



THESE

Pour obtenir le grade de Docteur de l'Université d'Aix-Marseille

Discipline : Sciences de l'éducation

Spécialité : Ergonomie de l'Activité des Professionnels de l'Education

Présentée et soutenue par Françoise BRUNO

Le 7 décembre 2015

Analyse du développement du pouvoir d'agir d'enseignants

confrontés au risque de décrochage scolaire :

Étude de cas en classe de sixième de collège

Devant un jury composé de

Monsieur Serge Leblanc, Professeur des Universités, Université Montpellier 2,
président du jury

Madame Catherine Blaya, Professeure des Universités, Université de Nice Sophia
Antipolis, rapporteure

Monsieur Jérôme Guérin, Professeur des Universités, Université de Bretagne
Occidentale, rapporteur

Monsieur Jean-Luc-Tomas, Maître de Conférences, CNAM

Monsieur Frédéric Saujat, Professeur des Universités, Aix-Marseille Université,
directeur

Madame Marie-Christine Félix, Maître de Conférences, Aix-Marseille Université,
co-directrice

Ecole doctorale Cognition, Langage, Education (ED 356)

Laboratoire ADEF, Equipe d'accueil EA 4671, Equipe ERGAPE

Remerciements

Je veux exprimer ici toute ma gratitude envers celles et ceux qui ont, de près ou de loin, accompagné ce travail de thèse :

Frédéric Saujat et Christine Félix, qui ont accepté de diriger mon projet, depuis la mise en œuvre de l'intervention-recherche jusqu'à la rédaction du présent mémoire de thèse, avec attention et bienveillance ;

Les membres de l'équipe ERGAPE qui m'ont accueillie au sein de leur collectif où les échanges nourris ont été pour moi source et ressource de développement ;

Les membres de l'ERTE DATIEF dirigée par Stefano Bertone, devenue par la suite l'équipe « Lutte Contre le Décrochage », dirigée par Jacques Méard, qui ont vu naître dans mes préoccupations professionnelles mon parcours d'apprentie-chercheure et l'ont accompagné : merci de votre amitié et de vos encouragements ;

Eric Flavier, qui a accepté de relire mon mémoire de thèse et d'y débusquer les erreurs de forme ;

Sébastien Chaliès, qui m'a enseigné les rudiments de l'activité du chercheur ;

Marie-Louise Charragnat, ma « maîtresse d'école », qui m'a enseigné voici plus de 40 ans curiosité, exigence et plaisir de l'effort.

Cette recherche n'aurait pas pu voir le jour sans le concours des professionnels enseignants qui m'ont fait confiance et accepté de tenter avec moi la passionnante mais exigeante aventure de la recherche-intervention : David, Diane, Hélène, Luc, et toute l'équipe du collège où ils exercent, qui m'a toujours accueillie avec une grande générosité.

Merci à mes collègues de travail : Jo, Claire, Sylvie, Jean-Vincent, Manu, Pierre, Isabelle, ainsi qu'à toute l'équipe des CPC du Var et aux militants de l'AGEEM, qui ont suivi durant ces trois années mon parcours de recherche avec attention et intérêt et m'ont toujours encouragée lorsque j'en avais besoin.

Merci à mes amis pour leur fidélité, y compris dans les moments où la thèse m'a pris un peu trop de temps et a espacé nos rencontres.

Je dédie ce travail à ma famille : mes filles Marie et Julie, mes parents Jeannette et Michel, mes tantes Marie et Anne-Marie, ma grand'mère Marie-Laure, ainsi que Julien, Marion et Pascal. Merci à vous tous pour votre patience, votre compréhension et vos encouragements dans ce projet qui n'était plus vraiment de mon âge...

A Jacques enfin, sans l'appui de qui je ne me serais pas lancée dans cette aventure, pour son soutien, sa confiance, et au-delà, pour tout ce qui peut relier deux êtres mais qui ne saurait s'écrire.

TABLE DES MATIERES

Introduction	7
Première partie : le décrochage scolaire et ses conséquences sur le travail enseignant	12
1.1 Origine et historique du terme de décrochage scolaire	12
1.1.1 Le tournant des années 70	12
1.1.2 Les années 80 : vers une massification de l'enseignement et une élévation du niveau d'instruction dans les pays industrialisés	13
1.1.3 Les années 90 : une volonté d'articulation entre l'intérieur et l'extérieur de l'école	14
1.1.4 Le tournant du « contrat pour l'école » de 1995	14
1.1.5 Prévention du décrochage scolaire, partenariats et personnalisation des parcours	15
1.2 Revue de littérature internationale	17
1.2.1 Le décrochage scolaire : approches descriptives et prédictives	18
1.2.1.1 Un terme fondamentalement ambigu	19
1.2.1.2 Une prise en compte progressive de la complexité du phénomène, par des éclairages théoriques différents	22
1.2.1.3 Intérêts et limites d'une approche par facteurs de risque	29
1.2.2 Les programmes de prévention et de lutte contre le décrochage scolaire et leurs conséquences sur le travail des enseignants	33
1.2.2.1 Les programmes de prévention et de lutte contre le décrochage scolaire. Le décrochage scolaire, instrument de pilotage des politiques éducatives	34
1.2.2.2 Les principaux types d'actions et d'objectifs	35
1.2.2.3 Les programmes multidimensionnels : une tentative de réponse à une approche par facteurs de risque	36
1.2.2.4 Des tentatives pour évaluer l'efficacité des programmes de prévention et de lutte contre le décrochage scolaire	39
1.2.2.5 Les enseignants, acteurs-clés dans la mise en œuvre des programmes de prévention et de lutte contre le décrochage scolaire	43
1.2.2.6 Vers une approche « orientée activité » du décrochage scolaire	46
1.3 La prescription institutionnelle concernant la prévention et la lutte contre le décrochage en France	47
1.3.1. Présentation de la prescription officielle concernant la prévention et la lutte contre le décrochage scolaire	49
1.3.1.1 La récurrence du terme de « dispositif »	49
1.3.1.2 Un traitement global et des mesures adaptées au cas par cas	50
1.3.2. Une injonction à être autonomes et créatifs en dehors de la forme scolaire habituelle	52
Synthèse de la partie 1	55
Deuxième partie : un cadre théorique pour approcher le développement du pouvoir d'agir des enseignants face à la prise en compte du décrochage scolaire chez les élèves	56

2.1 Une définition du développement selon le cadre de l'approche historico-culturelle	58
2.1.1 Le développement des fonctions psychiques supérieures selon Vygotski.....	58
2.1.2 L'organisation triadique de l'activité selon Leontiev.....	60
2.1.3 Développement biphasé et alternance fonctionnelle : les tensions au cœur du mouvement de développement	62
2.2 L'analyse clinique de l'activité : transformer pour comprendre, comprendre pour transformer	63
2.2.1 Expliquer ou comprendre ?.....	64
2.2.2 Le développement, à la croisée des milieux.....	64
2.2.3 L'activité comme mouvement de transformation du milieu de vie par le sujet.....	65
2.2.4 Le conflit à la source du développement	67
2.2.5 Le pouvoir d'agir et son développement	67
2.2.6 Un milieu pour provoquer le développement : la création d'un espace dialogique	68
2.3 L'ergonomie de l'activité enseignante	69
2.3.1 La confrontation à la norme et la construction de la subjectivité.....	70
2.3.2 La dimension collective de l'activité de travail : travail collectif et collectif de travail	71
2.3.3 Le métier, intercalaire social, trait d'union entre les professionnels	71
2.3.4 L'activité de travail de l'enseignant, organisée, instrumentée et dirigée	72
2.3.5 La prescription, contrainte et ressource pour le développement du pouvoir d'agir	73
2.3.6 Le collectif, lieu de renormalisation des prescriptions.....	74
2.4 Quelle généralisation possible pour une recherche fondée sur l'analyse de l'activité ?	75
Synthèse de la partie 2 et formulation des questions de recherche	77
Troisième partie : cadre méthodologique. La recherche-intervention, instrument de développement et de compréhension de l'activité des enseignants confrontés au risque de décrochage scolaire	
3.1 Le contexte de l'intervention-recherche	82
3.1.1 L'origine du projet.....	82
3.1.2 Les caractéristiques de l'établissement	82
3.1.3 Les participants.....	84
Les participants du premier temps de la recherche-intervention.....	84
Les participants du second temps de la recherche-intervention	85
3.2 La méthodologie de l'intervention	87
3.2.1 La méthode clinique, point de départ de l'intervention.....	87
3.2.2 La construction d'un milieu associé à la recherche.....	89
3.2.3 La constitution d'un « collectif de travail ».....	89
3.2.4 La construction de la question problématique comme porte d'entrée dans l'analyse de l'activité.....	91

3.2.5 La méthode de l'autoconfrontation croisée au cœur de l'intervention.....	93
3.3 La méthodologie du traitement des données issues de l'intervention.....	104
3.3.1 Le statut des données.....	104
3.3.2 Transcription des données d'entretien d'autoconfrontation	106
3.3.3 Les « marques du développement » dans le matériau langagier	107
<i>L'expression des émotions</i>	108
<i>Les énoncés enchâssés</i>	109
<i>Les tensions entre composantes du métier</i>	109
<i>Les répétitions et hésitations</i>	110
<i>L'emploi des connecteurs</i>	110
<i>Le langage non-verbal et les figures de style</i>	111
3.3.4 Marques de développement et motricité du dialogue.....	111
1) Indicateurs relatifs à l'auto-affectation	112
2) Indicateurs relatifs aux mises en tension entre les instances du métier.....	113
3) Indicateurs relatifs au développement potentiel biphasé, entre sens et efficacité	115
4) Indicateurs relatifs aux conflits qui traversent les différents temps de l'intervention.....	116
5) Indicateurs relatifs au changement d'orientation de l'activité	118
6) Indicateurs relatifs à un développement à l'intersection entre différents milieux.....	120
7) Indicateurs relatifs au processus de généralisation	122
8) Indicateurs relatifs à la création de nouveaux buts	124
3.3.5 Le traitement des données en regard des questions de recherche.....	125
3.3.6 La triangulation des chercheurs à propos de l'outil de codage.....	131
Synthèse de la partie 3.....	133
Quatrième partie : présentation des résultats de l'étude.....	136
4.1 Un point de départ pour l'intervention : la première réunion du collectif de travail	136
4.1.1 Le fonctionnement du collectif de travail et les modalités du dispositif d'intervention-recherche	137
4.1.2 L'identification des élèves à risque de décrochage au sein de la classe.....	138
4.1.3 La construction de la question problématique au sein du collectif.....	149
4.2 Le développement du pouvoir d'agir de chacun des participants à l'intervention	153
4.2.1 Le cas de DAVID	153
4.2.2 Le cas d'HÉLÈNE.....	180
4.2.3 Le cas de DIANE	206
4.2.4 Le cas de LUC.....	239
4.3 Les déclinaisons de la question problématique repérées au cours de l'intervention.....	264
4.3.1 Mettre les élèves à risque en activité et les faire entrer dans les apprentissages	264

4.3.2	Faire travailler les élèves à risque de décrochage avec les autres, parmi les autres	276
4.3.3	Soutenir sans stigmatiser	284
4.3.4	Développer l'autonomie face au matériel, face à la tâche, face aux apprentissages scolaires	290
	Synthèse de la partie 4.....	302
	Cinquième partie : discussion des résultats de l'étude.....	305
	5.1 En quoi et comment la prise en compte du risque de décrochage scolaire impacte-t-elle l'activité de travail des enseignants ?.....	305
5.1.1	La caractérisation du risque de décrochage : élèves à besoins particuliers ou élèves à profils différents ?.....	306
5.1.2	Une prescription abondante mais peu soutenance et source de conflits de critères	307
5.1.3	L'élève à risque fait « courir des risques » à l'enseignant.....	310
	5.2 En quoi et comment l'intervention-recherche permet-elle de provoquer et de révéler un développement du pouvoir d'agir chez les enseignants participants ?.....	316
5.2.1	De l'auto-affectation au développement, l'effet de l'intervention sur le pouvoir d'agir des participants	317
5.2.2	L'espace dialogique de l'intervention, propice à la transformation des difficultés en questions de métier.....	319
5.2.3	Une régularité dans le développement du pouvoir d'agir, depuis l'auto-affectation et l'expression d'une préoccupation jusqu'à la création de nouveaux buts	321
5.2.4	Une entrave au développement du pouvoir d'agir du fait de préoccupations non partagées	323
	5.3 En quoi et comment ce développement du pouvoir d'agir permet-il aux acteurs au sein d'un collectif de travail de répondre aux questions problématiques posées par la prise en compte au sein de la classe d'élèves à risque de décrochage scolaire ?	325
5.3.1	Une perception plus fine du risque de décrochage	325
5.3.2	Le processus de généralisation : créer du répondant pour agir sur le milieu.....	326
5.3.2	Des indicateurs d'un collectif de travail vivant	330
	Synthèse de la partie 5.....	332
	Partie 6 : Conclusion	335
6.1	Limites de l'étude.....	335
6.2	Perspectives transformatives au sein de l'établissement	337
6.3	Perspectives transformatives au-delà de l'établissement : quelques propositions pour une formation à la prévention du décrochage scolaire	338
6.3.1	Du prêt à agir à la production de ressources pour la formation.....	339
6.3.2	Un scénario de formation à partir de régularités du développement du pouvoir d'agir identifié dans l'analyse des résultats.....	341
6.4	Perspectives épistémiques	343
	Références bibliographiques	346

ANNEXES	372
Annexe A : Index des tableaux	373
Annexe B : Textes officiels concernant la prévention et la lutte contre le décrochage scolaire en France (liste arrêtée au 30 novembre 2014)	374
Annexe C : Transcription des entretiens issus de l'intervention et soumis à l'analyse	378
Annexe D : Projet d'Aide et de Soutien à l'Innovation et à l'Expérimentation	654

Introduction

Cette thèse est l'aboutissement d'un cheminement qui prend sa source dans notre contexte professionnel, pour se poursuivre dans celui de la recherche. Ce cheminement est à la fois personnel et collectif, il est le fruit de la rencontre avec des professionnels de terrain (enseignants et formateurs) ainsi qu'avec des chercheurs, dans le cadre de groupes et d'équipes au sein desquels nous avons eu la chance d'être accueillie.

Dans le champ professionnel tout d'abord, en tant qu'enseignante depuis 1983 (institutrice, puis professeure des écoles), nous avons vécu un glissement de la prise en charge de la difficulté scolaire. Au début de notre carrière en effet les enfants identifiés en difficulté ou en échec étaient rapidement orientés vers des classes ou des structures spécialisées (Dorison, 2006), puis nous avons assisté à la mise en œuvre de nouvelles politiques éducatives préconisant l'accueil dans les classes dites « ordinaires » des élèves en difficulté jusqu'au terme de la scolarité obligatoire, réservant les structures fermées ou semi-fermées aux élèves reconnus en situation de handicap (circulaire n° 91-304 du 18 novembre 1991, concernant les CLIS¹). La prise en charge des difficultés scolaires de certains élèves a par conséquent été intégrée au sein de la classe ordinaire au domaine de compétences des enseignants. La prescription récente attribuant à ces derniers la responsabilité de la prévention du décrochage scolaire par l'identification des risques chez les élèves et la mise en œuvre de réponses adaptées a de nouveau fait évoluer les missions de ces professionnels vers des domaines de compétences jusqu'alors réservés aux enseignants spécialisés.

Cette prise en compte des nouveaux publics et cet élargissement des missions du professeur ont également constitué une préoccupation dans notre parcours de formatrice initié à partir de

¹ Classes d'intégration scolaire

1989, en formation initiale et continue auprès d'un centre IUFM² puis au sein d'une équipe de circonscription de l'éducation nationale. Il nous est alors apparu à plusieurs reprises difficile de favoriser la mise en œuvre de la prescription auprès des enseignants, du fait notamment de l'hétérogénéité croissante des publics scolaires accueillis ainsi que de l'évolution des politiques éducatives tendant vers une logique de plus en plus inclusive des parcours d'élèves, visant à maintenir autant que possible les jeunes en classe ordinaire tout au long de la scolarité obligatoire. Cette évolution de la professionnalité enseignante (Félix et Saujat, 2008) du fait de l'hétérogénéité croissante des publics accueillis et de l'orientation des prescriptions est intervenue de surcroît dans une période où les dispositifs de formation initiale et continue ont subi une évolution sensible à la baisse en termes de volume horaire, laissant les enseignants relativement isolés face à ces nouveaux défis.

Dans le cadre de notre emploi de formatrice de terrain, nous avons intégré en 2002 une ERTE³, équipe de recherche implantée dans un IUFM, dirigée par Stefano Bertone et comprenant des universitaires, des doctorants ainsi que des formateurs de terrain. L'objectif était d'analyser les dispositifs de formation et de produire des connaissances dans un but à la fois épistémique et transformatif, en se référant à un cadre conceptuel inspiré de la psychologie historico-culturelle (Vygotski, 1985) et de la théorie de l'action (Wittgenstein, 1996). C'est au sein de cette équipe et outillée de ce cadre conceptuel que nous avons réalisé en 2006 un mémoire de master 2 en ingénierie de la formation portant sur les effets d'un dispositif d'accompagnement des stages sur l'apprentissage des règles du métier enseignant par les professeurs des écoles stagiaires en IUFM (mémoire dirigé par Sébastien Chaliès). Par la suite, la collaboration entre l'ERTE DATIEF-GRIFEN et l'équipe ERGAPE de l'UMR-ADEF, en particulier avec Frédéric Saujat et Christine Félix nous ont permis de découvrir la psychologie du travail et l'ergonomie de l'activité enseignante, et nous ont ainsi ouvert de nouveaux horizons méthodologiques et conceptuels répondant à certaines de nos préoccupations, tant sur le plan de notre activité d'enseignante que sur celui de la formation, notamment par la prise en compte de la santé au travail comme un élément essentiel de compréhension du travail enseignant. Par la suite, lorsque l'intégration des IUFM dans les universités de rattachement a entraîné la fin des ERTE, un certain nombre de membres de l'équipe, sous la direction de Jacques Méard, ont répondu à un appel à projet d'une organisation non-gouvernementale concernant la prévention du décrochage scolaire au

² Institut universitaire de formation des maîtres

³ Equipe de recherche en technologie éducative ERTE n°60 DATIEF-GRIFEN (Développement de l'Activité, Travail et Identité des Enseignants en Formation).

collège⁴. Dans ce cadre, nous avons été amenée à étudier les dispositifs de prévention du décrochage au sein d'un établissement, en utilisant des méthodes cliniques (observations participantes, entretiens). Nous avons constaté à travers cette étude exploratoire, ainsi que les travaux d'autres membres de l'équipe, que la question de la difficulté et de l'échec scolaire s'était déplacée depuis un centrage exclusif sur les enjeux scolaires vers une articulation de plus en plus effective entre le « dedans » et le « dehors » de l'école avec pour objectif une insertion sociale et professionnelle des jeunes, dans un contexte économique et social de plus en plus ardu (Geay, 2003). Cela n'était pas sans poser aux enseignants de nouvelles questions, sur leurs difficultés à mettre en œuvre la prescription d'une part, d'autre part sur leur place, leurs missions, et plus généralement sur les nouveaux contours de leur métier dans ce contexte. De là a émergé notre projet de thèse, qui répondait à la fois :

- à une préoccupation professionnelle, en tant que formatrice d'enseignants (comment mieux comprendre les enjeux de l'accueil des nouveaux publics et de la prise en compte des prescriptions concernant la prévention du décrochage pour les enseignants, afin de les accompagner au plus près de leurs préoccupations ?) ;

- à une préoccupation scientifique, en tant qu'apprentie-chercheuse (comment concevoir et faire fonctionner un cadre conceptuel et méthodologique permettant de comprendre l'activité des enseignants confrontés à la problématique de la prévention du décrochage scolaire pour transformer cette activité, la transformation étant pour nous à la fois un moyen et un but pour notre activité de chercheuse ?).

Nos premières lectures sur le sujet faisaient par ailleurs apparaître que les études sur la prévention du décrochage scolaire se focalisaient majoritairement sur les élèves à risque, leurs caractéristiques, les programmes et les politiques éducatives de prévention, mais relativement peu sur l'impact sur l'activité de travail des professionnels de la présence et de la prise en compte de ces élèves à risque au sein de leurs cours, et les conséquences de cet impact sur le développement de leur pouvoir d'agir. Autrement dit, la question de savoir « ce que cela fait aux enseignants » de devoir repérer, accueillir, accompagner, faire apprendre des élèves à risque de décrochage au sein de leur cours paraissait assez peu investie, alors que par ailleurs les discussions informelles et les entretiens compréhensifs faisaient état de réelles préoccupations, voire de situations d'inconfort important chez les personnels interrogés.

⁴ Fondation de France, programme « aidons tous les collégiens à réussir ».

<http://www.fondationdefrance.org/Votre-espace/Entreprises/Appels-a-partenariat/Aidons-tous-les-collegiens-a-reussir>

Ainsi est né le projet de recherche que Frédéric Saujat et Christine Félix ont accepté d'accompagner au sein de l'équipe ERGAPE, et que nous exposerons dans ce mémoire de thèse. Celui-ci est composé de six parties.

Dans la première partie, nous exposerons les enjeux actuels de notre recherche à la lumière de l'historique du phénomène de décrochage scolaire et de son investissement par les politiques publiques d'éducation. Au travers d'une revue de littérature internationale, nous réaliserons un état des lieux des principaux travaux de recherche sur cette thématique, principalement dans les pays d'Europe occidentale et d'Amérique du Nord. Nous présenterons également un état des lieux de la prescription institutionnelle concernant le décrochage scolaire et sa prévention en France. Ce travail de contextualisation de notre projet de recherche nous permettra de poser les premières bases de notre problématique.

Dans la deuxième partie, nous définirons le cadre conceptuel de notre étude, basé principalement sur le courant de la psychologie historico-culturelle (Leontiev, 1976 ; 1984 ; Vygotski, 1960 ; 1978), la clinique de l'activité (Clot, 2008 ; 2011) et l'ergonomie de l'activité enseignante (Amigues, 2003 ; 2009 ; Saujat, 2002 ; 2007 ; Yvon & Garon, 2006), qui servira de socle à la fois pour la mise en œuvre de l'intervention-recherche et pour l'analyse des données issues de cette intervention. A l'issue de cette deuxième partie, nous formulerons les questions posées à notre recherche grâce aux concepts de ce cadre théorique.

Dans la troisième partie, nous exposerons la méthodologie et le déroulement de l'intervention-recherche que nous avons conduite au sein d'un collège, principalement avec un collectif de quatre enseignants autour d'une classe de sixième, puis nous expliquerons comment nous avons analysé les données issues de l'intervention-recherche (principalement les entretiens d'autoconfrontations simples et croisées et les retours au collectif) afin d'y identifier des marques de développement du pouvoir d'agir et de retracer l'histoire du développement des acteurs.

Dans la quatrième partie, nous présenterons les résultats de l'analyse des données issues de l'intervention à partir du traitement des entretiens. Cette présentation prendra tout d'abord la forme d'études de cas correspondant à chacun des quatre participants au collectif de l'intervention et au développement de son pouvoir d'agir, ensuite elle se penchera de manière plus transversale sur le devenir des déclinaisons de la question problématique élaborée par le collectif.

Dans la cinquième partie, nous discuterons les résultats de notre étude en nous référant aux questions posées à la recherche. Cette discussion portera sur l'impact de la prise en compte des élèves à risque de décrochage scolaire sur l'activité de travail des participants, sur les effets constatés de l'intervention-recherche sur le développement du pouvoir d'agir des enseignants concernés et les invariants observés dans ce développement, enfin sur le répondant créé par les participants au cours de l'intervention et permettant de mieux prendre en charge les élèves à risque de décrochage au sein du cours.

Enfin, dans la sixième partie tenant lieu de conclusion, nous exposerons les limites de notre travail de thèse et esquisserons des pistes transformatives (en termes de dispositif de formation) et épistémiques (en termes de participation à de futures études) qui pourraient nous permettre de poursuivre le travail que nous avons engagé.

Première partie : le décrochage scolaire et ses conséquences sur le travail enseignant

1.1 Origine et historique du terme de décrochage scolaire.

« Le décrochage est un processus qui conduit un jeune en formation initiale à se détacher du système de formation jusqu'à le quitter avant d'avoir obtenu un diplôme. Un décrocheur est un jeune qui quitte un système de formation initiale sans avoir obtenu de diplôme de niveau V (BEP ou CAP) ou de niveau supérieur (baccalauréat). » (site Education.gouv.fr⁵)

A l'heure actuelle, alors que les ambitions affichées par les politiques éducatives des pays industrialisés vont vers une massification de l'enseignement, la question des élèves en situation de décrochage occupe très souvent le devant de la scène, depuis les instances internationales et nationales, jusqu'au cœur même des établissements. Ceci pourrait être considéré à première vue comme un paradoxe, et il nous paraît utile à ce sujet d'effectuer un bref retour historique et sociologique sur ce que l'on nomme communément « décrochage scolaire ».

1.1.1 Le tournant des années 70

Le décrochage scolaire n'est pas un phénomène nouveau, mais demeurait peu visible tant que le marché du travail absorbait une main d'œuvre peu qualifiée. Ainsi, en France, jusqu'à la fin des années 1970, celui-ci accueillait chaque année environ 200 000 jeunes non qualifiés, sortis prématurément du système scolaire (Glasman, 2011). Dans les années 1960 et 1970, les pays anglo-saxons furent les premiers à présenter une vision structurelle du décrochage scolaire, définie par les « taux d'inachèvement » (*underachieving*), calculant le rapport entre les élèves de bas rendement scolaire et les taux moyens de rendement, ainsi que les abandons précoces. Le différentiel était alors expliqué par la privation socio-culturelle et la marginalité socio-économique (rapport Coleman, Campbell, Hobson, McPartland, Mood, Weinfeld, & York, 1966).

⁵ <http://www.education.gouv.fr/cid55632/la-lutte-contre-le-decrochage-scolaire.html?gclid=CKm4nvPorMUCFasEwwodACoApg#Qu'est-ce-que-le-decrochage-scolaire-?>

A la fin des années 1970, une vision élargie du décrochage scolaire aboutit à une conception émergente, dans un contexte scolaire et extra-scolaire de malaise de la jeunesse, de carence de régulation et de socialisation. On peut observer à cette époque un début de prise en compte de ceux qui se maintiennent dans le système de manière irrégulière, et qui présentent des carences de motivations et de compétences (Ribolzi, 1984). Des modèles systémiques, basés sur les facteurs socio-culturels, socio-économiques, scolaires, personnels sont alors mis en place, l'objectif des politiques étant de garantir à l'école une meilleure capacité de rétention.

1.1.2 Les années 80 : vers une massification de l'enseignement et une élévation du niveau d'instruction dans les pays industrialisés

Parallèlement, la tendance de fond des politiques publiques en matière éducative dans les pays industrialisés a été de donner la priorité à l'ouverture de l'école au plus grand nombre, favorisant l'accueil de nouveaux publics (par exemple le collège unique pour le contexte français), par la création de nouvelles filières et de dispositifs de lutte contre l'échec scolaire. D'autre part, au-delà de la question initiale de l'absentéisme (Blaya, 2009), depuis le milieu des années 1980, l'école a donc dû prendre en compte la question de l'insertion professionnelle et de son accompagnement (Bernard, 2011a ; Blaya, 2013). L'objectif d'insertion professionnelle a alors pris une part de plus en plus importante dans les pratiques scolaires, et est devenue un enjeu majeur de transformation du système d'enseignement. Le collège unique a dû s'adapter aux nouveaux publics et accompagner les jeunes en difficulté, en particulier par les formations en alternance et les dispositifs d'insertion. L'éducation nationale y a contribué par la constitution des GRETA⁶ (sous forme de stages proposés aux jeunes sans emploi) ainsi que par la mise à disposition de personnels auprès des missions locales et des PAIO⁷. Depuis 1984, l'éducation nationale est appelée à conserver et à traiter les jeunes voués à une sortie précoce, ce qui a entraîné une redéfinition des modes d'intervention dans et hors de l'école. Dès 1986, le DIJEN⁸ (future MGI⁹) fut créé pour aider à la prise en charge des jeunes sans diplôme (recherche d'emplois, préparation de diplômes). Dans une optique expérimentale, le soutien des courants pédagogiques engagés dans la lutte contre l'échec scolaire fut sollicité (Geay, 2003).

⁶ GRoupement d'ETAbissements

⁷ Permanences d'Accueil, d'Information et d'Orientation

⁸ Dispositif d'Insertion des Jeunes de l'Education Nationale

⁹ Mission Générale d'Insertion

1.1.3 Les années 90 : une volonté d'articulation entre l'intérieur et l'extérieur de l'école

L'objectif de disparition des sorties de jeunes sans qualification à l'horizon 2000 est perceptible dès la loi d'orientation de 1989. L'insertion devient dès lors une mission transversale de tous les acteurs de l'éducation nationale, avec pour corollaire la construction d'outils de mesure et de signalement des sorties d'un établissement sans inscription dans une autre structure de formation, ainsi que dispositifs d'intervention auprès des familles et d'incitation à une politique de prévention des sorties précoces auprès des établissements scolaires. Depuis les années 1990, le terme « décrochage scolaire » a peu à peu remplacé dans les discours institutionnels celui d'« échec scolaire ». Geay (2003) note à partir de cette période une inflexion de la question scolaire, vers une intégration normative des élèves et l'introduction d'une relation de plus en plus étroite entre l'école et le monde du travail. Dans l'école de masse, par rapport à la définition classique du « cancre » dont la scolarité était brève, le déviant est celui qui introduit le désordre exogène en classe, qui transporte avec lui la précarité et l'instabilité du monde social environnant (« le sauvageon »). Les politiques publiques traduisent cette adaptation structurelle du système d'enseignement aux nouvelles conditions sociales et scolaires, dans un contexte idéologique spécifique (comme par exemple les problématiques relatives aux « banlieues », à « l'employabilité », à « l'insécurité »).

Ce glissement sémantique semble révéler une volonté de la part des instances de pilotage d'articuler le « dedans » et le « dehors » de l'école (Glasman & Oeuvarard, 2011). De fait, face à des problématiques de plus en plus pressantes de restauration de la cohésion sociale et de contention de la violence (Douat, 2011 ; Thin, 2002), le décrochage apparaît alors comme la part visible de préoccupations débordant le cadre strictement scolaire (Millet & Thin, 2005). Ce phénomène devient depuis cette époque d'autant plus perceptible en Europe occidentale, Amérique du Nord et Australie, que la distorsion continue de s'accroître entre l'élévation du niveau d'instruction et les difficultés d'insertion dans le marché du travail (Colombo, 2010 ; Hayden & Blaya, 2008 ; Marks & Fleming, 1999 ; Rumberger & Lamb, 2003 ; Vanttaja & Jarvinen, 2006).

