.89 Sincèrement ici avec le PEC donc tout ce qui est TQ, moi je le vois avec les 5 TQ comme de cette année à un moment donné je leur ai dit en fait : « vous vous en foutez de vos résultats ? ». « Mais oui madame on passe d'office ». Je dis oui mais est-ce que vous avez compris quand même le système, c'est-à-dire, oui, vous allez passer d'office, mais si vous avez des échecs, l'année prochaine, vous devrez faire ces échecs-là de cinquième, vous devrez faire toute votre matière de sixième. C'est sûr et certain que vous aurez des échecs en fin de sixième. (34min02) Donc vous n'aurez pas votre diplôme, vous aurez les repêchages. On vous laissera quelques mois, je dis seulement pour faire vos échecs. Si vous ne réussissez pas ces échecs-là en quelques mois, vous sortirez de l'école sans diplôme. « Comment ça sans diplôme ? » Tu crois qu'on va te donner ton diplôme alors que tu as des échecs ? Je dis « non », « mais on ne peut plus doubler sa sixième ? », ben « non on ne peut plus non ». Et donc certains se sont réveillés en disant : « waouh alors il faut que je bouge », mais il y en a d'autres ils se tracassent pas.
	D'accord.
	V8.90 Donc franchement je je suis pas sûr que ce soit une bonne chose d'enlever, les évaluations et de passer d'office, je pense pas que ce soit une bonne chose en tout cas pas pour les élèves qu'on a ici.
	D'accord, mais toi tu essayes d'y pallier, notamment en les conscientisant ?
	V8.91 J'essaie de leur expliquer, oui, parce qu'aussi ils se disent, ils se disent ben, pourquoi vous faites grève ? pourquoi vous faites grève ? Dans les médias, on dit souvent que c'est les pensions, etc., mais il n'y a pas que ça quoi. Et donc oui, moi je dis, ils ont souvent des petits frères, des petites sœurs. Je dis vos petits frères, vos petites sœurs, voilà ce qui va se passer pour eux. « Ah oui, quand même », je dis « oui ». Mais maintenant ce que ça va donner réellement je sais pas. Je sais pas trop.
<u>Extrait 1</u> <u>4min10 à 5min00</u> Me. P8 initie les élèves à la tâche en début de séance : a) On se repositionne, b) va vers les élèves, c) chuuuut.	Ok. Du coup on va revenir un peu au début. Et donc c'est le premier extrait. Premier extrait, c'est un peu l'introduction du cours et donc on va regarder ensemble comment tu introduis, tu prends le groupe en charge et puis tu expliqueras ça dure cinquante secondes. (36min10). Visionnage de l'extrait Voilà, c'était un peu le lancement du cours.

	V8.92 Oui, donc c'est un peu le bordel. Moi je trouve, c'est vrai par rapport à certains professeurs qui à mon avis euh, ils s'installent direct, on ne les entend pas Mais voilà, ils sont, je sais qu'ils sont là pour plusieurs heures. Donc, j'y vais gentiment, je vais plus les trouver euh, chacun de leur côté : « va t'asseoir ».
	Je vois.
	V8.93 Puisque je n'ai pas une voix qui porte, donc au lieu de crier de dire installez-vous. Non, je vais les trouver gentiment, ils s'installent euh...
	Tu penses que ça va plus leur parler, vous allez les trouver directement, les élèves aller vous installer que de faire une annonce générale ?
	V8.94 C'est surtout pour moi je pense, pas non plus prendre beaucoup d'énergie au final pour avoir le même résultat.
	D'accord.
	V8.95 C'est plus oui c'est plus ça.
	Ok ok mais néanmoins tu les fais quand même se mettre au travail ?
	V8.96 Oui au final j'arrive quand même au même résultat ils finissent par travailler, ils finissent par s'installer, ils finissent par être concentré, sur ce qu'ils font donc moi ça me dérange pas de peut-être faire plus de pas(rire) et d'aller les voir individuellement plutôt que de mettre au banc devant tout le monde et de faire « aller tout le monde au travail » voilà. (38min16)
	Ok ok mais si par ailleurs il n'y aurait pas cette intervention là que tu as fait aller au travail etc. euh, est-ce que par eux-mêmes ils ne se lanceraient pas aussi vite au travail etc. ?
	V8.97 Si je pense qu'à un moment donné parce que ça, c'est déjà arrivé, je ne m'assieds jamais. Ok. Donc quand je m'assieds en général il y en a un ou deux qui voient que je m'assieds et donc et j'attends et je ne souris pas et là ils savent(rire) et donc c'est d'autres élèves qui disent : « euh, allez asseyez-vous madame elle attend » et donc au final ils se parlent entre eux et puis ils font ce qu'il faut quoi.
	Et le fait justement comme tu dis bonne humeur, gentille maman etc. le fait de s'asseoir et de ne pas sourire justement ?
	V8.98 Oui, ils voient tout de suite la différence, c'est ça. Et souvent, enfin souvent non parce que ça ne m'arrive pas souvent, mais si j'arrive et qu'il y a quelque chose qui fait que je ne suis pas d'humeur comme d'habitude, tout de suite ils me regardent, ils font : « ça ne va pas madame ? ». Tout de suite ils le voient et donc ils ont un autre comportement aussi.
	D'accord.
	V8.99 Oui parce que ça m'est déjà arrivé d'arriver fatigué, de dire non aujourd'hui je suis fatigué, je ne suis pas bien. Et je veux entendre les mouches voler.
	Ah ouais ?
	V8.100 Ouais.
	Qu'est-ce qui explique que leur comportement s'améliore alors encore ?
	V8.101 Mais je pense sincèrement que c'est le fait que vu que moi je les considère tels que je les prends tels qu'ils sont, je les juge pas etc. ben, c'est

	leur façon, leur respect à eux de dire aujourd'hui elle n'est pas bien, elle est tout gentil avec nous, on va vraiment être bien avec elle aussi.
	D'accord.
	V8.102 Je pense que oui ils le rendent comme ça.
	D'accord.
	V8.103 Comme certains m'ont déjà dit : « ceux qui sont plus perturbateurs souvent ils traînent avec des gens pas très corrects et tout ça » (rire). Ils m'ont déjà dit : « madame s'il y a quelqu'un qui vous ennuie vous venez nous voir » d'accord(rire) voilà d'accord c'est gentil (rire) oui oui, oui pour ça et je dis toujours moi j'adore cette école si pour ça les élèves sont vrais s'ils ont quelque chose à dire ils le diront et voilà quand ils voient que il y a quelque chose qui va pas par respect ils auront un autre comportement maintenant si c'est un autre collègue qui n'aime pas parce que j'ai déjà entendu que c'est déjà arrivé, ils vont être pires. (40min31)
	D'accord.
	V8.104 Ils peuvent être pires que ce qu'ils sont d'habitude parce qu'ils savent que ça va le faire péter une case et ils feront tout pour lui faire péter une case. Ça, c'est déjà arrivé de plein de fois.
	Tu disais justement toi c'est un peu la considération que tu as pour les élèves euh, qui ferait qu'ils agiraient, qu'ils contribueraient au moins qu'ils agiraient comme ça avec toi ?
	V8.105 Oui je pense que c'est le fait..., ils savent que j'en ai déjà parlé avec certains, je les juge pas, je sais qu'ils ont un quotidien pas forcément facile pour certains, ils savent qu'ils peuvent venir me voir, parfois je ne suis même pas professeur de certains élèves mais je les ai déjà eus d'autres années Ils viennent me voir moi pour certaines choses en dehors de l'école.
	D'accord.
	V8.106 J'ai un élève de l'année passée qui est venu me voir parce qu'il avait un papier à remplir pour son service militaire en Grèce. Ils ne savaient pas comment faire, il est venu me trouver parce qu'ils savaient qu'ils pouvaient me le demander. Donc je pense que oui ça joue.
	D'accord et donc des fois ouais tu es complètement hors de ton rôle de prof on pourrait dire pour d'autres choses ?
	V8.107 Oui et ils savent bien qu'ils peuvent oui.
	Tu les conseilles par exemple, c'est ça dans les difficultés ou pas ?
	V8.108 Ben, Ils savent bien que, en dehors de l'école, je suis comptable.
	D'accord.
	V8.109 Et donc souvent quand c'est des papiers ou des chiffres, des choses comme ça, j'ai une élève, elle est venue me voir pour sa consommation d'électricité elle savait pas trop comment faire elle est venue me poser des questions et je l'ai aidé comme je pouvais.
	Ok. Voilà et le fait justement d'avoir parlé d'un autre sujet de les avoir aidés dans un autre domaine ça apporte quelque chose aux liens et aux comportements en classe après ?

	V8.110 Oui je pense que ça peut, oui ça peut apporter un plus, dans le sens où ben, je ne suis pas quelqu'un, un peu qu'on mettrait euh, je vais comparer au dieu alors que ça n'a rien à voir mais les professeurs peuvent être sur le Mont Olympe et les élèves en dessous c'est le peuple, mais moi je suis pas sur le Mont Olympe, moi je suis au même niveau qu'eux et donc je suis accessible. Et je pense que ça ils ils aiment bien.
	C'est important pour toi justement alors de ne pas créer trop de distance euh... ?
	V8.111 C'est ça ouais.
	Ok.
	V8.112 Il y en a pour certaines choses comme par exemple voilà quand il y a une interro , ben, c'est sûr il n'y a pas de téléphone c'est sûr ils discutent pas entre eux non mais je leur ai déjà dit : « si vous avez une question vous me la poser » j'ai dit : « vous avez droit à un oui ou à un non comme tout le monde », je vais pas vous donner la réponse mais si tu te trompes je te dirai : « réfléchis » si t'es dans le bon je te dirais : « fais-toi confiance ».
	Ok.
	V8.113 Voilà. (43min02)
	Les élèves savent faire la distinction entre les moments où il y a plus de relâchement plus de proximité et d'autres moments où il y a un cadre qu'il faut respecter ?
	V8.114 Oui parce que j'essaye quand même d'avoir un comportement plus professionnel si je peux dire(rire) quand il y a des examens , donc là ils savent bien.
	Ok donc à ton changement d'attitude ils voient comment ils doivent se comporter ?
	V8.115 Oui oui c'est ça en fait oui tout à fait.
	Et comme tu disais d'habitude tu as de bonne humeur mais de temps en temps tu fais ton visage qui n'a pas l'air contente, ça leur fait, c'est pour leur envoyer un message ?
	V8.116 Tout à fait, c'est voulu, ouais. Quand il y a quand il y a trop de bruit, au final quand ils font quand même ce qu'ils veulent entre guillemets et qu'ils n'écoutent pas, mais je m'assieds, j'attends. Alors là il y en a un ou deux qui se disent : « tiens c'est bizarre » et ouais après ça ça fonctionne. Ça va peut-être mettre plus de temps que si monsieur P7 qui dit ça suffit maintenant au travail ou qui met des gens dehors mais j'y arriverai quand même.
	D'accord d'accord et tu leur fais comprendre quoi dans ce cas-là par exemple quand tu t'assieds et que tu n'es pas contente ?
	V8.117 Ça m'est déjà arrivé euh, que ce soit eux ou des autres de dire euh : « sinon vous trouvez votre comportement normal ? » et donc je les fais réfléchir sur le pourquoi je réagis comme ça et je discute ouais je discute beaucoup c'est souvent c'est sur le moment même en fonction de ce qu'ils font de ce que je leur demande qui ne font pas je leur dis euh : « vous trouvez ça normal ? » et alors on en discute cinq minutes et puis après ça voilà c'est réglé.

	Après ils réagissent comment ?
	V8.118 Ben, les trois quarts, ici parce que vous voyez, je te dis c'est parce qu'on a plus d'éléments perturbateurs souvent, ben si c'était les éléments perturbateurs, ils se calmaient une demi-heure et puis c'est plus fort qu'eux, ils rediscutent entre eux, ils repartent leur téléphone enfin voilà mais sinon en général ça ça remet les choses en place.
	D'accord d'accord. Tu parlais des deux élèves perturbateurs que vous aviez eu, leur présence changeait beaucoup l'ambiance dans la classe de ces deux élèves-là ? (44min58)
	V8.119 Oui parce que le fait que, eux étaient présents, il y en a d'autres qui sont toujours ici, qui avaient besoin d'être concentrés, qui étaient déconcentrés. Donc au lieu d'en avoir deux à surveiller entre guillemets et à ramener dans le droit chemin on en avait dix et puis ben, ceux qui étaient bons élèves qui voulaient écouter etc. étaient aussi perturbés par cette ambiance de classe trop bruyante et oui c'était fatigant en fait c'était fatigant , ils savaient pas se concentrer forcément, ils travaillaient pas forcément bien et sans le vouloir, mais oui on passe beaucoup de temps en fait à essayer de les récupérer, à essayer de dire stop et on ne passe pas ce temps-là avec les autres élèves qui ont besoin peut-être de réponses à leurs questions.
	D'accord d'accord et du coup l'absence de ces deux élèves là ça change beaucoup de choses ?
	V8.120 Oui oui parce que le l'ambiance de travail, c'est plus une ambiance de travail en fait c'est plus prospère pour le travail qu'avant il fallait tout le temps gendarmier.
	D'accord.
	V8.121 C'est plus ça. Oui oui.
	Maintenant vous êtes plus orienté vers le travail vers la tâche qu'avant c'était plutôt sur... ?
	V8.122 Sur le comportement, oui c'est ça.
	Ok d'accord. Et ça déteint sur tous les autres élèves qui eux-mêmes au départ n'ont pas problème le comportement ?
	V8.123 Oui parce que à un moment donné on se retrouve euh, « ha madame j'y arrive pas », « ha madame il y a trop de bruit » rien que ça et c'est vrai que c'est pas normal un élève qui veut travailler devrait pas être perturbé par un autre élève qui n'a pas envie de travailler.
	Donc des fois même les conditions de travail, même pour un bon élève elles sont compliquées ?
	V8.124 Oui c'est ça à cause d'éléments perturbateurs.
	Et du coup des fois on pourrait dire que l'évincement pour renvoyer un élève c'est des fois, nécessaire pour le bien de tous ?
	V8.125 Oui et c'est ça qui est contradictoire parce que je pense sincèrement que ces éléments perturbateurs pourraient donner quelque chose mais il demanderait beaucoup beaucoup beaucoup beaucoup d'énergie et de temps et ça on l'a pas et le fait, parce que moi je sais que un jour donc monsieur P7 n'était pas là et j'avais passé un certain temps entre mes deux éléments perturbateurs pour qu'ils fassent une facture et donc je me suis assise