1.1.4 Le tournant du « contrat pour l'école » de 1995

Lors des vingt dernières années, en France les politiques éducatives ont fait l'objet d'une inflexion dans le sens d'une massification de la scolarisation et d'un allongement des durées d'études, en même temps qu'un objectif de réussite de tous les élèves dans le cadre d'un collège unique (Broccolichi, 1995). Le « nouveau contrat pour l'école » (loi 95-836 du 13 juillet 1995) instaure, outre un pilotage par les objectifs, une obligation de doter chaque jeune

d'une formation qualifiante à leur sortie du système scolaire, à la fois par le biais d'une prise en charge massive de tous et de réponses adaptées aux élèves en difficulté. Dans un contexte de crise économique et sociale fragilisant les jeunes les moins qualifiés sur le marché de l'emploi, la déscolarisation commence à être perçue à partir de cette période comme une forme avancée de l'échec scolaire (Bonnéry, 2001 ; 2004). Par ailleurs depuis les années 1995, ce phénomène n'est plus considéré comme un problème marginal touchant seulement une frange de la population scolaire, mais au contraire comme un risque pouvant potentiellement toucher chaque élève à un moment de son parcours (Bonnéry, 2004).

1.1.5 Prévention du décrochage scolaire, partenariats et personnalisation des parcours

Au début des années 90 on assiste à une systématisation de la mise en œuvre de dispositifs contre les « incivilités », l'absentéisme, la violence à l'école. Des événements plus ou moins graves, survenus dans les enceintes scolaires, devinrent amplement médiatisés. En réponse, le programme interministériel de recherche sur les « violences à l'école » (1994) insiste sur l'importance de la présence des adultes dans les établissements et sur les enjeux de citoyenneté portés par l'école.

Parallèlement, la circulaire sur la prévention de l'absentéisme¹⁰ (1996) impose un signalement des élèves dès quatre demi-journées d'absence non justifiées, et établit des conventions entre les préfets et les inspecteurs d'académie pour la prise en charge des jeunes déscolarisés.

La circulaire « lutte contre la violence scolaire »¹¹ (MEN, 1996) s'accompagne d'un guide comprenant les réponses à apporter dans le cadre d'un renforcement des partenariats entre l'éducation nationale et d'autres instances, notamment avec la protection judiciaire de la jeunesse et les services du ministère de l'intérieur (réaffirmer la loi, faire appel aux services de la police et de la gendarmerie). Le nouveau plan élaboré en 2000 en réponse à la « perte de repères » autorise la police à intervenir directement dans une série d'établissements jugés « difficiles ». Exemple emblématique de ces alliances, les classes relais, mises en œuvre en partenariat entre l'éducation nationale et la PJJ¹² dès la fin des années 80, s'adressent à un public de collègue entré dans un processus de rejet de l'institution scolaire (manquements graves et répétés au règlement intérieur, agressivité vis-à-vis des élèves ou des adultes, absentéisme chronique non justifié, jusqu'à l'exclusion temporaire ou définitive). Ce mode de scolarité alternatif pour les « décrocheurs » le plus souvent « perturbateurs » a pour but le

¹⁰ Circulaire n° 96-247 du 25 octobre 1996

¹¹ Circulaire N°2006-125 du 16-8-2006

¹² Protection Judiciaire de la Jeunesse

« raccrochage » du jeune, avec une ouverture aux pratiques de l'insertion et une gestion individualisée des élèves sans affectation à l'issue du processus d'orientation.

Aujourd'hui encore les dispositifs favorisant les partenariats entre professionnels de l'éducation relevant de l'école mais aussi des associations locales, des collectivités territoriales, du ministère de la justice sont encouragés ; ces dispositifs ayant pour but d'articuler les différentes problématiques liées au risque de décrochage ainsi que les actions à mettre en place et leur suivi, ne sont pas sans créer certaines tensions sur les prérogatives des différents protagonistes, mais semblent indispensables pour comprendre et cerner les difficultés, et proposer des réponses adaptées (Flavier, 2014).

Enfin, si les prescriptions actuelles préconisent largement un maintien des élèves dans le système scolaire « ordinaire », des dispositifs implantés au sein des établissements scolaires tentent de concilier une personnalisation des parcours « à la carte » et une scolarisation favorisant l'accueil des jeunes les plus fragiles au sein de l'ensemble de la population scolaire (Méard, 2014).

On peut donc retenir de ce qui précède que l'émergence du terme de « décrochage scolaire » et son développement sont liés à un certain contexte social (comme les problématiques de violence et d'incivilité), mais aussi économique (les difficultés d'accès au marché du travail pour le jeune sortant du système scolaire) ; progressivement, le taux de décrochage scolaire a été utilisé comme instrument de mesure et de comparaison de l'efficacité des politiques publiques d'éducation, dans un contexte où école, marché du travail et insertion sociale deviennent plus que jamais imbriqués. En d'autres termes, le « décrochage scolaire » est au départ une notion dont l'origine et le fondement sont beaucoup moins théoriques que circonstanciels, dont se sont notamment emparées les instances de pilotage pour évaluer les politiques publiques d'éducation.

Pour résumer cette approche historique, dans un contexte de massification de l'enseignement et de difficultés d'insertion sur les marchés du travail, le décrochage scolaire est devenu depuis vingt ans un problème majeur de tous les systèmes scolaires dans les pays industrialisés (Blaya, 2013). Particulièrement pour les populations possédant un faible niveau de qualification, la lutte contre le décrochage et sa prévention ont été progressivement présentées comme des enjeux prioritaires de politiques publiques en termes d'éducation. Ainsi, les chiffres concernant les *early school leavers* (les élèves qui quittent l'école précocement) constituent aujourd'hui un indicateur pour le pilotage des actions entreprises au

niveau des politiques publiques à tous les niveaux (national, bassins d'emploi et de formation, établissements scolaires).

A partir de ces constats et pour commencer à dessiner notre projet d'étude, deux questions se posent : (i) ces références multiples au « décrochage scolaire », largement partagées avec le grand public notamment par l'intermédiaire des médias, sont-elles suffisamment précises pour en extraire un objet de recherche ? (ii) en quoi cette acception de l'expression « décrochage scolaire », qui articule de manière indissociable le « dedans » et le « dehors » de l'école, produit-elle un effet sur le travail des acteurs du système éducatif ?

1.2 Revue de littérature internationale

Nous avons évoqué dans le point précédent comment le terme de « décrochage scolaire » est apparu et devenu progressivement une thématique largement répandue dans l'analyse des systèmes éducatifs et les réflexions pour en améliorer l'efficacité. Nous allons à présent tenter de circonscrire notre problématique de manière plus précise en présentant une revue de littérature internationale concernant principalement les pays d'Europe et d'Amérique du Nord et pour les vingt dernières années. L'empan temporel choisi est justifié par le fait que depuis les années 1995, une inflexion des politiques publiques a conduit à une massification et un allongement des durées des études dans les pays industrialisés (Broccolichi, 1995), rendant ainsi cruciale la question des sorties précoces des systèmes éducatifs. Nous y reviendrons plus loin.

En France, à l'heure où l'institution demande au système scolaire de prendre en charge tous les élèves et de prévenir le décrochage, ces questions semblent constituer une source de malaise au sein du milieu enseignant (Bruno, Méard & Walter, 2013). Le but est ici de mieux cerner les éléments de contexte susceptibles d'infléchir la situation de travail des professionnels (ce que Clot (2007) définit comme « la dimension transpersonnelle du métier »). **Il s'agit donc pour nous, au-delà d'une connaissance fine de ce phénomène complexe grâce à la consultation de ces travaux de référence à dimension majoritairement sociologique et psychologique, de nous positionner dans une recherche fondamentale de terrain (Clot, 2008) permettant aux participants de reprendre la main sur une situation de travail dont un certain nombre d'aspects semble leur échapper.**

Dans un premier temps, nous réaliserons un tour d'horizon des différentes approches descriptives et prédictives du décrochage scolaire (quelles sont les caractéristiques des

« décrocheurs », quels facteurs de risque peuvent favoriser le décrochage ?) en tentant de souligner les intérêts et les limites de ces approches, puis nous nous intéresserons aux programmes de prévention et de lutte contre le décrochage ayant fait l'objet d'études scientifiques, ainsi qu'à leurs conséquences sur le travail enseignant.

Concernant notre méthode de travail pour cette revue, les mots-clés « *school dropout* », « *early school leavers* », « *at-risk students* », « *school leaving* », « *dropout prevention* », « *dropout programs* », « décrochage scolaire », « abandon scolaire », « désaffiliation scolaire », « déscolarisation », « absentéisme », « programmes décrochage scolaire » ont été utilisés pour sélectionner les publications présentées dans cette revue. Ces termes ont permis de distinguer les textes traitant directement du décrochage scolaire, ainsi que d'autres ayant pour objet d'autres problématiques associées au phénomène de décrochage, en amont ou en aval (comme par exemple la délinquance ou la dépression chez l'adolescent). Les moteurs de recherche suivants ont été utilisés : *Science Direct*, *Educational Resource Information Center*, *Taylor & Francis*, *Google Scholar*, pour les articles anglophones, Cairn et Revues.org pour les articles francophones. La recherche par mots-clés a été également étendue aux sites des revues classées par l'Agence d'Evaluation de la Recherche et de l'Enseignement Supérieur (AERES) en sciences de l'éducation. Nous nous sommes également appuyée sur quelques ouvrages publiés à partir de travaux de recherches traitant directement de la question du décrochage scolaire qui figuraient dans les bibliographies des articles consultés.

Au total, à l'issue de cette procédure, le corpus de cette revue rassemble 137 articles et rapports de recherches, dont 91 relatifs aux contextes nord-américains, ainsi que 15 ouvrages.

1.2.1 Le décrochage scolaire : approches descriptives et prédictives

Les travaux de recherche concernant le décrochage sont nombreux, et la plupart d'entre eux visent à qualifier et à quantifier le phénomène, ainsi qu'à en repérer les causes, afin d'envisager des solutions pour en réduire l'impact (Lehr, Hanson, Sinclair & Christenson, 2003). Ces études majoritairement quantitatives s'avèrent très utiles pour baliser un champ de recherche autour d'une question socialement vive.

Elles nous enseignent tout d'abord que deux problèmes émergent de ce phénomène en évolution et de sa prise en compte. Premièrement, il existe des obstacles à son évaluation (Rumberger, 2001). En effet, même si le taux d'abandon apparaît comme un indicateur objectif et relativement facile à mesurer, le processus est finalement complexe, chaque

parcours semble particulier et requiert des études longitudinales (Blaya, 2009). De même, il est difficile de repérer, parmi la multitude de facteurs de risque de décrochage, ceux qui opèrent de manière significative, directement ou indirectement, tant ces facteurs sont interdépendants (Balas, 2012). Deuxièmement, après une nette diminution de l'abandon scolaire correspondant aux premières politiques structurelles de massification de l'enseignement, on constate peu d'évolution des taux, notamment dans les pays industrialisés (Commission Européenne, 2011). De ce constat se dégage une impression d'inefficacité globale des programmes de prévention et de lutte contre le décrochage, qui parviennent à contenir partiellement le phénomène mais sans aboutir la plupart du temps à une stratégie efficace de prévention primaire de l'abandon (Colombo, 2010). Comment expliquer cette tendance ? Est-elle en rapport avec la difficulté d'évaluation évoquée plus haut qui rendrait difficile l'identification des leviers d'action et empêcherait de possibles régulations ? Est-elle simplement la conséquence d'une définition imprécise du phénomène (autrement dit : parle-t-on toujours de la même chose quand on parle de décrochage scolaire) ? Les études réalisées dans ce domaine, majoritairement descriptives et prédictives (Lehr & al., 2003) suffisent-elles pour servir de base à une compréhension fine de ce qui pousse les jeunes à décrocher des cursus scolaires ? Pour le dire autrement, le décrochage scolaire constituerait-il la « maladie nosocomiale » de l'école (Tièche-Christinat, 2015) ?

1.2.1.1 Un terme fondamentalement ambigu

Tout d'abord, de quoi parle-t-on lorsqu'on emploie le terme de décrochage scolaire ? L'ambiguïté de cette expression, nonobstant les définitions institutionnelles, participe du malaise enseignant, d'autant plus qu'elle est couramment reprise notamment par les médias. Nous tenterons de montrer que la problématique du décrochage est corrélée au contexte socio-économique et à sa prise en compte dans les politiques éducatives des pays développés. Le décrochage devient par conséquent un indicateur de mesure de l'efficacité de ces politiques publiques d'éducation et d'enseignement, sans toutefois que tous les implicites et toutes les contradictions du vocable aient été levés, ajoutant par là-même une difficulté de prise en compte de la prescription : il est essentiel de combattre le décrochage, mais est-il possible d'en cerner concrètement les contours ?

L'émergence du décrochage scolaire et le contexte socio-économique

Paradoxalement, la population concernée par le décrochage scolaire est nettement moins nombreuse que dans les années 1970. En France par exemple, les sortants non qualifiés représentaient 35% de la population scolaire en 1965, contre 6% en 2005 (Bernard, 2007 ; 2011b). En revanche les conséquences du décrochage apparaissent de plus en plus problématiques dans la mesure où l'éducation est progressivement érigée comme un élément central du bien-être individuel et collectif, et le diplôme comme un passeport pour l'emploi (Marcotte, Lachance & Lévesque, 2012). Par ailleurs, le coût du décrochage est régulièrement avancé pour justifier la mise en œuvre des politiques publiques, qu'il soit financier (dépenses des collectivités publiques, manque à gagner en taxes et revenus non perçus, programmes en direction des personnes sans emploi, prévention et traitement de la criminalité) (Christenson & Thurlow, 2004; Malo & Sarmiento, 2010) ou social (difficultés à accéder à un emploi, nécessité de recourir aux aides sociales, comportements déviants, délinquance) (Battin-Pearson, Newcomb, Abbott, Hill, Catalano & Hawkins, 2000 ; Fortin & Picard, 1999 ; Jimerson, Anderson & Whipple, 2002).

Un même terme pour désigner des situations différentes

Si l'expression « décrochage scolaire » s'imposant peu à peu pouvait laisser penser au départ qu'il était possible d'embrasser l'ensemble des problématiques éducatives et en même temps les traduire en données chiffrées, on se rend compte assez vite que sa dimension englobante ne parvient pas à effacer la complexité ni la variété que recouvre le vocable. Certes, le remplacement progressif de la notion d'échec par celle de décrochage scolaire amène à dissiper la vision d'un abandon limité aux seuls élèves ayant de mauvais résultats scolaires et prioritairement issus de milieux défavorisés (Franklin & Streeter, 1995). Mais ce glissement notionnel impose peu à peu une conception multiforme de la population concernée, présentant des caractéristiques disparates et invoquant des raisons variées pour expliquer leur décision de quitter l'école. Le terme de décrochage scolaire peut par exemple recouvrir aussi bien les situations d'exclusion du jeune par le système scolaire, que l'absentéisme prolongé, jusqu'au choix volontaire d'abandonner les études (Blaya, 2010). Les circonstances d'abandon scolaire sont également disparates, et les élèves concernés arborent des profils personnels, familiaux et scolaires diversifiés (Aloïse-Young & Chavez, 2002 ; Rumberger & Lim, 2008). En France,

le terme de « décrochage de l'intérieur », développée notamment par Bonnéry (2003 ; 2004) ou Broccholichi et Ben Ayed (1999), dans la continuité des travaux de Bourdieu et Champagne (1993), qualifie des élèves qui, sans présenter de situation d'absentéisme caractérisé, se trouvent dans un processus de désaffiliation progressif et souvent silencieux, lié notamment à des malentendus nés des écarts entre la culture scolaire et l'environnement économique, social et familial, alors que les systèmes anglo-saxons ont plutôt mis l'accent sur les coûts sociaux du décrochage, comme la dépendance, la criminalité et la faible productivité économique (Dorn, 1996).

La dimension multiforme du terme est accentuée par le fait que les définitions réglementaires du décrochage (et par là les données chiffrées) peuvent varier selon les Etats, les districts (Rumberger, 2001), selon le niveau minimal de qualification pris en compte, selon l'indicateur de mesure retenu : le pourcentage d'élèves ayant quitté l'école par rapport au nombre d'inscrits dans un niveau scolaire, ou le pourcentage d'élèves d'un âge donné n'ayant pas atteint un niveau minimum requis et n'étant plus inscrits en formation, ou encore le pourcentage d'élèves ayant décroché dans une classe d'âge donnée (Natriello, 1997). Le calcul des taux de décrochage est également sujet à des variations selon la période de l'année où sont effectués les relevés, le degré d'instruction pris en considération, la méthode utilisée pour comptabiliser les absences et les abandons. Ces éléments jettent le doute sur le bien-fondé de l'utilisation de ces chiffres comme éléments de comparaison internationale (Colombo, 2010). Ainsi, la notion de décrochage est englobante et, pour cette raison, elle peut laisser penser que l'on tient enfin avec elle « l'outil » de mesure et de compréhension des problématiques éducatives et de l'articulation entre l'école et la société. Mais elle véhicule néanmoins la complexité de ces problématiques et, précisément parce qu'elle est englobante, fait courir le risque de les niveler.

Le décrochage scolaire, indicateur de performance des politiques éducatives

Pour illustrer ce risque, nous pouvons noter que le décrochage scolaire est actuellement perçu comme un des indicateurs principaux du niveau d'équité des systèmes éducatifs, et par conséquent un outil de mesure des politiques éducatives, malgré les limites que nous avons soulignées (Colombo, 2010). Les différents systèmes nationaux de l'Union Européenne sont ainsi supposés converger vers une diminution des taux de décrochage, grâce aux

comparaisons qu'offrent les évaluations PISA¹³, les données statistiques d'EUROSTAT¹⁴ (Bernard, 2011a ; Zay, 2005). En Amérique du nord également, la mesure du taux de décrochage scolaire est considérée comme indicateur de réussite ou d'échec des politiques éducatives (Chapman, Laird, Ifill & Kewalramani, 2011).

Le taux de décrochage scolaire est aussi utilisé pour mesurer les performances des établissements scolaires (Lehr & al. 2003), même s'il faut souligner que ceux qui affichent les meilleurs résultats au regard des taux de diplomation ne sont pas nécessairement ceux qui réussissent à réduire le décrochage. En effet, certains établissements, devant des élèves à risque de décrochage présentant des résultats scolaires plus faibles que la moyenne, peuvent être amenés à conduire une politique dissuasive, par exemple, en les encourageant à se tourner vers des formations non diplômantes ou même à changer d'école, ce qui permet ainsi de ne pas les comptabiliser dans les statistiques concernant les résultats aux évaluations ou les taux de diplomation (Rumberger & Palardy, 2005). Nous touchons ici du doigt les limites et les possibles effets pervers de chiffres ou de courbes qui réduisent de la sorte la réalité de l'abandon et de la persévérance scolaires. Nous pouvons donc avancer à partir de ces études que la mesure du décrochage scolaire en tant qu'indicateur de performance des politiques publiques en matière éducative, même si elle constitue une avancée dans l'évaluation de l'efficacité des systèmes éducatifs, ne reflète pas avec exactitude les réalités disparates du terrain.

1.2.1.2 Une prise en compte progressive de la complexité du phénomène, par des éclairages théoriques différents

Face à l'émergence du phénomène de décrochage scolaire et l'importance qui lui est accordée dans un contexte de massification de l'enseignement, il est apparu nécessaire de caractériser les publics concernés, dans le but d'orienter les politiques publiques. En réponse notamment à la demande de rapports officiels ou d'appels d'offre, de nombreuses équipes de recherche se sont polarisées sur l'analyse du décrochage du point de vue des élèves et sur les facteurs de risque auxquels les jeunes sont exposés. Les travaux engagés convergent sur le fait que le problème du décrochage scolaire est multidimensionnel, que ses causes sont multiples, et que ces dernières peuvent être éclairées par des cadres théoriques de différentes disciplines (Robertson & Collerette, 2005). Par exemple, les études en psychologie mettent surtout

¹³ Program for International Student Assessment : <http://www.oecd.org/pisa/>

¹⁴ Direction générale de la Commission européenne chargée de l'information statistique à l'échelle communautaire : <http://ec.europa.eu/eurostat/fr>

l'accent sur les dimensions intrapsychiques, comportementales et socio-interactionnelles, alors que les chercheurs en éducation se penchent davantage sur les liens entre le décrochage, les méthodes pédagogiques et l'environnement éducatif (Janosz, 2000). Des chercheurs d'autres disciplines s'intéressent également à l'abandon scolaire, dont des sociologues et des historiens qui examinent la problématique sous l'angle de la construction sociale du phénomène, des facteurs structurants des institutions ou encore du rapport entre les classes sociales (Dorn, 1996). Les représentants d'un courant davantage « culturaliste » considèrent de leur côté que la non-maîtrise des habiletés sociales et personnelles exigées par l'école (mais pas systématiquement enseignées explicitement), est déterminante dans le processus de décrochage (Bautier & Rochex, 1997 ; Bonnéry, 2003). Ces approches sont associées plus récemment à des tentatives de compréhension davantage systémiques et dynamiques, combinant des facteurs socio-culturels et socio-économiques, scolaires et personnels (Blaya & Fortin, 2011).

Le décrochage scolaire comme état

Une première catégorie de travaux consiste donc à dresser un tableau le plus précis possible des élèves à risque de décrochage. Partant du constat que la population scolaire concernée par le décrochage est hétérogène, ces travaux se penchent sur les caractéristiques de ces élèves afin de mieux en cerner les profils, et par là même prendre mieux en compte leurs problématiques. Par exemple, Fortin, Marcotte, Potvin, Royer et Joly (2006) établissent une typologie distinguant différents décrocheurs : antisocial, non-intéressé par l'école, présentant des difficultés d'adaptation sociales et scolaires, dépressif. Ces caractéristiques individuelles sont également présentes dans les travaux de Rumberger (2004) qui adjoint à ce cadre de compréhension une perspective institutionnelle, prenant en compte l'environnement familial, scolaire, communautaire, ainsi que l'influence des pairs. Le but de ces travaux est de déterminer les facteurs pouvant conduire au décrochage, afin de porter une attention particulière aux publics considérés comme « à risque ». Pour Fortin, Royer, Potvin, Marcotte et Yergeau (2004), le décrochage est corrélé à un cumul de facteurs de risques personnels, familiaux et scolaires. Les auteurs soulignent par ailleurs dans cette étude que le décrochage ne constitue pas un phénomène soudain et brutal, mais qu'il est l'aboutissement d'un processus sur le long terme, pouvant parfois même trouver son origine dès le plus jeune âge et l'enseignement préscolaire (Hammond, Linton, Smink & Drew, 2007), ce qui invite à

s'interroger sur les facteurs de risque qui peuvent, au cours de ce processus, influencer le décrochage (Battin-Pearson & al., 2000 ; Rumberger, 2004 ; Rumberger & Lim, 2008).

Facteurs de risque, facteurs de protection

Rumberger (1995 ; 2001) et Rumberger et Lim (2008) distinguent deux axes principaux dans l'analyse des facteurs de risque : l'axe des caractéristiques personnelles des élèves, et celui des caractéristiques institutionnelles (comprenant les facteurs liés à l'école, aux familles ainsi qu'aux communautés d'appartenance des élèves).

Parmi les facteurs de risque personnels, le genre apparaît comme discriminant dans de nombreuses études, les garçons étant en général plus exposés au décrochage que les filles (Fortin & Picard, 1999 ; Rumberger, 2004). Selon Sinclair et Fraser (2002), il apparaît que les filles ont en général une perception du climat scolaire plus positive que les garçons ; elles semblent tisser davantage de liens au sein de l'école, tant avec les pairs qu'avec les enseignants (Lessard, Fortin, Joly, Royer, Marcotte & Potvin, 2007). Les facteurs de risque principaux diffèrent donc pour les filles et pour les garçons : les premières semblent plus exposées aux problèmes de comportement, au faible engagement scolaire, ainsi qu'aux médiocres résultats académiques, alors que les seconds subissent plutôt les effets des dysfonctionnements familiaux et des attitudes négatives envers les enseignants (Lessard, Fortin, Joly, Royer & Blaya, 2004).

Parmi ces recherches visant à déterminer les facteurs de risques du décrochage scolaire, un certain nombre d'entre elles mettent l'accent sur la dépression de l'adolescent, facteur d'autant plus important que ses signes peuvent passer inaperçus auprès des adultes, parents et enseignants (Fortin & al., 2004 ; Hickman, Bartholomew, Mathwig & Heinrich, 2008). Les symptômes dépressifs et leur corollaire, l'isolement social, présentent des effets négatifs sur les résultats scolaires, et conséquemment sur le risque de décrochage (Marcotte, Lévesque & Fortin, 2006), d'autant plus qu'ils sont souvent accompagnés d'une faible estime de soi et d'un sentiment d'incompétence (Bernard, 2007).

Les problèmes de comportement, souvent associés aux symptômes dépressifs (Fortin & al., 2006), sont également prédictors de décrochage. Les études de Cairns, Cairns et Neckerman, (1989), Hickman et al. (2008), Jimerson, Anderson, et Whipple (2002) pointent les difficultés comportementales précoces comme des signes annonciateurs de faibles résultats scolaires, et donc de décrochage. Le manque de motivation et un faible sentiment d'auto-détermination (Vallerand, Fortier & Guay, 1997) ainsi qu'un faible intérêt pour l'école et les études constituent également, selon Janosz, Archambault, Morizot et Pagani (2008) et Hickman et al.

(2008), un élément de fragilité prédisposant à l'abandon dès les premières difficultés. Le peu de valeur accordé par l'élève aux études et à la réussite scolaire accentue également le risque (Alexander, Entwisle & Kabbani, 2001).

Ces études présentent un intérêt certain pour les acteurs de première ligne dans le repérage des élèves à risque de décrochage, et la prise en compte de signaux d'alerte. Cependant nous relevons un écueil majeur auquel sont confrontées ces études : les effets croisés et multiples de ces facteurs de risque. Par exemple, les signes dépressifs, associés à des problèmes comportementaux, sont présentés comme des éléments impactant la performance scolaire, sans pouvoir démêler l'effet en retour de ces performances scolaires sur l'état dépressif de l'adolescent. Par ailleurs les faibles résultats scolaires sont considérés comme élément principal du décrochage (Battin-Pearson & al., 2000 ; O'Connell & Sheikh, 2009) ; pour Fortin, Marcotte, Diallo, Potvin et Royer (2013), celui-ci est même le seul directement et significativement prédictif. Cependant il est difficile de l'isoler de caractéristiques institutionnelles repérées par la communauté scientifique, par exemple du contexte familial de l'élève, lui aussi identifié comme facteur de risque de décrochage par de nombreux auteurs (Battin-Pearson & al., 2000 ; Englund, Egeland & Collins, 2008 ; Jimerson & al., 2000) : les relations entre les parents et leurs enfants apparaissent en effet déterminantes dans le parcours des jeunes potentiellement décrocheurs. Lagana (2004) souligne le manque de cohésion entre les membres de la famille comme potentiellement fragilisant pour les adolescents, Fortin et al. (2006) avancent que le manque de soutien émotionnel de la part des parents est discriminant entre élèves décrocheurs et élèves persévérants. La structure familiale est pointée de la sorte comme un facteur de risque pour Coudrin (2006), les enfants de familles monoparentales ou recomposées apparaissent comme plus exposés au décrochage, en lien de surcroît avec une fréquente mobilité résidentielle (Aston & McLanahan, 1991). Le niveau d'études des parents (en particulier celui de la mère) est également corrélé au risque de décrochage scolaire (Hauser, Solon & Pager, 2004). Battin-Pearson et al. (2000) soulignent enfin que de faibles attentes parentales concernant la scolarité des enfants sont prédictives de faibles résultats scolaires, donc peuvent favoriser le décrochage.

Sur un autre registre, le risque de décrochage scolaire semble aussi en rapport avec certaines caractéristiques sociales, en premier lieu les difficultés socio-économiques (Rumberger, 2001 ; Englund & al., 2008). L'appartenance à une communauté ethnique minoritaire n'apparaît pas en soi comme facteur de risque, mais celle-ci étant souvent associée à un niveau socio-économique faible, les jeunes issus de ces minorités sont davantage exposés que

les autres (Rumberger, 2004). L'affiliation déviante constitue également un facteur exposant les jeunes au décrochage (Battin-Pearson & al., 2000 ; Cairns & al., 1989). Enfin Fortin et al. (2013) soulignent la corrélation entre l'appartenance à un milieu socio-culturel défavorisé et des relations parents-enfants peu développées, montrant une nouvelle fois à cette occasion qu'isoler différentes catégories de facteurs de risques s'avère difficile.

L'analyse de ces études descriptives portant sur les facteurs personnels permet de se pencher de manière plus précise sur les populations potentiellement fragilisées, sans déterminer cependant dans ces profils la part des éléments externes à l'école et ce qui relève des dispositifs scolaires. Par ailleurs, elles comportent à notre avis le risque pour les enseignants d'une possible résignation face à ces publics, qui seraient en quelque sorte voués au décrochage sans qu'il soit possible d'agir. Or de nombreuses études soulignent clairement que l'institution scolaire elle-même est productrice de décrochage (Baker, Derrer, Davis, Dinklage-Travis, Linder & Nicholson, 2001). C'est pourquoi les études concernant les facteurs liés à l'institution scolaire nous paraissent essentielles : cette entrée permet de prendre de la distance vis-à-vis des déterminismes sociaux et d'aborder la question sous l'angle des interactions entre l'institution scolaire et les jeunes qui lui sont confiés. Par exemple, le taux de redoublement est identifié comme un déterminant directement prédictif du décrochage scolaire (Jimerson & al., 2002 ; Rumberger, 1995 ; 2001 ; 2004). En France, parmi ces situations de maintien d'élèves dans un niveau de classe, le redoublement du cours préparatoire constitue en particulier un facteur de risque majeur (Douat, 2011).

Selon Lee et Burkam (2003), c'est l'environnement scolaire global qui semble jouer un rôle dans le risque de d'abandon, spécifiquement lorsque l'école n'offre pas aux élèves un cadre clair, structuré et cohérent (Janosz & Leblanc 1996) ou encore lorsque le contexte scolaire est dégradé (Bernard, 2007 ; Potvin, Fortin, Marcotte, Royer & Deslandes, 2004). De fait, Cossette, Potvin, Marcotte, Fortin, Royer et Leclerc (2004) ainsi que Fortin et al. (2006) notent que les jeunes à risque de décrochage perçoivent la classe comme un milieu peu organisé. Leurs relations négatives avec les enseignants ont de fortes conséquences sur l'échec scolaire et l'absence de persévérance (Davis & Dupper, 2004 ; Englund & al., 2008 ; Fortin & al., 2006 ; Murray, 2009). Ils ressentent un anonymat dans l'établissement et se perçoivent souvent comme invisibles et isolés (Rodriguez, 2010), éprouvant en outre des difficultés à nouer des relations avec leurs pairs (Fortin, Marcotte, Diallo, Potvin, & Royer, 2013).

Pour entrer plus en détail dans la relation entre professeurs et élèves à risque, il apparaît que les préjugés négatifs des enseignants à leur rencontre influencent les performances des élèves de milieux populaires (Esterle-Hedibel, 2003) et, par conséquent, ont un impact sur le risque d'abandon. Notons sur ce point que le niveau de formation et de qualification des enseignants semble également corrélé avec le degré de persévérance des élèves (Darling-Hammond, 1999 ; Zay, 2005). Rodriguez (2010) souligne aussi que les enseignants ont de plus faibles attentes envers les élèves issus de milieux défavorisés ; de ce fait, l'école semble renforcer l'impact des difficultés socio-culturelles des élèves (Blaya, 2010). Le processus d'orientation scolaire, s'il est perçu comme subi par l'élève, peut également conduire au décrochage (Blaya, 2010). Enfin les travaux concernant le décrochage cognitif apportent un éclairage sur ce que Broccolichi et Ben Ayed (1999), ainsi que Bonnéry (2003) nomment le « décrochage de l'intérieur ». Dans cette perspective, les travaux de Bautier, Terrail, Branca, Bonnéry, Bebi et Lesort, (2002), Bonnéry (2003), Lessard, Fortin, Joly, Royer, Marcotte et Potvin (2007), mettent en exergue les écarts entre la culture scolaire et celle de certaines catégories d'élèves. Les malentendus qui résultent de cet écart peuvent conduire, notamment lors de l'entrée dans le secondaire, à un processus de désaffiliation progressive.

Cependant, ces multiples études sur les facteurs de risque, comme celles relatives aux typologies d'élèves décrocheurs que nous avons rapportées précédemment, offrent finalement aux politiques et aux praticiens des pistes d'action limitées. En voulant déterminer précisément les éléments prédictifs du décrochage, elles aboutissent non à un tableau clair et limpide du phénomène mais à une telle multiplicité et une telle intrication de facteurs qu'il semble difficile d'en dégager quelques principes, de plus elles peuvent difficilement aller au-delà des constats. Au regard de notre démarche visant à restaurer le pouvoir d'agir des acteurs enseignants, ces tentatives d'identification systématique de facteurs de risque, qui ne parviennent pas toujours à distinguer ce qui relève de l'école de ce qui n'en relève pas, peuvent à leur corps défendant alimenter le fatalisme et la démobilisation de certains.

Les recherches portant sur les facteurs de protection représentent selon nous une avancée à ce niveau et permettent de tracer des orientations d'action pour lutter contre l'abandon. En effet, parmi tous les jeunes exposés aux facteurs de risque de décrochage scolaire, nombre d'entre eux ne décrochent pas. Plusieurs équipes de chercheurs se sont donc penchées sur les différences entre « décrocheurs » et « persévérants », au sein de populations aux caractéristiques similaires. Le but est ici d'identifier ce que l'on pourrait nommer des facteurs

de protection, à renforcer dans le cadre des politiques de prévention et de lutte contre le décrochage (Fortin & Picard, 1999). Dans cette optique, Lessard, Fortin, Marcotte, Potvin et Royer (2009) mettent en exergue le fait que les élèves considérés comme « à risque » et n'ayant pas décroché présentent un certain nombre de caractéristiques communes : de nombreuses relations sociales, un sentiment d'efficacité et d'estime de soi, une capacité à décider de leur trajectoire scolaire et professionnelle. Cette étude confirme les travaux de Knesting et Waldron (2006), qui déterminent comme facteurs de persévérance chez les jeunes l'orientation vers un but, la croyance qu'ils vont tirer profit de l'obtention d'un diplôme, une volonté de jouer les règles du jeu scolaire, et une relation significative avec un ou plusieurs enseignants qui croient en leur potentiel, les conseillent et se préoccupent de leur devenir (Fallu & Janosz, 2003). Blanchard, Pelletier, Otis et Sharp (2004) ainsi que Hardre et Reeve (2003), mettent en évidence le lien entre la motivation autodéterminée, de bonnes aptitudes scolaires et un faible taux d'abandon. Anderman (2002) souligne aussi le lien entre le sentiment d'appartenance à une communauté scolaire et la persévérance. Saint-Pierre, Denault et Fortin (2007) étudient le lien entre la participation des élèves à des activités parascolaires et la diminution du risque de décrochage. Cette caractéristique est reprise par Blaya, Gilles, Plunus et Tièche-Christinat (2011) qui préconisent le développement des « approches communautaires » favorisant chez les jeunes le développement de ce sentiment d'appartenance. O'Connell et Sheikh (2009) identifient des capacités qualifiées de « non-cognitives », comme la faculté de planification et la perception positive par les pairs, chez les adolescents à risque mais non décrocheurs. Enfin l'étude d'Englund, Egeland, et Collins (2008) pointe l'aspect discriminant des relations parents-enfants et de l'implication des familles dans la scolarité des jeunes dans le processus de décrochage chez les publics à risque. Ces études sur les facteurs de protection, même si elles sont pour l'instant moins nombreuses que celles concernant les facteurs de risque, nous paraissent importantes en ce sens qu'elles battent en brèche l'idée d'un déterminisme scolaire avançant que face à certaines catégories d'élèves les professionnels ne peuvent rien faire, idée qui irait à l'encontre de tout développement de leur pouvoir d'agir.

1.2.1.3 Intérêts et limites d'une approche par facteurs de risque

Il semble donc que la compréhension du décrochage scolaire s'accommode mal d'une vision uniquement statique du phénomène, d'une perception à un instant « t ». Cet instantané du décrochage, s'il permet d'établir des statistiques et de chiffrer les performances relatives d'un

établissement ou d'une politique éducative, ne prend pas en compte la complexité du phénomène ni son caractère dynamique. Toutefois, les études ayant pour but d'identifier les causes du décrochage et d'isoler des facteurs de risque et de protection, présentent le mérite de caractériser les formes multiples du phénomène et par conséquent de mieux cerner de quoi l'on parle lorsqu'on évoque ce phénomène, au-delà des stéréotypes souvent véhiculés par les médias auprès du grand public. Elles nous semblent cependant devoir être complétées par des approches plus contextualisées et longitudinales, conclusion à laquelle aboutissent la plupart des auteurs de référence : ainsi, Rumberger (2001; 2004) identifie le décrochage comme un processus, trouvant ses racines dès l'école primaire. Alexander, Entwisle et Kabbani (2001) considèrent de leur côté le phénomène dans une perspective de parcours de vie. De même, l'étude de Blaya et Hayden (2003) comme celle d'Hickman et al. (2008), soulignent la précocité de ce processus et se penchent sur ses prémices dès l'enseignement préscolaire, et l'importance des moments de transition et de ruptures dans les parcours des jeunes concernés. Animés par la même préoccupation, Lan et Lantier (2003) mettent en évidence une dégradation d'un certain nombre de caractéristiques au fil des années, dans les parcours d'élèves décrocheurs : résultats scolaires, relations avec les enseignants, motivation, perception de l'environnement scolaire, participation aux activités scolaires et parascolaires. En France, les travaux de l'équipe ESCOL¹⁵ et du réseau RESEIDA¹⁶ notamment, basés sur du matériau empirique (observations participantes, entretiens) se penchent sur le processus de décrochage cognitif à l'œuvre dès l'école élémentaire, en particulier chez les élèves dont la culture familiale est éloignée de la culture scolaire, principalement sur le plan de la langue orale et écrite (Bautier & al., 2002 ; Bautier, 2006). Selon ces chercheurs, la prise en compte de la difficulté scolaire de ces élèves repose largement sur des malentendus (Bautier & Rochex, 1997), les enseignants constatant et déplorant cet écart culturel, mais ne mettant pas en place, la plupart du temps, d'apprentissages explicites permettant aux élèves d'intégrer les codes scolaires. Dès lors, le «décrochage de l'intérieur », c'est-à-dire la phase où l'élève est encore en apparence engagé dans la scolarité, où le décrochage ne se traduit pas par des signes directement perceptibles, est engagé dès l'école primaire. Cette observation rend cruciale la transition de l'enseignement primaire vers le secondaire, où l'opacité des codes, les liens plus distendus avec les enseignants, les nouveaux enjeux cognitifs et le relèvement des exigences lors de l'évaluation peuvent provoquer une réaction d'abandon et de désaffiliation en quelques jours seulement (Bautier & al., 2002 ; Bonnéry, 2003 ; 2004 ; Broccolichi & Ben

¹⁵ Education, SCOLarisation

¹⁶ Recherches sur la Socialisation, l'Enseignement, les Inégalités et les Différenciations dans les Apprentissages

Ayed, 1999). Ces données sur la transition entre l'école primaire et l'enseignement secondaire dans le devenir des élèves fragiles sont confirmées par les études de Lan et Lanthier (2003) et de Langenkamp (2010). Dès les premiers jours du collège, l'engrenage de problèmes inédits peut pousser certains jeunes à se réfugier dans des comportements de compensation, comme les bavardages, la provocation envers les adultes et les pairs. A travers cette approche cognitive du décrochage, on entrevoit à nouveau les limites de la classification des facteurs de risques en catégories (personnels, environnementaux, scolaires), tant ces composantes sont intimement liées et interdépendantes dans l'histoire de chaque jeune « décrocheur ».

Corrélations et effets cumulatifs : une nécessaire prise en compte de la complexité du phénomène

A cette étude de la dimension diachronique du décrochage telle que nous venons de l'évoquer ci-dessus, qui apporte certains éléments de compréhension du phénomène au-delà des constats, s'ajoutent les problèmes liés à une nécessaire prise en compte de l'enchevêtrement de causes multiples, qui relèvent, selon Glasman (2011), de différents registres de la vie du jeune (social, scolaire, émotionnel), révélant un processus multifactoriel impliquant les champs social, familial, éducatif, territorial, psychologique dans lesquels celui-ci évolue (Balas, 2012). Les effets cumulatifs de ces facteurs émergent de nombreuses études, comme les ruptures familiales répétées : déménagements, séparations, accidents de la vie, associées à des situations sociales précaires (Aston & MacLanahan, 1991 ; Millet, 2004). Battin-Pearson et al. (2000), Jimerson et al. (2002), Blaya et Fortin (2011) constatent l'effet cumulé des difficultés personnelles, sociales et scolaires dans l'accroissement du risque de décrochage, rendant de ce fait nécessaires les interventions à chacun de ces niveaux pour prévenir et lutter contre le phénomène.

Comme nous l'avons signalé précédemment, cette dimension multifactorielle conduit plusieurs auteurs à pointer les limites des théories prédictives pour expliquer le décrochage scolaire (Fortin & al., 2013), tant les interactions entre facteurs de risques sont nombreuses : par exemple, ces auteurs remarquent que la dépression de l'adolescent, identifiée comme un facteur personnel, est corrélée avec une perception négative du climat de classe, sans qu'il soit possible de démêler, de ces deux caractéristiques laquelle serait la cause de l'autre. De même, la perception de la classe comme un milieu désorganisé par les élèves à risque pourrait provenir d'un déficit de sens lié à des lacunes concernant la connaissance du fonctionnement

scolaire, mais aussi de la conséquence des perturbations engendrées par un climat familial peu sécurisant.

Le constat que les interactions négatives entre professeurs et élèves sont largement associées à de faibles résultats scolaires est pour nous emblématique des limites des études descriptives et prédictives (Englund & al., 2008 ; Lessard & al., 2004) : en effet les résultats scolaire faibles, considérés comme le principal facteur de risque et seul directement prédictif du décrochage, peuvent eux-mêmes être compris comme résultant de facteurs sociaux, culturels, et liés à l'organisation même des enseignements. Rumberger (2004) constate également que si le domaine des facteurs scolaires semble le plus éclairant pour la compréhension du décrochage, il s'avère difficile, voire impossible, de démêler les effets respectifs des facteurs scolaires et individuels. Anderson, Hamilton et Hattie (2004) soulignent dans la même perspective l'influence du climat de classe sur les comportements de motivation et la réussite scolaire, montrant ainsi l'imbrication de ces facteurs de risques personnels et institutionnels. Par ailleurs, ces facteurs de risque ne constituent pas isolément des prédicteurs du décrochage, et une approche dissociée peut conduire à mettre en œuvre des politiques de prévention ne ciblant pas les publics les plus concernés (Gleason & Dynarski, 2002). Colombo (2010) exprime également des réticences sur la mise en œuvre de programmes établis à partir des facteurs de risque identifiés et déliés, cette approche conduisant davantage à des « politiquespansements », plutôt qu'à une réelle prévention du décrochage par des politiques volontaristes et structurelles.

Les principaux auteurs de référence sur le décrochage scolaire soulignent ainsi eux-mêmes les limites de leurs travaux descriptifs en termes de compréhension du caractère complexe, progressif et multiforme du phénomène. Ces obstacles à dénouer la multiplicité des facteurs incitent plusieurs équipes de recherche à opérer un choix épistémologique consistant à contextualiser systématiquement le processus de décrochage, au lieu de l'essentialiser (Glasman & Oeuvrard, 2004 ; 2011). En effet, dans la mesure où il apparaît difficile, voire impossible, d'isoler les facteurs de risques, les approches corrélatives et cumulatives, voire qualitatives et compréhensives, paraissent plus heuristiques pour analyser la complexité du processus de décrochage scolaire. Ainsi, Esterle-Hedibel (2003) souligne dans une étude qualitative auprès de jeunes ayant décroché l'impact de l'institution scolaire et les effets d'étiquetage négatif, les liens entre les effets de bande et le processus de désaffiliation, les décalages entre les cultures familiale et scolaire. Dans la même veine, Millet et Thin (2007) font apparaître comment les différents parcours de ruptures scolaires des collégiens relèvent

de processus à la fois singuliers et communs. En prenant appui sur des études de cas, Brown et Rodriguez (2009) reviennent sur le modèle de Rumberger (2004) qui dissocie facteurs individuels et institutionnels dans la compréhension du décrochage afin de montrer que ces facteurs sont au contraire co-construits et liés entre eux. Par exemple, les effets sur le risque de décrochage, du fait d'être d'origine défavorisée et latino-américaine (facteurs individuels) sont, selon ces auteurs, indissociables de la manière dont les élèves d'origine latino-américaine et défavorisés sont traités à l'école (facteur institutionnel). Pour Rodriguez (2010), les facteurs de risque statiques deviennent variables en fonction des relations entre individus, structures et cultures, et perdent donc leur caractéristique déterministe (par exemple, le manque de motivation n'est plus considéré par cet auteur comme une caractéristique individuelle, mais comme dépendant de l'environnement dans lequel évolue l'élève : attentes de l'adulte, relations entre adultes et élèves, manière dont sont traités les centres d'intérêt des élèves à l'école).

Selon nous, c'est précisément dans la prise en compte de cet enchevêtrement de facteurs individuels et structurels que réside l'approche la plus prometteuse pour comprendre le phénomène du décrochage scolaire. Dans cette perspective, les relations entre les perceptions et les actions individuelles d'une part et les facteurs scolaires d'autre part, méritent d'être interrogés conjointement et non de manière dissociée. Nous pouvons d'ailleurs constater que l'évolution des modèles explicatifs du décrochage par les chercheurs qui étudient depuis de nombreuses années le phénomène, comme Russel Rumberger ou Laurier Fortin, va dans ce sens.

1.2.2 Les programmes de prévention et de lutte contre le décrochage scolaire et leurs conséquences sur le travail des enseignants

Après avoir esquissé la définition du phénomène de décrochage scolaire et des principales caractéristiques qui lui sont associées, nous poursuivons cette revue de littérature en nous penchant sur les études portant sur les programmes de prévention et de lutte contre le décrochage, notre objectif étant d'une part d'inventorier ce qui est mis en œuvre, d'autre part de nous interroger sur l'impact de ces programmes sur l'activité de travail des enseignants chargés de les mettre en œuvre.

Après un tour d'horizon des politiques publiques concernant le décrochage scolaire et de leur déclinaison en programmes au travers des études scientifiques qui en rendent compte, nous

examinerons les tentatives d'évaluation de ces programmes ainsi que les difficultés et obstacles rencontrés par ceux qui les ont mises en œuvre. Puis nous nous pencherons sur les travaux qui étudient l'impact de la mise en œuvre de ces politiques publiques sur le travail des enseignants, notamment leur influence sur la forme traditionnelle de l'enseignement. Enfin nous mettrons l'accent sur les recherches récentes qui examinent les nouvelles formes de travail enseignant du fait de la mise en œuvre des programmes de prévention et de lutte contre le décrochage scolaire, dans une perspective « orientée activité ».

1.2.2.1 Les programmes de prévention et de lutte contre le décrochage scolaire. Le décrochage scolaire, instrument de pilotage des politiques éducatives

Les recherches récentes concernant le décrochage scolaire tendent à montrer que celui-ci n'existe pas en tant que phénomène isolé, mais qu'il est fortement dépendant du contexte social, économique et scolaire (Glasman & Oeuvarard, 2011). Le décrochage, processus complexe et multifactoriel débordant largement le cadre scolaire (Millet & Thin, 2005), ne relèverait donc pas en lui-même d'une catégorisation scientifique, mais serait plutôt un moyen d'organiser l'action des politiques éducatives autour des problématiques de déscolarisation (Bernard, 2011a). Ainsi par exemple, les travaux de Janosz et Leblanc (1996) et ceux de Fortin, Royer, Potvin et al. (2004) visent à caractériser les élèves à risque de décrochage, dans le but d'élaborer et de mettre en œuvre des programmes de prévention ciblés en direction de ces publics identifiés comme fragiles.

Face au phénomène du décrochage, les préconisations des politiques publiques peuvent prendre plusieurs formes. Bernard (2011a) opère des distinctions selon leur caractère structurel (touchant aux fondements de l'institution scolaire et s'adressant à l'ensemble de la population) ou leur caractère spécifique (destinées aux publics considérés comme à risque), ainsi que selon le moment de l'intervention (préventive ou réparatrice). Le traitement du décrochage peut aussi être abordé par la cible de l'intervention (s'adressant à une population à risque ou englobant tous les publics) en même temps que sous l'angle diachronique (en amont ou en aval du décrochage) (Colombo, 2010), sans que ces catégories ne s'excluent (Yates & Payne (2008) soulignent à ce sujet le danger des approches uniques). Blaya (2010) ajoute que l'on peut également caractériser les programmes de traitement du décrochage selon leur caractère incitatif ou répressif, et selon que l'école seule est engagée dans le programme ou que des partenaires extérieurs sont associés à sa mise en œuvre.

Le rapport de la Commission Européenne paru en 2013¹⁷ préconise trois types de mesures pour lutter contre le décrochage : des mesures générales, comme le relèvement de l'âge de la scolarité obligatoire, la promotion de l'éducation préscolaire, l'augmentation de la perméabilité entre les parcours scolaires, l'aide financière à la scolarité pour les élèves de milieux sociaux défavorisés, l'augmentation du niveau de la formation pour les enseignants ; des mesures compensatrices et préventives au sein des cursus scolaires, comme l'individualisation des parcours, l'orientation active, le développement de l'éducation spécialisée et du soutien scolaire, les modules de réorientation ; enfin les préconisations vont dans le sens de mesures complémentaires à l'instruction, comme le développement de la formation professionnelle et de l'apprentissage (Cassen & Kingdom, 2007 ; Colombo, 2010 ; Mangiarotti, 2005 ; Sinclair, 2007).

1.2.2.2 Les principaux types d'actions et d'objectifs

Les orientations politiques en matière de lutte et de prévention du décrochage se traduisent au niveau local par des programmes en direction des élèves. Ces programmes, adaptés aux contextes particuliers de chaque système éducatif, présentent des caractéristiques variées, parmi lesquelles on peut néanmoins dégager des lignes directrices récurrentes, en termes d'objectifs et de catégories d'actions.

Dans une revue de littérature, Prevatt et Kelly (2003) identifient de nombreux programmes s'adressant à tous les niveaux scolaires (depuis l'enseignement préscolaire jusqu'au terme de la scolarité obligatoire), et visant le plus fréquemment les objectifs suivants : l'amélioration des performances scolaires, les faibles résultats scolaires étant le facteur de risque le plus prédictif du décrochage (Battin-Pearson & al., 2013 ; O'Connell & Sheikh, 2009), le développement du tutorat et des relations d'aide, le développement des compétences psychosociales, enfin la formation des enseignants à la gestion des comportements problématiques des élèves.

Par ailleurs, Sutphen, Ford et Flaherty (2010), dans une étude des programmes consacrés à la prévention de l'absentéisme, identifient globalement quatre types de mesures : celles concernant la réorganisation des établissements (mise en place de petites unités, ouverture sur le monde professionnel, cours supplémentaires pour les élèves en difficulté, programmes adaptés pour les élèves absentéistes), celles touchant les élèves individuellement (punitions, récompenses), celles s'adressant aux familles, enfin celles mettant en place des partenariats

¹⁷ http://ec.europa.eu/education/policy/strategic-framework/doc/esl-group-report_fr.pdf

avec d'autres structures (travailleurs sociaux, professionnels de la santé, de la justice). Certains programmes sont également basés sur l'augmentation de l'offre d'activités parascolaires (Saint Pierre, Denault & Fortin, 2012). Ces programmes visent le développement chez l'élève d'intérêts autres que scolaires, ainsi que le développement de relations positives avec les adultes et les pairs au sein de l'établissement. Newsome (2004) étudie un programme basé sur les thérapies brèves de groupe : celui-ci semble avoir un effet sur les résultats scolaires des élèves et paraît donc prometteur pour les élèves à risque mais n'a en revanche pas d'impact significatif sur le taux d'absentéisme des élèves pour lesquels le processus de décrochage est déjà engagé.

1.2.2.3 Les programmes multidimensionnels : une tentative de réponse à une approche par facteurs de risque

Face au caractère multifactoriel, corrélatif et cumulatif du processus de décrochage, les recherches récentes préconisent des programmes d'intervention multidimensionnels, basés sur les principales caractéristiques citées plus haut (Blaya, 2010 ; Blaya & Fortin, 2011) et prenant en considération tous les aspects de la vie du jeune dans son environnement (Prevatt & Kelly, 2003). Les programmes sont élaborés en réponse aux facteurs de risque de décrochage les plus fréquemment identifiés (Fortin & al., 2013), et doivent ainsi agir sur les contextes personnel (augmentation de la réussite scolaire, acquisition d'habitudes de travail et de compétences sociales), scolaire (formation des enseignants à la conduite de classe, à l'enseignement des compétences sociales, aux stratégies pour motiver les élèves) et familial (développement des compétences éducatives et relationnelles, aide à la supervision de la scolarité, sensibilisation à l'importance de la scolarité). Ainsi sur les 129 programmes mis en œuvre aux Etats-Unis, la stratégie de base dominante est la collaboration communautaire (60 programmes), l'objectif le plus fréquent est l'amélioration des compétences scolaires (88 programmes) et la population cible est constituée le plus souvent par les élèves en difficulté scolaire (44 programmes) ; 33 programmes ciblent la totalité de la population scolaire. Enfin les personnels les plus régulièrement impliqués sont les professeurs (82 programmes), suivis par les conseillers d'orientation (62 programmes), les coordonnateurs de programmes et les chefs d'établissement (Myint-U, O'Donnell & Phillips, 2012). A titre d'illustration, nous donnons ci-dessous quelques exemples de programmes ayant fait l'objet d'évaluations scientifiques en Amérique du Nord et en Europe occidentale.

Des programmes basés sur le tutorat individuel des élèves à risque

Le programme « *Check and connect* » (Sinclair, Christenson, Lehr & Anderson, 2003) mis en œuvre aux États-Unis, puis adapté au Québec sous le titre « Trait d'union » (Lessard, Bradley, Fortin & al., 2012), est principalement basé sur le suivi de chaque jeune par un moniteur, chargé durant trois années scolaires de rencontrer régulièrement l'élève, de suivre ses progrès scolaires, de l'aider à identifier des indicateurs de progrès et à résoudre ses problèmes relationnels dans une perspective de renforcement positif, ainsi que d'assurer le lien entre l'école et la famille. Parallèlement, le jeune est encouragé à suivre des activités extracurriculaires. Le « *Ninth grade program* » propose la mise en œuvre de travaux de groupe et un tutorat individuel (Prevatt & Kelly, 2003). La mise en place d'un tutorat en direction des élèves à risque est également à la base du programme « *Mentoring and coaching* » mis en œuvre aux Pays-Bas (De Witte & Cabus, 2013). En France, le programme CLEPT (Collège Lycée Elitaire Pour Tous), en expérimentation depuis 2010 et inspiré de la pédagogie coopérative s'adresse à des jeunes potentiellement décrocheurs. Basé sur le tutorat, les cursus individualisés et la coopération, le projet du jeune est construit en collaboration avec sa famille ; l'emploi du temps comprend 24 heures de cours hebdomadaires, dont 12 heures consacrées au tutorat (Blaya, 2010 ; Bloch & Gerde, 2004).

Des programmes basés sur le renforcement des compétences de base

Le « *Chicago child-parent center and expansion program* » (Temple, Reynolds & Miedel, 2000) est destiné à de jeunes enfants de niveau pré-scolaire des quartiers socialement défavorisés. Il consiste principalement en des enseignements renforcés dans la maîtrise de la langue, ainsi qu'à des actions visant à faire participer les familles à la vie de l'école. Le programme « *Direct instruction follow through* » destiné aux populations d'origine afro-américaine et hispanique aux États-Unis, est fondé sur l'amélioration des compétences de base chez les élèves et comprend également une dimension de formation des enseignants, axée sur l'amélioration des performances des élèves (Prevatt & Kelly, 2003).

Des programmes basés sur les liens entre l'école et le monde extérieur, notamment le milieu professionnel

Dans le programme « *Career academies* » (Kemple & Snipes, 2000 ; Myint-U, O'Donnell & Philips, 2012) les élèves à risque sont regroupés au sein d'une petite communauté scolaire incluse dans un établissement, et travaillent autour d'une thématique professionnelle dans le cadre de partenariats avec le monde du travail ainsi que l'enseignement supérieur. Le programme « *Career start* » postule que la construction par les élèves d'une perception

organisée de leur future carrière scolaire et professionnelle augmente leur niveau d'engagement (Orthner, Akos, Rose, Jones-Sanpei, Mercado, & Woolley, 2010). Les programmes « *Talent search* » et « *Jobs corps* » (Myint-U & al., 2012) sont également basés sur la formalisation de liens entre l'école et le monde du travail pour les élèves à risque, dans le but de donner du sens aux apprentissages et de les aider à formaliser un projet professionnel. Dans la même perspective, aux Pays-Bas, le programme « *Optimal track or profession* » prévoit l'organisation de stages en milieu professionnel (De Witte & Cabus, 2013).

Des programmes qui mettent en avant les partenariats et les alliances communautaires

Ces programmes multidimensionnels prennent en compte les différents aspects de la vie du jeune, et ne se limitent pas à des interventions dans le seul cadre scolaire. Cela implique, pour les établissements chargés de les mettre en œuvre, une collaboration avec des partenaires. En premier lieu, les familles des élèves sont très fréquemment associées aux actions, ce partenariat étant même posé par certains auteurs comme incontournable pour le succès du programme (Christenson & Thurlow, 2004 ; Murray, 2009). Dans une étude menée en Ohio, Sheldon (2007) montre l'impact des programmes associant les familles et développant les partenariats communautaires sur l'assiduité des élèves. D'autres partenaires (travailleurs sociaux, professionnels de santé, de justice des mineurs, tissu associatif) sont fréquemment associés, comme dans le programme SAS (Service d'Accrochage Scolaire) accompagné de la mise en place d'un maillage social ; ce travail en partenariat, mis en œuvre dans la province de Liège (Belgique) avec le centre public d'action sociale et le service d'aide à la jeunesse, permet d'apporter des solutions aux problèmes de précarité financière des familles de jeunes décrocheurs, et de leur offrir une aide psycho-sociale (Blaya, Gilles, Plunus & Tièche-Christinat., 2011). Colombo (2010) décrit le programme « *Azione Bandiera n°1* », implanté dans la province de Brescia (Italie), dans le but d'élever le niveau d'études de la population locale. Les actions de ce programme associent les collectivités territoriales, l'université, les établissements scolaires, ainsi que des entreprises du secteur tertiaire et le diocèse. Ces partenariats peuvent parfois poser problème lors de la mise en œuvre des programmes, tant les perceptions du phénomène de décrochage et les logiques d'action qui en découlent peuvent s'avérer différentes, voire divergentes (Geay, 2003). Par conséquent, dans certaines zones, la coordination des politiques des différents secteurs et services impliqués est institutionnalisée, afin d'éviter les empilements, contradictions et carences entre les environnements scolaire, professionnel, associatif et social (Flavier, 2014 ; Terenzi, 2006).

1.2.2.4 Des tentatives pour évaluer l'efficacité des programmes de prévention et de lutte contre le décrochage scolaire

Prevatt et Kelly (2003) pointent l'abondance des programmes d'intervention dans le cadre de la lutte contre le décrochage scolaire, tout en soulignant le peu d'évaluations dont ceux-ci font l'objet. Sutphen et al. (2010) notent que ces évaluations comportent des lacunes méthodologiques (par exemple, dans certaines études, l'absentéisme n'est pas clairement défini, ou bien l'est de manière contradictoire) ainsi qu'une absence de répliation ; ils estiment par conséquent nécessaire de produire des études évaluées rigoureusement sur l'efficacité des programmes. Gleason et Dynarski (2002) soulignent que les programmes de prévention du décrochage ne ciblent pas systématiquement les élèves à risque, ces derniers pouvant être de ce fait exclus des actions qui leur étaient initialement destinées. Dans le même ordre d'idée, au sein du système français, Hugon (2010) dénonce le manque de visibilité et de pilotage des multiples dispositifs locaux, déclinaisons des préconisations ministérielles. Cela a pour résultat un amoncellement de dispositifs souvent temporaires, donnant un effet de millefeuille et manquant de clarté à la fois pour les familles et les personnels susceptibles de les mettre en œuvre (Blaya, 2010 ; Félix, Saujat & Combes, 2012 ; Suchaut, 2005). Les évaluations des politiques publiques sont rares (Bachman & Leguennec, 1996), menées la plupart du temps par les commanditaires des programmes ou les auteurs eux-mêmes, sur des échantillons très restreints, avec une grande difficulté à déterminer quels aspects, au sein du programme, ont réellement réduit le décrochage. La difficulté à évaluer est augmentée par le fait que les conditions d'implantation ont des conséquences importantes sur la réussite d'un programme, et qu'un même programme peut produire des résultats très différents selon la manière dont il est mis en œuvre localement. Blaya et Debarbieux (2008), Debarbieux et Blaya (2009) en France, comme Colombo (2010) en Italie identifient en effet l'échelle locale comme étant la plus significative pour évaluer l'efficacité des programmes de prévention et de lutte contre le décrochage, tant le processus lui-même est situé et dépendant du contexte social, économique, culturel et de l'organisation de l'institution scolaire. Par ailleurs, Bonnéry (2011) se montre plutôt critique envers une évaluation essentiellement centrée sur l'efficacité de programmes ciblant des élèves selon des catégories de risques et attribuant des causalités aux individus ou à l'efficacité des équipes locales ou des dispositifs, sans tenir compte des contraintes objectives auxquels sont soumis les acteurs, ni de la place assignée à l'école dans la société.