	entre eux ils ont fait leurs factures ils ont compris ils savaient faire les calculs etc. donc, faire les choses ils savaient le faire mais j'ai pris le temps de m'asseoir je me suis consacré à eux.(47min20) Mais à côté de ça, j'ai délaissé tout le reste de la classe. Et donc ça, ce n'est pas bon non plus. Donc, je, je, c'est ça que je me dis, c'est dommage parce que ces éléments perturbateurs, ils ont peut-être juste besoin d'attention juste besoin de ce que moi j'ai fait pendant cinquante minutes mais on n'a pas les moyens de faire ça tout le temps.
	Je vois je vois, le dispositif il serait pas adapté alors pour justement bien prendre en charge ces élèves perturbateurs-là ?
	V8.126 Je pense que les élèves perturbateurs auraient besoin de cours privés en fait, c'est ça. Et ça pourrait et au final, ils pourraient finir chef d'entreprise comme n'importe qui ou médecin. C'est juste que aujourd'hui à l'heure actuelle il y a certainement quelque chose dans leur vie qui fait que et on prend pas le temps de s'attacher enfin on prend pas le temps de faire attention à eux en fait c'est ça et eux deux m'ont dit : « vous êtes la plus gentille madame pour vous on le fera ».
	D'accord d'accord.
	V8.127 Moi je pouvais leur demander ce que je voulais, mais l'année passée il y a une prof elle a fait elle a eu un burnout à cause d'eux. Voilà c'est l'étendue des des de leurs capacités (rire).
	Ok donc le comportement des élèves difficiles, ce n'est pas difficile dans l'absolu, c'est difficile, ça ne dépend plus avec quel prof aussi quoi ?
	V8.128 Oui, quand je dis qu'ils fonctionnent à l'attachement et au lien qu'on peut avoir avec eux, ils sont à l'affectif vraiment.
	Si je comprends bien vu qu'ici il n'y avait pas cette possibilité-là d'engager seulement un prof pour être proche d'eux, ben, l'école a dû faire le choix quand même de les faire sortir parce que... ?
	V8.129 Leur comportement a fait que, ils devaient aller au stage, ils n'allaient pas en stage parce que ça les embêtait et puis ben, forcément ils n'allaient pas donc, la personne qui s'occupait des stages :« ben, tu ne vas pas au stage ? » « Non je ne suis pas allée », on ne cherche pas le pourquoi on les prend tout de suite en grippe et donc ils allaient à la direction, ils allaient voir le coordinateur des stages et chaque fois qu'ils revenaient : «ouais il m'en veut vraiment, il veut que je parte », donc c'est vraiment de l'affectif, et je pense que tout ce qu'ils ont fait dans leur comportement en fait c'est lié à l'affectif sincèrement maintenant le fait qu'ils n'aillent pas en stage je leur ai dit pourquoi vous n'allez pas en stage vous n'avez qu'un jour semaine à aller en stage faites-le mais il n'y allait quand même pas.(49min39)
	Mais sinon tout leur comportement est lié à l'affectif, donc ils auraient peut-être pu plus s'investir ou aller au stage en ayant une attitude différente avec eux tu crois ?
	V8.130 Sincèrement je ne sais pas.

	Ok.
	V8.131 Sincèrement je ne sais pas parce que moi je m'occupe pas des stages, je ne sais pas du tout comment ça se passe et je sais que, il y en a beaucoup quand ce sont des éléments perturbateurs , ça les embête, ils doivent le faire parce qu'ils sont obligés, ben, ils trouvent des systèmes BCD pour ne pas y aller ou pour être là quand le prof passe et puis ils ne sont plus là, c'est des petits roublards quand même.
	D'accord.
	V8.132 Donc je pense qu'ils ont besoin de, ils ont besoin d'attention en fait que ce soit un cadre strict, que ce soit la petite maman , que ce soit la personne derrière pour aider à autre chose, je pense que leur façon d'être c'est un appel à l'aide en disant je ne sais pas qui je suis, je sais pas où je vais, aidez-moi en gros c'est ça, et ils ne traînent pas forcément avec les bonnes personnes non plus voilà.
	D'accord mais leur comportement ce serait pas pour nuire spécialement aux autres mais c'est pour montrer qu'il y a un truc qui va pas ?
	V8.133 Je pense oui, moi je pense que c'est plus ça maintenant c'est peut-être mon côté trop gentil qui parle.
	En tout cas c'est ton côté, c'est ta façon de voir les choses, elle vaut la peine d'être développée euh, mais en tout cas toi tu perçois leur comportement difficile comme un appel à l'aide et tu essayes de répondre à cet appel à l'aide, tu penses que ça peut aider à améliorer leur comportement ?
	V8.134 Je leur dis en tout cas que s'il y a quelque chose, je suis là que s'ils veulent venir parler de quelque chose, je peux le faire que s'ils ne veulent pas me le dire à moi, il y a des personnes qui sont là pour et qu'ils ne doivent pas avoir peur, maintenant ce n'est pas pour ça qu'ils viennent. (51min27)
	D'accord.
	V8.135 Mais ils savent qu'ils peuvent compter sur moi éventuellement voilà.
Extrait 2 5min00 à 5min20 Me. P8 donne un chargeur à un élève.	Ok ok ça va ça va. Euh, ben, justement hier là il y a un appel à l'aide, beaucoup plus léger, c'est juste maintenant ça continue ça dure ça dure vingt secondes. Visionnage de l'extrait Voilà je te laisser commenter.
	V8.136 Oui ce que je fais avec le chargeur, je le fais avec les mouchoirs, avec les chewing-gums, avec les Bics (rire).
	Ok.
	V8.137 Oui chaque fois que « oh madame vous n'avez pas ça ? » si j'ai, ben je prête. « Madame j'ai pas de Bic » alors je le regarde je dis « tu viens à l'école sans Bic, c'est normal pour toi ? » « Ben, vous avez vu mon sac ? » et elle sort des petits sacs comme ça, je dis oui d'accord et j'ai carrément acheté des Bics exprès pour prêter aux élèves. J'ai des Bics spéciaux élèves (rire).
	Ok ok. Donc finalement ça montre beaucoup de choses ce petit extrait-là.

	V8.138 C'est ça, au final oui c'est et je pense que tu parlerais de moi avec certains collègues ils diraient : « ah ouais, elle fait ça avec tout ».
	D'accord.
	V8.139 Oui si je peux quand il y a quelqu'un, j'entends quelqu'un éternuer, je sors mon paquet de mouchoirs et je lui donne.
	D'accord.
	V8.140 Voilà c'est automatique.
	Tu crois que ça apporte quelque chose euh, d'avoir cette attitude-là avec les élèves ?
	V8.141 Je ne sais pas du tout. Je ne sais pas si ça apporte quelque chose, mais ça ne fait que renforcer l'aspect petite maman, le lien et l'affectif quoi. (53min13)
	Je vois, tout ce que tu avais dit un peu auparavant finalement, ça c'est une manière parmi d'autres de... ?
	V8.142 Oui je pense maintenant leur demander à eux serait peut-être plus représentatif. Est-ce que le comportement de madame P8 qu'est-ce qu'il vous apporte voilà ça je ne sais pas (rire).
	Ce que tu dis là c'est vraiment parmi mes projets, c'est le gros truc central c'est que faudrait continuer cette recherche-là, la même chose avec les élèves finalement parce que, est-ce que les élèves perçoivent les choses de la même manière, quel effet ça sur eux ? qu'est-ce que vous aimez, qu'est-ce que vous n'aimez pas.
	V8.143 Oui, il y a moyen qu'on mette ça en place si tu veux (rire).
	Ben écoute on verra on verra.
	V8.144 D'ici la fin de l'année il y a moyen, on a douze heures par semaine(rire).
	C'est cool c'est cool euh, c'est bon à savoir, dans ce cas si, cette recherche-ci, ce sera pas possible, mais peut-être l'année prochaine on va revenir, on va continuer un peu là-dedans ou si je redeviens un enseignant pur, ben ça c'est autre chose(rire). C'est vrai que tu as déjà dit un peu la position que tu avais par rapport aux élèves ...
	V8.145 Oui moi je ouais voilà, je les prends vraiment, je l'ai comment est-ce qu'on dit je vais pas être méchante avec eux, dire vous n'êtes que des élèves et moi je suis professeur non du tout et alors je suis beaucoup dans l'humour aussi je enfin encore tout à l'heure(rire) , donc j'étais avec une élève et je elle me dit « madame je ne sais pas comment on fait une capture d'écran » et donc je lui montre et regardes tu fais comme ça comme ça et je pense que P7 était là et il dit ah on voit la professionnelle quand même, heureusement je dis, je suis professeur donc professeur il y a pro(rire), et là forcément les élèves vont rigoler, ils ont lâché eux aussi deux, trois petits trucs voilà mais encore une fois ce n'est que de l'affectif, ce n'est que du lien, ce n'est qu'une ambiance de classe mais au final le résultat ben, elle a appris à faire une capture d'écran et à la copier dans son truc dans son projet donc voilà.(55min14)

	Et pourtant c'est important quand même dans ce que j'entends, l'attitude du prof ne doit pas se sentir au-dessus des élèves ?
	V8.146 Oui, avant c'était comme ça, avant le prof était supérieur. Aujourd'hui je pense que si on veut avoir des résultats on doit plus être comme ça, on doit marquer le respect ils doivent comprendre qu'on est quand même l'autorité puisque plus tard ils auront une autorité mais l'autorité, et je pense que ça se voit dans les nouvelles entreprises aussi parce que souvent on veille au bien-être au travail, on veille à mettre des salles de repos, on peut carrément faire des temps de pause, oui tant qu'ils arrivent de telle heure à telle heure et qu'ils repartent de telle heure à telle heure et que leur travail est fait, ils font ce qu'ils veulent. Enfin voilà, je pense qu'on va vraiment vers là parce qu'on s'est rendu compte que l'oppression, ça mène à rien, si, à des burn-out, à l'anxiété et ce n'est pas le but. Ici, le but, c'est qu'ils apprennent des choses et surtout qu'ils la retiennent. Donc voilà, on a eu l'exemple aujourd'hui donc un des élèves celui qui est là E3, depuis le début de l'année. Il a flemme ça c'est ils ont tous la flemme mais ils ont de grandes capacités, Il suffit qu'il prenne le temps, il comprend et il sait faire. Et ça fait une semaine bien fait qu'il nous dit : « non, moi mon projet écrit, je ne vais pas le faire, je ne suis nulle part, je n'ai rien fait ». Et aujourd'hui, donc hier, on lui a quand même dit essaye de venir et monsieur P7 leur a fait comprendre aussi que s'il ne rendait pas l'écrit, ben, il perdait des points pour quand même avoir le CESS et donc euh, il est venu et je dis : « écoute voilà monsieur P7 a des exercices pour réviser la matière d'examen où il y a ton projet qu'est que tu fais ? » Il dit : « je vais prendre les exercices quand même ». Il fait les exercices, il dit : « madame, je ne sais plus comment on fait une facture ». Je dis : « prends le temps d'ouvrir ton fichier, regarde » et au final tout lui est revenu. (57min07) Pareil sur le tableau d'affectation et financement et alors là je l'ai regardé j'ai dit : « mais tu vois que tu es pas bête et tu te souviens c'est pas beau ça » et ben il a souri mais il était content parce que ben voilà je mets en avant des qualités qu'il a et monsieur P7 par derrière a dit ah ben c'est bien tu es venu quand il est sorti d'ici « ben oui parce que hier votre discours m'a peu reboosté etc. » et euh, il lui a dit : « mais toi tu es capable » il dit j'en ai discuté justement avec monsieur XXX, il comprenait pas que tu abandonnais tu es capable tu as les capacités donc il y a ça aussi.
	Donc vous cherchez à rendre confiance, nourrir l'estime d'eux-mêmes ?

	V8.147 Oui parce qu'ils en manquent énormément comme tout le monde, mais eux c'est des ados en plus. C'est, ils se cherchent vraiment donc oui, souvent en début d'année on leur dit : « et en sorte fait notre septième pourquoi ? » « On veut le CESS, ben, j'aimerais continuer ça ou ça » il y en a énormément qui disent, boh « parce que j'ai pas mon CESS au moins j'aurai CESS, ou en ben parce que moi j'aimerais bien ouvrir un truc, mais je sais pas encore quoi ». En fait c'est ça, ils savent pas. Voilà, on essaye en tout cas avec monsieur P7 de leur dire ben, voilà. Et monsieur P7, il a une activité complémentaire sur le côté aussi et ben, combien de fois il parle pas de son activité en exemple et voilà.
	Ça aide à leur donner du sens sur ce qu'ils font ?
	V8.148 Oui c'est ça moi je pense que c'est le plus important, la relation qu'on peut avoir avec eux pour avoir leur confiance parce que si on a leur confiance ils nous font confiance aussi enfin voilà c'est réciproque et euh, concrétiser le pourquoi ils sont à l'école.
	D'accord. Et avoir leur confiance justement qu'est-ce qui permet d'avoir la confiance des élèves ?
	V8.149 Euh je pense que ils se font leur propre idée de nous et le fait de nous voir tous les jours pareil, ils voient qu'on joue pas un rôle, qu'on est naturel, ils voient que et ben ils disent ah eux ils sont vraiment comme ça dans la vie et donc d'office, ils se disent ok on peut être comme on est quoi.
	Ok du coup ils peuvent être plus à l'aise encore ?
	V8.150 Voilà c'est ça on peut être nous-mêmes et s'il y a quelque chose on est là enfin voilà. (59min19)
	Et pour apprendre ça apporte quelque chose alors ?
	V8.151 Ben, on le verra en fin d'année (rire), on va pouvoir comparer par rapport aux autres années mais je pense sincèrement que ceux qui ont envie, qui se donnent, ils vont nous faire des choses chouettes ouais. Je pense, maintenant voilà, je pense (rire).
	Ça peut quand même jouer sur leur motivation, leur engagement, dans le travail ?
	V8.152 Ça peut en tout cas jouer sur le fait qu'ils viennent en cours.
	D'accord.
	V8.153 Et ça c'est déjà pas mal(rire). Oui c'est déjà pas mal. Ils viennent en cours et vu qu'ils viennent en cours ils font quand même des trucs. Donc automatiquement indirectement, ils apprennent quand même. Après je pense que c'est vrai que j'entends certains collègues dire : « on peut pas donner à boire à un âne qui n'a pas soif » c'est vrai, un élève qui veut pas il veut pas mais celui qui vient qui fait quand même, ben si on va le chercher un petit peu, je pense qu'il...
	C'est ça le fait justement d'aller le chercher ou de créer une bonne ambiance ça va peut-être lui donner soif et...