Malgré ces difficultés, des traits caractéristiques de programmes jugés efficaces dans la prévention et la lutte contre le décrochage sont identifiés par certains auteurs. Partant du constat qu'il est plus facile de maintenir les élèves à l'école que de les y ramener, les programmes de prévention semblent montrer plus d'efficacité que ceux axés sur la remédiation, et parmi eux, ceux préconisant l'intervention auprès de publics très jeunes sont jugés les plus prometteurs (Franklin & Streeter, 1995 ; Rumberger, 1995 ; Temple, Reynolds, & Miedel, 2000). Par ailleurs, Christenson & Thurlow (2004) identifient quatre principales caractéristiques des programmes qui ont un effet sur la réduction du décrochage : ceux-ci concernent des groupes à effectif réduit, ont un caractère intensif, personnalisé, et associent les familles et les acteurs de la communauté éducative. Davis et Dupper (2004) soulignent l'efficacité des programmes qui mettent l'accent sur la relation enseignant-élève pour les publics à risque. Fortin et al. (2013) insistent sur la relation à établir entre le modèle d'interaction entre facteurs de risque et la préconisation de programmes multidimensionnels et flexibles, afin de pouvoir les adapter aux contraintes organisationnelles locales. Bernard (2007 ; 2011a) juge les actions structurelles plus prometteuses que les actions spécifiques, concluant que la lutte efficace contre le décrochage scolaire passe de préférence par une réorganisation de l'école sous une forme moins compétitive et plus intégratrice.

Nous illustrerons la difficulté à mesurer les effets des programmes de prévention et de lutte contre le décrochage scolaire à travers l'exemple de *What Works Clearinghouse* aux Etats-Unis.

« *What Works Clearinghouse* » (WWC) est un organisme de l'Institut des sciences de l'éducation des Etats-Unis, lui-même dépendant du Ministère de l'éducation fédéral, composé d'équipes de scientifiques qui réalisent une veille à propos des recherches en éducation, et évaluent celles portant sur les programmes d'éducation qui offrent les résultats les plus probants. Le but est de repérer « ce qui marche » (*whats works*) pour en assurer la diffusion et mettre de côté « ce qui ne marche pas ». Les programmes évalués sont regroupés selon 15 thèmes dont l'un est le décrochage scolaire. Les évaluations de WWC relèvent de critères scientifiques stricts : la reproductibilité du programme évalué, le nombre et la représentativité de l'échantillon, la comparaison avec un groupe témoin, le traitement statistique des données, l'absence de conflits d'intérêt, la mesure des effets à court et long terme. Trois critères sont retenus par WWC pour évaluer l'impact de 35 programmes de prévention du décrochage : la persistance scolaire, les progrès scolaires et le taux d'obtention de diplômes. Ces études peuvent porter sur des programmes nationaux touchant des centaines de milliers d'élèves, tels

que le programme « *Job corps* » mené conjointement par les ministères du travail et de l'éducation et qui concerne chaque année 62 000 jeunes de 16 à 24 ans (Schochet, Burghardt & McConnell, 2008). D'autres programmes évalués sont à plus petite échelle, par exemple le programme « *Quantum opportunity program* » qui, en 17 ans, a touché 700 élèves (Schirm, Stuart & McKie, 2006), voire à vocation uniquement locale, comme le « ALAS¹⁸ », programme destiné aux collégiens et lycéens issus de l'immigration dans certains quartiers de Los Angeles (Larson & Rumberger, 1995).

La démarche du WWC se réclame ouvertement d'une logique appelée « *evidence-based decisions* » dont le postulat pourrait être résumé de la façon suivante : « les recherches en éducation ne permettent pas encore de déterminer des programmes d'enseignement à l'efficacité assurée mais elles ont mis en évidence un certain nombre d'éléments dont les effets sont repérés sur les apprentissages des élèves et qu'il s'agit par conséquent de recenser et de diffuser auprès des professionnels» (Saussez & Lessard, 2009). Ainsi, depuis 2008, le guide « *Dropout Prevention IES Guide*¹⁹ » est édité par le Ministère de l'Education des Etats-Unis. Ce manuel à destination des éducateurs, enseignants et acteurs de l'école énonce une série de recommandations issues de travaux scientifiques regroupées en 6 thèmes : utiliser des systèmes de données pour identifier et recenser les élèves décrocheurs et les élèves à risque ; désigner des tuteurs pour les élèves à risque ; fournir des aides et des ressources supplémentaires pour augmenter les performances ; ajouter des enseignements visant à améliorer le comportement et les compétences sociales des élèves ; personnaliser l'environnement de travail avec les partenaires extérieurs ; donner des contenus signifiants pour engager les élèves dans le travail et développer les habiletés nécessaires après avoir quitté l'école (Dynarski, Clarke, Cobb & al., 2008).

La démarche de WWC, bien que présentant de nombreux intérêts, est porteuse à notre avis de certaines limites. Nous en exposerons trois.

D'abord, par la sévérité de ses critères d'évaluation, elle exclut la totalité des études qualitatives (par exemple, Brown & Rodriguez, 2009) et même parmi les travaux quantitatifs, de nombreux programmes ne peuvent être évalués par WWC : par exemple le programme « *I have a dream* » qui vise à impliquer les élèves dans des tâches de tutorat, de conseil (Byrne, 2001), « *Coca cola values youth program* » qui consiste à donner, moyennant quelques subsides, l'opportunité à des élèves du secondaire à risque de décrochage de devenir tuteurs

¹⁸ Achievement for Latinos through Academic Success

¹⁹ https://ies.ed.gov/ncee/wwc/pdf/practice_guides/dp_pg_090308.pdf

d'élèves du primaire (Cárdenas, Robledo-Montecel, Supik & Harris, 1992), « *The New Century High Schools Initiative* » jouant sur les perspectives de professionnalisation, en lien avec des partenaires extérieurs (Durlak, Weissberg & Pachan, 2010), « *High School Puente Program* » destiné aux élèves désavantagés, issus de l'immigration ou non, qui réussissent en lycée afin qu'ils puissent accéder à l'université (Cazden, 2002). L'exemple le plus caricatural concerne sans doute le programme « *YouthBuild* » (Chiang & Gill, 2010) qui, malgré les 32 rapports et publications scientifiques dont il a fait l'objet de 1996 à 2009, n'a pu être évalué car aucune de ces publications ne répondait aux critères de WWC.

Ensuite, il semble que la démarche de WWC laisse dans l'ombre la dimension de compréhension du décrochage au profit d'une recherche de preuve d'efficacité à tout prix. La volonté de relever « ce qui fonctionne » de façon tangible et non discutable s'opère au détriment d'une analyse fine des raisons qui font qu'un programme s'avère efficace dans la lutte contre le décrochage. WWC ne se prononce pas sur ces raisons, laissant aux auteurs le soin d'interpréter les résultats obtenus. Ainsi, on ignore pourquoi le programme « *Check and connect* » (Sinclair & al., 2003) réussit à impacter la persistance scolaire et les progrès, alors que d'autres basés sur les mêmes principes, les mêmes présupposés et beaucoup plus coûteux ne réussissent pas ; pourquoi le programme fédéral « *Talent search* » touchant environ 380000 élèves défavorisés et migrants de première génération pour les amener à atteindre l'université par le suivi individualisé, l'assistance aux apprentissages scolaires, des visites de campus, une assistance financière, a un impact sur l'obtention de diplômes, alors qu'il est limité à une dizaine d'heures d'assistance par an pour la moitié des participants (Constantine, Seftor, Martin, Silva, & Myers, 2006), tandis que, dans le même temps, les résultats des élèves du programme intensif et très coûteux « *Quantum opportunity program* » (tutorat individualisé, cours d'informatique, renforcement en maths et lecture, incitations à accéder à l'université, travaux d'intérêt général, rémunération en partie directement et en partie par une bourse en cas de réussite aux examens) ne sont pas significativement différents de ceux du groupe témoin que ce soit pour l'obtention de diplômes ou pour les progrès scolaires (Schirm, Stuart, & McKie, 2006).

Enfin ce travail d'évaluation interroge car la majorité des travaux montrent une absence d'effet des programmes sur la prévention du décrochage scolaire. Cet aspect nous semble important car, soit les initiatives prises par les acteurs de l'école sont globalement mal pensées, mal menées, par exemple parce qu'ils touchent les élèves qui ont déjà décroché (Gleason & Dynarski, 2002), soit il est légitime d'interroger l'évaluation elle-même,

notamment en questionnant les trois critères retenus (persistance scolaire, taux d'obtention de diplômes et progrès académiques).

Ces deux dernières limites (pourquoi tel programme impacte-t-il et pas un autre ? Pourquoi les acteurs de l'école mettent en œuvre des programmes qui n'ont pas d'effet, selon les critères d'évaluation retenus ?) sont selon nous à mettre en rapport avec l'étude de Dusenbury, Brannigan, Hansen, Walsh, & Falco (2005) qui mettent en évidence le fait que les enseignants modifient toujours le programme qu'ils sont censés mettre en œuvre. Dans le contexte français, ces résultats convergent avec la masse des recherches d'inspiration ergonomique montrant que les acteurs n'exécutent jamais complètement ni exactement une prescription, quand bien même ils y adhèrent (Amigues, 2009 ; Durand, 1996 ; Felix & Saujat, 2008 ; Yvon & Durand, 2012) Ainsi, c'est la démarche même de WWC, procédant par études quantitatives sur des échantillons importants, à propos de programmes « répliquables » qui est à notre avis à envisager avec prudence, dans la mesure où il n'existe pas de programmes reproductibles *stricto sensu* en éducation. Ces limites nous poussent à nous intéresser à l'analyse de l'activité des acteurs et notamment des enseignants, qui se trouvent le plus souvent en première ligne dans la mise en œuvre des programmes de prévention du décrochage.

1.2.2.5 Les enseignants, acteurs-clés dans la mise en œuvre des programmes de prévention et de lutte contre le décrochage scolaire

Les premiers acteurs de la prévention du décrochage scolaire sont les enseignants (Myint-U, O'Donnel, & Philips, 2012), même si cette dimension du métier est relativement récente, et n'est pas sans provoquer certaines réticences. Par exemple certains professeurs considèrent que les actions de prévention et de lutte contre le décrochage scolaire ne font pas partie de l'exercice ordinaire de leur profession, comme le mentionnent Colombo (2010) et Fischer (2000). Pourtant le décrochage scolaire représente un aspect non négligeable de la prescription récente provenant des ministères de l'éducation ; en France par exemple, 22 textes officiels portant sur le décrochage scolaire sont en vigueur, neuf d'entre eux étant parus dans un intervalle de trois années (Bruno, Méard & Walter, 2013). Le référentiel de compétences des métiers du professorat et de l'éducation comporte un item libellé « déceler les signes de décrochage pour prévenir les situations difficiles », au sein de la compétence « prendre en compte la diversité des élèves » (MEN, 2013). Par ailleurs, l'enseignant au travail « met du sien » dans les programmes et les dispositifs prescrits : les croyances des enseignants sur les élèves, l'enseignement, l'apprentissage, ont un impact sur la mise en

œuvre des programmes et des réformes (Datnow, Borman, Stringfield, Overman, & Castellano, 2003). Comme indiqué précédemment, dans une recherche sur les conditions de la mise en œuvre d'un programme de prévention (sur le degré d'adhésion et de compréhension du contenu du programme), Dusenbury et al. (2005) mettent en évidence que les enseignants modifient dans tous les cas le programme prescrit. Les professeurs les plus expérimentés sont ceux qui se montrent les plus critiques envers les contenus du programme, mais aussi ceux qui les mettent en œuvre avec le plus d'efficacité, de manière plus interactive et plus attractive, en affichant clairement en direction de élèves les buts et objectifs visés.

Ainsi, selon ces auteurs, les professeurs qui luttent efficacement contre le décrochage offrirait un environnement de classe favorisant l'autonomie, encouragerait chez eux le sentiment d'auto-détermination et de compétence (Hardre & Reeve, 2003) ; ils s'appuieraient sur les intérêts des élèves, relieraient leurs enseignements aux situations de la vie courante et tiendraient compte de leurs contextes personnel, familial et social, tout en les valorisant et en les responsabilisant (Miller, 2006). Ils auraient aussi fréquemment recours à des méthodes pédagogiques alternatives (Jahnukainen & Helander, 2007), et à de nombreuses interactions personnelles avec les élèves (Broccolichi & Ben Ayed, 1999 ; Miller, 2006). Leurs appréciations et verdicts sur la scolarité des jeunes dont ils ont la charge permettraient d'enrayer le cercle vicieux de l'échec (Ben Ayed, 1998).

Dans ces conditions, et partant du constat que l'inexpérience des enseignants constitue un facteur de risque indirect de décrochage scolaire (Blaya, 2010 ; Colombo, 2010), il s'avère nécessaire de mettre en œuvre une formation à la prévention et à la lutte contre le décrochage (Fortin, Marcotte, Diallo, Potvin, & Royer 2013). Cette formation peut prendre la forme d'entraînement, d'assistance technique ainsi que de retours réflexifs sur la mise en œuvre du programme (Dusenbury, Brannigan, Hansen, Walsh, & Falco 2005). A titre d'exemple, le programme LEAD (*Leadership Experience for Academic Directions*) inclut un module de formation au tutorat des élèves à risque en direction des professeurs débutants, visant en particulier à faire évoluer chez les enseignants la conception binaire d'un élève qui respecte ou pas les règles du jeu scolaire (Holloway & Salitrini, 2010).

Cette formation pour accompagner la mise en œuvre des programmes de prévention et de lutte contre le décrochage constitue un pas en avant, mais c'est tout un ensemble de tensions et de situations dilemmatiques qui naissent dans le travail quotidien de l'enseignant confronté aux problématiques de décrochage, tant au sein du cours disciplinaire que dans les programmes et

dispositifs auxquels il est amené à participer. En premier lieu, la nécessité d'individualiser les parcours scolaires afin de s'adapter à l'hétérogénéité des publics et ainsi les maintenir au sein de l'institution entre régulièrement en tension avec les exigences d'une école unique qui doit offrir à tous l'accès aux mêmes compétences (Bernard, 2007). Le traitement de l'absentéisme scolaire est lui-même source de situations paradoxales, lorsque l'on sait qu'un certain nombre d'élèves à risque de décrochage présentent des problèmes de comportement (Fortin & al., 2004 ; Cairns, Cairns, & Neckerman, 1989 ; Hickman, Bartholomew, Mathwig, & al., 2008) : en effet, la présence en cours d'élèves perturbateurs étant source de difficultés à gérer la classe, certains enseignants peuvent présenter une attitude contradictoire face à ces jeunes, en affichant le souhait d'une meilleure assiduité tout en reconnaissant que leur absence rendrait le travail plus facile (Douat, 2011). Les perturbations générées par ces élèves sont également sources de nombreux dilemmes : faut-il les ignorer, interrompre le cours pour les reprendre, s'adresser à eux seuls ou à la classe entière (Roger, 2007 ; Méard, 2013) ? De plus, on note que la multiplication de dispositifs hors du cours ordinaire (tutorat, aide au travail personnel, orientation active, etc.) oblige les enseignants à inventer d'autres formes d'activités, sans pouvoir se référer à la forme scolaire (Félix & Saujat, 2008). Enfin l'ensemble de ces tensions potentielles du fait de l'intégration ou de la réintégration des élèves en décrochage incite à réfléchir à la façon dont l'établissement et la communauté scolaire effectue un travail sur les valeurs essentielles de l'école (Brown, 2010).

Ainsi, la problématique du décrochage scolaire dépasse largement les analyses par facteurs de risque et la mise en œuvre des politiques publiques, en ce qu'elle impacte directement le métier enseignant au quotidien. Elle repousse ses limites car la prise en compte des élèves à risque de décrochage implique un éloignement de la standardisation de la forme traditionnelle de l'enseignement (Bernard, 2011a). L'hétérogénéité importante des publics accueillis, l'importance de la prescription concernant le décrochage, l'injonction de participer à des dispositifs de prévention, de collaborer avec des partenaires (Geay, 2003), tous ces éléments contraignent les enseignants à inventer de nouvelles manières de faire leur métier (Félix & Saujat, 2008). La mise en œuvre des programmes et dispositifs de prévention impacte le travail, dont les limites sont sans cesse remises en question, tant les critères de mesure sont incertains, hétérogènes et contradictoires (Félix, Saujat & Combes, 2012). Dans ces conditions, qu'est-ce que « faire du bon travail » pour un enseignant ? Traiter le programme officiel de sa discipline sur une année scolaire, au risque de laisser certains élèves « décrocher » ? Prêter une attention particulière aux jeunes considérés comme à risque, mais

risquer alors de manquer de temps pour le reste de la classe ? S'investir dans des dispositifs non disciplinaires, au risque de perdre une partie de son identité professionnelle ? Le sentiment de ne pas faire ce que l'institution, les familles demandent, ne pas incarner non plus la figure du « bon enseignant », sont sources de difficultés qui loin de faire figure d'exception, font désormais partie intégrante du métier (Lantheaume & Hérou, 2008). Ce malaise est d'autant plus important que les nouvelles composantes de l'activité professionnelle sont, pour une large part, invisibles (MEN, 2012).

Ces considérations nous incitent à plaider, en complément des études existantes, pour des formes « locales » d'analyse et d'évaluation des programmes de prévention et de lutte contre le décrochage scolaire, cherchant à analyser l'activité réelle des opérateurs, pointant les résistances, les dilemmes, mettant en rapport les engagements-désengagements des élèves et des enseignants.

1.2.2.6 Vers une approche « orientée activité » du décrochage scolaire

En complément des études aux méthodologies quantitatives, fort utiles pour cerner les contours d'une question socialement vive, et partant du constat que les phénomènes éducatifs sont des processus complexes, multifactoriels, peu prévisibles, impliquant de nombreux tiers et finalement peu déterminés, il convient à notre avis de se pencher sur les démarches qui privilégient l'observation fine des situations elles-mêmes, dans le cadre de ce que les auteurs appellent des approches « orientées activité » (Durand, De Saint-Georges & Meuwly-Bonte, 2006 ; Yvon & Durand, 2012). En l'occurrence, le fait que la genèse du décrochage scolaire passe par une phase de « décrochage de l'intérieur » incite notamment à se focaliser sur ce qui se joue dans les interactions en classe. Si l'on fait le choix de ce type d'approche « orientée-activité », il s'agit alors d'envisager la réalité du processus de décrochage au sein de la classe, au travers de méthodes ancrées dans une épistémologie de l'action, visant à maintenir une proximité avec le réel de l'activité des individus, enseignants et élèves (Flavier, Moussay & Méard, 2013 ; Veyrunes, Gal-Petitfaux & Durand, 2009). C'est le cas par exemple de l'étude de Vors et Gal-Petitfaux (2008) qui examinent l'activité d'une classe en Réseau Ambition Réussite (RAR) en cours d'EPS, et constatent chez les élèves une alternance de moments d'engagement et de décrochage. De la même façon, Guérin, Pasco et Riff (2008) mettent en évidence la part publique et la part dissimulée de l'activité d'un élève identifié comme « décrocheur de l'intérieur » lors d'un cours de mathématiques. Ils mettent en lumière des préoccupations simultanées et contradictoires chez ce jeune, correspondant à des moments de décrochage, alternant avec d'autres activités en rapport avec les enseignements. Pour Guérin

(2012) en effet, l'engagement des élèves est « dynamique et fluctuant et se traduit par l'actualisation d'un faisceau de préoccupations variées ».

Nous considérons, à l'issue de cette revue de littérature, que le décrochage scolaire ne constitue pas une manifestation repérable concernant une population distincte conjuguant un certain nombre de caractéristiques, en rapport avec des conditions familiales et institutionnelles déterminées mais plutôt un processus co-construit « en situation », notamment dans les interactions entre enseignants et élèves au sein de la classe (Bautier, Terrail, Branca-Rosoff, Bonnéry, Bebi, & Lesort 2002 ; Bonnéry, 2003 ; Méard, 2013). Par ailleurs, nous notons le nombre important de programmes de prévention et de lutte contre le décrochage, dont l'évaluation laisse sans réponse un certain nombre de questions, et dont l'impact sur l'activité réelle de travail des enseignants chargés principalement de les mettre en œuvre est relativement peu étudié. De là, l'exploration de cette approche « orientée activité » et les considérations épistémologiques et méthodologiques qui en découlent nous paraissent heuristiques dans la mesure où elles permettent une analyse fine de la complexité du processus de décrochage, comprise comme une co-construction de l'activité des enseignants et des élèves au sein de l'école d'aujourd'hui.

Le principal bénéfice de cette approche tient selon nous en la restauration du pouvoir d'agir des acteurs qu'elle autorise (Clot, 2008). Rompant avec la logique qui consiste, au travers de directives ministérielles ou académiques, à proposer des dispositifs spécifiques et juxtaposés dans les établissements, en réponse à tel ou tel facteur de risque, nous faisons l'hypothèse qu'elle prend en compte le rôle de l'enseignant dans la classe, le sens qu'il donne à son activité, sa propre efficience, ses propres prérogatives, associant dès lors dans la même problématique la question de la prévention du décrochage scolaire des élèves à celle de la prévention du décrochage professionnel de l'enseignant. Ces études compréhensives et cliniques, apportent selon nous un éclairage complémentaire et un bénéfice ajouté à la lutte contre le décrochage. En réhabilitant le pouvoir d'action et l'inventivité des acteurs de l'école, elles participent à l'efficacité des systèmes d'éducation et à la santé au travail des enseignants

1.3 La prescription institutionnelle concernant la prévention et la lutte contre le décrochage en France

Dans le contexte actuel, les pouvoirs publics en France multiplient la publication de textes officiels pour réduire le décrochage scolaire (Blaya, 2010 ; Suchaut, 2009). Ces textes prennent la forme d'incitations à mettre en œuvre des dispositifs axés sur la prévention ou la

remédiation, au sein de la classe ou au dehors, faisant intervenir ou non des partenaires extérieurs (Geay, 2003 ; Glasman, 2011) : offre de soutien personnalisé aux élèves (Félix & Saujat, 2008), introduction d'activités sportives et culturelles, prise en charge des jeunes après la classe, aide à l'orientation au travers de structures en alternance. L'insistance est portée sur l'importance de l'individualisation des parcours scolaires (Bernard, 2007) et l'adaptation des contenus d'enseignement (Martin & Bonnery, 2002). Comme le remarque Hugon (2010), malgré leurs effets présumés, ces initiatives souffrent souvent d'un manque de visibilité, ce qui rend difficile leur évaluation et leur diffusion au-delà des contextes particuliers où ils ont été élaborés.

Dans une optique d'analyse empruntée à l'ergonomie de l'activité et à la psychologie du travail (Clot, 2001, 2008 ; Clot & Leplat 2005), mieux comprendre l'engagement des professionnels dans les dispositifs de lutte contre le décrochage scolaire implique d'examiner les prescriptions qu'ils reçoivent et d'analyser ensuite leur activité réelle. Ce que nous nommerons prescription dans le cadre de notre étude est constituée de tous les éléments énoncés par une tutelle pour affecter l'activité de travail (Daniellou, 2002) et représente la dimension impersonnelle du travail (Clot, 2008). Mais l'acteur en situation est aussi confronté à la dimension transpersonnelle du métier (Clot, 2008), autrement dit son histoire, ses habitudes, ses codes, en l'occurrence, ce qu'on pourrait appeler avec Vincent (1994) « la forme scolaire ». Si l'analyse du travail ne peut se limiter à la prescription telle que définie par la hiérarchie ni à la seule observation du travail réalisé (Ombredanne & Faverge, 1955), cette prescription, artefact culturel, « mémoire agissante » (Amigues, 2009) est à l'origine du questionnement professionnel : « *Travailler, c'est mettre en débat une diversité de sources de prescriptions, établir des priorités, trier entre elles et parfois ne pas pouvoir les satisfaire toutes, tout le temps* » (Daniellou, 2002, p.11).

Avant de commencer notre intervention proprement dite, et parallèlement à un travail d'immersion au sein de l'établissement (entretiens informels, observations participantes auprès des différents acteurs du collège), nous avons par conséquent procédé à un recensement des textes officiels en vigueur en février 2013 (Bruno, Méard et Walter, 2013), concernant (a) la prévention et la lutte contre le décrochage scolaire de façon explicite (par exemple le texte portant sur la mise en place des plateformes de suivi et d'appui aux décrocheurs (MEN, 2009-060), (b) le signalement et le traitement de l'absentéisme (par exemple, la mise en place des dossiers individuels de suivi de l'absentéisme : MEN, 2004-054), (c) la prise en compte des élèves à besoins particuliers (par exemple, ceux souffrant de

troubles spécifiques des apprentissages : MEN, 2003-135), (d) la prévention et le traitement des violences (par exemple, le texte portant sur l'accompagnement en cas d'interruption de la scolarité liée à une procédure disciplinaire : MEN, 2011-111).

A cette fin, nous avons recensé 22 textes en vigueur (circulaires, arrêtés ou articles de loi), prescrivant 24 dispositifs institutionnels de prévention et de traitement du décrochage scolaire au collège. Neuf de ces textes (huit circulaires et un décret) sont parus après janvier 2011. Les références correspondant à ces textes sont présentées en Annexe B. Cette prescription dense et récente traduit une politique volontariste qui entend s'attaquer aux multiples facteurs de risque de décrochage : difficultés scolaires, sociales, orientation subie, mauvais climat scolaire, absentéisme.

1.3.1. Présentation de la prescription officielle concernant la prévention et la lutte contre le décrochage scolaire

Nous présenterons dans cette section la prescription institutionnelle concernant la prévention du décrochage scolaire en France tout d'abord en interrogeant la notion de dispositif, fréquemment utilisé dans les textes officiels, puis en soulevant deux principales orientations des politiques de prévention pouvant s'avérer contradictoires : traiter l'ensemble de la population scolaire de manière globale tout en envisageant des mesures personnalisées au cas par cas pour prévenir les sorties précoces du système éducatif.

1.3.1.1 La récurrence du terme de « dispositif »

On remarque de prime abord l'omniprésence du terme « dispositif » dans cette politique aux multiples facettes. Issu du champ de la technique, celui-ci est porteur d'une dimension pragmatique et tactique (Linard, 2002). Selon Vandendorpe (1999), le dispositif est un environnement aménagé de façon à offrir à certaines actions ou événements des conditions optimales de réalisation. Dans un contexte de fluctuation des cadres normatifs, le « dispositif » peut constituer une balise permettant à la fois la régulation et la liberté de choix individuelle (Peeters & Charlier, 1999). Il introduit aussi une idée de souplesse par rapport aux termes de « programme » et de « système » (Albero, 2010). Espace offrant à la fois liberté et contrainte (Vandendorpe, 1999), il constitue un espace de possibles, mais aussi une injonction à l'autonomie (Peeters & Charlier, 1999). Cette impression est amplifiée par ses différentes acceptions (Marchive, 2010 ; Montandon, 2002). Ainsi dans le champ de l'éducation le mot « dispositif » peut désigner à la fois une prescription nationale (par exemple, le dispositif « Réseau Ambition Réussite »), des procédures concernant un

établissement entier ou seulement une équipe d'enseignants ou même, en didactique, l'environnement dans lequel l'enseignant dans sa classe place l'élève pour apprendre. Le dispositif désigne en même temps, au sein d'un cadre à la fois abstrait et normé, des contenus et leurs modalités de mise en œuvre (Chartier, 1999).

Selon nous, l'imprécision conceptuelle interroge à la fois l'opérationnalité et la pertinence de la multitude de ces « dispositifs de prévention et de lutte contre le décrochage scolaire » que l'on voit émerger de toutes parts dans les établissements scolaires. La question est en fait de savoir si le caractère répété et multiforme de cette injonction à lutter contre le décrochage scolaire ne finit pas par jeter la confusion dans l'activité professionnelle des acteurs eux-mêmes, en repoussant les frontières du métier. Est-ce que la malléabilité de la notion de dispositif, loin d'être une simple coquetterie sémantique, n'est pas une piste de compréhension privilégiée des implications disparates des personnels auprès des élèves en situation de décrochage (ou à risque) ? En effet, le dispositif, cadre à la fois abstrait et normé, potentiel plus que réel, n'existe que si ce cadre est investi (quels contenus, quelles modalités de mise en œuvre) par ceux qui en ont la charge, et l'installent dans la durée (Chartier, 1999). De fait, chaque « dispositif », qu'il soit imposé par la tutelle ou inventé par des professionnels implique des formes sociales de travail particulières, des collaborations qui dérangent les organigrammes, ébranlent les habitudes du métier et déterminent au bout du compte des modes d'engagement différents (Linard, 2002).

1.3.1.2 Un traitement global et des mesures adaptées au cas par cas

Le législateur fait de la lutte contre le décrochage une priorité pour les acteurs du système éducatif, en direction de l'ensemble de la population scolaire. Certains textes, par exemple ceux relatifs aux problèmes de climat scolaire, ou les textes de prévention de la violence et du harcèlement, visent explicitement l'ensemble des collégiens : ainsi sont définies les sanctions et leurs modalités d'attribution et d'application auprès de tous les élèves qui enfreignent les règles (MEN, 2011-111) ; de même, la révision périodique du règlement intérieur du collège est demandée pour sensibiliser tous les élèves aux problématiques du « vivre ensemble » (MEN, 2011-112). Mais le législateur prévoit aussi des réponses spécifiques pour répondre aux besoins de publics vulnérables. Ainsi, dans ce même texte une « commission éducative » se voit attribuer aussi une mission de recherche de solutions pour certains élèves absentéistes ou au comportement jugé inadapté.