	V8.154 C'est ça voilà il aura peut-être soif et il se dira ben tien, je vais le faire et si même il ne le fait pas super bien, il le fait.
	Ok ça pourrait on pourrait dire débrider certains élèves ?
	V8.155 Voilà c'est ça oui.
	Ok ok ok alors on va regarder maintenant un petit moment, un petit extrait où tu t'adresses à une élève c'est le numéro cinq. Dix minutes ça va pour toi ? tu tiens ?(rire)
	V8.156 Oui oui ne t'en fais pas(rire).
<u>Extrait 5</u> <u>9min38 à 9min59</u> Me. P8 propose à E4 de se placer autrement.	Moi je suppose que dans dix minutes, on sera déjà combien de temps, ça fait pas loin d'une heure déjà. Donc pour dix minutes ce sera très bien. Euh, Je voulais voir ce petit extrait là ça dure vingt secondes. Visionnage de l'extrait cinq Donc voilà. (1h01min35s)
	V8.157 Oui donc (rire) en fait E4 c'est une élève qui est là souvent, enfin quasi tout le temps mais elle est vite distraite par les autres(rire) et donc là elle devait se brancher euh, sur une prise pour la batterie de son ordinateur et la bonne idée qu'elle a, c'est de se mettre entre E5 et E3 qui sont des élèves qui sont des élèves qui sont vite euh, qui dévient vite de leur travail, et ils papotent, etc. Et donc, quand elle se met là avec eux, elle ne travaille plus.
	D'accord.
	V8.158 Et donc c'est pour ça que je vais la trouver, je dis : « je ne suis pas sûr que ce soit une bonne place, que ce soit stratégique ».
	D'accord.
	V8.159 Alors forcément ça fait sourire les deux parce ben, qu'ils savent qu'ils sont vite perturbés (rire) et qu'il me l'a perturbe, et souvent je dis aux élèves donc s'il y en a deux qui discutent souvent, je dis : « s'il te plaît arrête de me perturber, E4 ». « Moi je la perturbe pas », je dis : « non je sais que c'est elle qui parle mais quand même » donc sur le ton de l'humour, je leur dis ne faites pas ça et au final ben, ils travaillent mais je sais que je repasse dix minutes un quart d'heure après et je dis : « oooh vous ne travaillez pas là ? ».
	Je vois je vois.
	V8.160 Mais voilà.
	Ça doit demander ce que tu me dis, beaucoup de patience de devoir ; répéter une chose, ça se calme mais ça revient il faut rerépéter ?
	V8.161 Mais je ne sais pas si tu en as parlé avec monsieur P7 ou pas, mais en effet j'ai beaucoup de patience (rire).
	D'accord d'accord.
	V8.162 Oui j'ai beaucoup de patience il faut beaucoup de choses pour euh... c'est pour ça que je dis que la classe où je me suis énervé ils m'ont vraiment vraiment mis à bout et pourtant et tu demanderas à d'autres collègues diront : « oui non, si elle, elle crie c'est qu'ils ont vraiment été loin ». (1h03min14s)

	Ouais mais le fait d'avoir de la patience ça serait un atout justement pour bien réguler ce genre de classe ?
	V8.163 Je pense oui, de ce que j'ai vu ici pour moi il y a certains, je pense que dans une carrière de prof, quand on est jeune et qu'on a la patience il nous faut une école comme ici.
	D'accord.
	V8.164 Puis à un moment donné quand on, on se fatigue parce que c'est normal les années sont là, il nous faut des écoles où c'est justement plus facile où les élèves sont habitués euh, des écoles où moi je suis allée par exemple à l'époque à l'XXXX, on se levait pour accueillir le professeur, on s'asseyait, on ne parlait pas, enfin voilà, ce n'était pas comme ici. Je pense que dans une carrière de prof, on devrait varier, oui.
	Et ça demanderait plus de ressources, on pourrait dire euh, de donner cours dans une école comme ici ?
	V8.165 Oh oui, moi je trouve parce que donner cours à des élèves qui sont assis, qui prennent note, c'est facile.
	J'ai envie de dire ça aussi.
	V8.166 Ouais. Mais arrivé dans une classe où ils n'ont pas envie , ils ne savent pas pourquoi ils sont là, ils nous considèrent peut-être même pas au début parce que voilà. Ben oui c'est oui je trouve que c'est beaucoup plus énergivore qu'il faut de la patience, il faut être plein de ressources au niveau comment je vais les intéresser aussi parce que ça, moi j'avoue j'ai une matière économie par exemple troisième on voit le budget il faut que je leur apprenne à gérer de l'argent alors que ils sont habitués aux youtubeurs aux influenceurs à voir des photos sur je ne sais plus quel truc, cinquante euros une photo de pied, enfin voilà, oui alors comment t'apprendre que dans la vie on gagne deux-mille euros, si on gagne(rire) et tu travailles trente-huit heures semaine(rire) voilà il faut... donc ça m'est déjà arrivé faire des budgets en troisième donc trois P « comment est-ce qu'on gagne de l'argent en Belgique ? » premières réponses qu'ils sortent « vendre de la drogue »
	Ah ouais ?
	V8.167 Ok je prends mon bic au tableau j'écris vente de drogue, déjà ils regardent alors au départ ils disent : «on peut se prostituer » et ça les fait marrer et je note je note et puis un moment donné ben, automatiquement ils voient que je note et que je suis dans leur délire, ben ils arrêtent. Sinon officiellement on peut gagner de l'argent comment ? Et là ils me sortent le chômage et puis ils me parlent du travail etc. et au final j'arrive à faire le cours mais je pars de ce qu'ils me disent eux et de de leur vécu, de ce qu'ils vivent tous les jours parce que c'est clair qu'ils sont sur YouTube toute la journée.(1h05min41s) « Madame vous savez moi j'ai un compte YouTube » « ah oui ok tu fais quoi avec » « Je fais des vidéos et j'ai des gens qui me suivent » et « tu gagnes de l'argent » « non pas encore » (rire).
	Et s'ouvrir à leur monde alors ça aide finalement à des apprentissages après ?

	V8.168 Je pense, oui parce que le monde change et il faut, il faut qu'on s'adapte à ce que eux font, encore quand nous on avait seize ans qu'on parlait de certaines choses à nos parents et qui nous disaient : «ben, ouais mais on fait pas ça » on disait : « ils sont vieux » mais voilà je pense que si on veut garder un petit intérêt pour eux ben, il faut qu'on s'intéresse à ce qu'ils font, à ce qu'ils font à la ... comment ils occupent leur temps parce que voilà moi je leur dis : « plus tard tu vas faire quoi ? » « Bon je ne sais pas, je veux gagner cinq milles euros ». « Ah oui tu crois que tu vas gagner cinq milles euros en faisant quoi ? » ben là, ils me sortent des youtubeurs, des influenceurs, des ventes de vidéos, de photos de de pieds. Je dis : « comment ça en vendant ses photos de pieds » « Ben oui madame, vous faites une photo de votre pied, vous allez sur.. », c'est only fan et ils te disent que tu peux vendre ta photo 50 euros, il y a des gens qui achètent hein, « ah ouais », « ouais » un jour je leur dis : « oh là là ma voiture commence à avoir quand même un certain nombre d'années il va falloir que je change » « si vous voulez madame je sais comment faire pour avoir de l'argent »(rire) « comment ça tu sais comment faire pour avoir de l'argent ? » « Oui mais il faudra que vous changiez de banque » « ouais donc c'est pas légal ton truc » « Ben » « ouais ben bravo, je veux pas savoir (rire) ». (1h07min14s)
	Justement toutes ces choses-là qui viennent, des nouvelles méthodes pour avoir de l'argent, ça a un impact justement sur l'engagement des élèves dans les séances de cours ?
	V8.169 Ben, ils mettent en avant certaines choses qui deviennent complètement futiles, qu'on leur apprend et qu'en fait on se dit ben, oui mais ils n'ont plus besoin de ça. Les chèques par exemple à un moment donné on voyait toujours les chèques en économie. J'ai dit oui, non ça sert même plus à rien de voir ça même si le programme dit qu'on doit le voir, à un moment donné enfin c'est plus la réalité du terrain non plus. Donc je pense que leur quotidien, le fait de l'évolution, ben, oui on doit pouvoir adapter nos cours aussi. Personnellement je pense que oui.
	Adapter le cours à leurs besoins quoi ?
	V8.170 Oui tout à fait, le budget ben oui ils doivent le voir ils doivent savoir comment gérer de l'argent et pourquoi on apprend à gérer l'argent mais autant adapter le budget d'il y a dix ans aux nouveautés d'aujourd'hui.
	Ben, oui.
	V8.171 « Vous dépensez de l'argent dans quoi ? » avant c'était la maison, manger etc. Maintenant, c'est le téléphone. « Ah oui, vous voulez le derrière iPhone , je comprends ». Voilà, donc, on fait en fonction. Et ça, c'est une matière, par exemple, la pyramide de Maslow. Donc, en fonction des besoins, etc., ben les besoins ont complètement changé. Ils ne sont plus du tout dans le même, dans le même sens, enfin la pyramide est complètement inversée maintenant.

[illegible]

Convivialité entre Me. P8 et M. P7. Me P8 chante : « il en faut, peu pour être heureux » car M. P7 se gratte au mur comme balou, ce à quoi répond : « Tu dis ça parce que je suis gros ».	Je te laisse.
	V8.178(rire) ah oui ça, avec monsieur P7 tout le temps, on se jette des pics tout le temps, on aime bien, mais que ce soit en classe, soit dehors, c'est tout le temps. Et les élèves aiment bien, oui (rire). Oui, je ne peux pas m'empêcher (rire). (1h11min38)
	Qu'est-ce que ça apporte justement ces petits pics, ces moments de relâchement ?
	V8.179 Je crois que c'est ça en fait, c'est du relâchement, c'est un moment de de rire et puis que ce soit pour eux ou pour nous parce que nous aussi on est douze heures par semaine avec eux en classe, il faut qu'on réfléchisse et donc oui de temps en temps je trouve ça fait du bien (rire). Oui et c'est vrai que là en fait il se frottait vraiment sur le chambranle mais comme Balou quand il se frotte sur...(rire)
	Je vois je vois.
	V8.178 Il faisait vraiment ça voilà.
	Le fait que votre connivence comme ça tous les deux, tu penses que ça a un effet sur les élèves ?
	V8.179 Oui je pense oui oui parce qu'ils voient qu'on s'entend qu'on s'entend bien, qu'on s'apprécie et j'ai d'autres collègues qui le disent vous avez la chance de travailler ensemble parce que vous vous appréciez mais tu aurais un autre collègue que tu n'aimes pas c'est pas pareil et je peux comprendre mais à un moment donné enfin il faudrait vraiment que je ne l'aime pas, c'est rare, mais oui, ça joue certainement sur l'ambiance et sur ce que eux ressentent, oui.
	Ce serait central dans le co-enseignement, le fait de bien s'entendre avec son collègue ?
	V8.180 Ah oui, je pense. Si on veut faire du bon travail, il faut que le qu'on puisse travailler ensemble. Oui. Parce que nous ici, c'est, on pourrait dire qu'on est un vieux couple, même si ça n'a rien à voir, mais parfois, il va dire une phrase et je vais la finir.
	D'accord.
	V8.181 Voilà, on se lance des piques, euh, il n'est pas là, ben, ce n'est pas grave, je fais, je ne suis pas là, ce n'est pas grave, il fait. (1h13min07) Enfin oui, pour moi, il faut, on aurait un cours commun, vraiment, on mettrait nos cours parce qu'ici, on a deux cours cette année, on ferait vraiment un cours mélangé que ce serait même logique.

	Ok oui je vois.
	V8.182 Oui. Moi je pense sincèrement que pour la coanimation, le co-enseignement il faut il faut une bonne entente entre les collègues.
	D'accord ok ok.
	V8.183 Et je ne suis pas certaine que on pourrait... en fait je suis certaine qu'on pourrait même mélanger les matières en fait. Moi ça me dérangerait pas d'aller avec un prof de maths ou un prof de français ou un prof d'histoire, ça me dérangerait même pas si je peux apporter quelque chose sans problème.
	Donc finalement pour qu'une coanimation soit réussie, aussi soit pertinente, c'est qu'il faudrait justement des compétences différentes alors, des choses différentes à apporter chez vous ?
	V8.184 Mais pourquoi pas parce que, imaginons comme je disais tantôt le cours de maths je connais pas forcément le cours mais le fait d'entendre l'explication de la comprendre et de la réexpliquer autrement ça peut être utile.
	Justement euh, le fait d'avoir les explications expliquées d'une autre manière on voit que finalement même si c'est un travail individuel j'ai souligné trois extraits mais je vais vous montrer juste un parce que ça relate la même chose. On voit que les élèves finalement... je vais prendre le dernier, ils s'entraident quand même à différents moments.
	V8.185 Oui c'est ça.
<u>Extrait 12 :</u> <u>51min40 à</u> <u>52min00</u> E2 qui va s'asseoir près d'un autre élève pour l'aider.	Je vais juste faire mettre un petit extrait qui dure vingt secondes voilà c'est cinquante-et- une minute quarante, c'est l'extrait de douze, donc voilà ça prend vingt secondes, il y a plein de petits moments comme ça en fait. Visionnage de l'extrait Juste avant c'est la même chose, vingt minutes vingt-cinq.
<u>Extrait 12 :</u> <u>20 min25 à</u> <u>21min35</u> E1 qui va voir sur l'écran d'un autre élève	Visionnage de l'extrait Là c'est plus E2 qui se déplace, mais c'est E1 qui va vers E2.
	V8.186 Ouais.
	Puis E2 lui passe sa farde.
	V8.187 Oui
	Voilà. (1h15min23s).
	V8.188 C'est ça, Il y en a un autre qui aide aussi souvent c'est E6 mais là je le vois pas parce que E6 il est fort informatique et tout ça et eux, ici cette année on les a obligé à faire Google docs, Google Sheet donc ils ont pas forcément

	l'habitude, mais ils s'entraident. Quand quelqu'un sait pas faire quelque chose ou, ça m'est déjà arrivé j'ai dit : « oh moi j'ai pas le temps d'aller là est-ce que tu sais aller et aider ? » voilà c'est ouais moi je trouve que c'est la meilleure façon de faire aussi quand quelqu'un a compris quelque chose ils ont le même langage donc autant qu'ils se parlent. (rire)
	Et le fait qu'ils ont le même langage ils se comprendraient mieux que les explications de la prof tu crois ?
	V8.189 Oui je pense parce qu'à un moment donné il y a une différence de génération on n'a pas le vocabulaire enfin voilà, combien de fois on se dit pas « mais qu'est-ce qu'il raconte ?(rire) » eux ils parlent le même langage, ils ont les mêmes codes donc voilà autant qu'il le fasse et si c'est une façon pour nous aussi de voir que un élève a compris, sait l'expliquer si après quand il a expliqué l'autre élève comprend c'est c'est... tout est gagné.
	Donc vous favorisez cette entraide alors quelque part ?
	V8.190 Moi en tout cas j'aime bien oui je pense que monsieur P7 n'est pas contre non plus parce que, il est, on est, pour ça on est plus ou moins raccord quand même, on est sur la même longueur d'onde à ce niveau-là donc oui, nous tout ce qu'on veut c'est que les élèves comprennent et sachent faire ce qu'ils ont à faire donc quelle que soit la manière tant que le résultat est là.
	Et comment justement vous favorisez cette entraide là le fait euh... ?
	V8.191 Ben, si au début ils n'en ont pas l'habitude parce que c'est vrai ils sont pas forcément il y en a qui débarquent en septième ici donc ils ne connaissent personne ben, au départ on est près de lui puis « tu ne veux pas... ? », on prend les élèves les plus faciles aussi et je ne vais pas envoyer le petit nouveau chez l'élément perturbateur principal. (1h17min06) Voilà, c'est ça. Mais je vais prendre par exemple une élève que je sais toute gentille, je veux dire : « tu ne veux pas l'aider s'il te plaît ? »
	D'accord.
	V8.192 Et en même temps, ça les aide à faire des liens avec leurs copains de classe et à parler avec les autres de la classe etc. et donc ouais.
	L'entraide en plus de comprendre les choses, de s'expliquer les choses ça crée des liens aussi entre les membres ?
	V8.193 Oui oui au final oui voilà, c'est une façon de fonctionner de montrer euh, qu'on est tous dans le même bateau qu'on a tous des connaissances différentes, on apprend différemment, mais on peut tous s'entraider oui et il ne faut pas avoir peur de demander de l'aide.
	Oui ça ça paraît très central dans ta pratique de ne pas avoir peur de demander de l'aide ?
	V8.194 Oui oui j'avoue s'il y a une chose que je dois retenir de ce que je fais c'est je fais au feeling je suis cent pour cent naturel et je fais avec le ressenti oui c'est ça d'ailleurs souvent ce que je fais, le les premiers cours j'observe beaucoup j'observe beaucoup je donne pas forcément cours direct, je discute avec eux, j'observe puis, ou alors je vais les mettre au travail mais sur des petites choses faciles et je vois comment ils réagissent, comment ils posent des questions je les analyse beaucoup en fait.
	Au début ton analyse elle te permet quoi justement ?

	V8.195 De repérer les gens qui ont peut-être plus de timidité que d'autres que qui ont peur d'intervenir euh, qui ont peur d'intervenir, qui ont de réelles difficultés de compréhension. Oui je m'en suis rendu compte cette année parce que c'est c'est ma deuxième rentrée scolaire cette année-ci, oui. L'année passée, je ne savais pas trop quoi faire le jour de la rentrée (rire)(1h19min03s) Et donc c'était plus, euh, je me présente et puis après je me suis rendu compte que il y en a beaucoup ils ne savent pas ils sont timides ils ont peur là et donc j'essaye de créer une atmosphère en fait et comme ça ben, au bout de trois, quatre cours ils savent à qui ils ont à faire et alors ils peuvent se dévoiler.
	Et donc une phase d'analyse avant pour mieux agir par la suite ?
	V8.196 Oui donc moi c'est plus ça oui je suis vraiment à l'affectif et au lien oui.
	Ok mais donc pour toi il y a un temps d'analyse de comprendre le groupe ?
	V8.197 Oui je pense, il faut prendre le temps de regarder qui on est en face de soi oui.
	Ok et ça, ça va éclairer ce que tu vas faire après alors ?
	V8.198 Oui et souvent ici eux par exemple moi je les connaissais pas du tout mais euh, en quatrième j'ai récupéré beaucoup de trois P en quatre P, ben, quand il y avait des nouveaux. J'ai entendu des élèves dire : « ah ouais tu vas voir avec elle c'est chouette les cours sont chouettes » ben, j'ai tout gagné, j'ai tout gagné, je me dis oui si en plus ils se parlent entre eux comme ça, c'est chouette. J'ai j'ai un autre élève une fois, c'est un élève que les profs en général n'apprécient trop parce que ben, il est nature et donc quand il y a..., ça sort tout seul (rire). Et c'est vrai que parfois il n'est pas très respectueux ou il n'a pas les codes.
	D'accord d'accord je vois (rire).
	V8.199 Chaque fois (rire) et ben, un jour, il a dit à un de ses potes : « c'est chiant économie mais j'aime bien venir à son cours on s'amuse bien ».
	Ah ouais.
	V8.200 J'ai dit ok il aime bien venir c'est déjà ça (rire). Il le dit comme ça quoi donc il réfléchit même pas c'est chiant, mais c'est bien (rire)
	Donc finalement quand tu dis ah ben, tiens avec elle c'est chouette enfin tu entends les élèves dire ça finalement ben maintenant tu as déjà un petit terrain préparé on va dire ?
	V8.201 C'est ça oui, ceux qui m'ont déjà eu un troisième en quatrième quand ils mourront à septième parce que je ne les ai plus jusqu'à la septième ben, je me dis je serai content de les retrouver et ils seront contents de me retrouver aussi voilà c'est ça.
	Donc leur comportement est déjà un peu influencé ou conditionné par rapport au fait qu'ils savent que madame P8...
	V8.202 Voilà c'est ça. (1h21min09s) Moi, je trouve aussi la fête de l'école l'année passée, j'ai tenu le bar, à un moment donné, j'ai un élève de G, mais j'ai jamais les G, qui vient et qui discute

	avec une de mes collègues et puis là, donc la collègue se retourne vers moi et dit : « ah ben je te présente madame P8 et là il a dit « ah mais je sais qui c'est » je me suis dit mais je ne t'ai pas comme élève non non mais vous avez, en fait j'avais sa copine dans une de mes classes et sa copine lui avait parlé de moi et voilà, rien que parce que je suis tout le temps souriante et de bonne humeur.
	Ok.
	V8.203 Donc je pense vraiment que ça a un impact sur les élèves.
	Je pense que c'est très central dans la gestion du groupe etc.
	V8.204 Je peux comprendre que monsieur P7 est un grincheux, ben voilà, c'est un grincheux (rire).
	Justement il me disait on parlait de la complémentarité ben, il disait que finalement c'est vrai que pour certaines choses ben, il avait des fois, il n'avait pas spécialement le moral en venant et que ça a aidait beaucoup la coanimation avec toi qui toi justement est très solaire euh...
	V8.205 Oui il l'a déjà dit aussi oui (rire), mais j'avoue j'aime bien aussi parce que j'ai ce côté peut-être trop optimiste, trop de bonne humeur, trop enfin trop et ben, des gens comme lui, ben je redescends un petit peu et bon on trouve, voilà, le juste milieu ouais j'adore.
	Ça vous régule l'un l'autre finalement et ça ça vous aide à être meilleur finalement ?
	V8.206 Je pense oui je pense. Parce que oui lui a son côté plus strict et plus sévère. Parfois je me dis :« oui il faut vraiment que je fasse un effort quand même parce que ça il faut que je le fasse » (rire). Et lui de son côté je suppose il se dit c'est vrai bon je suis un peu grincheux, il faudrait que j'arrête (rire).
	Et finalement, on va peut-être un peu loin là mais finalement est-ce que le fait de travailler en coanimation avec monsieur P7, ça te fait changer toi en tout cas en tant qu'enseignante, même après de manière individuelle ?
	V8.207 Euh attends, je réfléchis pour ne pas dire de bêtises. Oui, je pense que parce que je n'ai pas fait qu'avec monsieur P7, j'ai eu l'occasion d'aller avec deux, trois autres collègues puisque vu qu'il y a des stages quand les élèves sont en stage nous on n'a pas on n'a pas de cours donc on nous a dit ben, les heures que vous perdez il faut essayer de les récupérer autrement et donc je suis allé voir des profs euh, dont une prof de maths, une prof d'anglais et tout à fait différente et ben, je me suis dit, déjà voir comment eux ils font ben, ça oui ça nous apporte parce que parfois la gestion de classe enfin on nous lâche dans l'arène entre guillemets, on sort de l'école on nous lâche dans l'arène, on nous dit débrouille-toi et donc oui voir ce que les autres font moi je trouve ça bien je trouve ça bien parce qu'on apprend tous de tout le monde donc euh, oui et parfois je me dis ah ben, oui je repense je me dis ah oui elle faisait ça ah ben, je vais essayer maintenant ça me correspond peut-être pas mais au moins voilà j'ai des pistes à essayer oui.
	S'ouvrir à différentes choses qui seront peut-être pas toujours bonnes mais ça, on va trouver des bonnes choses ? (1h24min18)

	V8.208 Voilà oui c'est ça.
	Ok oui. Je vois je vois. Ok vu que madame P8, tu as fait preuve de beaucoup de générosité et que ça fait déjà presque une heure, plus d'une heure en tout cas.
	V8.209 Oui ça fait combien de temps que tu m'enregistre, une heure vingt-quatre bravo (rire).
	Ben, du coup je te laisserai aller, je finirai avec une dernière question.
	V8.210 Oui.
	Il y en a à chaque fois que j'aime bien. Ah ouais est-ce que tu me permets une peut-être et une dernière, la plus petite celle que je pose à chaque fois c'est ; est-ce que le genre donc le fait d'être un homme ou une femme euh, ça change quelque chose à la gestion du groupe avec les élèves ?
	V8.211 Je pense pas, je pense pas, je pense que c'est le comportement qui fait.
	D'accord.
	V8.212 Et je pense que ça reste avec ce que j'ai dit, oui c'est la façon dont on se comporte avec eux qu'on soit un homme ou une femme ça change rien.
	D'accord.
	V8.213 Sincèrement, moi je ne pense pas.
	Ok.
	V8.214 Parce qu'on a, en plus cette année on a un nouveau prof, on s'est dit mon Dieu ils vont en faire qu'une bouchée, dans le sens où c'est un homme mais il est gay, mais on voit qu'il est gay dans le sens où il est plus efféminé.
	Ok.
	V8.215 Et nous, on a quand même beaucoup d'homophobe dans les élèves et on s'est dit mon Dieu, ça ne va pas passer.
	D'accord.
	V8.216 Et en fait, ça passe très bien. Passe très bien parce que au final son comportement avec les élèves il est respectueux, il les considère enfin voilà, je pense qu'il arrive à créer des liens aussi outre son apparence outre ce qu'il est et ses orientations sexuelles donc voilà et pourtant franchement moi je me suis dit, parce que j'ai déjà posé la question ce que vous aimez le plus ce que vous aimez le moins euh, à la rentrée ce que vous aimez le moins, les gays.
	D'accord.
	V8.217 Ok Tu sais que l'homophobie est puni par la loi enfin bref voilà (rire) mais ouais non donc je me suis dit oh là il va peut-être pas bien passer et au final par son comportement et les liens qui créent il y arrive donc homme ou femme je pense que ça change rien. (1h26min21)
	Pour toi c'est vraiment le fait d'avoir un bon lien avec les élèves qui va permettre de bien gérer le groupe ?
	V8.218 Oui et je suis sûr qu'il y a d'autres profs euh, qui dirait la même chose dans la salle des profs, même s'ils sont pas aussi cool et aussi machin que moi, ils arrivent quand même à créer des liens avec leurs élèves qui font que quand les élèves les croisent « c'est oh monsieur » ils sont contents de dire bonjour monsieur, voilà.

	Si, sachant que c'est anonyme, pas besoin de citer de noms mais, certains profs qui ont peut-être plus de difficultés à créer du lien comme ça ?
	V8.219 Moi je trouve qu'il devrait être en coanimation avec des gens comme moi.
	D'accord.
	V8.220 Sincèrement oui je pense que ça pourrait apporter leur apporter un plus au niveau création de liens, atmosphère, ambiance de cours et pourquoi pas des gens comme moi pourraient aussi retirer l'enseignement de leur façon de donner cours aussi je suis sûr.
	D'accord. Le co-enseignement ça permet de s'autoenrichir finalement ?
	V8.221 Oui oui vraiment peu importe la matière.
	Et ce les profs qui n'auraient pas ce lien-là avec les élèves euh, ça enlèverait quelque chose une grosse séance de cours ?
	V8.222 Ben, Je ne sais pas ce que j'ai jamais assisté à des cours à part les deux, trois que j'ai vu et forcément quand il y a quelqu'un d'autre, un autre prof qui est là c'est différent donc je sais pas mais moi ce que j'entends souvent c'est ben, les profs qui prennent le temps de créer des liens avec de s'entendre avec leurs élèves etc. ça se passe toujours bien.
	D'accord.
	V8.223 Alors c'est vrai il y a toujours des éléments perturbateurs enfin voilà mais en général ils apprécient les élèves apprécient le prof le prof apprécie les élèves et donc les cours se passent bien.
	Donc faudrait créer du lien et puis après en un premier temps et puis après seulement avec ce lien-là établi les cours pourront bien se dérouler selon toi ?
	V8.224 Moi je pense oui moi je fonctionne dans ce sens-là tout à fait.
	Pour juste être sûr de pas déformer on va dire, que je te comprenne bien, le lien primerait finalement ou c'est ce qui influencerait le plus la séance de cours ? (1h28min22s)
	V8.225 Oui oui parce que en ayant un lien, une complicité, une bonne entente, etc. on peut demander ce qu'on veut aussi.
	D'accord.
	V8.226 Hier hier j'ai demandé à un élève qui avait fini ses révisions, son dossier je dis ben écoute vu que tu as fini tu vas me faire des questions, on va faire un Kahoot ben tu vas faire les questions et les autres y répondront et donc je lui ai donné mon cours elle a feuilleté mon cours après la fille qui est à côté d'elle avait fini aussi elles l'ont fait à deux et donc c'est eux qui vont faire le Kahoot auquel on va jouer jeudi voilà ils ont révisé, ils ont fait les exercices, elle a fait les questions, elle a les réponses. C'est magnifique, mais c'est une façon de faire différente et...
	Là, ce serait plutôt une façon de faire, une pratique que tu as mis en place ?
	V8.227 Grâce au lien que j'ai eu.
	Ah oui, grâce aux liens de départ ?
	V8.228 C'est ça.
	D'accord, donc sans ces liens tu n'aurais pas pu faire ça ?
	V8.229 Non parce que, aller trouver les élèves, dire : « allez fais-moi ça » ben, je peux pas enfin voilà s'il y a pas un lien qui se fait pour moi, s'il y a pas le lien

	avant, je peux pas je peux pas demander et que l'élève a envie de le faire pour moi.
	Ok ok super. Euh, le vrai mot de la fin, si tu auras un dernier admettons tu as des néo enseignants des petits nouveaux enseignants qui viennent de l'école et tu aurais envie de leur donner un conseil euh, pour bien gérer le groupe ou pour établir de bons liens tu mets ça vraiment au centre, quels conseils tu donnerais à ce nouvel enseignant-là qui arriverait à donner cours en septième professionnelle du coup dans ce contexte-ci ?
	V8.230 Pour être en totale harmonie avec tout que je viens de dire (rire), je dirais de rester naturel, de rester soi-même et surtout de les considérer comme des êtres humains, enfin comme nous et pas et pas se prendre pour quelqu'un de mieux qu'eux. Voilà, moi ce serait surtout ça.
	Adopter cette posture-là ?
	V8.231 Oui, oui.
	Plus entre pair que pair expert ?
	V8.232 Voilà, c'est ça. On est tous au même niveau et euh, on peut tous se tromper et eux les premiers évidemment et voilà je pense que le reste vient naturellement oui. Ça serait ça.
	Ok ok. Et bien ça va. Écoute je te remercie beaucoup pour ton temps.
	V8.233 Avec plaisir (rire).
	Ça va ça n'était pas trop long pour toi ?
	V8.234 Non franchement, c'est parce que ton truc dit que ça fait une heure et demie mais sinon non je n'ai pas vu le temps passé (rire).
	Ok merci beaucoup en tout cas.
	V8.235 Ben de rien, avec plaisir, merci à toi.