Plusieurs dispositifs sont donc spécifiquement ciblés sur des élèves considérés « à risque de décrochage », comme les Internats d'excellence (MEN, 2009-073) ou le traitement de l'absentéisme (MEN, 2004-054) détaillant la mise en place d'un dossier individuel de suivi ainsi que le rôle de la commission de vie scolaire dans le repérage et les mesures de suivi pour certains élèves perçus comme particulièrement concernés. Les élèves sélectionnés peuvent être choisis non en fonction de risques intrinsèques de décrochage, mais de certaines périodes considérées comme à risque. Par exemple, le texte sur l'accompagnement personnalisé (MEN, 2011-118) prévoit une remise à niveau (deux heures hebdomadaires) en cas de difficultés constatées pour tous les élèves de classe de 6ème, afin de prévenir les difficultés issues de la transition entre l'école élémentaire et le collège.

- L'association avec des partenaires pour lutter contre le décrochage

Un nombre conséquent de dispositifs de prévention et de lutte contre le décrochage font explicitement appel à des partenariats extérieurs. Au premier rang des partenaires, les familles des élèves sont citées dans tous les textes, et leur rôle essentiel dans la réussite du parcours scolaire de l'élève est maintes fois rappelé. Les prescriptions incitent de ce fait les établissements à informer les parents, à recueillir leurs avis et à les associer aux décisions et aux dispositifs concernant leurs enfants.

La lutte contre le décrochage dans la plupart de ses aspects fait intervenir en outre des partenariats, par exemple avec des entreprises dans les Dispositifs d'Initiation aux Métiers par l'Alternance (DIMA, MEN 2011-090), ou 3^{ème} Prépa-Pro (MEN, 2011-128), avec des agents du ministère de la Défense, dans le cas des Etablissements de Réinsertion Scolaire (ERS, MEN 2010-090), en coopération avec le ministère de la justice (direction de la protection judiciaire de la jeunesse), les collectivités territoriales et les associations dans le cas des dispositifs relais (MEN 2006-129). Le tissu social et culturel de l'environnement proche de l'établissement est sollicité (travailleurs sociaux, associations, collectivités territoriales), notamment dans le cadre de l'accompagnement éducatif (MEN 2008-080) et du dispositif «école ouverte » (MEN 2003-008). La diversité et l'importance du nombre de partenariats montrent combien le problème du décrochage scolaire est perçu non comme relevant uniquement de l'école mais s'inscrivant dans un contexte social, culturel, économique plus large.

- Des dispositifs visant prioritairement le maintien en classe ordinaire

Depuis 1975, la philosophie des politiques éducatives en France est basée sur le postulat selon lequel tous les élèves doivent être accueillis au collège sans être placés précocement dans les « filières de relégation » (principe du Collège Unique). Quarante ans plus tard, la même logique semble se perpétuer : ainsi 18 dispositifs parmi les 24 recensés pour lutter contre le décrochage scolaire concernent des élèves scolarisés en classe ordinaire, ce qui traduit cette volonté d'individualiser les parcours tout en maintenant le jeune dans le régime « général ». Ces dispositifs prévoient par exemple des travaux en groupes de besoin pour les élèves jugés « fragiles », comme le PPRE passerelle (MEN, 2011-126), ou encore des enseignements optionnels, par exemple en Découverte Professionnelle de 3 heures (DP3) (MEN, 2005a), ou enfin des aménagements matériels ou pédagogiques dans le cas d'élèves porteurs de troubles de santé (MEN, 2003-135, sur la mise en œuvre des Projets d'Accueil Individualisés), ou de handicap (MEN, 2006-126). L'éviction de l'élève d'une classe ordinaire doit rester exceptionnelle et ne peut être décidée qu'après avoir envisagé toutes les autres solutions, comme l'orientation dans un Etablissement de Réinsertion Scolaire (ERS) (MEN, 2010-090) ou vers les classes organisées autour d'un projet professionnel en alternance, comme la 3^{ème} « prépa-pro » (MEN, 2011-128), ouverte à des élèves de 3^{ème} ayant 15 ans révolus. Les textes insistent sur les passerelles institutionnelles à établir afin de permettre aux élèves de rejoindre l'enseignement général ou technologique, par exemple en maintenant l'enseignement de deux langues vivantes dans ces sections. Elle recommande en outre que l'inscription dans ces dispositifs hors-classes ordinaires soit prévue pour une période limitée. Enfin elle insiste sur le fait que les procédures disciplinaires d'exclusion doivent être exceptionnelles, de courte durée, et accompagnées d'un dispositif de suivi des apprentissages durant l'absence de l'élève.

1.3.2. Une injonction à être autonomes et créatifs en dehors de la forme scolaire habituelle

En invitant en même temps à l'individualisation des parcours et à des modes de prévention communs du décrochage scolaire, les dispositifs prescrits tendent à transformer le plus souvent la forme scolaire traditionnelle du collège (un professeur enseignant sa discipline à tous les élèves d'une classe) : éclatement des groupes-classes en fonction des besoins lors de l'accompagnement personnalisé en classe de 6^{ème} (MEN, 2011-118), accompagnement méthodologique pour l'aide aux devoirs dans le cadre de l'accompagnement éducatif (MEN, 2008-080), concertation obligée avec des partenaires extérieurs par exemple dans la mise en œuvre des Projets d'Accueil Individualisés (PAI) (MEN, 2003-135) et des Projets

Personnalisés de Scolarisation (PPS) (MEN, 2006-126). En outre, la volonté affichée de maintenir au maximum les élèves dans les classes ordinaires aboutit à une grande hétérogénéité des publics accueillis.

Il semble que cette prescription, jugée complexe et contraignante par les acteurs repose néanmoins largement sur leur autonomie et leur créativité. La quasi-totalité de ces textes contiennent non des obligations mais des préconisations. De plus, seuls les objectifs sont précisément fixés, les conditions de la mise en œuvre étant la plupart du temps laissées à l'initiative des professionnels, en tenant compte des particularités de chaque établissement et de l'environnement. Le texte emblématique de cette autonomie laissée aux équipes est l'article 34 de la loi d'orientation et de programme pour l'avenir de l'école (MEN, 2005c) qui permet aux établissements de mettre en œuvre des dispositifs expérimentaux, pour une durée maximum de cinq ans, portant sur l'enseignement des disciplines, l'interdisciplinarité, l'organisation pédagogique de la classe, de l'école ou de l'établissement. De fait, la majorité des dispositifs de lutte contre le décrochage scolaire impliquant des partenariats et supposant un travail en équipe relève de cet article 34.

Cette analyse de la prescription institutionnelle, à laquelle sont soumis les enseignants, nous invite à poser les remarques et questions suivantes :

- La quasi-totalité des textes sont formulés en termes de préconisations (et non pas d'obligations). Les objectifs y sont sur-prescrits (« faire réussir tous les élèves »), alors que les conditions de mise en œuvre sont pour la plupart laissées à l'initiative des équipes. Cette prescription, que l'on peut qualifier de « faible » (Amigues, 2009), constitue-t-elle un frein ou un vecteur de développement ?

- L'empilement et l'accélération des prescriptions dans le temps (par exemple sur une période de moins de deux ans, une dizaine de textes nouveaux sont parus, pour remplacer, modifier ou compléter les prescriptions précédentes) rendent-ils possible leur appropriation par les personnels concernés ? Les collectifs de travail ont-ils le temps de s'approprier et de retravailler ces prescriptions, lorsqu'à chaque rentrée scolaire (parfois plus fréquemment) les textes officiels changent ? Ce rythme semble d'autant plus pressant qu'un certain nombre de textes sont porteurs d'objectifs en termes de résultats à brève échéance, et par conséquent s'accommodent mal du travail dans la durée nécessaire pour conserver à la prescription son rôle de « mémoire agissante » du métier (Amigues, 2009).

- Enfin, certaines injonctions nous semblent paradoxales (par exemple : personnaliser les parcours mais favoriser l'inclusion de tous les élèves dans les classes ordinaires ; sanctionner les fauteurs de troubles mais éviter l'exclusion, cause de décrochage), et l'on peut se demander comment les professionnels les mettent en œuvre au quotidien. Nous pourrions également formuler une remarque concernant les différentes temporalités auxquelles ces prescriptions se réfèrent : un travail au jour le jour, au « coup par coup » (par exemple en ce qui concerne le signalement et le traitement de l'absentéisme) mais aussi une inscription dans la durée (par exemple la constitution des dossiers et des projets individualisés, le suivi à long terme des élèves dans le cadre des partenariats).

Dans la partie « résultats » de la thèse, nous tenterons d'identifier l'impact de cette prescription abondante mais discrète (c'est-à-dire laissant largement aux travailleurs l'initiative des moyens pour atteindre les objectifs assignés), parfois paradoxale et faisant intervenir des temporalités difficilement compatibles, sur le travail réel des enseignants participant à notre étude. Comment cette prescription constitue une ressource ou une contrainte pour l'action ? Comment celle-ci est lée par les acteurs ?

Synthèse de la partie 1

Le décrochage scolaire constitue un phénomène d'importance dans les systèmes éducatifs des pays développés. En France, le vocable a fait son apparition dans les années 1970, dans un contexte d'augmentation du niveau de qualification nécessaire pour accéder à un emploi, de massification de l'enseignement et d'allongement de la durée des études. Cette dénomination, qui a peu à peu remplacé le terme d'échec scolaire, traduit une volonté politique d'articuler l'intérieur et l'extérieur de l'École, les missions de cette dernière étant étendues à l'insertion sociale et professionnelle des jeunes. Même si le phénomène de décrochage déborde le cadre de l'école et s'apparente davantage à un problème de société qu'à un problème scolaire, il est néanmoins largement utilisé pour évaluer et orienter les politiques publiques d'éducation dans les pays occidentaux, et ses statistiques viennent régulièrement alimenter les comparaisons de l'efficacité de ces politiques depuis le niveau international jusqu'au cœur des établissements d'enseignement.

La littérature internationale abondante sur le décrochage scolaire recense un grand nombre d'études visant à quantifier et à qualifier le phénomène. Mais, en fait, il est pratiquement impossible de tracer un profil-type des élèves à risque de décrochage et de leur parcours, tant les facteurs de risque identifiés sont nombreux, co-construits et liés entre eux. En une vingtaine d'années, les recherches sont passées d'un modèle descriptif statique du phénomène à une vision beaucoup plus systémique et diachronique (le décrochage comme processus), rompant du même coup avec l'idée déterministe que certains élèves seraient « promis » au décrochage et que d'autres en revanche en seraient systématiquement protégés.

Les recherches récentes abordent également l'analyse et l'évaluation des nombreux programmes de prévention et de lutte contre le décrochage scolaire, et l'on peut constater à leur lecture que ceux-ci font la part belle à l'introduction de pratiques rompant avec la vision traditionnelle de l'enseignement (travaux de groupe, pratiques innovantes, soutien méthodologique et notionnel, partenariats avec des structures extérieures à l'école...), les dispositifs jugés les plus efficaces étant ceux qui mettent l'accent sur la prévention et jouent sur des composantes multidimensionnelles.

Enfin, la prescription institutionnelle concernant la prévention et la lutte contre le décrochage scolaire est très abondante et les textes officiels français concernant cette problématique se succèdent à un rythme très soutenu. Cette prescription peut paraître par certains côtés contradictoire et difficile à mettre en œuvre par les équipes enseignantes au quotidien : en

effet l'injonction de maintenir autant que possible tous les élèves dans un même cursus tout en adaptant les enseignements aux besoins de chacun représente pour chaque professeur, chaque équipe, un défi majeur. De plus, si les objectifs de cette prescription sont extrêmement ambitieux, les manières de la mettre en œuvre restent pour une très large part sous la responsabilité des acteurs, avec peu de temps et de moyens accordés aux équipes pour l'adapter au mieux aux contraintes locales.

On peut dire ici que ces éléments de contexte nous permettent d'esquisser une première ébauche de notre problématique de recherche, en posant la question de l'impact de la prise en compte du risque de décrochage scolaire dans l'activité de travail des enseignants : en effet, nous faisons l'hypothèse que l'accueil et la prise en charge d'un public de plus en plus hétérogène, l'apparition de dispositifs de plus en plus nombreux concernant la lutte, la prévention, l'aide, le suivi ou l'accompagnement des élèves hors des cours disciplinaires (comme par exemple l'accompagnement personnalisé, l'aide à l'orientation active), ainsi que l'obligation de travailler avec des partenaires extérieurs, l'accélération de la prescription institutionnelle, ont un effet sur le milieu de travail des professeurs, et par conséquent sur leur activité. Comment s'y prennent-ils dans ce contexte pour continuer à exercer leur métier, à le réinventer jour après jour ? Quelles ressources mobilisent-ils pour répondre à ce défi professionnel ?

Deuxième partie : un cadre théorique pour approcher le développement du pouvoir d'agir des enseignants face à la prise en compte du décrochage scolaire chez les élèves

A travers le tour d'horizon des recherches internationales concernant le phénomène du décrochage scolaire, nous avons pu constater que les travaux concernant les caractéristiques des élèves décrocheurs et les facteurs de risque de décrochage étaient nombreux. Les

programmes de prévention et de lutte contre le décrochage font également l'objet d'un nombre important de publications scientifiques qui ont pour objet de décrire leur fonctionnement ainsi que d'en évaluer les effets. Par ailleurs, les recherches basées notamment sur les études de cas et les récits d'expérience tendent à montrer que les enseignants, acteurs de première ligne dans la prévention du décrochage, ne mettent pas en œuvre un dispositif prescrit sans le modifier. Autrement dit, aucun texte officiel n'est « appliqué » de façon homogène par tous les acteurs. Telle disposition institutionnelle n'est pas déclinée de façon neutre, comme elle apparaît dans les préconisations et les feuilles de route (même si elle est qualifiée de « répliquable », c'est-à-dire reproductible indépendamment de son contexte de mise en œuvre).

Par ailleurs, l'étude de la prescription institutionnelle concernant la prévention et la lutte contre le décrochage scolaire fait apparaître une forte quantité de préconisations et de dispositifs, dont le rythme est difficile à suivre pour les acteurs et dont la multiplicité peut conduire à des contradictions. Cette dimension apparaît par exemple dans le double défi lancé aux enseignants : amener tous les élèves à un niveau de compétences commun minimal en fin de scolarité obligatoire (le Socle Commun de Connaissances et de Compétences²⁰) tout en personnalisant les interventions et les aides en fonction des possibilités et des difficultés de chacun d'entre eux.

Notre objectif à travers cette recherche est à la fois épistémique et transformatif : il s'agit de comprendre l'activité des enseignants face à ce défi, quelles difficultés ils rencontrent, quelles stratégies ils déploient pour répondre à l'injonction institutionnelle, et pour produire des savoir-faire mobilisables pour la prise en compte de ces publics « à risque ».

Pour cela, nous effectuerons le choix de poser l'approche développementale comme un présupposé théorique. En cela, nous postulerons que l'activité humaine est située, en permanence en lien avec le milieu dans lequel elle se déploie ; que cette activité est tournée à la fois vers son objet (son but) et en même temps vers l'activité d'autrui tournée vers cet objet ; enfin qu'elle est historiquement et culturellement marquée, par les autres activités humaines passées, présentes et à venir.

Ce choix entraîne une approche clinique de l'activité cible. La recherche clinique que nous effectuerons sera basée sur des observations et des entretiens à partir de traces de l'activité de

²⁰ Décret du 11 juillet 2006 - <http://cache.media.education.gouv.fr/file/51/3/3513.pdf>

travail d'un nombre limité de professionnels. Afin d'approcher cette activité, nous emprunterons une méthode indirecte d'intervention (détaillée dans la partie 3 de la thèse), qui nous permettra, au-delà des observables, de provoquer un développement de l'activité chez les acteurs et de l'étudier, au travers de la création d'un espace dialogique.

Dans le même temps, nous regarderons l'activité enseignante sous un angle ergonomique, comme un travail se déroulant au sein d'un « métier » avec ses différentes instances. Nous chercherons à comprendre comment l'enseignant au sein d'un collectif peut développer son pouvoir d'agir et effectuer une renormalisation de la prescription pour faire face à la prise en compte au sein de sa classe des élèves à risque de décrochage, qui constituent un public relativement nouveau et très hétérogène, objet de toutes les attentions de la part des tenants des politiques publiques d'éducation.

Nous poserons enfin la question de la possible généralisation des résultats d'une étude clinique basée sur un nombre limité de participants ; quels types d'invariants est-il possible de recueillir dans le cadre de notre recherche, et dans quelle mesure ces invariants peuvent-ils être étendus à d'autres contextes de travail ?

Cette partie sera déclinée en trois sections :

- l'activité et son développement sous l'angle de l'approche historico-culturelle ;
- l'analyse clinique comme moyen de transformer l'activité pour en comprendre le développement ;
- enfin l'ergonomie de l'activité enseignante pour faire apparaître à quelles conditions le métier peut constituer une source et une ressource de développement du pouvoir d'agir, au sein d'un collectif de travail. Complémentairement, nous nous demanderons comment ce collectif peut à son tour participer à la vitalité du genre professionnel, en apportant des éléments de réponse aux problématiques engendrées par la présence en cours de nouveaux publics et la prescription s'y rapportant.

2.1 Une définition du développement selon le cadre de l'approche historico-culturelle

2.1.1 Le développement des fonctions psychiques supérieures selon Vygotski

L'apport essentiel de Vygotski (1960) tient dans la dimension sociale de l'activité humaine considérée comme source et ressource du développement des fonctions psychiques supérieures.

Toute fonction psychologique, dans le développement culturel de l'enfant, apparaît deux fois ou sur deux plans : elle apparaît d'abord sur le plan social puis sur le plan psychologique ; d'abord entre les individus comme une catégorie interpsychique, et ensuite à l'intérieur de l'enfant comme une catégorie intrapsychique (Vygotski, 1960, p. 197).

Le développement des fonctions psychologiques du sujet est ici indexé à la participation de ce dernier à des pratiques socialement organisées. Rapporté à notre contexte de recherche, ce modèle permet de considérer que les enseignants sont destinataires de « signes culturels » au cours d'échanges, par exemple lors de moments de formation, de discussions professionnelles, de classe (l'interpsychique) et qu'ils intériorisent ces signes pour en faire des instruments psychologiques permettant d'agir dans un contexte nouveau (l'intrapsychique) (Bertone, Chaliès, Clarke & Méard, 2006). Selon la psychologie historico-culturelle, le processus développemental est basé sur l'intériorisation de ces signes culturels mais celle-ci se réalise selon certaines caractéristiques : premièrement, elle implique des débats psychiques à l'intérieur de la conscience humaine du sujet entre plusieurs options simultanées et concurrentes. Ces débats trouvent leur origine dans les situations sociales : en effet, au cours des échanges, des discussions, des controverses, qui se déroulent entre interlocuteurs, s'engage un processus de mise en concurrence et d'évaluation à propos des signes échangés. Ce processus constitue la base des conflits interpsychiques rapatriés par les sujets dans leur psychisme, devenant par là-même des conflits intrapsychiques. Ceux-ci permettent ainsi d'envisager d'autres « préoccupations » et d'autres « manières de faire ». Ils alimentent momentanément des hésitations, des doutes, des « empêchements » (Clot, 1999 ; 2008). C'est en ce sens qu'ils constituent un élément-clé du développement. Par ailleurs, il apparaît que cette intériorisation, dans sa phase de développement, implique aussi une modification du signe intériorisé. Celui-ci ne sort pas indemne de la « greffe », de « l'appropriation » que réalise l'acteur (Leontiev, 1976, pp.157-164). En le faisant sien, le sujet agit sur le signe lui-même, qui devient sa propre ressource en participant du développement de ses fonctions psychiques supérieures.

Il découle de ces deux caractéristiques du développement comme intériorisation de signes culturels que pour Vygotski « *c'est uniquement en mouvement qu'un corps montre ce qu'il est* » (1978, p.64-65). Ce n'est par conséquent que par une expérience de transformation que l'activité psychologique peut s'étudier (Clot, 2008, p. 55).

Dans le cadre de notre étude, nous posons que l'enseignant à qui l'on demande de prendre en charge la prévention du décrochage scolaire reçoit un certain nombre de signes, sous forme d'indications, de textes officiels (et nous avons vu dans le contexte qui nous concerne que ces

textes sont nombreux). Face à ces nouvelles prescriptions, relayées par les inspecteurs et les équipes de direction des établissements, et face aux contraintes introduites par la présence d'élèves à risque de décrochage, il est confronté à des problèmes inédits ou des difficultés accentuées qui l'incitent à réviser ses routines. Ces échanges et débats avec ses collègues au sujet de ces nouvelles prescriptions et de leur mise en œuvre induisent un processus de création de controverses ou de contradictions rapatriées dans l'intrapsychique, constituant de la sorte une source de développement potentiel. Nous postulons que le développement de ces fonctions psychiques supérieures chez les enseignants dans le cadre de leur travail est donc un processus basé sur un échange de signes dans le cadre d'une situation sociale (au sein de leur milieu de travail), ces échanges donnant naissance à des débats interpsychiques puis intrapsychiques, et ce tout au long de leur vie professionnelle.

2.1.2 L'organisation triadique de l'activité selon Leontiev

Si pour Vygotski (1985) « *l'activité est ce qui permet de s'affranchir des dépendances de la situation concrète* », cette activité selon Leontiev est organisée de manière dialogique :

L'homme n'est jamais seul face aux objets qui l'environnent. Le trait d'union face aux objets est constitué par ses relations avec les autres. (Leontiev, 1984)

Pour Leontiev, cette conception dialogique est également triadique. Celle-ci nous permet d'approcher le concept d'activité comme une transformation du milieu environnant, en interaction constante avec l'objet de la transformation et l'activité des autres centrée sur cet objet. La part subjective de l'activité est analysée par rapport aux problématiques de sens et d'efficacité (Leontiev, 1976 ; 1984). En effet, on pourrait comparer l'activité du sujet à une structure « en trois étages » dont les unités sont en tension : l'activité (rapportée à un motif) – l'action (rapportée à un but) – l'opération (rapportée à un instrument). Cette dynamique entre activité, action et opération est envisagée comme un processus de réorganisation fonctionnelle à l'origine du développement du sujet (Leontiev rejoint ici Vygotski sur l'importance du conflit dans le processus de développement). Le rapport entre le but de l'action (ce qui est visé par le sujet comme résultat de son action) et le motif (ce qui est vital pour le sujet) révèle le « sens » de l'activité.

En effet, selon cet auteur, l'être humain distingue son action du motif de cette action, dans un système de significations qui est fixé dans le langage et qui lui confère sa stabilité. Pour lui, la signification est la généralisation de la réalité par l'humanité, élaborée historiquement, fixée

sous forme de mots, de savoirs ou de savoir-faire (ibid, pp.85-87). Mais c'est aussi un fait de la conscience individuelle et le problème consiste justement à comprendre la place de ces systèmes de significations dans la vie psychique de l'homme. Elle est la plupart du temps inconsciente (même si elle peut être conscientisée lorsque c'est elle et non plus le signifié qui devient l'objet de la conscience, comme dans l'apprentissage des langues par exemple). Comment, et à quel degré le sujet se l'approprie-t-il ? Son devenir subjectif dépend du « sens », écho personnel que cette signification a pour lui. Et ce sens est plutôt à chercher dans les interactions de l'homme dans la vie (ibid, pp.88-89). Le sens se crée dans la vie, donc dans l'activité du sujet. Les animaux et l'homme établissent des rapports avec leur milieu mais ce dernier identifie ces rapports comme étant « siens », il en prend conscience en distinguant ce qui le stimule à agir (but de l'action) et ce qui l'incite à agir (motif de l'action). Notons que, selon cette acception, le motif n'est pas confondu avec le sentiment d'un besoin.

Imaginons un élève lisant un ouvrage scientifique qui lui a été recommandé [...]. Son but conscient est d'assimiler le contenu de l'ouvrage. Mais quel est le sens particulier que prennent pour l'élève ce but, et par conséquent l'action qui lui correspond ? Cela dépend du motif qui stimule l'activité réalisée dans l'action de lecture. Si le motif consiste à préparer le lecteur à sa future profession, la lecture aura un sens. Si, en revanche, il s'agit pour le lecteur de réussir des examens, qui ne sont qu'une simple formalité, le sens de sa lecture sera autre, il lira l'ouvrage avec d'autres yeux ; il l'assimilera de façon différente. Autrement dit, pour trouver le sens personnel, il faut déceler le motif y correspondant. (Leontiev, 1976, p.89)

Donc, pour Leontiev, le sens (personnel) et la signification (contextuelle et sociale) ne sont pas confondus ; ils sont liés dans un rapport inverse à celui donné par plusieurs linguistes et psychologues : c'est le sens qui s'exprime dans les significations (comme les motifs dans les buts) et non l'inverse. Leontiev prend comme illustration de la dissociation sens-signification l'exemple suivant : tous peuvent connaître une date (le 6 juin 1944, débarquement des Alliés en Normandie) (signification) mais ceux qui y ont perdu un frère ou qui y ont participé ou qui sont nés 20 ans plus tard, lui en donnent un sens différent. Le sens et la signification sont les principales composantes de la structure interne de la conscience mais pas les seules. Il y a aussi son contenu sensible. Le sens renvoie ici à une dimension « vitale » chez Leontiev. Mais en même temps, les motifs d'un sujet sont toujours « l'écho des mobiles des autres », dans la poursuite d'un objectif commun.

Rapporté à notre sujet d'étude, nous concevons à la lumière de ce modèle l'enseignant confronté à des élèves à risque de décrochage comme immergé dans un système de significations mais investissant, à des degrés divers (et personnels), un sens singulier à la mission de prévention et de lutte contre le décrochage.

Par ailleurs, Leontiev indique que les buts d'action sont également indexés à la maîtrise des instruments de l'opération. En effet, il est tout à fait possible qu'un acteur poursuive un but mais qu'il ne maîtrise pas les techniques pour atteindre ce but, qu'il s'agisse d'un élève, d'un enseignant ou de tout sujet en situation de travail. Sur ce point, il est nécessaire de faire la distinction très claire chez Vygotski et Leontiev entre d'une part l'artefact, qui est l'objet, la technique instituée, et l'instrument qui intègre l'usage que fait le sujet de cet artefact. Comme le souligne Clot (1999), « le réel est la percussion des procédés sociaux et parfois rivaux de l'utilisation des objets ». L'instrument est une entité mixte, émanant à la fois du sujet et de l'artefact. Il est institué par le sujet comme moyen d'atteindre un but qui ne coïncide pas forcément avec le but prescrit (en effet, celui-ci est plus ou moins investi (Leontiev 1984) en fonction des préoccupations du sujet). Donc l'action et le rapport à l'instrument sont dépendants de l'efficacité (atteinte du but), ainsi que de l'efficacité (économie).

Les enseignants sont fréquemment en situation de mettre en œuvre des instruments qui n'ont plus les effets escomptés face aux nouvelles configurations créées par le risque de décrochage. Qu'il s'agisse des formes de groupement, de l'agencement temporel des contenus d'enseignement ou même simplement des modes d'intervention en classe, ils admettent parfois « ne pas savoir quoi faire ». De nouveaux instruments sont alors à construire, une nouvelle efficacité (au sens de Leontiev) est à échafauder.

Cette unité à trois têtes, opération (instruments) - action (buts) - activité (mobiles vitaux), permet de prendre en compte la subjectivité dans l'activité sans la brider par un réductionnisme technique, ni une subjectivisation excessive (Clot, 2008 ; Méard, 2009). Concernant notre objet d'étude, **nous posons par conséquent que l'activité de l'enseignant est en permanence rapportée à des motifs, en tension avec des buts et des instruments, dans un rapport dialogique avec autrui. La mise en tension de ces trois composantes constitue potentiellement une source de développement par le sens et par l'efficacité. Nous évoquerons donc un développement du sens qui se traduit par un dépassement des motifs initiaux par la formation de nouveaux buts d'action et un développement de l'efficacité se traduisant par la maîtrise d'instruments nouveaux pour atteindre les buts.**

2.1.3 Développement biphasé et alternance fonctionnelle : les tensions au cœur du mouvement de développement

Si nous reprenons la réflexion de Leontiev (1984) telle que la prolonge Clot, le développement de l'activité du sujet suit donc deux trajectoires : un développement du sens (qui se traduit par un déplacement et un dépassement des motifs initiaux par la réalisation et le

dépassement des buts de l'action) et un développement de l'efficacité (qui se traduit par l'utilisation et la création d'instruments nouveaux pour atteindre le but). Ces deux trajectoires se nourrissent mutuellement. Les travaux de Moussay, Flavier, Zimmermann et Méard (2011), Moussay, Etienne et Méard (2011) ainsi que Méard et Zimmermann (2014) étayent l'idée empruntée à Saujat (2010) d'un développement au cours duquel ces zones potentielles de développement se constituent et se répondent, ce qui permet de le qualifier de « développement biphasé ».

Par ailleurs, le rapport entre le développement cognitif et le développement affectif fait également l'objet d'une alternance entre une dynamique centripète, tournée vers soi et une dynamique centrifuge, tournée vers le réel. Cette double mise en tension (chacune des phases centripète et centrifuge étant elle-même soumise à des tensions entre sens et efficacité) constitue une source potentielle de conflit. Désignée sous le terme d'alternance fonctionnelle, cette double orientation de l'activité est perçue par Wallon comme un rapport de subordination réciproque (avec une prédominance alternée de l'activité sur soi et sur le réel), entraînant une conception dialectique du développement : en effet, l'orientation dominée n'en continue pas moins à agir, pour déboucher à un moment donné sur une inversion du rapport de subordination. Wallon établit en outre un rapport entre les émotions et l'activité intellectuelle, les émotions pouvant être source de plasticité et de réactivité des conduites, mais aussi altérer le fonctionnement cognitif de par leur caractère envahissant, entravant du coup le développement du pouvoir d'agir : « *situées entre l'automatisme des réactions et l'activité intellectuelle, les émotions sont avec l'un et l'autre dans un double rapport de filiation et d'opposition* » (Wallon, 1938). Constituant en quelque sorte une interface entre le sens et l'efficacité, les émotions peuvent par conséquent être à l'origine d'un développement du pouvoir d'agir, initié par le pouvoir d'être affecté (Clot, 2001).

2.2 L'analyse clinique de l'activité : transformer pour comprendre, comprendre pour transformer

Afin de compléter les présupposés de notre cadre théorique, nous allons tenter ci-dessous de définir les concepts d'activité, d'objectivité, de subjectivité, de pouvoir d'agir, notamment à la lumière des travaux de Clot (2008 ; 2011). Nous nous appuyons également sur le concept de milieu (Wallon, 1963) pour qualifier les situations de travail et d'intervention que nous étudierons. A cet effet, nous nous baserons notamment sur une conférence donnée par Yves

Clot ²¹pour définir les termes d'activité, de subjectivité, de développement du pouvoir d'agir tels que nous les mobiliserons dans nos questions de recherche.