8.9 Étiquettes issues du codage

Note explicative : La numérotation des étiquettes peut paraître discontinue, car certaines ont été retirées lors de la phase de restructuration.

E2 : Adapter la disposition des élèves à l'activité (V1.6 + 1.9)

E3 : Réaliser un dispositif permettant ou valorisant les interactions (confrontations, discussions) entre pairs. Permettant : (V1.7+1.8+1.10)+(V2.64) Valorisant : (V1.60) + (V2.19+2.20+2.60+2.61 +2.89)

E4 : Adopter une disposition moins frontale. (V1.9)

E5 : Privilégier la compréhension plutôt que la précision. (V1.11)

E6 : Accepter d'accorder le temps nécessaire aux échanges. (V1.12+V1.80)

E7 : Observer les interactions et guider les interventions. (V1.12 + V1.15')

E8 : Décentrer la posture pair expert. (V1.14) + (V2.~~25~~)

E9 : Stimuler la confiance en soi. (V1.15+1.56+1.81+1.82+1.84+1.104 + 1.111)

E10 : Valoriser l'implication active dans les apprentissages. (V1.15) + (V2.52 + 2.97 // e140)

E11 : Se considérer comme membre du groupe. (V1.15 + 1.100 + 1.101)

E12 : Faire émerger les savoirs antérieurs par les interactions. (V1.16+V1.80)

E13 : Cheminer dans sa pratique avec l'expérience. (V1.8+1.17+1.80+1.119) + (V2.99 + 2.115 + 2.119)

E14 : Utiliser l'expérience des élèves pour introduire une notion. (V1.17)

E15 : Fluctuation des rapports d'autorité. (V1.17)

E51 : Exploiter les phénomènes en cours. (V1.19+1.21+1.78) + (V2.114)

E53 : S'adapter en gardant le cap sur l'objectif. (V1.21+1.69+1.71+1.69)

E54 : Rester flexible dans son canevas. (V1.22)

- E55 : Concevoir l' école comme institution participant à maintenir les classes sociales. (V1.23+1.24)
- E56 : S'écarter des prescriptions pour favoriser l'équité. (V1.23)
- E58 : Considérer les élèves comme moins scolaire mais pas moins intelligent. (V1.24) + (2.108)
- E60 : Faire des choix pour défendre ses idéaux (valeurs). (V1.21+1.58+1.65)
- E61 : Exploiter les interactions pour avoir un meilleur résultat. (V1.28) + (V2.24 + 2.60+2.61 + **2.62** + **2.93** + **2.94** + **2.95** + **2.103**)
- E62 : Adapter sa pratique en fonction d'un élève perturbateur. (V1.1.31+1.33+1.36+1.79)+(V2.79)
- E63 : Souplesse dans le cadre tant que l'équilibre est maintenu. (V1.31+1.36+1.48+1.49+1.50 + 1.128)+(V2.75)
- E64 : S'adapter au fonctionnement du groupe. (V1.31+1.73)+(V2.28)
- E65 : Adapter sa méthode en fonction du psychique de l'élève. (Méthode V1.33+1.34+1.45+1.47+1.48+1.52+1.69). (Résultat V1.52.+1.69+1.73)
- E66 : Tenir compte des phénomènes extérieurs pour comprendre le fonctionnement du groupe ou d'individu. (V1.34+1.36)+(V2.41)
- E68 : Changement de dynamique en regroupant des classes. (V1.34)
- E69 : Adapter sa pratique en fonction de la DDG. (V1.36+1.57+1.58+1.91)+(V2.19+2.28 + 2.99)
- E70 // e146 : Se faire accepter en sortant de sa position hiérarchique (V1.38 + 1.101 + 1.104 + 1.111 + 1.126 + 1.127) + (2.35 + **2.112**)
- E71 : Éviter l'autoritarisme pour s'épargner ses répercussions négatives. (V. 1.40+1.41+1.42+1.70+1.127)+(V2.74)
- E73 : Réaliser des apprentissages ludiques pour contenter / récompenser les élèves. (V1.44+V1.45) + (V2.17)

- E74 : Imposer des limites ou rupture de l'équilibre. (V1.49+1.74+1.75+1.76+1.78+1.91 + 1.107)+(V2.39)
- E75 : Ne pas prendre les choses personnellement. (V1.51 + 1.111)
- E76 : Réaliser des choses qui ont changé beaucoup. (V1.51 + 1.111)
- E78 : Sanctionner avec cohérence (gradation). (V1.52+1.53)
- E79 : Influence des résultats des évaluations sur les attitudes des élèves. (V1.52)
- E80 : Fluctuation au niveau des tolérances de chacun. (V1.53)
- E81 : (réflexivité) Adapter son travail par rapport au nombre des membres. (V1.55)+(V2.28+2.29+2.30+2.31)
- E82 : S'adapter au niveau de chacun V1.55+1.59 (plus faible V1.58)
- E82' : Accorder plus de temps à certains élèves (V1.57+1.74+1.84)
- E86 : Favoriser l'équité et l'inclusion. (V1.61+1.62+1.63)
- E87 Partager des valeurs aux membres. (V1.63)
- E88 : Adapter les objectifs en fonction des finalités. (V1.64 + 1.65) + (V2.26)
- E89 : Adapter le niveau d'exigence par rapport aux élèves. (V1.65+1.80) + (V2.18+2.23)
- E90 : Influence (+/-) d'un élève sur le groupe. (V1.72,1.73) + (V2.22+2.25+2.52)
- E91 : Assouplir le cadre pour répondre aux besoins de la situation. (V1.73)
- E92 : Tâtonner pour améliorer la méthode. (1.17+1.80 + 1.119)+(V2.16)
- E93 : Réparer les blessures liées au parcours scolaire. (1.81+1.82+1.83+1.84 +1.111)
- E94 : Agir pour le bien-être scolaire. (V1.81)
- E95 : Tenir compte de la force du groupe. (V1.85+1.88+1.89)+(V2.114 // e51) → Sortir de la zone d'équilibre / nouvel équilibre.
- E96 : Faire face à des dynamiques imprévisible. (V1.88)
- E97 : Impulsion pour développer la confiance en soi des élèves. (V1.87) + (V2.25 +2.26 + **2.84 // e140 + e129** + 2.101)

E98 : Percevoir les formations professionnelles comme filière de relégation. (V1.87)

E99 : éviter de mettre de l'huile sur le feu ou éviter de renforcer une dyn. Nég.(V1.89+1.90)+(V2.73)

E100 // e145 : Créer du lien avec les élèves. (V1.91+1.94 + 1.126 + 1.127)

E101 : Se remettre en question. (V1.91)

E102 : Partager son état d'esprit aux membres. (V1.93+1.94)

Influencer les membres par son état des esprit (V1.95) + (V2.38+**2.45**+2.49 + (27+35+38+115→ faut que je m'amuse et il s'amuse))

E103 : Agir de manière intuitive. (V1.99+1.100)+(V2.65)

E104 : Adapter son langage aux élèves pour favoriser la proximité et atteindre les objectifs (V1.98)

E106 : Parler de manière familière pour détendre l'atmosphère. (V1.100)

E107 : le genre impact l'effet sur le groupe. (V1.101 + 1.102) + (V2.120 + 2.121 + 2.122 + 2.123)

E108 : Instauration naturelle de limite. (V1.105+1.107+1.108) + (V2.38+2.39 + 2.113)

E109 : Définir des règles de fonctionnement et des sanctions (V1.109)

E111 : Adapter son niveau d'exigence pour les faire évoluer (V1.115 + 1.116 +1.117)

E111' : Valoriser les élèves en maintenant un certain niveau d'exigence. (V1.113 + 1.118) + (V2.107)

E 112 : Adapter les tâches en fonction de la période. (V1.116)+(V2.17+2.18+2.24)

E113 : Favoriser la mixité social pour renforcer l'estime de soi des élèves. (V. 1.121)

E115 : Considérer ses collègues. (V1.126) + (V2.78)

E116 : Contribuer à améliorer le rapport de ses collègues avec les élèves. (V1.128)

E117 : Tenir compte de l'influence des phénomènes extérieurs (V2.7+2.9)

E118 : Créer un climat favorable en début de séance (V2.10 + 2.11)

E119 : Gérer son état émotionnel (V2.11)

E120 : Parler avec clarté pour se faire comprendre. (V2.14 +2.15)

E121 : Exploiter son expérience professionnelle. (V2.26 + 2.115)

E122 : Les élèves viennent avec des pieds de plomb. (V2.27)

E123 : Insérer des temps déconnexion pour maintenir l'attention.
(V2.32+2.33+2.66+2.67+2.79)

E124 : Rechercher la proximité pour mieux apprendre (V2.34+2.35)

E125 : établir une bonne atmosphère pour mieux apprendre. (V2.35+2.38)

E126 >< e108 : Rupture de l'instauration naturelle de limite (contexte / élève). (V2.43 + 2.116
+ 2.118 +2.119 >< e70)

E127 : Valoriser les étudiant. (V2.52 + 2.100 + **2.102**)

E128 : Comprendre les attitudes des élèves sur base de leurs considérations. (V2.55+2.57)

E129 : Les faire collaborer pour les responsabiliser / les préparer à la vie en société.
(V2.56+2.62+2.64+2.68+2.73+2.81 + 2.92)

E130 : Les faire collaborer pour briser les stéréotypes. (V2.58+2.59+**2.63+2.64**)

E131 : Utiliser des outils technologiques pour créer des dispositifs. (V2.61)

E132 // e3 : créer un dispositif pour favoriser l'instauration d'un climat favorable (V2.62)

E134 // e103 : Utiliser le langage gestuelle pour capter l'attention. (V2.65)

E135 // e99 + e63 : Laisser le groupe s'auto réguler. (V2.68+2.72+2.73)

E136 // e129 : Considérer les élèves comme des adultes. (V2.69+2.70+2.73)

E137 // e115 : Entretenir une bonne relation avec ses collègues. (V2.78)

E139 // e65 : Expliciter la raison d'être des règles. (V2.80)

E138 : Réorienter le groupe vers l'objectif. (V2.79)

E140 // e129 et e61 : Donner du sens aux apprentissages (V2.84+2.85+2.90//2.89 e3 + 2.92
+ 2.96)

E141 : Gérer le timing (V2.88)

E142 // e3+e140 : développer des compétences psychosociales (V2.89 +2.92 +2.114 //e51)

E143 // e10 : Pratiquer la maïeutique de Socrate. (V2.106)

E144 : Valoriser la filière professionnelle. (V2.107)

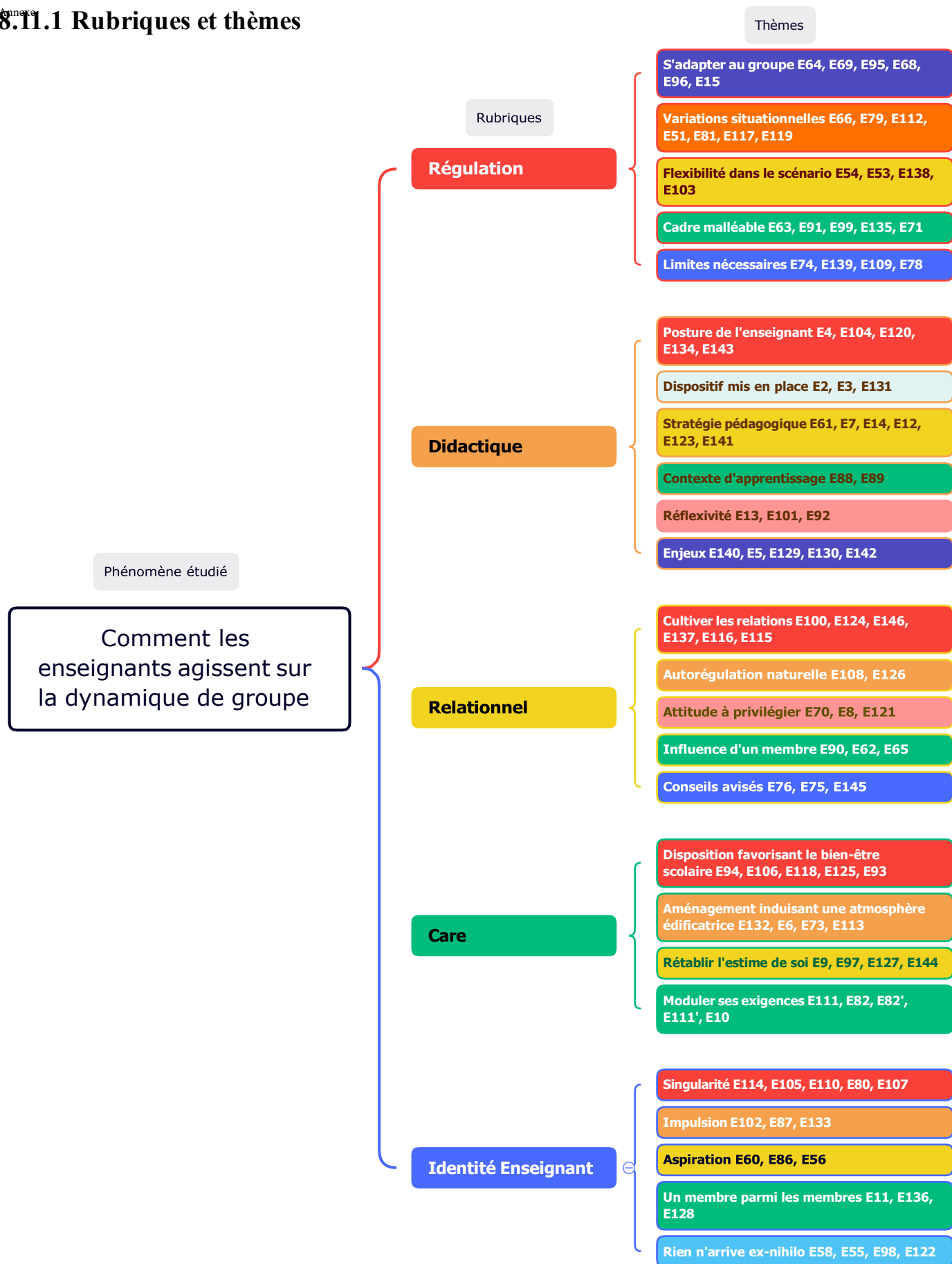
E145 // e100 : Admettre ses torts. (V2.110)

E146 //e 70: enrichir la relation par des petites attentions (V2.37 +2.113)

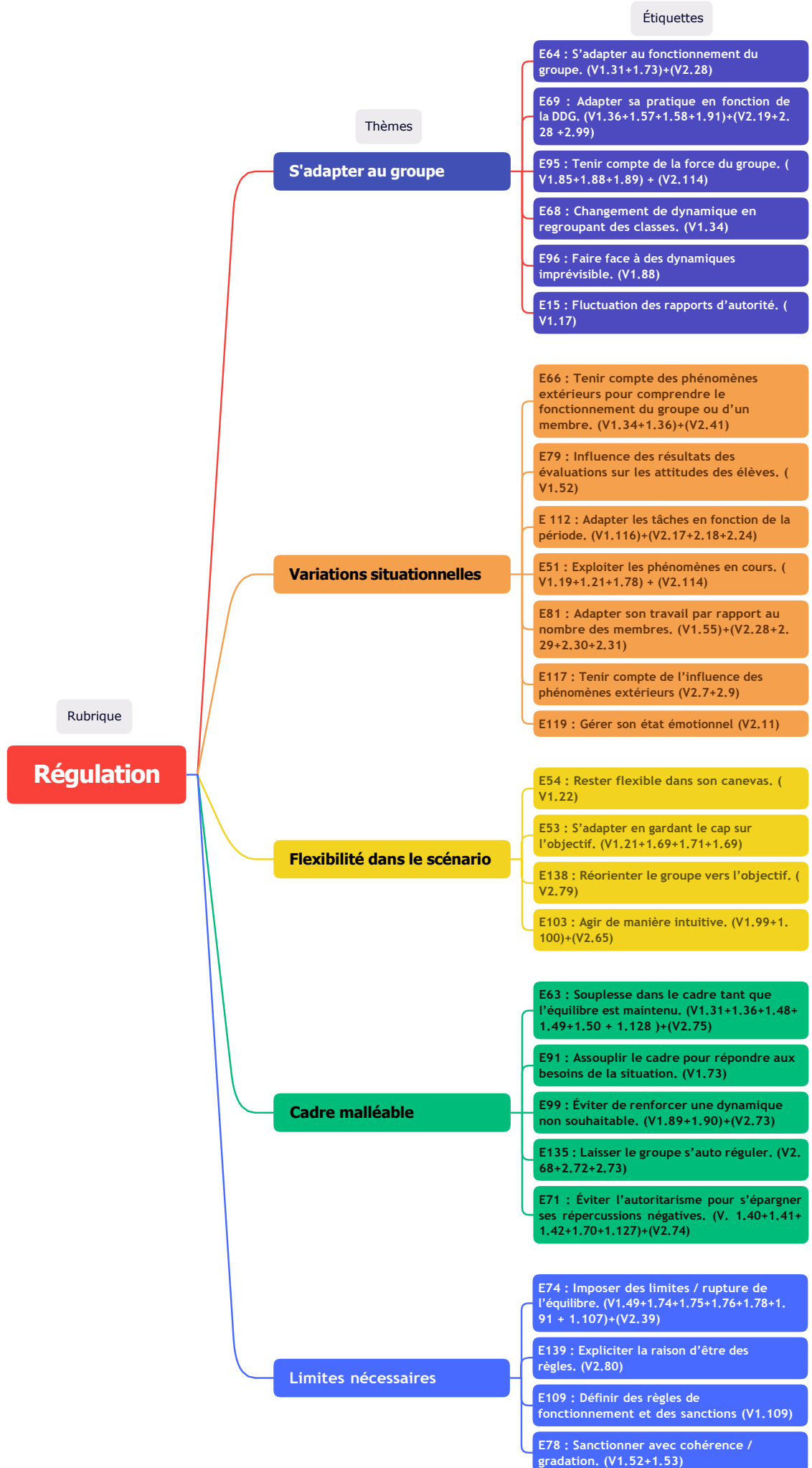
The image shows a wooden table with various small white paper strips and yellow sticky notes. Each strip contains a reference code (e.g., E101, E102, E103) and a name (e.g., 'Rafael', 'Rafaela', 'Rafaela'). The strips are scattered across the table, some overlapping, and some are grouped together. The background shows a tiled floor and a person's leg in an orange shirt.

8.11 arbres thématiques (phase initiale)

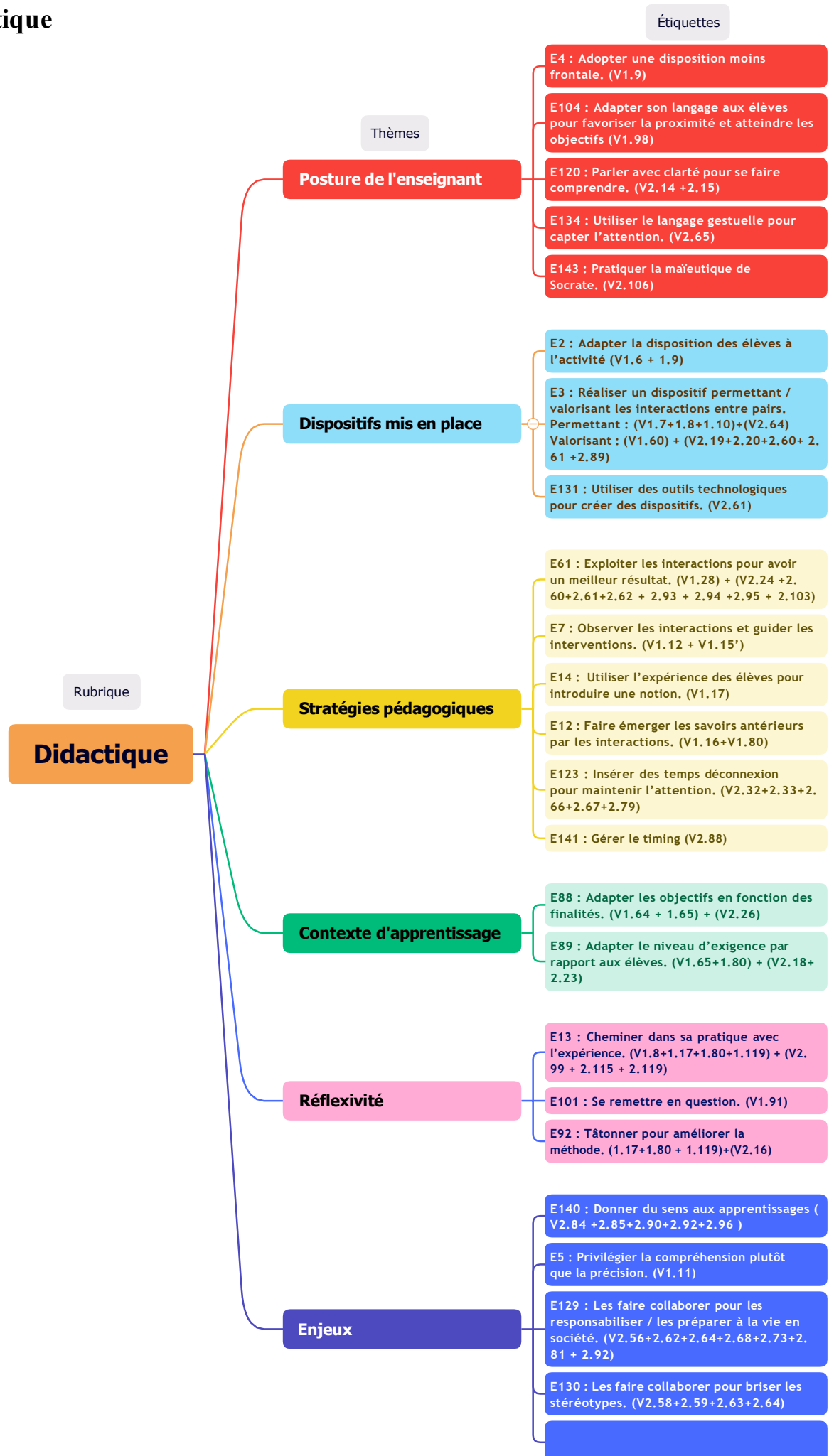
8.11.1 Rubriques et thèmes



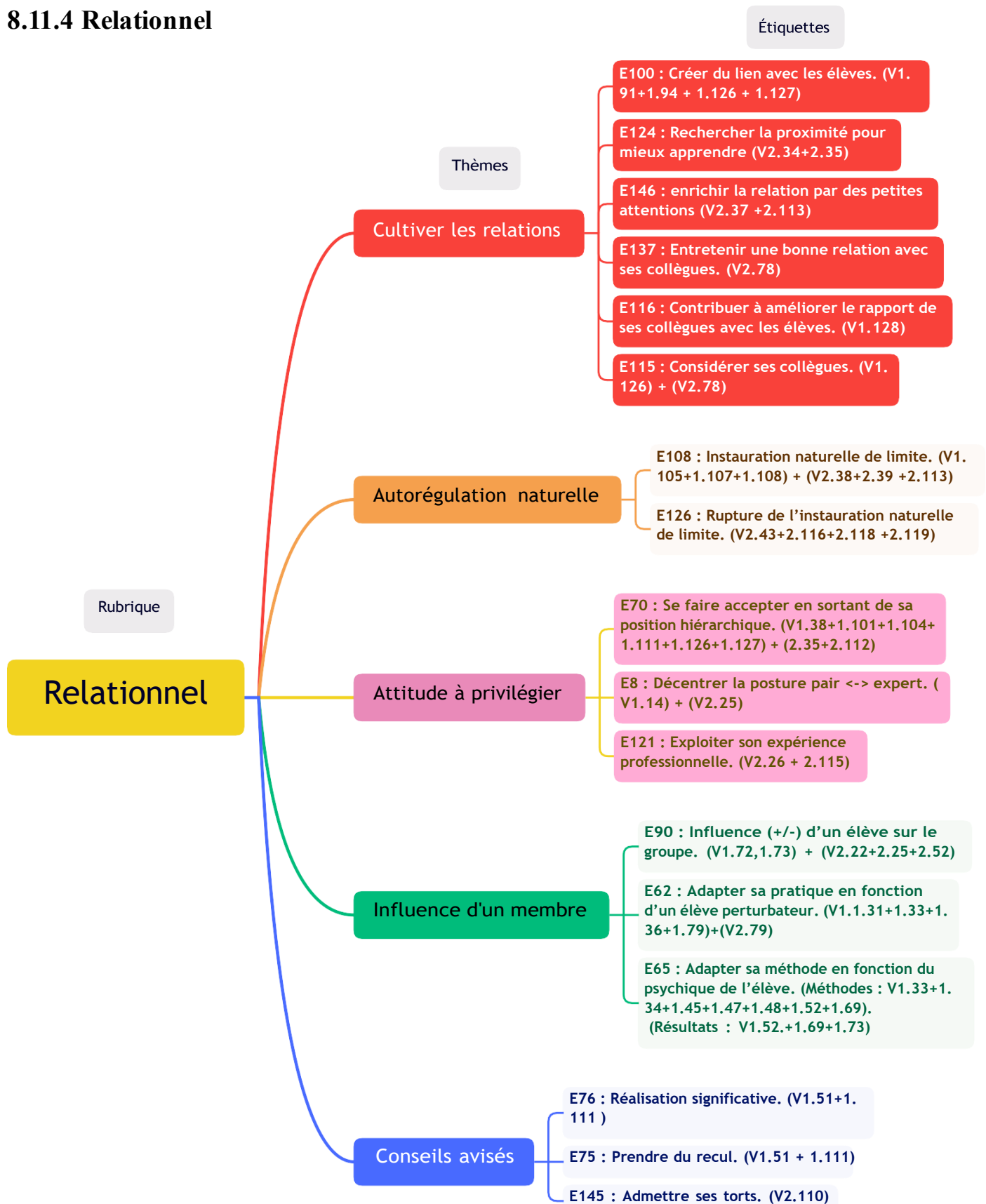
8.11.2 Régulation



8.11.3 Didactique



8.11.4 Relationnel



Thèmes

Disposition favorisant le bien-être scolaire

E94 : Agir pour l'épanouissement scolaire. (V1.81)

E106 : Parler de manière familière pour détendre l'atmosphère. (V1.100)

E118 : Créer un climat propice au bon démarrage des séances (V2.10 + 2.11)

E125 : Établir une bonne atmosphère favorisant l'apprentissage. (V2.35+2.38)

E93 : Réparer les blessures liées au parcours scolaire. (1.81+1.82+1.83+1.84 +1.111)

Aménagement induisant une atmosphère edificatrice

E132 : Créer un dispositif Attrayant (V2.62)

E6 : Accepter d'accorder le temps nécessaire aux échanges. (V1.12+V1.80)

E73 : Réaliser des apprentissages ludiques pour contenter / récompenser les élèves. (V1.44+V1.45) + (V2.17)

E113 : Favoriser la mixité social pour renforcer l'estime de soi des élèves. (V. 1. 121)

Rubrique

Care

Rétablir l'estime personnelle

E9 : Stimuler la confiance en soi. (V1.15+1.56+1.81+1.82+1.84+1.104 + 1.111 +)

E97 : Impulsion pour développer la confiance en soi des élèves. (V1.87) + (V2. 25 +2.26 + 2.84 + 2.101)

E127 : Valoriser les étudiant. (V2.52 + 2. 100 + 2.102)

E144 : Valoriser la filière professionnelle. (V2.107)

Moduler ses exigences

E111 : Adapter son niveau d'exigence pour les faire évoluer (V1.115 + 1.116 +1.117)

E82 : S'adapter au niveau de chacun (V1. 55+1.59+V1.58)

E82' : Accorder plus de temps à certains élèves (V1.57+1.74+1.84)