2.2.1 Expliquer ou comprendre ?

Nous reprendrons ici le propos de Vygotski (cité par Clot) : on ne peut observer le développement

(...) que par les moyens détournés d'un développement 'provoqué'. Le développement ne peut être l'objet de la psychologie que s'il est donc aussi sa méthode, une méthode qui serve aux sujets à découvrir ce dont ils sont capables en se mesurant à ce qu'ils font. (in Clot, 2008, p.55)

C'est pourquoi nous centrerons notre étude sur le développement du pouvoir d'agir des enseignants face à la prise en compte du risque de décrochage chez les élèves en mettant en œuvre une intervention visant d'abord à provoquer chez les acteurs un développement, puis à l'étudier. La méthode de cette intervention (l'autoconfrontation simple et croisée) sera détaillée dans le chapitre 3 de la thèse. La visée transformative de notre recherche n'est donc pas dissociable de sa visée épistémique. Il serait vain en effet de penser qu'il est possible de saisir des indicateurs du mouvement de développement en réalisant une étude uniquement compréhensive, tant il est vrai que la seule présence du chercheur provoque une transformation de la situation étudiée et que de surcroît l'observable ne traduit qu'une partie de l'activité (Clot & Leplat, 2005). **L'objet principal de notre étude sera par conséquent de manière prioritaire le mouvement développemental de l'activité des participants. Nous reprendrons à ce sujet la référence à Ricoeur (1990), et nous tenterons de remplacer l'antagonisme entre objectivité et subjectivité par l'étude de l'activité, dans le sens où elle incorpore à la fois dans son mouvement le sujet et l'objet. L'activité du chercheur lors de la phase d'intervention sera donc principalement de provoquer un mouvement de l'activité au travers de la méthode indirecte choisie.**

2.2.2 Le développement, à la croisée des milieux

Pour Wallon, « *le milieu n'est pas autre chose que l'ensemble plus ou moins durable des circonstances où se poursuivent des existences individuelles* » (1959, p.288). Cet auteur conçoit les rapports entre l'être vivant et le milieu comme des « transformations mutuelles ». Il précise que « *plusieurs milieux peuvent se recouper chez le même individu, et même s'y retrouver en conflit* » (ibid.). On peut, toujours selon Wallon, parler de milieux « fonctionnels » caractérisés par une similitude des intérêts, des obligations et des habitudes

²¹ Aix-en-Provence, Aix-Marseille Université le 29 janvier 2014

des individus qui y évoluent. Nous considèrerons dans notre étude le milieu de travail au sein duquel évoluent les participants en lui attribuant cette définition ; un « milieu associé à la recherche » sera également créé dans le cadre de l'intervention, ce milieu étant caractérisé par un intérêt commun (le travail sur la question problématique élaborée en commun), des obligations communes (celles de la méthode de l'autoconfrontation simple et croisée, mais aussi les principes d'éthique et de confidentialité discutés et adoptés au sein du contrat de recherche), et des habitudes (l'appropriation de la méthode d'intervention faisant partie des indicateurs de développement des participants).

De plus, les différents milieux où évoluent les acteurs, qui les transforment et qu'ils transforment, sont également à la source d'un développement potentiel du pouvoir d'agir. En effet, les individus organisent la pluralité des cadres de signification de leurs actes, ce qui les conduit à faire des arbitrages, des compromis indexés à la question des émotions et des affects. Ce travail « *d'intersignification des divers cadres fluctuants de l'expérience du moi* » (Malrieu, 1995) sont constitutifs du processus de personnalisation ou de subjectivation. Cette pluralité des milieux, régis, habités par des normes et des valeurs qui ne se recoupent pas forcément, produit des tensions, génère des discordances qu'il revient au sujet de résoudre s'il veut pouvoir se ressaisir. Le travail est alors considéré comme un débat avec le milieu, une « constellation d'épreuves » :

Le monde est beaucoup plus une constellation d'épreuves qu'un système de contraintes. En d'autres termes, c'est dans la contingence qu'on trouve la source de toute activité subjective. (Clot, 1995, p. 150)

Le terme de « monde » étant pris dans le sens d'un « milieu subjectif », les épreuves traversées par le sujet peuvent s'avérer destructrices, mais également sources de création. Nous retiendrons ici encore l'importance de la contingence et des contraintes dans le développement et considèrerons la prise en compte des nouveaux publics que constituent les élèves à risque de décrochage au sein de la classe et les prescriptions concernant leur prise en compte comme autant d'épreuves auxquelles sont confrontés les participants à l'intervention.

2.2.3 L'activité comme mouvement de transformation du milieu de vie par le sujet

A partir de ces postulats, on peut définir l'activité dans notre étude comme une transformation du milieu dans lequel le sujet évolue, en lien permanent avec son objet et l'activité d'autrui centrée sur cet objet. Nous dirons avec Clot (2008, p.6) que l'activité n'est émotive ou cognitive qu'au second degré. Elle est d'abord « *mouvement d'appropriation d'un milieu de*

vie par le sujet ». Pour Clot (2011, p.35), reprenant Canguilhem, santé et activité sont liées par ce mouvement de transformation du milieu dans lequel on vit :

Je me porte bien dans la mesure où je suis capable de porter la responsabilité de mes actes, de porter des choses à l'existence et de créer entre les choses des rapports qui ne leur viendraient pas sans moi.
(Canguilhem, 2002, p.68)

L'activité n'est pas ce qui est à faire, elle ne peut pas être confondue avec la tâche. On ne peut pas la limiter à l'observable. Elle comprend en effet tout ce que l'on ne peut pas faire, ce qu'il faut refaire, ce qui est impossible, ce qu'il faudrait faire mais que l'on ne fait pas, ce que l'on pourrait faire... Cette part impossible, empêchée, non réalisée, contrariée, fait partie intégrante de l'activité réelle du sujet. A ce titre, l'originalité de la clinique de l'activité est de se donner pour but de rechercher la subjectivité au sein de l'activité, et de considérer cette subjectivité comme un rapport entre activités (possibles, impossibles, impossibles, réalisées, non réalisées). C'est pour cela que l'activité ne peut se réduire aux seuls observables, aux opérations « mesurables ». Dans cette mesure, l'épistémologie de la clinique de l'activité permet de sortir de l'impasse entre objectivité et subjectivité. Nous pouvons placer l'activité réalisée du côté de l'objectif : c'est la part de l'activité qui est observable, mesurable, enregistrable. L'activité réelle quant à elle relève du domaine subjectif, en ceci qu'elle comprend la part impossible, empêchée, contrariée de l'activité, tout ce que « l'on garde sur l'estomac ». Le mouvement des rapports entre l'activité réalisée et l'activité réelle passe par la réalisation ; cette dernière est à l'origine du développement de nouveaux possibles (Kostulski & Clot, 2007). En effet l'activité réalisée constitue l'actualisation d'une des actions réalisables dans la situation. Dans notre méthodologie d'intervention, l'autoconfrontation croisée constituera l'espace dialogique de réalisation par l'activité langagière au cours des entretiens à partir de traces d'activité (les séances filmées supports de ces entretiens), de rapports entre cette activité réalisée et l'activité réelle (Clot, Faïta, Fernandez & Scheller, 2001). Les participants à l'intervention-recherche deviennent dans ce cadre à la fois des observateurs et des interprètes de leur propre activité. En tant que réalisation de l'observable, l'objectivation est donc indispensable au développement de la subjectivité, en tant qu'accès à de nouveaux possibles à partir de l'activité réalisée.

Concrètement, concernant notre objet d'étude, nous tenterons d'identifier comment, dans le cadre de l'espace dialogique suscité par l'intervention, les participants peuvent réaliser, par la méthode de l'autoconfrontation simple et croisée, une part de leur activité réelle face à la prise en compte des publics à risque de décrochage scolaire au sein du cours, ce qu'ils aimeraient faire mais ne peuvent pas faire, ce à quoi ils ont renoncé, ce qu'ils pourraient envisager de

faire plus tard, à partir de traces de leur activité et au travers de l'échange dialogique avec la chercheuse et les autres participants.

2.2.4 Le conflit à la source du développement

Nous repartirons de la définition de la subjectivité conçue comme un rapport entre activités (possibles, impossibles, réalisées, non réalisées) qui s'affrontent dans le conflit inter et intrapsychique (Clot, 2011). Ce conflit dans l'activité n'est pas éliminable en tant que source d'empêchement subjectif, puisque l'activité empêchée fait partie intégrante de l'activité réelle. Plus encore, le conflit constitue une source potentielle de développement ; en effet l'activité non réalisée comprend également une part de réalisable, de possible, de création. L'enjeu est donc pour l'intervenant-chercheur de permettre aux acteurs d'accéder à cette source d'énergie dans leur activité. Clot (2011) revient à ce sujet sur la conception triadique de l'activité selon Leontiev, et insiste sur l'importance du conflit de critères dans le développement de l'activité, jusqu'à affirmer qu'une activité sans conflit est une activité sans possibilités. En situation professionnelle, le conflit de critères va permettre aux travailleurs de développer la tâche, en faisant de leur vécu professionnel, en partie réalisé par l'autoconfrontation à des traces audio-visuelles de leur activité, un moyen de transformer leur activité. En l'occurrence, par rapport à notre objet d'étude, nous faisons l'hypothèse que la réalisation des conflits issus de la prise en compte des élèves à risque de décrochage scolaire au sein du cours (par exemple, entre « leur accorder davantage de temps » et « avancer dans le programme », ou encore entre « organiser des travaux en groupes » et « éviter les conflits entre élèves ») constitueront un point de départ pour un développement potentiel du pouvoir d'agir chez les participants.

2.2.5 Le pouvoir d'agir et son développement

Nous définirons le pouvoir d'agir dans notre étude comme le rayon d'action des acteurs, en l'occurrence les professionnels au sein de leur milieu de travail, ce sur quoi ils peuvent agir. Ce rayon d'action concerne les objets de leur activité, mais aussi l'activité d'autrui (par exemple les élèves, les autres enseignants). La méthode clinique a pour ambition d'augmenter ce rayon d'action des acteurs sur les objets et sur autrui, et d'identifier comment et en quoi se traduit cette augmentation. Ce pouvoir d'agir, rayonnement du sujet dans son milieu de travail, ne constitue pas une garantie contre l'organisation du travail. Son développement n'est ni unidirectionnel ni endogène. C'est au sein du mouvement entre le pouvoir d'agir et les contraintes du milieu, des conflits de critères provoqués par ce mouvement (les contradictions entre sens et efficacité, entre orientation centripète et centrifuge de l'activité),

que se situe le développement du pouvoir d'agir. La renormalisation (au sens de création de nouvelles normes par le sujet agissant) prend sa source non dans le pouvoir d'agir, mais dans le conflit. Par exemple, le rapport entre ce que l'acteur réalise, son occupation et ce qu'il pourrait réaliser, les objectifs qu'il poursuit et « ce qui compte » vraiment pour lui, peut déboucher sur une augmentation de son pouvoir d'agir sous la forme d'une préoccupation (une action possible qu'il n'avait pas jusqu'alors envisagée). On peut parler ici du sens comme un rapport entre occupations (relatives à l'action) et préoccupations (relatives à l'activité) (Clot, 2004a). L'imagination, la créativité sont sources potentielles d'augmentation du pouvoir d'agir, cependant c'est à la seule condition qu'elles se réalisent dans l'activité qu'elles deviennent ressources pour agir. Un acteur animé de préoccupations créatives qui ne parviendrait pas à réaliser ces préoccupations, à les « traduire » en occupations, ne parviendrait pas à accroître son pouvoir d'agir, car la déliaison entre ses buts d'action et ses motifs aboutirait à une rupture du sens de son activité. La ligne subjective du pouvoir d'agir n'a pas d'avenir si elle ne rencontre pas, dans le conflit, la ligne objective de réalisation d'efficience. On revient ici à l'importance d'un rapport organique entre sens et efficience dans la définition du pouvoir d'agir. Ce rapport entre buts et moyens, qui caractérise l'efficience, permet par l'économie des moyens que celle-ci autorise, de mettre l'énergie économisée au service de nouveaux buts créatifs. C'est ce que font les professionnels qui déclarent « s'économiser », et en cela dégagent au sein de leur activité de travail des moyens pour imaginer d'autres buts, par une alternance fonctionnelle, dans le développement de leur pouvoir d'agir, entre la ligne subjective (qui a trait à leur santé au travail) et la ligne objective (qui a trait à leur efficacité). Nous pouvons par conséquent déduire de ce qui précède que le pouvoir d'agir est synonyme d'efficacité, celle-ci étant entendue comme un rapport, émaillé de conflits, entre sens et efficience.

2.2.6 Un milieu pour provoquer le développement : la création d'un espace dialogique

Nous reprendrons ici le terme de « milieu fonctionnel » employé par Wallon (1959) et caractérisé par une similitude d'intérêts, des obligations et des habitudes, pour qualifier le dispositif que nous avons créé lors de notre intervention. C'est au sein de cet espace-temps constitué par la méthodologie d'intervention (et notamment au travers de la mise en œuvre des autoconfrontations) que se déploie, dans la motricité du dialogue et l'alternance dans l'adressage des discours, les rapports entre activité et intersubjectivité à l'origine du développement (Clot & Faïta, 2000 ; Faïta, 1997, 2007, 2011 ; Yvon & Clot, 2003). L'activité langagière (verbale et non verbale) devient ici le matériau du rapport dialogique en

développement lors de l'autoconfrontation (Clot, 2005). Celle-ci va permettre de provoquer et de mettre à jour la double dialectique de l'activité, à caractère tantôt centripète et centrifuge, chacune en développement biphasé entre sens et efficience. Si on admet avec Bakhtine (in Clot, 2003, p.6) que « *le nœud de l'approche dialogique est constitué par les relations entre dialogue intérieur et extérieur* », on peut dire que, comme l'activité, le dialogue possède une dimension intérieure qui ne saurait être appréhendée en entier. Comme pour l'activité, le dialogue réel ne se réduit pas au dialogue réalisé. Il est rempli des mots échangés auparavant avec autrui : « *Notre parole est remplie des mots d'autrui et nos énoncés sont caractérisés à des degrés variables par l'altérité ou l'assimilation, par un emploi identique ou démarqué, lé ou infléchi des mots d'autrui.* » (Clot, 2003, p.2) ; le dialogue avec autrui résonne également du dialogue intérieur qui permet au sujet de s'approprier un mot dans un emploi identique ou lé (ce que Bakhtine nomme « microdialogue »), et les deux dialogues précédents et entremêlés s'incluent dans un troisième, débordant l'échange en train de se dérouler, avec un « sur-destinataire », pouvant varier selon les milieux, mais qui en l'occurrence sera identifié comme le « métier ». Ce troisième participant, qui se situe « au-dessus » de tous les participants de l'échange, lui confère une dimension transpersonnelle.

« Il reste que dans les répliques du dialogue avec le destinataire immédiat deux autres dialogues font entendre leurs voix : le "grand dialogue" avec le troisième participant invisible et le "petit dialogue" avec soi-même. Autrement dit, adressées au(x) destinataire(s) immédiats, les répliques sont simultanément des questions et des réponses au sur-destinataire et au sub-destinataire, concept qu'on utilisera ici pour désigner les voix du dialogue intérieur. » (Clot, 2003, p.4)

C'est cette polyphonie du dialogue que nous chercherons à provoquer à travers le cadre de l'autoconfrontation, lors de l'intervention, et dont nous tenterons d'identifier les traces pour l'analyse des données dans notre recherche. Le détail de cette méthode d'intervention-recherche sera explicité dans la troisième partie de la thèse.

2.3 L'ergonomie de l'activité enseignante

Le cadre théorique que nous utilisons revendique l'héritage de la psychologie culturaliste mais aussi celui de l'ergonomie. Sur ce point, il faut préciser qu'il ne s'agit pas d'un « grand écart » ni d'une compilation de concepts dont on forcerait l'emboîtement. La lecture attentive de Bruner (1985) et surtout de Leontiev montre que la psychologie russe porte de façon centrale sur l'activité de travail. Leontiev procède même à une longue démonstration pour poser que l'animal humain n'est devenu Homme que par la naissance du travail, de sa division, ainsi que de la mutualisation d'actions humaines en fonction de motifs communs. Avec Clot (1999 ; 2008), nous avançons que les concepts empruntés au courant de

l'ergonomie (notamment francophone : Daniellou, 1996 ; Hubault, 1996 ; Wisner, 1995) représentent un élément essentiel à l'analyse clinique de l'activité humaine au travail, en l'occurrence celle des enseignants confrontés au risque décrochage scolaire. Nous porterons l'accent sur les spécificités de l'ergonomie de l'activité enseignante (Amigues, 2003, 2009 ; Saujat, 2002, 2007, Yvon & Garon, 2006) et nous nous baserons également sur les conférences de François Daniellou²², et de Frédéric Saujat²³.

Nous considérons l'activité d'enseignement comme un travail s'exerçant au sein d'un métier. Il comporte une part observable (que l'on pourrait associer à un « comportement ») mais aussi des aspects non-observables (les connaissances incorporées, les représentations sociales, les défenses...). L'activité du travailleur enseignant au quotidien pourrait donc se résumer à une confrontation à ce qui a été anticipé par l'organisation à partir de connaissances, de modèles généraux, ainsi que ce qui a été anticipé par le professeur (en termes de préparation du cours, de connaissances antérieures des élèves) face à des situations particulières qui n'ont pas été anticipées dans leur spécificité. Cette activité, le travailleur la vit en mobilisant son corps, son expérience, son histoire, dans un contexte social, de manière coordonnée avec d'autres professionnels ayant avec lui des motifs partagés (Daniellou, 1996).

2.3.1 La confrontation à la norme et la construction de la subjectivité

Pour Daniellou, la question de la subjectivité est principalement celle de la confrontation entre la vie du sujet et sa rencontre avec les normes. Ne tenir aucun compte de la norme, ou à l'inverse être un pur reflet des attentes sociales qu'elle représente constitueraient pour lui deux issues impossibles. L'affrontement à la norme est par conséquent la seule solution pour construire la subjectivité. Le travail, en tant que lieu de confrontation permanent entre l'énergie individuelle et les prescriptions (qu'elles proviennent de l'institution, de prescripteurs intermédiaire comme les inspecteurs ou les équipes de direction), constitue par conséquent un espace de construction de cette subjectivité. Cette dernière se mobilise lorsque le réel résiste ; les conflits de logiques entre les mobiles des sujets et les buts définis par la prescription font partie intégrante de la situation de travail ; c'est l'impossibilité de les mettre en débat qui constitue une source de risque pour la santé du travailleur (Daniellou définit ainsi par exemple les risques psycho-sociaux comme l'intériorisation de conflits qui ne peuvent pas être débattus au sein du collectif de travail). Confrontés à l'impossibilité de « faire du bon travail » et d'en discuter, les travailleurs se retrouvent dans une situation d'empêchement du

²² Aix-en-Provence, Aix-Marseille Université, le 26 mars 2014

²³ Aix-en-Provence, Aix-Marseille Université, le 8 janvier 2013

développement. Cette confrontation entre le fonctionnement psychique et l'organisation dans le concret du travail est par conséquent à la source du développement de la subjectivité dans le milieu professionnel.

2.3.2 La dimension collective de l'activité de travail : travail collectif et collectif de travail

Travailler demande en permanence aux sujets de trier entre les prescriptions (par exemple pour un enseignant confronté à la prise en charge d'un élève à risque au sein de son cours, les contenus disciplinaires du programme et les préconisations d'individualisation des parcours scolaires pour les élèves à risque de décrochage). Or le travailleur souffre moins de ce qu'il fait que de ce qu'il voudrait faire et ne parvient pas à faire (c'est l'empêchement de l'activité qui s'avère la plus coûteuse). C'est ici que le groupe formé par les professionnels permet de ne pas se retrouver isolé pour effectuer un tri entre les différents possibles qui s'offrent dans une situation de travail ; ce groupe qui « prend soin du travail » grâce au débat de normes est essentiel. L'activité collective est définie comme une articulation entre le travail collectif (correspondant aux modes de coopération et de collaboration entre les membres d'une équipe, notamment par un processus de réélaboration de règles) et le collectif de travail (correspondant au fonctionnement des relations dans l'équipe, au genre professionnel et aux règles de métier). Ce travail de réélaboration des règles de métier, réinjecté dans le travail collectif contribue à la vitalité du collectif de travail. Issu d'un débat, il contribue en retour à l'organiser entre les professionnels sur le sens du travail, la reconnaissance des gestes de métier et les critères du travail bien fait. La combinaison du travail collectif et du collectif de travail dans l'activité collective favorise le développement des gestes professionnels et peut constituer une ressource à la fois pour la santé individuelle et le développement de la vitalité du collectif de travail (Caroly, 2010).

2.3.3 Le métier, intercalaire social, trait d'union entre les professionnels

Nous définirons dans le cadre de notre étude le métier comme un processus historique de construction, un travail collectif d'élaboration à travers le temps, qui permet de régler des situations qui ne sont pas cadrées par les prescriptions (Darré, 1994). Le métier, c'est ce à quoi peuvent « se tenir » les travailleurs (Clot & Faïta, 2000). Le genre, ce qui est commun aux travailleurs qui exercent le même métier, nécessite pour rester vivant une expression des styles (les variations que chaque professionnel fait subir au genre), au sein de controverses professionnelles. Dans cette optique, il n'existe pas pour une situation de travail de « bonnes pratiques » mais bien différentes manières de faire qui, mises en débat, vont contribuer à

alimenter le genre au travers des controverses professionnelles. « *Le style participe du genre auquel il fournit son allure. Les styles sont le des genres en situation, et les genres, du coup, le contraire d'états fixes* » (Clot & Faïta, 2000, p.15). Le style, en tant que variation du genre selon les travailleurs, a donc besoin du genre pour se développer, mais le genre est « à l'affût du style », au sens où le métier a besoin, pour s'enrichir et rester vivant, des tentatives et des trouvailles de ses acteurs.

De là, nous empruntons à Clot (2008) la définition du métier à travers ses quatre instances. L'instance personnelle, représentée par le dialogue que le travailleur entretient avec lui-même dans son activité. L'instance impersonnelle, qui organise le travail, définit la tâche, est constituée de la prescription mais aussi des corps de savoirs qui constituent la profession (comme les travaux de recherche, les contenus de formation...). L'instance interpersonnelle est constituée par le dialogue entre le travailleur et ses collègues autour de l'objet de travail, ce que Clot (2008) appelle « le collectif vivant ». Enfin l'instance transpersonnelle est constituée de l'histoire du métier, son héritage collectif (Clot parle à ce propos de « collectif sédimenté »). Ces quatre instances sont en permanence présentes et liées dans l'activité de travail des professionnels ; en cas de « déliaison », lorsque par exemple la prescription paraît impossible à « tenir », on assiste chez le travailleur à une mise en place de mécanismes de défense, qui à terme, contrairement aux mécanismes de riposte, peuvent entraîner une diminution du pouvoir d'agir.

2.3.4 L'activité de travail de l'enseignant, organisée, instrumentée et dirigée

Comme celle de tout travailleur, l'activité de l'enseignant est organisée, instrumentée et dirigée. Son organisation est structurée par la prescription, instance impersonnelle, mais aussi par l'histoire du métier, instance transpersonnelle. Nous pouvons la qualifier d'instrumentée car elle s'appuie sur des outils porteurs d'une histoire, d'une culture, transformés par les travailleurs enseignants en instruments en les insérant dans leur activité (l'instrument étant l'outil en usage dans l'activité) (Rabardel, 2007). Elle est enfin dirigée, vers soi-même, vers son objet et vers l'activité d'autrui centrée sur cet objet. Dans le cas du travail enseignant, nous pourrions définir cet objet comme l'organisation de l'apprentissage des élèves, mais nous ne perdrons pas de vue que l'activité de ces derniers fait partie intégrante du milieu de travail, et qu'à ce titre il peut arriver à l'enseignant d'instrumentaliser cette activité pour en faire un instrument au service des buts qu'il poursuit (par exemple, en confiant aux élèves une activité « occupationnelle » afin de maîtriser l'agitation dans la classe). Saujat (2004b) montre par exemple que pour bon nombre d'enseignants débutants, les élèves et leurs apprentissages

constituent moins un objet d'activité que des moyens pour apprendre le métier. Dans le cas de notre objet de recherche, nous chercherons par exemple à identifier en quoi et comment l'activité des élèves en classe (ceux identifiés comme à risque et les autres) peut être instrumentée par les acteurs pour la prise en compte du risque de décrochage au sein du cours.

Nous retrouverons cette polyphonie dans l'adressage lors de l'analyse de l'activité discursive des participants à notre étude dans le cadre de l'intervention, et nous pourrions constater comment ce changement dans l'adressage peut correspondre à un déplacement dans la direction de l'activité (par exemple, lorsque l'activité d'un élève, pour un acteur, devient objet de sa propre activité alors qu'elle en était l'instrument). Par ailleurs, comme le soulignent Yvon et Garon (2006), l'objet de l'activité de l'enseignant est double : il comprend d'une part les savoirs à transmettre, d'autre part les activités des élèves (tous les élèves n'étant pas simultanément dans la même activité, et chaque élève pouvant être pris dans deux ou trois activités en même temps). Dans l'activité d'enseignement, ces deux objets entretiennent un rapport d'alternance fonctionnelle, avec une activité tantôt tournée vers la présentation des contenus d'enseignement, tantôt vers l'activité des élèves, cette activité étant alternativement objet et moyen pour atteindre ses buts. L'activité enseignante apparaît donc comme quadruplement dirigée : vers lui-même, vers les savoirs à enseigner, vers l'activité des élèves ainsi que vers l'activité des autres (le corps enseignant, l'équipe de direction, les prescripteurs...) portant sur ces objets.

2.3.5 La prescription, contrainte et ressource pour le développement du pouvoir d'agir

Le courant ergonomique s'est construit au départ à l'encontre de la prescription taylorienne, tentative de prédiction et de contrôle sans limite, à la fois de ce qu'il y a à faire, et de la façon de le faire, et visant à rendre le travail prescriptible et prédictible (Hatchuel, 2000). D'innombrables travaux ont mis en évidence l'impossibilité de prescrire totalement le travail, du fait de la variabilité qui règne dans toute situation de travail. De cette dénonciation ont émergé de nombreux concepts majeurs pour l'ergonomie : la différence entre travail prescrit et travail réel, les régulations mises en place par les travailleurs, la dimension cognitive de tout travail, la nécessité d'introduire des marges de manœuvre dans la conception des postes de travail, le rôle de l'expérience (Daniellou, 2002). Mais cette configuration historique a dans certains cas induit un rapport négatif à la notion même de prescription. Pourtant c'est au travers de la renormalisation des « normes antécédentes » (Schwartz, 2012) constituées des prescriptions ainsi que des savoirs de métier accumulés, que le travailleur peut développer son pouvoir d'agir en situation. La prescription est par conséquent une dimension indispensable

dans l'exercice d'une profession. Elle peut être « descendante » (dans le cas des enseignants, les programmes d'enseignement, les circulaires et notes de service, ...), mais également « remontante », provenant du réel du travail (par exemple les élèves dont il faut organiser les conditions de l'étude) (Six, 1999). Berthet et Cru (2002) vont à l'encontre de cette conception, la prescription ne pouvant pour ces derniers provenir que de l'organisation. Pour Daniellou enfin (2002), la prescription est constituée par tout ce qui est de nature à affecter l'activité.

Concernant les métiers de l'enseignement, plusieurs travaux mettent en évidence une surprescription des objectifs à atteindre dans les textes officiels, alors que dans le même temps les moyens pour réaliser la tâche sont la plupart du temps sous-prescrits (Félix, Saujat & Combes, 2012 ; Maroy, 2006). Ces « tâches discrétionnaires » (qui n'indiquent pas les manières de faire) accroissent le coût du travail pour les opérateurs de première ligne, car ceux-ci doivent inventer en permanence les moyens pour opérationnaliser ce qui est prescrit (Maggi, 1996). De plus, l'ergonomie pointe depuis longtemps le fait que l'activité réelle de l'acteur ne correspond jamais exactement à ce qu'on lui demande de faire. Chaque professionnel effectue une renormalisation du prescrit, le travail n'étant pas une simple exécution de tâches. La subjectivité et l'implication de l'acteur s'expriment alors par les actions qu'il réalise mais aussi par ce qu'il ne fait pas (ce qu'il ne parvient pas à faire, ce qu'il aurait voulu faire, ce qu'il fait pour ne pas faire ce qui est demandé) (Clot, 1999). Cette renormalisation de la prescription peut prendre une valeur répulsive, de l'ordre de la défense (lorsqu'il s'agit pour le travailleur de « supporter l'insupportable » pour « tenir »), mais elle peut également à certaines conditions revêtir une valeur propulsive, de l'ordre de la riposte, et déboucher sur une augmentation du pouvoir d'agir, permettant au travailleur une reprise en main de son activité, se situant par conséquent sur le versant de la normativité (Canguilhem, 2005).

2.3.6 Le collectif, lieu de renormalisation des prescriptions

Comme nous l'avons indiqué plus haut (2.3.2), les possibilités de renormalisation des prescriptions sont limitées pour le travailleur isolé. Elles se développent beaucoup plus largement dans la dimension collective. Le genre professionnel est alimenté par le collectif de travail, au travers d'une dimension dialogique interne au genre professionnel. Cette polyphonie au sein du collectif de travail va permettre de mettre les attendus de la prescription face aux inattendus de la situation de travail, afin de réaliser des compromis opératoires (réaliser son travail et se réaliser dans son travail) nécessaires au maintien de l'unité du sujet

malgré les divisions que le travail génère à l'intérieur de lui-même. On peut considérer que plus la prescription est floue, discrétionnaire (avec une sur-prescription des objectifs et une sous-prescription des moyens), plus ses sources sont nombreuses, plus ce re-travail de la prescription est nécessaire pour les opérateurs, qui voient le coût du travail largement augmenté par la nécessité d'inventer le moyens pour faire ce qui leur est demandé (Maggi, 1996). Dans ces cas (et le travail enseignant, comme la plupart des métiers de service, entre dans cette catégories de configurations), la dimension collective de renormalisation du travail se pose de manière encore plus aigüe, afin que les acteurs puissent faire face à des situations professionnelles jugées de plus en plus difficiles (Maroy, 2006). Dans le cas de notre objet d'étude, cette question de la renormalisation de la prescription est centrale, du fait de l'augmentation et de l'accélération des prescriptions concernant la prévention et la lutte contre le décrochage, ainsi que du fait des changements induits par l'injonction d'accueillir au sein du cours ordinaire et de faire progresser des publics qui jusqu'à une période peu éloignée, étaient orientés vers des filières spécialisées ou des dispositifs hors des classes ordinaires.