E111' : Valoriser les élèves en maintenant un certain niveau d'exigence. (V1.113 + 1. 118) + (V2.107)

E10 : Valoriser l'implication active dans les apprentissages. (V1.15) + (V2.52 + 2.97)

8.11.6 Identité Enseignant

Étiquettes

Thèmes

Singularité

E114 : Renforcer la considération envers les professeurs. (V1.123+1.124+1.125 + 1.126) + (V2.35+2.44+2.46+2.47+2.48)

E105 : Incarner un exemple pour les élèves. (V1.98 + V1.122 + V1.127)

E110 : Adopter une posture fidèle à notre être. (V1.111) + (V2.65 + 2.119)

E80 : Fluctuation au niveau des tolérances de chacun. (V1.53)

E107 : le genre impact l'effet sur le groupe. (V1.101 + 1.102) + (V2.120 + 2.121 + 2.122 + 2.123)

E102 : Partager son état d'esprit aux membres. (V1.93+1.94)

E102' : Influencer les membres par son état des esprit (V1.95) + (V2.38+2.45+2.49 +2.27+2.35+2.38+2.115)

E87 : Partager des valeurs aux membres. (V1.63)

E133 : Transmettre des valeurs qui découlent de notre parcours de vie. (V2.64)

Impulsion

E60 : Faire des choix pour défendre ses idéaux. (V1.21+1.58+1.65)

E86 : Favoriser l'équité et l'inclusion. (V1.61+1.62+1.63)

E56 : S'écarter des prescriptions pour favoriser l'équité. (V1.23)

Aspiration

E11 : Se considérer comme membre du groupe. (V1.15 + 1.100 + 1.101)

E136 : Considérer les élèves comme des adultes. (V2.69+2.70+2.73)

E128 : Comprendre les attitudes des élèves sur base de leurs considérations. (V2.55+2.57)

Un membre parmi les membre

E58 : Considérer les élèves comme moins scolaire mais pas moins intelligent. (V1.24) + (2.108)

E55 : Concevoir l' école comme institution participant à maintenir les classes sociales. (V1.23+1.24)

E98 : Percevoir les formations professionnelles comme filière de relégation. (V1.87)

E122 : Estimer que les élèves viennent avec des pieds de plomb. (V2.27)

Rien n'arrive ex-nihilo

Rubrique

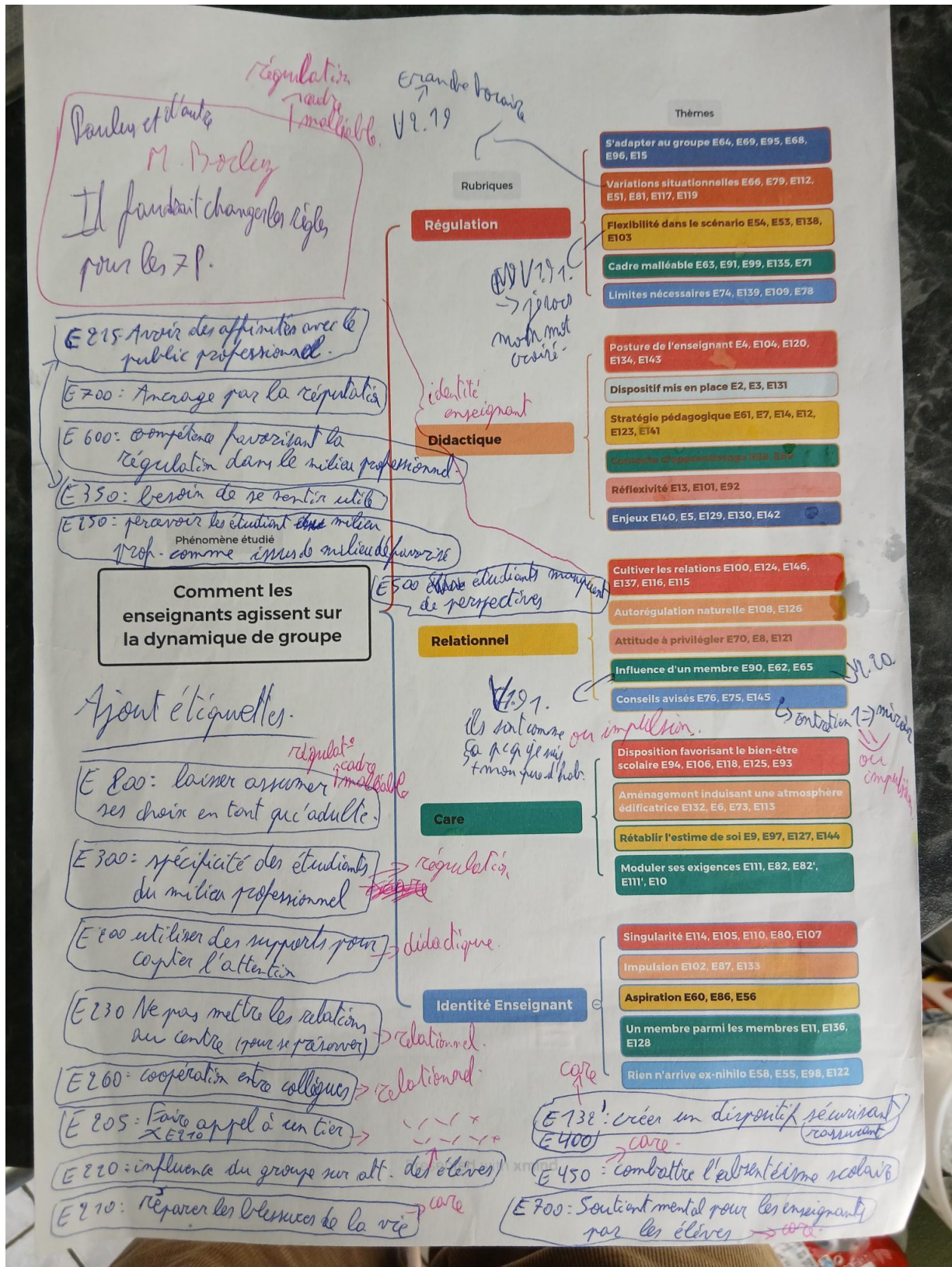
Identité Enseignant

8.12 Arbres thématique (phase terminale)

8.12.1 Rubriques et thèmes

Légende >< opposition

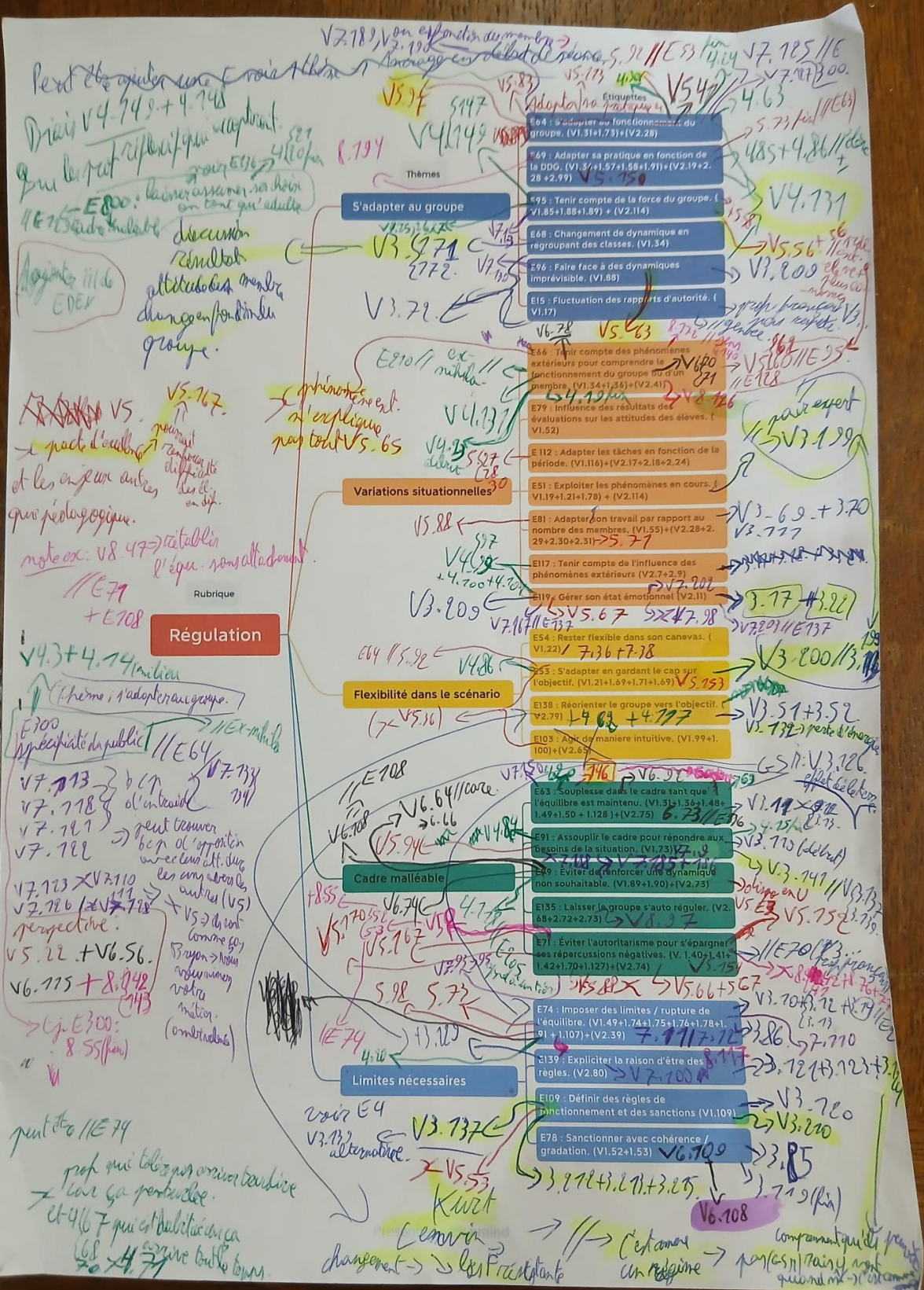
// parallèle

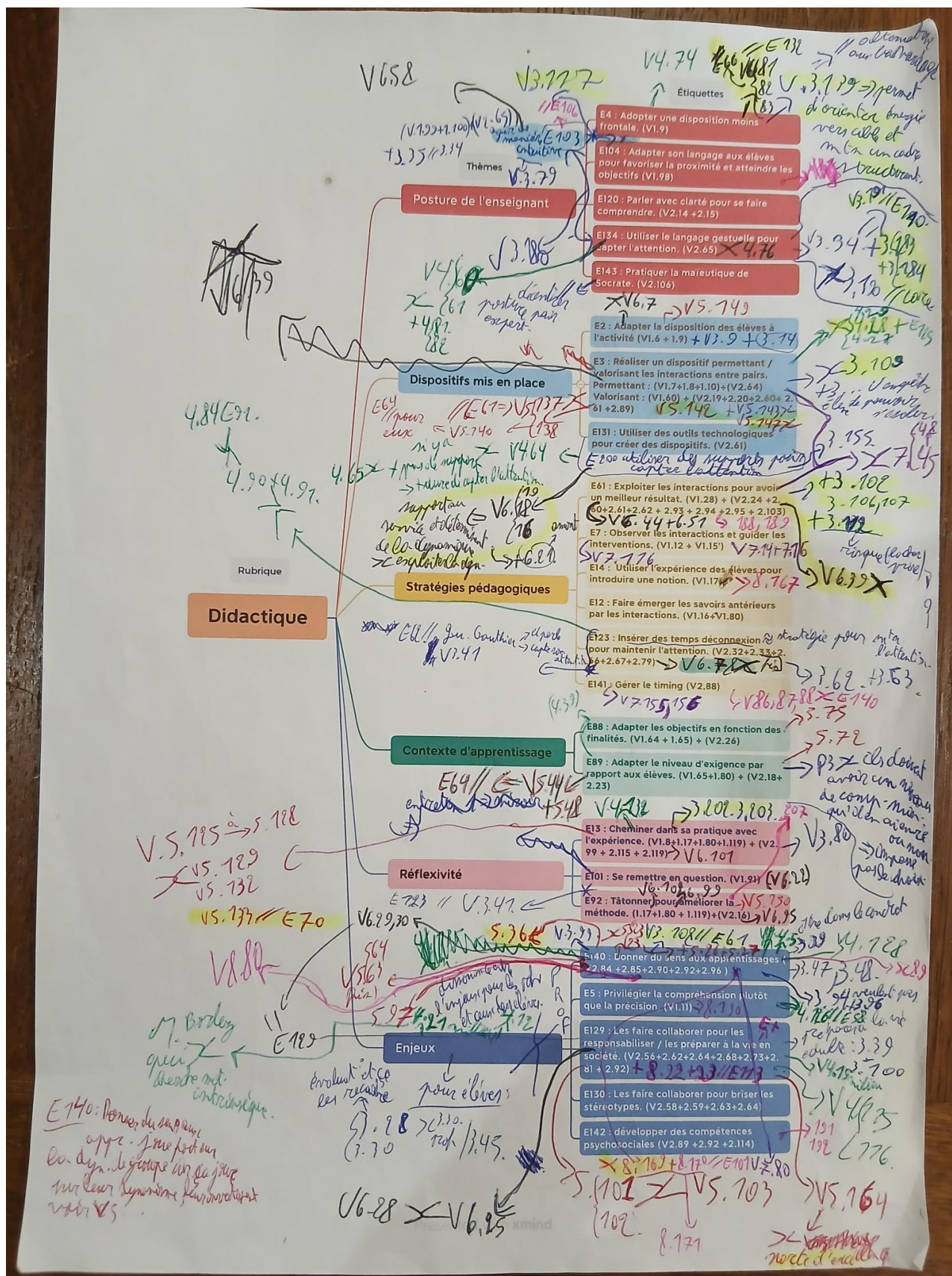


8.12.2 Régulation

Légende >< opposition

```
// parallèle
```

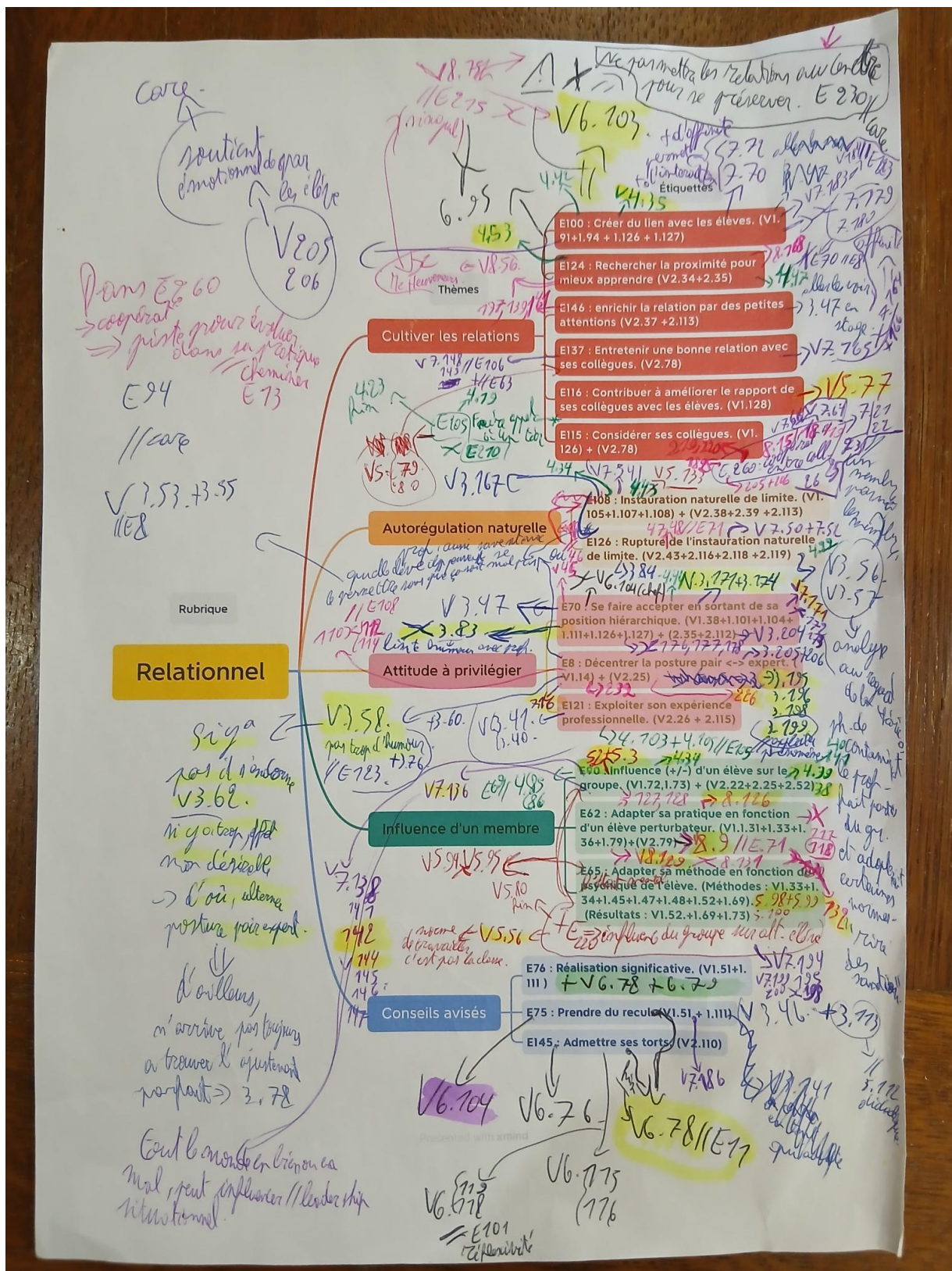


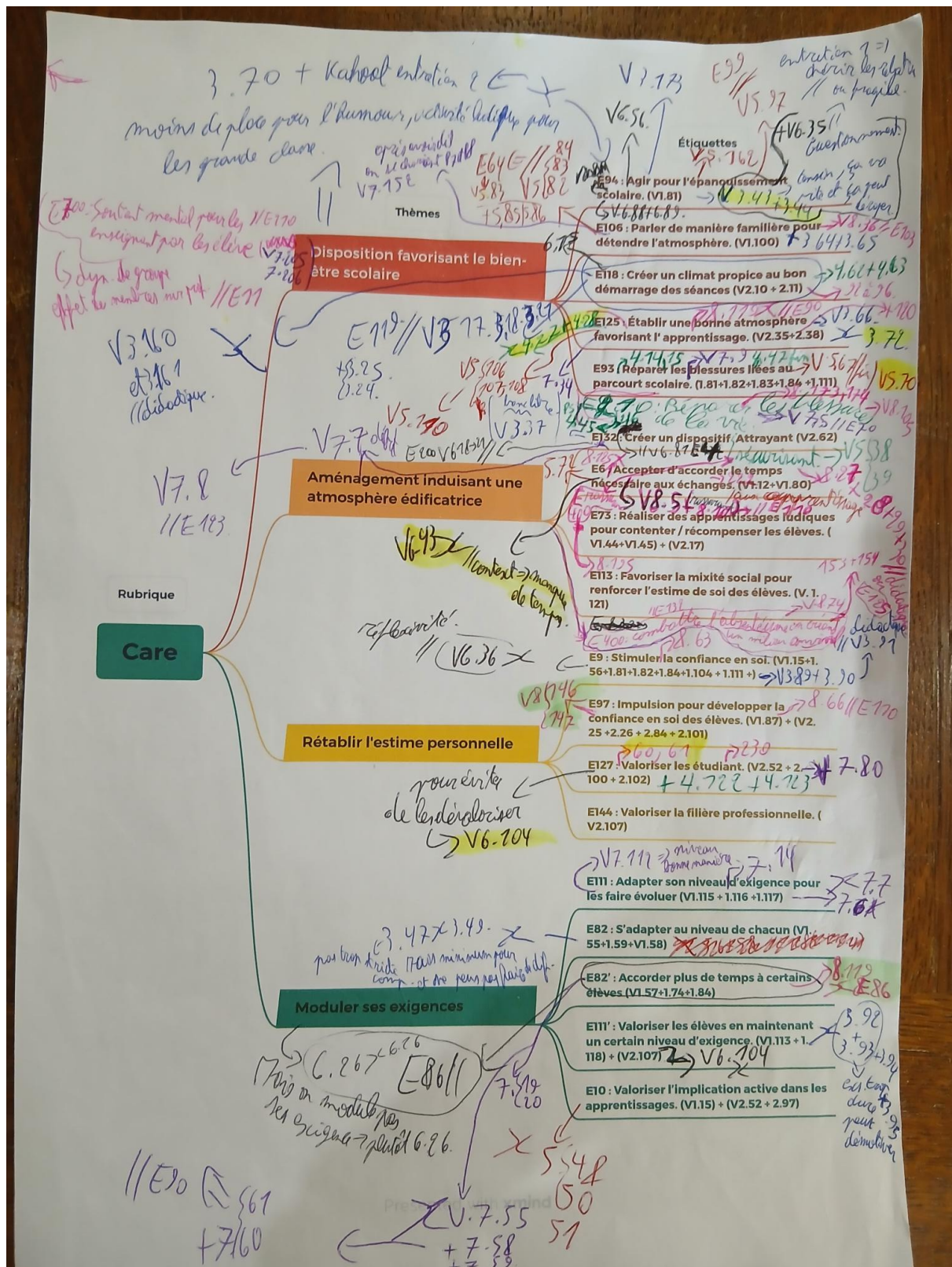


8.12.4 Relationnel

Légende >< opposition

```
// parallèle
```

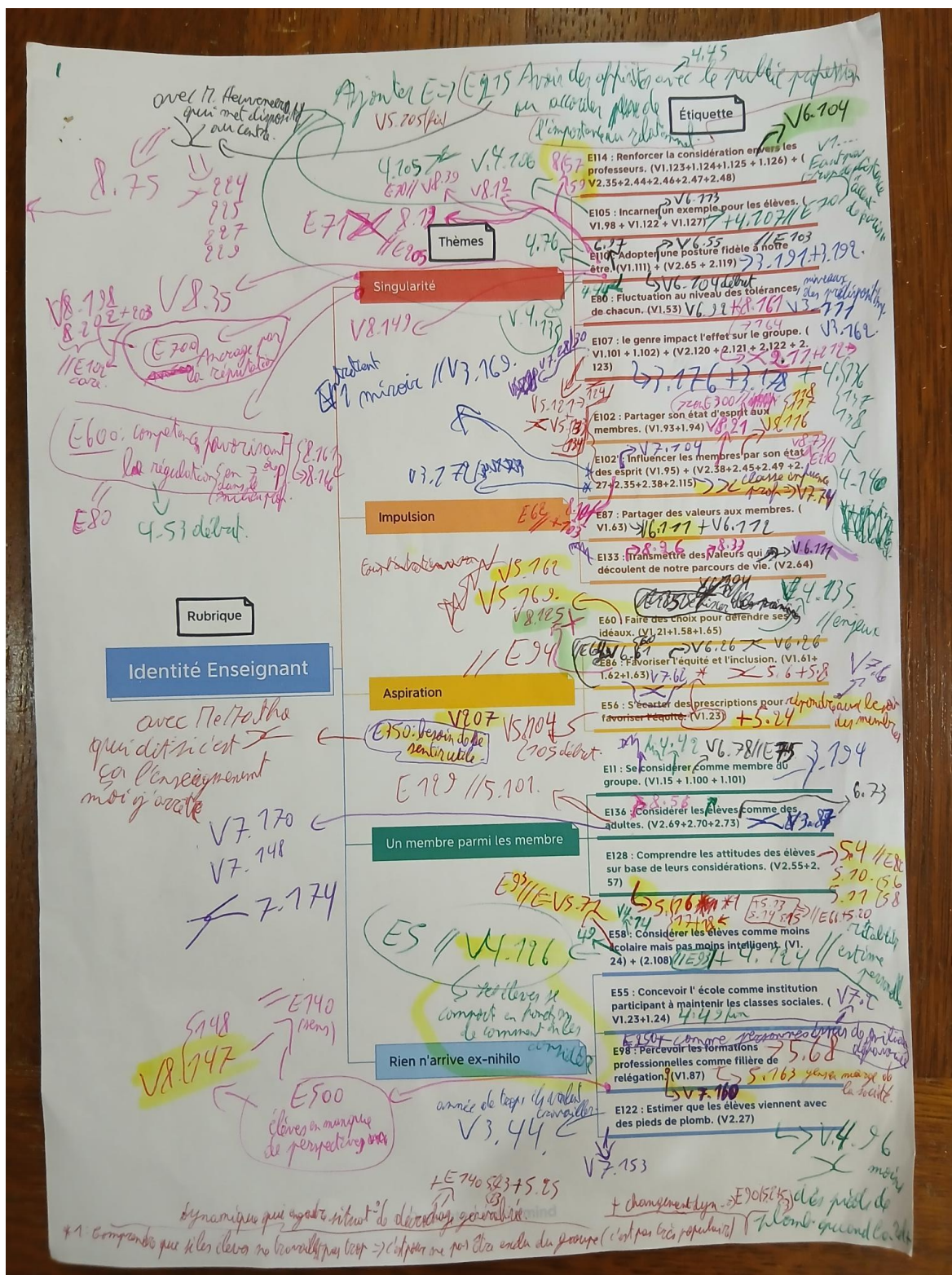




8.12.6 Identité Enseignant

Légende >< opposition

```
// parallèle
```



8.13 Modèle de Lewin : théorie du changement

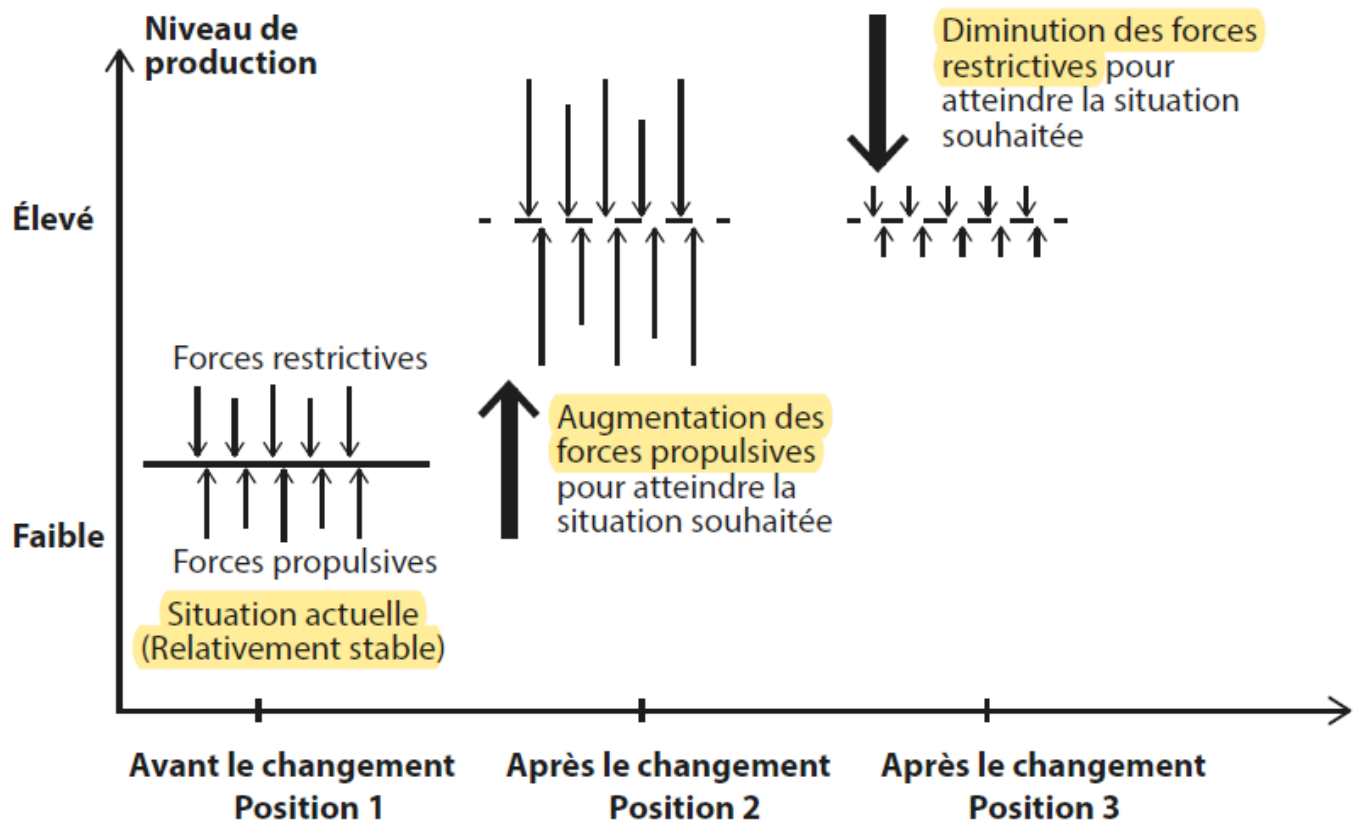


Figure 2.1 – La dynamique du changement selon Lewin