2.4 Quelle généralisation possible pour une recherche fondée sur l'analyse de d'activité ?

Nous souhaitons dans notre étude échapper autant que possible à l'alternative d'objectiver le réel, au risque de perdre sa dimension subjective, ou de nous pencher exclusivement sur sa dimension subjective quitte à perdre de vue l'objectivité nécessaire à toute généralisation. Nous choisirons donc de considérer comme objet de recherche le développement potentiel, le développement réalisé ainsi que ses empêchements. Ce parti (et ce pari), qualifié par Clot (2000) de « troisième voie » épistémologique, est difficile et risqué. En effet après avoir affirmé que c'est uniquement en mouvement que le développement se donne à voir, il semble bien difficile d'en capturer des traces, des indicateurs ; par ailleurs, en tant que rapport organique entre subjectivité et objectivité, sens et efficience, ces traces sont par essence difficiles à suivre sur un empan temporel suffisamment long. Nous tenterons pourtant au travers de la méthodologie mise en œuvre lors de l'intervention et du traitement des données issues de cette intervention, de repérer ces indicateurs, leurs régularités, et d'en extraire quelques invariants, afin de confirmer ce que d'autres recherches ont montré avant nous, à savoir que ce développement, même imprédictible, ne doit rien au hasard et de repérer les circonstances dans lesquelles il est accéléré et renforcé, ou au contraire empêché.

La généralisation dont nous parlons se situera dans notre étude à deux niveaux :

(1) pour les professionnels participants, comment ils font de leurs expériences au travail, réalisées au sein du dispositif d'intervention, des moyens pour réaliser d'autres expériences, comment ils construisent des invariants pour l'activité, des attendus individuels et collectifs, du « prêt à agir » en situation de travail ; ce processus de généralisation constitue en lui-même un indicateur de développement du pouvoir d'agir, dont les attendus permettent aux acteurs de dégager dans leur activité des moyens pour envisager d'autres buts :

Au bout du compte, c'est en apprenant à distinguer les autres *entre eux* que je parviens à *me distinguer d'eux*. En parvenant à détacher le travail du travailleur, à les séparer pour faire passer le travail d'un travailleur à l'autre en organisant la variation du même. C'est ainsi que se fait l'incorporation du répertoire de leurs actions dans le cours de ma propre histoire professionnelle, comme ressources « dépersonnalisées » pour mon activité propre. Paradoxalement c'est là un processus de personnalisation des attendus et des sous-entendus génériques qui permet « d'y mettre du sien ». (Clot, 2007)

Par ailleurs Clot parle à propos du développement du pouvoir d'agir en situation de travail d'une « répétition au-delà de la répétition » (2002) ;

(2) Pour le chercheur, au-delà de l'intervention en elle-même, la généralisation portera sur les circonstances de production de développement du pouvoir d'agir, ou de son empêchement : comment un fonctionnement devient le moyen d'un fonctionnement nouveau, comment l'objet de l'activité devient un moyen pour atteindre un autre but, comment le développement change de base (entre sens et efficacité), comment les conflits de critères dans l'activité aboutit à un développement du pouvoir d'agir des acteurs.

Sur ce second niveau (la généralisation pour le chercheur, qui porte sur les circonstances de production de développement du pouvoir d'agir, ou de son empêchement), il est nécessaire d'opérer une clarification. En effet, on peut légitimement interroger la possibilité, partir d'une analyse de « cas », de procéder à une généralisation. En effet, la logique clinique d'analyse de « cas », c'est-à-dire de situations singulières n'est pas sans éveiller des soupçons, aujourd'hui encore : comment généraliser à partir de la singularité ? Quelle est la nature de la démonstration, sinon de la « preuve », lorsque l'on « pense par cas » ? Le principal problème que rencontre la démarche clinique est celui de la généralisation. Sur ce point, selon Lacour (2006), si l'on traite le cas unique comme un terrain sur lequel on s'attache à multiplier observations et mesures, il y a bien cumulativité des résultats, même si celle-ci est d'une autre sorte que la cumulativité expérimentale au sens strict ; et ce critère confère à la démarche clinique la dignité d'un travail scientifique de production de connaissances. Le postulat est donc que le singulier porte la complexité et l'universel. Mais, par là même, penser par cas est

une démarche qui *implique* d'étudier le diachronique, l'histoire de ce cas, par des observations sur une période suffisamment longue.

La généralisation est également atteinte par ce que Livet définit dans l'ouvrage de Passeron et Revel (2005) comme la troisième figure de la casuistique qui considère le cas comme une « *échéance* », c'est-à-dire ce qu'il échoit aux hommes de traiter collectivement afin d'élaborer une solution autour de laquelle un *accord* puisse être trouvé. Selon Livet, c'est la forme contemporaine de la casuistique, qui est l'aboutissement de la transition d'une casuistique monologique et spécialisée à une casuistique dialogique et démocratisée, dans laquelle la *compétence* est distribuée et qui privilégie la *concertation* : comités d'experts, jurys, conférences de citoyens... De ce point de vue, notre démarche méthodologique s'inscrit dans cette évolution globale qui prévoit l'analyse du cas comme le résultat d'un accord fondé au travers « d'auto-confrontations croisées » ou de « retours au collectifs » par exemple. Les comités d'experts, les magistrats, les jurys ou les conférences de citoyens sont en l'occurrence les chercheurs et les participants non chercheurs, selon une configuration proche de ce qu'Oddone, Re, Briante, & Clot, Y. (1981) appellent une « communauté scientifique élargie ».

A travers cette étude, nous tenterons donc de repérer des invariants du développement du pouvoir d'agir, comment, à quelles conditions, dans quelles circonstances, ce développement se produit et se donne à voir au cours de l'intervention, considéré à la fois comme milieu de développement pour les participants et « fabrique » de matière première pour la recherche. Ainsi nous chercherons, dans le mouvement dialogique des entretiens d'autoconfrontation simple et croisée, les indicateurs de développement comme l'auto-affectation (Bournel-Bosson, 2011 ; Laurent, 2014) et l'expression des émotions (Werthe, 2001), la mise en tension entre les composantes du métier (Amigues, 2009), l'expression des conflits de critères (Clot, 2011 ; Moussay, Méard & Etienne, 2011), le développement potentiel biphasé, entre sens et efficacité (Moussay, 2009 ; Saujat, 2010 ; Zimmerman, 2013), le changement d'orientation de l'activité (Saujat, 2010 ; Wallon, 1941-1968) les processus de généralisation (Faïta, 2001a), la création de nouveaux buts (Miossec, 2011). Ces indicateurs seront identifiés au travers de marques dans l'activité langagière des participants. La méthode d'analyse que nous avons mobilisée pour ce faire sera exposée dans le chapitre suivant.

Synthèse de la partie 2 et formulation des questions de recherche

Nous choisissons de mettre en œuvre notre étude à partir des éléments de contexte présentés dans la première partie dans une perspective à la fois transformative et épistémique. Afin de comprendre l'activité des enseignants de collège face aux élèves à risque de décrochage scolaire, nous conduirons une intervention visant à provoquer un développement du pouvoir d'agir des acteurs dans un premier temps, puis à identifier des invariants de ce développement, dans un second temps.

Cette approche développementale s'appuie sur le postulat que l'activité humaine est située, en permanence en lien avec le milieu au sein duquel elle se déploie. Pour ce faire, nous avons eu besoin d'outiller notre cadre théorique principalement à partir de trois courants épistémiques complémentaires et compatibles : la psychologie historico-culturelle, la clinique de l'activité, enfin l'ergonomie de l'activité.

Nous retiendrons de l'approche historico-culturelle que le développement des fonctions psychiques supérieures est le résultat de conflits interpsychiques puis intrapsychiques résultant d'une pratique sociale basée sur des échanges de signes culturels, ces échanges étant sources de débats et de controverses. Par ailleurs, ce courant confère à l'activité humaine une organisation à la fois triadique (comme un mouvement de transformation du milieu environnant, en interaction avec l'objet de cette transformation ainsi qu'avec l'activité d'autrui centrée sur cet objet) et dialogique (le trait d'union entre l'homme et les objets étant constitué par les relations avec autrui). Le développement de cette activité s'organise dans un mouvement biphasé, entre le sens (le rapport entre les buts poursuivis et les motifs du sujet) et l'efficacité (le rapport entre les buts et les instruments utilisés) ; ce développement se produit également selon une alternance fonctionnelle entre orientation centripète (tournée vers soi-même) et centrifuge (tournée vers l'objet de l'activité).

La clinique de l'activité nous permet de dépasser l'opposition entre transformer et comprendre, entre subjectivité et objectivité, en prenant pour objet d'étude l'activité des participants et son développement, au travers d'une méthode d'intervention indirecte (qui sera détaillée dans la partie 3 de la thèse). Notre approche sera donc centrée sur l'activité, comme transformation du milieu dans lequel évolue le sujet, en lien permanent avec son objet et l'activité d'autrui centrée sur ce même objet. Cette activité ne se réduit pas à l'observable, au mesurable, mais comprend également une part impossible, contrariée, empêchée. La subjectivité est conçue comme le rapport entre ces activités (possibles, impossibles, réalisées, non réalisées) qui s'affrontent dans le conflit inter et intrapsychique. Ce conflit peut être

source d'empêchements et de souffrance, mais peut aussi être une source potentielle de développement (l'activité non-réalisée comporte une part de réalisable). C'est le développement du pouvoir d'agir, rayon d'action des sujets sur leur milieu, dont nous choisissons de provoquer puis d'étudier le mouvement. Ce rayon d'action concerne les objets de leur activité, mais aussi l'activité d'autrui portant sur cet objet. La méthode clinique a pour but d'augmenter ce rayon d'action des acteurs sur les objets et sur autrui, et d'identifier comment et en quoi se traduit cette augmentation, au travers de la création d'un espace dialogique où les participants, confrontés à des traces de leur activité, peuvent établir des rapports entre activité et intersubjectivité. Par ailleurs, le pouvoir d'être affecté dans une situation donnée, est à l'origine d'un développement potentiel du pouvoir d'agir.

L'ergonomie francophone, étude de l'activité de travail en situation, nous fournit un cadre pour conceptualiser l'activité des enseignants comme un travail. Cette activité se caractérise comme une confrontation entre subjectivité et normes, un conflit entre énergies individuelles et prescriptions. Le travail est défini comme une activité collective, s'exerçant au sein d'un métier, intercalaire social entre professionnels ; ce métier est lui-même porteur de quatre instances, personnelle, impersonnelle, interpersonnelle et transpersonnelle, simultanément et en permanence présentes toutes les quatre dans l'activité des travailleurs. L'activité enseignante est comme toute activité de travail organisée (notamment par les différentes prescriptions) instrumentée (par les outils en usage dans l'activité) et dirigée (vers lui-même, vers les savoirs à transmettre, vers l'activité des élèves et vers l'activité des autres enseignants). La prescription, dans le cas du travail enseignant est de nature « discrétionnaire » (sur-prescrivant les buts et sous-prescrivant les moyens de les atteindre). Les enseignants doivent, pour exercer leur métier, procéder à une renormalisation de cette prescription ; cette renormalisation, limitée pour un travailleur isolé, a davantage de chances de se produire au sein d'un collectif, pour déboucher à la fois sur un développement du pouvoir d'agir de chacun de ses membres tout en alimentant le genre professionnel à partir de débats, controverses et conflits à propos du métier.

A partir du cadre conceptuel énoncé ci-dessus, nous formulerons les questions de notre recherche comme suit :

Nous avons vu dans la première partie de la thèse que la présence d'élèves à risque de décrochage dans la population scolaire provoquait un déferlement de prescriptions, ainsi qu'un grand nombre de travaux de recherche, notamment concernant des programmes et des

dispositifs de repérage et de prévention. Par ailleurs, la confrontation des enseignants de collèges à de nouveaux publics met ces derniers face à des défis inédits sans qu'ils soient toujours outillés efficacement pour y faire face. Par ailleurs, le développement du pouvoir d'agir étant lié au pouvoir d'être affecté, nous poserons à cette étude trois questions :

- **En quoi et comment la prise en compte du risque de décrochage scolaire impacte-t-elle l'activité de travail des enseignants ?**

Notre étude étant à la fois à visée épistémique et transformative, et par ailleurs le développement ne pouvant s'étudier qu'en mouvement, nous mettrons en œuvre une intervention basée sur une méthode indirecte et la création d'un espace dialogique autour de l'activité de travail des participants. La deuxième question posée à notre étude sera donc la suivante :

- **En quoi et comment l'intervention-recherche permet-elle de provoquer et de révéler un développement du pouvoir d'agir chez les enseignants participants ?**

Enfin, dans une visée épistémique, nous étudierons les transformations occasionnées par l'intervention-recherche, en termes de ressources pour le métier, ainsi que de potentialités en devenir pour le collectif de travail, en recherchant dans les données issues de l'intervention. La troisième question posée à notre étude sera donc la suivante :

- **En quoi et comment ce développement du pouvoir d'agir permet-il aux acteurs au sein d'un collectif de travail de répondre aux questions problématiques posées par la prise en compte au sein de la classe d'élèves à risque de décrochage scolaire ?**

Nous détaillerons dans la troisième partie de la thèse le contexte et le déroulement de notre intervention-recherche, ainsi que la méthodologie de traitement des données issues de cette intervention.

Troisième partie : cadre méthodologique. La recherche-intervention, instrument de développement et de compréhension de l'activité des enseignants confrontés au risque de décrochage scolaire

Dans cette troisième partie, nous tenterons de montrer comment une méthodologie de recherche-intervention peut tenir à la fois une visée heuristique et développementale auprès d'un collectif d'enseignants confrontés au risque de décrochage scolaire chez leurs élèves. Après un exposé du contexte et de l'origine du projet, nous présenterons les participants qui ont composé le collectif de l'intervention ; nous exposerons la méthodologie employée, le dispositif mis en place avec le collectif, et l'échéancier des différents moments de l'intervention. Enfin nous expliciterons le choix des traces recueillies auprès des participants en vue d'en faire des données pour la recherche ainsi que la méthode de traitement de ces données.

Nous définissons le terme de recherche-intervention, notamment en référence à Clot (2008),

Sur le plan de la recherche, d'un point de vue vygotkien, le développement est donc à la fois objet et méthode. On ne peut pas étudier « en chambre » le développement, ses impasses, ses conflits, ses bifurcations, ses arrêts, ses reprises inattendues, son inachèvement foncier. S'occuper sur le terrain du développement sans « arrière pensée » de recherche est donc précieux pour multiplier et tester les possibles, pousser le réel dans ses retranchements, finalement chercher les limites de l'action pour les faire reculer. (2008, p. 69).

Notre parti-pris est celui d'une analyse ergonomique du travail, qui vise à produire des connaissances comme à orienter les actions en vue de la transformation du travail (Daniellou, 2007 ; Leplat, 1997). Il s'agit donc pour nous, au travers d'une méthode collaborative et partenariale, de constituer avec les participants un « milieu associé » à la recherche (Clot & Faïta, 2000) visant à la fois à favoriser et à révéler le développement professionnel des acteurs, ainsi qu'à produire des connaissances sur les conditions de ce développement et sur les outils et instruments que celui-ci génère, au-delà du temps de l'intervention à proprement parler.

3.1 Le contexte de l'intervention-recherche

3.1.1 L'origine du projet

Notre projet trouve son origine dans le programme d'une équipe de recherche financée durant deux années scolaires par une organisation non-gouvernementale²⁴ et portant sur la prévention du décrochage scolaire. L'idée initiale étant de conduire une recherche-intervention sur un empan temporel long, il était nécessaire de l'implanter dans un établissement demandeur, ou tout au moins favorable à la présence régulière d'un chercheur sur une longue période, dans le cadre d'une méthodologie basée sur des observations, des entretiens ainsi que des recueils de traces audio-visuelles. A cette fin, nous avons approché trois des quatre collèges de notre secteur géographique proche, dont nous connaissions les équipes de direction et certains professeurs, notamment pour avoir collaboré à l'occasion des concertations entre enseignants de CM2 et de sixième. L'un de ces trois collèges a répondu favorablement et le premier entretien avec le principal et le principal adjoint semblait prometteur, mais nous avons rapidement découvert que cette demande émanait de manière univoque de l'équipe de direction, et non de l'équipe pédagogique, et c'est la raison pour laquelle nous n'avons pas choisi ce collège comme terrain d'intervention.

Un autre établissement a répondu de manière très favorable à ce projet collaboratif de recherche, qui répondait en outre à une problématique de prévention du décrochage déjà présente dans l'équipe de direction comme chez un certain nombre d'enseignants, qui se sont proposés pour des entretiens et pour ouvrir les portes de leurs classes. Nous avons donc conclu un contrat de recherche avec ce collège, et le projet a été présenté aux membres du conseil d'administration à la veille des vacances d'été, ce qui a permis de débiter les premiers entretiens et observations dès la rentrée de septembre 2012.

3.1.2 Les caractéristiques de l'établissement

Ce collège est un établissement situé en zone semi-rurale dans le sud-est de la France, dans une petite agglomération de 9 000 habitants environ (recensement 2007). Il accueille une population d'environ 400 élèves provenant principalement des deux groupes scolaires de la ville. Construit en 1989, il dispose d'un service de demi-pension et d'équipements sportifs attenants (gymnase, stade, mur d'escalade). Au début de notre intervention, il comprend

²⁴ Fondation de France, « Aidons tous les collégiens à réussir » <http://www.fondationdefrance.org/Nos-Aides/Vous-etes-un-organisme/Solidarite-avec-les-personnes-vuHélèneerables/En-France/Enfance/Aidons-tous-les-collegiens-a-reussir/%28language%29/fre-FR>

quatre classes par niveau, plus une classe de troisième à effectif réduit (3^{ième} PPRE²⁵) dont les élèves, choisis par l'équipe administrative et pédagogique en concertation avec les familles, bénéficient d'enseignements allégés en volumes horaires mais très encadrés, ainsi que de périodes de stages de découverte en entreprises.

La population accueillie est qualifiée par les enseignants comme par les équipes de direction et de vie scolaire de « plutôt défavorisée » sur le plan socio-économique. Il paraît intéressant de noter qu'à son ouverture, eu égard à ses caractéristiques, un classement de l'établissement en ZEP aurait été possible, mais que celui-ci n'a pas été demandé par l'équipe qui y voyait un risque de stigmatisation, alors même qu'un certain nombre de familles demandaient une dérogation pour un collège de la ville voisine ou choisissaient l'enseignement privé lors de l'entrée de leurs enfants en sixième.

En raison de la présence de familles étrangères « primo-arrivantes », le collège bénéficie de l'intervention d'une enseignante de français langue étrangère (FLE) trois demi-journées par semaine. Celle-ci, en essayant dans le cadre de ses contraintes temporelles de respecter les emplois du temps des élèves en mathématiques et en EPS, accueille les élèves nouvellement arrivés en France en suivant le double objectif de comprendre les cours ordinaires et d'y participer, ainsi que de préparer le Diplôme d'Etude en Langue Française (DELFF). Même si elle regrette le manque de temps pour la concertation avec les autres enseignants (principalement du fait de son intervention dans trois établissements différents au cours de la semaine), elle souligne l'importance des échanges à propos de ces élèves.

Le collège offre également un enseignement de découverte professionnelle (DP3) permettant aux élèves de se préparer à une orientation active à tous les élèves de troisième de l'établissement. Celui-ci, au cours de deux ou trois heures hebdomadaires, consiste en

- des activités axées sur la découverte de soi et la vie du lycéen (principalement au premier trimestre),
- la visite d'entreprises et de collectivités territoriales de l'environnement proche (au cours du deuxième trimestre).
- une présentation des enseignements d'exploration (pour les élèves se destinant à une seconde générale) ou des différentes filières et options possibles (pour les élèves se destinant à la voie professionnelle).

²⁵ Programme Personnalisé de Réussite Educative

Cet enseignement DP3 vise à affiner les vœux d'orientation en fonction des souhaits des élèves et de leurs familles, ainsi que des possibilités et des contraintes des structures locales. Au moment où les familles doivent formuler définitivement leurs vœux, les élèves présentant des projets jugés peu cohérents, irréalistes ou insuffisamment réfléchis se voient proposer une rencontre avec un membre de l'équipe de direction, le professeur principal ainsi que la conseillère d'orientation-psychologue. Cet entretien auquel participent également les parents dans la mesure du possible peut être suivi d'une nouvelle rencontre au centre d'information et d'orientation (CIO) du secteur. Néanmoins, si ce dispositif semble contribuer depuis sa mise en place à une réduction du nombre de redoublements et d'élèves sans solution au sortir de la classe de troisième, cet établissement présente encore un taux d'entrée en seconde générale au-dessous de la moyenne nationale et académique, avec moins de 50 % de jeunes orientés vers le lycée (contre 55% en moyenne en 2011 pour l'ensemble des académies en métropole, et 54% pour l'académie d'appartenance de l'établissement)²⁶.

3.1.3 Les participants

Nous distinguons dans cette étude deux types de participants : tout d'abord ceux qui se sont investis lors d'un premier temps de la recherche, celui de l'immersion du chercheur dans le milieu de travail et des premiers recueils de données de type ethnographique (Beaud & Weber, 2003) : observations participantes, entretiens informels, entretiens compréhensifs avec prise de notes ; puis ceux qui constituent avec le chercheur le « milieu associé » à la recherche et qui se sont engagés dans la totalité du dispositif de l'autoconfrontation croisée (Clot, Faïta, Fernandez & Scheller, 2000).

Les participants du premier temps de la recherche-intervention

Un accueil favorable nous ayant été réservé, nous avons organisé une première rencontre avec l'équipe de direction et l'infirmière scolaire, afin d'aborder l'organisation générale du collège, ses caractéristiques principales et commencer à cerner les questions relatives à la prévention du décrochage scolaire spécifiques à l'établissement. Cette rencontre nous a également permis en retour d'exposer l'objet de notre recherche ainsi que les méthodes envisagées. Ces éléments ont ainsi pu être répercutés auprès des enseignants du collège lors de la réunion de rentrée ; nous avons complété ces informations par une réunion proposée à tous les personnels volontaires en septembre 2011, qui a entre autre précisé les conditions du contrat de

²⁶ http://cache.media.education.gouv.fr/file/geo10/58/4/DEPP-GEO-2011-parcours-scolaires-resultats_180584.pdf

recherche-intervention soumis aux participants concernant la confidentialité et l'anonymat des traces recueillies.

A l'issue de ces premières prises de contact, nous avons pu procéder à des entretiens compréhensifs avec divers acteurs du collège : principal, principale adjointe, conseiller principal d'éducation (CPE), assistants d'éducation, infirmière scolaire, auxiliaire de vie scolaire (AVS) et neuf professeurs de l'équipe pédagogique. Au total, nous avons recueilli, sur une période s'étendant sur deux années scolaires, (a) 24 séances d'observation participante avec prise de notes, lors de cours disciplinaires, de conseils de classe, de regroupements d'élèves dans le cadre du dispositif « troisième PPRE », du dispositif d'orientation active, et (b) 24 entretiens compréhensifs avec prise de notes ou enregistrés au dictaphone. Ce temps long de recueil de données d'observations et d'entretiens concernant le milieu de travail, son organisation, ses participants, est apparu comme le moyen de connaître de manière approfondie l'environnement dans lequel évoluaient les acteurs concernés. Il nous a aidée à nous positionner en tant qu'intervenante et chercheuse, au sein de ce contexte, et à commencer à envisager la formulation des questions problématiques qui pourraient être soumises au collectif lors du second temps de l'intervention-recherche. Nous pensons également qu'un tel travail était nécessaire pour instaurer entre le chercheur et les participants un climat de confiance sans lequel les données recueillies à l'issue de l'intervention ne sauraient présenter qu'un faible intérêt pour la recherche. Nous reviendrons sur ces données de contextualisation dans le point 3.3 de cette partie de la thèse.

Les participants du second temps de la recherche-intervention

Pour conduire la seconde partie de notre recherche-intervention, nous avons sollicité les neuf professeurs qui avaient accepté de nous accorder des entretiens et de nous ouvrir la porte de leur classe. Nous leur avons expliqué la méthodologie d'intervention que nous souhaitions mettre en place, et qui supposait pour chacun d'eux, outre un engagement sur un temps relativement long (une année au minimum), le désir d'échanger au sein d'un collectif autour de la problématique retenue, et de permettre au chercheur de recueillir des traces audiovisuelles de leur activité de travail auprès des élèves, ces traces servant de supports aux entretiens d'autoconfrontation simples et croisées. Quatre des neuf collègues ont répondu positivement ; les autres, bien qu'intéressés par la thématique de l'étude, ne disposaient pas du temps nécessaire pour s'engager dans la durée, travaillaient au collège à temps partiel, ou encore ne souhaitaient pas être filmés au travail. Nous avons donc constitué un groupe

composé du chercheur et des quatre enseignants volontaires (DAVID, LUC, DIANE et HÉLÈNE).

DAVID est professeur certifié d'Education Physique et Sportive (EPS) depuis 32 années scolaires ; il exerce dans le collège depuis 14 ans. Dans le cadre de l'UNSS²⁷, il anime un atelier de hip-hop et un atelier futsal²⁸ qui ont lieu au sein du collège durant l'interclasse de la pause méridienne.

LUC est professeur certifié de Sciences de la Vie et de la Terre (SVT) depuis 11 années scolaires ; il exerce dans le collège depuis 6 ans. Durant l'intervention, il a préparé et obtenu le diplôme du 2-CASH²⁹.

DIANE est professeure certifiée d'histoire et géographie depuis 11 années scolaires ; elle exerce dans le collège depuis le début de sa carrière. Au début de l'étude, elle animait la DP3³⁰ en classe de troisième, et encadrait chaque année un voyage en Grande-Bretagne avec un groupe d'élèves. Durant le temps de l'intervention, elle a préparé et obtenu le diplôme complémentaire DNL³¹ pour enseigner sa discipline en anglais aux élèves de troisième qui en font la demande.

HELENE est professeure certifiée d'Anglais depuis 12 années scolaires ; elle exerce dans le collège depuis 7 ans. Elle anime avec la professeure documentaliste un club journal durant l'interclasse de la pause méridienne, à raison d'une séance par semaine.

Au cours de l'année scolaire 2013-2014, ces quatre enseignants ont en charge la même classe de sixième, DAVID étant le professeur principal.

Les acteurs et le contexte de notre étude étant posés, nous détaillerons dans le point suivant le déroulement de l'intervention.

²⁷ Union Nationale du Sport Scolaire

²⁸ Futsal : football en salle, sport collectif apparenté au football

²⁹ Certificat d'aptitude à enseigner aux élèves en situation de handicap dans le second degré

³⁰ Découverte Professionnelle 3^{ième}

³¹ Discipline Non Linguistique

3.2 La méthodologie de l'intervention

Dans cette section, nous présenterons l'intervention conduite au sein du collège. Cette dernière constitue dans un premier temps une méthode d'action pour transformer le travail et dans un second temps une méthode de production de connaissances (Clot & Leplat, 2005). Pour la chercheuse ces deux temps ne sont pas complètement disjoints, tant ils se superposent et se rejoignent à de nombreuses reprises. Mais par souci de clarté, c'est l'intervention en tant que méthode d'action qui sera l'objet du point 3.2. La méthode de production de connaissances pour la recherche à partir des données issues de l'intervention sera détaillée en partie 3.3.

3.2.1 La méthode clinique, point de départ de l'intervention

Comme nous l'avons mentionné plus haut, il est nécessaire dans un premier temps de procéder à une immersion de la chercheuse dans le collège concerné, dans la double perspective d'acquérir une connaissance fine du terrain de la recherche-intervention, son contexte, ses acteurs et les interactions qui s'y produisaient, et de construire avec le concours des participants un milieu associé à la recherche (Faïta, 2001a ; Saujat, 2009). Le but est de favoriser un « travail sur le travail », une « activité au carré » (Clot, 2004) à partir de traces de leurs expériences vécues. A cette fin, nous avons procédé, parallèlement à l'étude de la prescription institutionnelle (cf. 1.3) et la recension des recherches récentes sur le décrochage scolaire (cf. 1.2) à une démarche inspirée de la méthode clinique (Clot & Leplat, 2005), centrée sur la connaissance de l'activité non pour elle-même mais dans une visée transformative (et non pas uniquement épistémique). En tant que « démarche partant du terrain, se déployant sur le terrain et retournant constamment au terrain » (Dejours, 1996), la méthode clinique se situe entre technique et démarche ; autrement dit, c'est une mise en œuvre coordonnée de plusieurs techniques. Dans le cadre de notre étude, l'objet est la situation de travail, c'est-à-dire le couple formé par (1) le sujet (2) la tâche et son environnement.

Les traces et données recueillies au cours de cette phase nous ont servi à :

- acquérir une connaissance la plus précise possible du terrain de l'intervention-recherche, notamment des modalités selon lesquelles le risque de décrochage était perçu et pris en compte au sein de ce collège ;
- constituer, parmi les acteurs qui ont participé à cette première phase, le collectif associé à la recherche, qui s'est engagé dans la deuxième partie de l'intervention ;

- construire une question problématique à partir des propositions du chercheur, du travail sur la prescription et de la demande des participants ;
- choisir et à contextualiser les traces d'activité recueillies lors de la mise en œuvre des autoconfrontations simples et croisées ;
- alimenter les entretiens d'autoconfrontation et les réunions du collectif de travail par les interventions du chercheur, par l'analyse de la prescription et les données d'études antérieures.

Pour résumer, en ce début de l'intervention, la méthode clinique conduit à une investigation de la situation, elle-même objet de cette intervention (Clot & Leplat, 2005).

Durant cette période, qui couvre deux années scolaires, nous avons effectué des observations participantes (Hess & Weigand, 2005 ; Lapassade, 1991), immersion de la chercheuse dans le milieu de travail des acteurs avec prise de notes basée sur les évènements observés et les interactions, dans des situations de classe (dans tous les niveaux du collège, ainsi qu'en 3^{ième} PPRE) mais aussi d'autres dispositifs mis en œuvre dans le cadre de la prévention du décrochage scolaire (réunions de concertation CM2- sixième, aide à l'orientation active, échanges entre acteurs pour la constitution de PAI³², cours de FLE), enfin plusieurs conseils de classes correspondant aux divisions observées. Ce temps de l'observation est précieux pour le chercheur, car il lui permet de nourrir la méthode d'intervention de données de base, « d'observables recueillis en situation réelle de travail » (Hoc & Amalberti, 1999, in Clot & Leplat, 2005).

Sur ce point, Wallon (cité par Clot, 2005) confère à l'observation un statut transformatif. En effet, l'observation par le chercheur va provoquer chez les acteurs un premier mouvement dialogique, mouvement qui se poursuivra, s'amplifiera et se nourrira des interactions avec les autres membres du collectif lors de l'étape des autoconfrontations simples et croisées :

L'attention que le sujet sent fixée sur lui, semble, par une sorte de contagion très élémentaire, l'obliger à s'observer. S'il est en train d'agir, l'objet de son action et l'action elle-même sont brusquement supplantés par l'intuition purement subjective qu'il prend de son propre personnage. C'est comme une inquiétude, une obsession de l'attitude à adopter. C'est un besoin de s'adapter à la présence d'autrui, qui se superpose à l'acte d'exécution. (Wallon, 1938, p. 287).

Nous avons également effectué des entretiens de type compréhensif (Kaufmann, 2011) avec les participants, avant et après les observations. Ces entretiens ont pour but de recueillir les

³² Projet d'Accueil Individualisé, élaboré en collaboration entre l'établissement, la famille et l'équipe soignante pour les élèves atteints de maladies chroniques.

conceptions des acteurs sur le risque de décrochage scolaire, leurs opinions sur l'impact de celui-ci, selon eux, sur leur activité de travail, et ce qu'ils mettent en œuvre pour y répondre.

Ceux-ci nous servent de base pour engager la réflexion au sein collectif de travail. Là encore, comme lors de l'observation, la mise en mots par les acteurs de leur activité semble produire dès le départ des effets sur les acteurs, en ce sens qu'elle les conduit à se questionner, à évoquer des problèmes rencontrés, à lever le voile sur des dilemmes et des conflits intrapsychiques.

3.2.2 La construction d'un milieu associé à la recherche

Clot (2005) définit les contours du milieu associé à la recherche, milieu décrit par exemple par Faïta (1996) dans une étude sur l'activité de travail des agents de conduite des TGV.

Un point est pourtant essentiel pour finir de caractériser ce genre d'activité dialogique que nos interlocuteurs doivent s'approprier. Il est orienté simultanément vers le réel du travail — ce qui fait problème et qui reste difficile à expliquer — et vers le mouvement dialogique lui-même. La motricité du dialogue emprunte à cette tension là son énergie et, dans le meilleur des cas, la développe. Les sujets concernés s'approprient ce genre en apprenant à s'en servir à l'aide du chercheur qui transforme avec eux le travail réalisé et observé en instrument d'échange entre les sujets pour que ces dialogues professionnels puissent devenir à leur tour des instruments psychologiques nouveaux du travail effectif, au-delà du périmètre interlocutoire. Rien là de spontané. Le cadre méthodologique auquel on peut "se tenir" fixe des obligations. Ces contraintes deviennent des ressources seulement quand l'enveloppe générique de ce cadre est appropriée par les sujets. En définissant ainsi l'objet de l'appropriation que nous organisons avec nos interlocuteurs, on peut parler d'un apprentissage générique source potentielle de développement. (Clot, 2005,p.11)

Ce milieu est supposé agir pour les acteurs qui s'engagent dans la deuxième partie de l'intervention. Le double objectif est d'accroître leur pouvoir d'agir et de produire des éléments de connaissance sur la question problématique retenue en apprenant, avec l'aide du chercheur, à sélectionner des traces de leur activité de travail et à en faire des instruments d'échanges au sein du collectif.. Ce « milieu de travail sur le travail » a pour socle la méthodologie de l'autoconfrontation simple et croisée, décrite ci-dessous.

3.2.3 La constitution d'un « collectif de travail »

Lors d'un exposé ouvert à tous les personnels du collège, la chercheuse a présenté les premières pistes problématiques issues des observations participantes et des entretiens compréhensifs, ainsi qu'une explication détaillée de la méthode de l'autoconfrontation croisée, en s'appuyant sur un exemple (Carraud & Félix, 2009). A la suite de cette présentation, le collectif de travail qui est constitué associe quatre enseignants et une

chercheure. Dans cette optique, les quatre enseignants deviennent partie prenante de ce collectif, en ce que l'activité d'enquête affecte leur activité de travail dès l'observation et les premiers échanges informels, puis dans la co-élaboration des traces d'activité à analyser (choix des séances à filmer, place de la caméra, choix des extraits retenus) enfin dans la conduite des entretiens, par le questionnement, les relances, les reformulations.

Le travail collectif est une condition nécessaire mais non suffisante à la constitution du « collectif de travail ». Celui-ci implique également un débat sur le sens du travail, les critères du travail « bien fait », les gestes de métier. C'est à cette condition qu'un « collectif de travail » ainsi constitué alimente le développement professionnel de chacun (Caroly, 2010). Autrement dit, les membres du collectif décident, au-delà de l'organisation de leur travail (répartition, partage des tâches, etc.), de faire de leur propre activité de travail un objet de pensée, d'échanges, de débat.

Dans notre étude, c'est précisément autour de ce débat sur l'activité de travail que se délimite la frontière entre le collectif ainsi constitué (les quatre enseignants et la chercheure) et les autres participants à la première partie de l'étude. Mais cette frontière entre ceux qui participent au collectif de travail et les autres n'est pas étanche : par exemple, les séances d'autoconfrontations simples et croisées donnent lieu à des échanges informels avec d'autres enseignants en salle des professeurs, à l'occasion de l'évocation de cas d'élèves autour d'un café ; de même, les membres du collectif deviennent à plusieurs reprises au sein du collège des personnes-ressources pour l'élaboration et la mise en œuvre des dispositifs en direction des élèves à risque ; plus largement encore, ils choisissent de partager leurs pistes de réflexion dans le cadre d'un projet déposé au PASIE³³, avec des enseignants d'autres établissements du bassin de formation.

On peut imaginer que cette mise en débat de l'activité de travail peut s'avérer déstabilisante et difficile pour les membres du collectif. C'est pourquoi l'établissement de règles de confiance et de confidentialité est posé comme un préalable indispensable à la mise en œuvre de la méthode de l'autoconfrontation. Ces règles sont régulièrement rappelées par les membres du collectif au cours des entretiens, chercheur et enseignants : l'anonymat est respecté dans toutes les transcriptions d'entretiens, tant pour les membres du collectif que pour les élèves dont on parle ; l'objet de débat étant le travail, toute critique ou attaque personnelle est donc exclue (on verra plus loin, dans les données, combien la préservation de chaque personne est

³³ Pôle Académique de Soutien à l'Innovation et à l'Expérimentation

importante dans les interactions, d'autant plus que les discussions sur les manières de faire le travail gagnent en âpreté) ; enfin ce sont les membres du collectif qui choisissent les éléments de ce débat sur le travail qu'ils souhaitent partager avec leurs collègues, l'ensemble de l'équipe du collègue, et, plus largement, avec d'autres membres de la communauté éducative.

3.2.4 La construction de la question problématique comme porte d'entrée dans l'analyse de l'activité

Selon Wisner (1995), les travailleurs ne font pas ce que l'on appelle de la « résolution de problèmes » en psychologie : dans la réalité quotidienne, il ne s'agit pas pour eux « *de se borner à résoudre le problème, mais encore leur faut-il auparavant le construire* » (Wisner, 1995, p. 134). Cette étape de construction de la problématique dans la recherche que nous engageons avec les quatre membres du collectif de travail apparaît donc comme centrale. En effet, nous partons du principe que « *la connaissance de la façon dont les opérateurs constituent le problème explique beaucoup plus d'erreurs et d'accidents que les modalités de la résolution des problèmes elle-même* » (*ibid.*, p. 138).

Cette précaution semble d'autant plus nécessaire que notre intervention-recherche n'est pas au départ provoquée par une demande à proprement parler. Il nous a donc fallu passer d'une proposition de recherche collaborative à un premier état des lieux, puis de cet état des lieux à la construction d'une question problématique.

A cette occasion, le positionnement de la chercheuse a dû être clarifié à plusieurs reprises : la proposition qu'elle présente n'était pas un audit ; elle n'est pas mandatée par l'administration ni par l'équipe de direction pour évaluer les dispositifs ou les pratiques. Elle n'est pas non plus une intervenante experte en prévention du décrochage scolaire venue dans l'établissement apporter des réponses aux difficultés des élèves et de leurs enseignants sous forme de conseils ou de bonnes pratiques. Pour notre étude, cela n'a pas été sans soulever quelques difficultés de compréhension, voire des réactions de rejet de la part de certains acteurs, qui lors de la première phase (dans les entretiens compréhensifs notamment), ont eu – à juste titre – le sentiment que l'intervention soulevait plus de questions qu'elle n'apportait de réponses.

Par ailleurs, dans un contexte où les politiques de prévention du décrochage font peser une prescription forte sur l'école en termes de résultats, il pouvait également sembler difficile pour certains enseignants d'accepter de se pencher sur leur travail, tant leur pouvoir d'agir dans ce domaine leur semblait limité en regard de situations extrêmement complexes

(ambiances familiales dégradées, milieu socio-économique défavorable, lacunes importantes dans les savoirs fondamentaux,...). Progresser dans l'élaboration d'une question problématique concernant l'activité des professeurs face à la prévention du décrochage chez leurs élèves est donc une toute première étape dans la reprise en main de leur propre activité face à ces élèves fragiles, en reconnaissant être affectés par leur présence en cours et en réalisant certaines possibilités d'agir sur les situations.

Enfin, l'angle de vue choisi par le chercheur a pu constituer une difficulté pour certains des participants de la première phase, puisque, contrairement à de nombreuses études, il ne s'agissait pas pour nous d'étudier directement des profils d'élèves (pourquoi risquent-ils de décrocher ?), ni l'impact d'un ou plusieurs dispositifs sous l'angle de leur efficacité (est-ce que « ça marche » ou pas ?), mais d'interroger l'activité même des professeurs et l'impact de la présence et de la prise en compte de ces publics à risque sur leur pouvoir d'agir en situation de travail. Cela implique l'abandon des avis fatalistes (« ce sont des élèves pour lesquels on ne peut rien ») comme des discours imprégnés de toute-puissance (« c'est à nous et à nous seuls de faire en sorte qu'ils ne décrochent pas ») qui finalement se rejoignent dans leur impossibilité à dire, et par conséquent à transformer le quotidien de la classe dans toute la complexité de ses interactions.

Face à la multiplication des dispositifs de prévention du risque de décrochage et à l'accélération du rythme de la prescription, nous avons tout d'abord imaginé que la participation à des dispositifs récemment instaurés (comme par exemple l'aide aux devoirs, l'accompagnement personnalisé, les projets personnalisés de réussite éducative (PPRE), l'aide à l'orientation active) constituait le principal objet auquel les enseignants engagés dans le collectif de travail choisiraient de s'attaquer. En effet, on aurait pu supposer que ces dispositifs remettent en question la forme scolaire (Vincent, 1994), l'organisation en divisions, l'enseignement cloisonné en disciplines et placent les professeurs face à des situations inédites, dont la dimension transpersonnelle peut difficilement nourrir le développement (Félix & Saujat, 2008); certains dispositifs prévoient également la concertation avec d'autres professionnels non enseignants, ce qui est relativement nouveau dans le travail des professeurs de collège (Flavier, 2014).

Contrairement à ce pronostic de la chercheuse, c'est plutôt la prise en compte des élèves à risque de décrochage au sein même du cours disciplinaire qui a fait l'objet de discussions répétées, jusqu'à devenir l'objet de la question problématique, à partir de situations

dilemmatiques récurrentes, évoquées lors des premiers entretiens collectifs. Nous avons par conséquent choisi de suivre cette piste, et de sélectionner les moments de travail recueillis en vue des entretiens d'autoconfrontation en fonction de ce choix. Par ailleurs, étant donné que les quatre professeurs membres du collectif de travail intervenaient dans la même classe de sixième, il a été décidé ensemble de centrer les recueils de traces d'activité sur cette division, ce qui était censé favoriser, au-delà des différences tenant aux disciplines enseignées et aux méthodes de travail, les échanges au sujet de la prise en compte d'élèves à risque de décrochage par chacun des participants.

La question problématique ainsi esquissée, très large au départ, a fait l'objet d'une évolution au fil de la deuxième partie de l'intervention (les entretiens d'autoconfrontation simples et croisées) et s'est subdivisée en plusieurs ramifications : comment mettre les élèves à risque de décrochage au travail et les faire entrer dans les apprentissages, comment soutenir les élèves à risque de décrochage sans les stigmatiser, comment faire travailler les élèves à risque de décrochage avec les autres, parmi les autres, comment développer l'autonomie des élèves à risque de décrochage face aux apprentissages ? Nous reviendrons sur ces déclinaisons de la question problématique dans l'exposé des résultats (quatrième partie de la thèse).

3.2.5 La méthode de l'autoconfrontation croisée au cœur de l'intervention

Selon Clot et Leplat (2005), pour le chercheur, il s'agit d'apprendre du métier grâce à l'observation confrontée à l'expérience d'autrui. L'observation produit donc a) des connaissances chez l'observateur et b) de l'activité chez l'observé. La fonction d'observation est donc une catégorie interpsychique puis intrapsychique (Vygotski, 1985). Le choix de la clinique de l'activité est de faire de l'observation un point de départ de l'action plutôt qu'un point aveugle de l'intervention (voir ce qui en a été dit dans le point 3.2.1).

La deuxième étape de l'intervention, conduite au sein du collectif de travail, nécessite l'utilisation d'une méthode indirecte permettant l'accès à l'expérience vécue par la médiation d'une autre expérience de co-analyse entre le chercheur-intervenant et les acteurs. Nous attendons de cette autre expérience, vécue à travers la mise en œuvre de l'autoconfrontation, qu'elle produise un développement de l'activité des sujets, en même temps que ce développement renseigne le chercheur-intervenant sur cette activité.

Après une période d'imprégnation du contexte et de définition du contrat et des rôles de chacun, notre approche méthodologique longitudinale se déploie selon quatre phases (Clot, Faïta, Fernandez & Scheller, 2001) : la sélection par le collectif des séquences enregistrées à

analyser, le visionnage par le chercheur, les autoconfrontations simples et croisées, le retour au collectif.

Nous détaillons ci-après chacune de ces quatre phases, qui seront reprises deux fois, constituant ainsi deux « boucles » méthodologiques s'échelonnant sur une année environ (d'octobre 2013 à novembre 2014). Nous avons pris la liberté d'adapter, en fonction de notre projet de recherche et des contraintes locales, la méthode proposée par les auteurs, notamment pour les deux premières phases. Nous nous en expliquons ci-après.

Phase 1 : l'impact de la prise en compte du risque de décrochage au sein des cours disciplinaires étant choisi comme support de l'analyse et du débat, une première réunion du collectif de travail sert notamment à se mettre d'accord sur les modalités de captation des séances qui seraient par la suite soumises à l'analyse. Une discussion sur les élèves identifiés comme « à risque » par les acteurs s'est engagée. Effectivement, la définition des élèves à risque de décrochage étant fluctuante et floue, il s'agit pour les membres du collectif de se mettre d'accord, à partir de leur observation des élèves, de leurs échanges. Ce point fait l'objet d'un débat lors de la première réunion du collectif. Il s'avère intéressant de constater que, si quatre élèves (Loïc, Sabri, Loris et Cécile) ont été repérés et cités dès la première rencontre, une cinquième (Olivia), plutôt en retrait et au comportement conforme aux attentes scolaires, est passée inaperçue en début d'année et s'avère « à risque » plus tard, lors des entretiens qui suivent les premiers recueils de traces audio-vidéo. Ceci rejoint les travaux de Pécout et Méard (2014), montrant que les enseignants identifient souvent en priorité comme à risque des élèves qui présentent des problèmes comportementaux, au détriment des élèves en difficulté mais qui ne se distinguent pas par des attitudes non conformes aux attentes. Le choix de la chercheuse a été de retenir toutes les propositions des enseignants du collectif, et d'y revenir lors des entretiens d'autoconfrontation et des retours au collectif. A partir de cette première mise en débat au sujet des élèves à risque, le groupe identifié en début d'intervention a été modifié tout au long de l'année scolaire : l'attention des enseignants du collectif ne s'est pas portée toujours sur les mêmes élèves. Nous avons suivi cette évolution qui sera exposée dans la quatrième partie (résultats).

Il est décidé que les leçons seront filmées depuis le fond de la classe, la caméra étant fixée sur un pied. Autant que possible, les prises de vues seront réalisées en plan large, embrassant à la fois l'enseignant et les élèves, ainsi que les supports affichés et projetés à l'occasion du cours. Ce choix est justifié par la question problématique, il s'agit en effet de capter autant que

possible les interactions de l'enseignant avec l'ensemble de la classe, ainsi que les échanges particuliers avec les élèves identifiés comme à risque, enfin l'attitude et les interactions des élèves entre eux. Le cas du cours d'EPS pose une difficulté particulière, ce dernier se déroulant dans un gymnase ; il est impossible de filmer la séance en plan large sans laisser de côté un nombre important d'évènements de classe. Le collectif prend alors la décision de poser la caméra sur son pied contre un mur latéral (près du lieu de regroupement des élèves) et de la faire pivoter au fil de la séance en fonction des configurations. Un document d'autorisation de captation est transmis aux familles des élèves de la classe. Tous les parents ont accepté que leur enfant soit filmé. Une séance d'observation participante est effectuée par la chercheure avant la captation vidéo dans chacun des cours ; cette séance permet aux élèves de s'accoutumer à la présence d'un observateur extérieur (même si celle-ci a pu susciter des réactions tout au long de l'intervention-recherche), et à chaque participant de déterminer précisément en quel lieu de la classe la caméra serait posée. Chaque enseignant choisit ensuite la date de la captation vidéo, en tenant compte des contraintes de part et d'autre. Pour chacun des enseignants, le cours est filmé entièrement, depuis l'entrée des élèves et leur installation jusqu'à leur sortie (55 minutes environ pour les cours d'anglais, de SVT et d'histoire-géographie, 1h50 environ pour le cours d'EPS). A la suite de cette captation, une copie de la vidéo de la séance de chaque participant lui est confiée, avec la possibilité (et non l'obligation) de la visionner avant l'entretien d'autoconfrontation.

Phase 2 : la chercheure visionne chacune des quatre séances et en réalise un scénario synoptique sous forme de tableau, en tentant de repérer (i) les différentes phases de la leçon et (ii) les principaux évènements impliquant les élèves qualifiés par le collectif comme « à risque de décrochage ». Ces tableaux (un par séance), comportant des indications de minutage, constituent une base de discussion pour le choix des extraits pour l'analyse, lors des autoconfrontations simples et croisées (voir Tableau 1 pour un exemple).

Tableau 1: exemple de tableau synoptique de leçon

DIANE (histoire-géographie) 21/05/2014 –classe 6 ^{ème} 2				
Time code	Phases de la séance	Actions et interactions impliquant des élèves qualifiés « à risque de décrochage »	Choix pour l'ACS ³⁴	Choix pour l'ACC ³⁵
1'	Entrée en cours	Xavier- oubli de cahier	X	

³⁴ Autoconfrontation simple

³⁵ Autoconfrontation croisée

	Choix des places par les élèves			
4'50	DIANE annonce l'objet du cours, rend des copies		X	
6'00		Loïc obtient la moyenne	X	
7'50	DIANE fait coller les copies dans les cahiers			
13'20	DIANE donne la consigne	Consigne différente pour Xavier		
16'30		DIANE échange avec Sabri		
17'50	DIANE donne deux tâches différentes : finir de compléter la légende, noter le cours		X	X
24'00		Comportement de Sabri et Loïc		
26'50		DIANE se déplace pour aller voir Loïc et Loris	X	X
30'00	DIANE pose la problématique du chapitre 8 : « habiter la ville »			
34'		DIANE rappelle à l'ordre Loïc « concentre-toi »		
36'20		Sabri taquine Laurent		
39'00	DIANE interroge les élèves à propos de la problématique			
43'40	DIANE présente un texte extrait de l'ouvrage « Slumdog millionnaire » ; beaucoup d'élèves lèvent le doigt pour lire à voix haute			
44'00	DIANE sollicite les élèves à tour de rôle pour lire			
48'30		Loïc est sollicité pour la lecture d'un passage		
54'40	Sonnerie de fin de cours. DIANE fait noter le travail à faire sur les agendas.	DIANE se déplace vers Sabri et Xavier		

Phase 3 : un entretien d'autoconfrontation simple est réalisé avec chaque participant, et capté en vidéo. Cet entretien consiste, à partir d'extraits de la leçon filmée, à faire revenir l'acteur sur des traces de son activité de travail. Les extraits choisis pour l'analyse sont sélectionnés par chacun des participants avec l'appui du tableau synoptique réalisé par la chercheuse. Lors du visionnage, l'acteur revient sur les traces de son activité, en la commentant, en la dépliant à l'adresse de la chercheuse, en la réalisant dans un nouveau contexte. L'une des quatre participants (DIANE, professeure d'histoire géographique) avait également visionné la séance en amont. Chaque entretien d'autoconfrontation simple dure environ une heure. Les extraits de séances choisis sont visionnés sur l'ordinateur du chercheur ; les participants ont la possibilité d'interrompre et de reprendre le visionnage, ainsi que de revenir en arrière.

Le rôle du chercheur dans les entretiens d'autoconfrontation simple consiste à susciter l'activité dialogique des acteurs à partir des traces sélectionnées de leur activité. Pour ce faire, différents types de questions et de commentaires ont pu être formulés, par exemple :

Reformuler les propos de l'acteur

54. DIANE Matériel, ils savent qu'il y a, quand ils ont oublié quelque chose, je peux aller, enfin, dans l'armoire le prendre et tout. Parce que là je perds du temps à donner

55. CH Il y a beaucoup, tu estimes qu'il y a beaucoup de temps perdu à "j'ai pas mon matériel", à leur prêter, à se l'échanger...

56. DIANE Ah oui oui, c'est ça. Du coup je vais faire un petit dossier, un petit casier avec tout le matériel en plus et ils viendront prendre, ils se serviront. Ils savent que c'est là, plutôt que hop, je donne à untel, je donne à untel, je perds du temps.

Relancer par le questionnement, compléter l'énoncé

74. DIANE Ah oui, voilà, c'est pour ça que je me suis dit la prochaine fois je ferai vraiment plus ça, fini, fini quoi. Les cités d'or... Et après je me dis comment je fais pour m'en sortir ? Là ça se voit pas, hein, je remets mes cheveux et je me dis "comment je fais?"

75. CH Et comment tu fais ?

76. DIANE Et ben en fait je re-continue, enfin, j'amène, je prends son idée et puis j'essaie de les amener tout doucement

77. CH A ce que tu souhaites, quoi.

78. DIANE Voilà, ce que je souhaite

Pointer un évènement en classe

131. CH C'est important ce que tu lui dis aussi, je pense, pour que, pour que la parole reste libre aussi, au niveau du cours, parce que il y en a, s'ils se font faire une ou deux, trois remarques, après le risque c'est qu'ils demandent plus à participer.

132. DIANE C'est ça.

Faire partager ses impressions, et interprétations

167. CH Tu veux, tu veux les amener à ton fil conducteur mais en partant de

leurs représentations, mais à un moment, faut, faut passer de l'un à l'autre et j'ai l'impression que c'est un peu ça qui est difficile.

168. DIANE C'est ça, mais là je, à un moment donné, je me sentais, j'ai dit "bon comment je vais faire pour rattraper le coup? "c'est terrible parce que je me dis (à voix basse) "pourquoi je suis partie là-dedans? ", ça se voit pas mais je me repasse tout ça au moment où je parle aux élèves, je me dis "qu'est-ce que je fais là?"

169. CH "Qu'est-ce que je suis en train de faire ?"

170. DIANE C'est ça. Donc c'était dur, quand Xavier me parlait de racaille et tout, je me disais "ho là là panique, panique, panique, je lui dis non racaille ça va pas mais comment dire ça?" mais en deux secondes, quoi.

Rappeler les éléments de la méthode, le rôle du chercheur

98. LUC Mais qui représente Martin, tout à l'heure tu me parlais de motivation extrinsèque, la voilà la motivation extrinsèque, j'ai fait naître finalement une sorte de, de, de désir d'apprendre parce que ben Martin savait danser et euh, j'ai associé à ce désir d'apprendre quelque chose ma méthodologie, finalement. Tu vois ? Euh, je sais pas qu'est-ce que tu veux que je te dise de plus ?

99. CH Ah non, je veux rien que tu me dises de plus que ce que tu as à dire. C'est pas une interrogation, c'est pas un interrogatoire, c'est un entretien !

Notons qu'il ne s'agit en aucun cas de modéliser un « guide d'entretien » pour l'autoconfrontation, qui aurait risqué d'appauvrir l'échange dialogique et par conséquent les potentialités de développement du pouvoir d'agir potentiel issu de cet échange. Comme le précisent Faïta et Viera :

Il est clair que le rapport dialogique outrepassé largement, et dans tous les sens, un quelconque « format d'interaction » localisé au processus en cours. En d'autres termes, le guidage de l'autoconfrontation, s'il évite l'écueil de la schématisation du rapport interviewé-intervieweur, son conditionnement par un micro-genre impératif (contraintes structurelles serrées, focalisation sur les référents, rapport univoque à la tâche), ouvre en revanche la porte à l'irruption de "mondes" (François, 1989) importés par les protagonistes sans exception. (Faïta & Viera, 2003, p.133)

Les entretiens d'autoconfrontation croisée sont organisés avec deux participants, à partir d'extraits de chacune des deux leçons. De nouveau, ils donnent lieu à des échanges au sujet des extraits sélectionnés pour l'analyse. Là encore, les tableaux synoptiques élaborés à partir

de chaque séance filmée sont utilisés par les acteurs et la chercheuse pour sélectionner les extraits. Le rôle de la chercheuse lors de cette phase de l'intervention consiste principalement à favoriser les échanges entre les deux participants en présence, à entretenir les controverses et les disputes professionnelles à partir de conflits de critères (Clot, 2008). Celle-ci joue également à plusieurs reprises un rôle de « mémoire du collectif de travail », en évoquant régulièrement des expériences antérieures (entretiens précédents, évènements en classe).

Favoriser les échanges

20. DAVID Ah ça commençait mal ! (rires)
21. CH **Voilà tu as vu avec qui il se retrouve ? C'est Xavier.**
22. HÉLÈNE J'étais pas sûre d'avoir bien vu... oui
23. CH **On voulait te faire revenir donc là-dessus par rapport à cette histoire de faire travailler euh, ces élèves-là donc en particulier Loïc avec les autres, voilà donc là la manière dont ça se passe.**
24. HÉLÈNE Il est pas intégré, là je vois bien que là on...
25. DAVID Ben les deux
26. HÉLÈNE Oui ils sont pas intégrés
27. DAVID Ils ne sont pas intégrés donc automatiquement ils se retrouvent ensemble.
28. HÉLÈNE Voilà... Et si c'est pas eux ça risque d'être Sabri, parce qu'ils sont deux ou trois là-dedans à être un peu euh... pas évident de les faire travailler ensemble dans des conditions pareilles quoi.

Susciter le débat, la controverse

160. HÉLÈNE Ben quand ça se passe bien faut pas trop euh
161. DAVID Oui mais comme il l'a dit au hasard, j'aurais pu lui dire (*lève un bras*) « ouais qu'est-ce que tu nous dis comme bêtise machin ? » mais c'est vrai que bon, mais je sais pas pourquoi j'ai fait ça.
162. HÉLÈNE Faut un peu ignorer.
163. DAVID Parce que j'aurais plutôt tendance à lui rentrer dedans, à certains élèves quand ils me... bon là je l'ai pas fait je sais pas pourquoi.
164. CH **Et toi tu aurais fait comment ?**

165. HÉLÈNE Ben on sait jamais comment on réagit sur, euh... à un moment donné.
- 166. CH Non mais tu dis, quand ça se passe bien euh, à la limite il vaut mieux...**
167. HÉLÈNE Ben il faut, il faut pas trop commenter, d'une façon ou d'une autre faut pas trop commenter ce qui se passe parce que ça envenime la situation.

Phase 4 : chacune des deux « boucles méthodologiques » se termine par un « retour au collectif », c'est-à-dire un entretien regroupant les participants du collectif de travail. Lors de ces rencontres, le chercheur effectue un retour thématique à partir des traces recueillies (en classe et en entretiens d'autoconfrontation simple et croisée). Les supports utilisés peuvent être des extraits vidéo de cours, des extraits de transcription d'autoconfrontations simples et croisées. Les acteurs réagissent à ces retours et proposent, lors du premier temps (à la fin de la première boucle), des pistes de travail et d'analyse permettant d'avancer plus précisément sur la question problématique choisie, et lors du second entretien (à la fin de la deuxième boucle) des perspectives de travail ultérieures, une fois l'intervention terminée.

3.2.6 Synthèse des données recueillies au cours de l'intervention-recherche

Comme indiqué dans cette partie, notre démarche a consisté à a) investir un milieu de travail, b) construire un milieu associé à la recherche, c) constituer au sein de ce milieu un collectif de travail d) utiliser comme principal levier dans l'intervention l'autoconfrontation. Les différentes étapes de cette démarche à visée transformative laissent également des « traces » considérées comme des matériaux, destinés à être traités pour répondre à nos questions de recherche, dans une visée de production de connaissance cette fois.

Avant d'exposer la façon dont nous avons traité ces matériaux, et dans un souci de clarté pour le lecteur, nous présentons ici l'ensemble recueilli.

Dans le Tableau 2, nous présentons les matériaux recueillis durant la première année (2012-13). Dans la première colonne apparaît le sigle qui désigne les acteurs participants ; la deuxième colonne désigne leur fonction dans l'établissement ; la troisième colonne indique les sections d'élèves dans lesquelles cet acteur intervient ; les modalités, dates et classes où elles ont été recueillies sont mentionnées dans la colonne de droite. Comme indiqué, il s'agit principalement dans ce Tableau 2 de la phase initiale de la recherche (étapes a, b et c) correspondant à la période 2012-13. Elle comporte essentiellement des données issues de la méthode directe, augmentées de trois instructions au sosie (Werthe, 1997) et d'une

autoconfrontation simple, que nous avons conduites essentiellement pour nous approprier ces outils méthodologiques et choisir lequel serait le plus pertinent compte tenu des conditions de notre recherche. Pour ces raisons nous avons choisi de ne pas faire entrer les transcriptions issues de ces entretiens dans le corpus analysé dans le cadre de l'étude.

Tableau 2 : données recueillies en 2012-2013 (la phase initiale de la recherche)

Code	Fonction	Classe	Traces recueillies
DIANE	Professeur Histoire-géographie	3 ^{ème} PPRE 301 304	Observation participante classe 301- 25/10/2012 Observation participante orientation active 304- 05/04/2013 Observation participante classe 304 – 13/05/2013 Observation participante 3 ^{ème} PPRE- 22/05/2013 Instruction au sosie 27/05/2013
LUC	Professeur SVT	3 ^{ème} PPRE 604	Entretien compréhensif enregistré 21/01/2013 Observation participante- 604- 31/01/2013 Observation participante 3 ^{ème} PPRE 29/03/2013 Observation participante 3 ^{ème} PPRE 10/05/2013 Enregistrement audio-vidéo 3 ^{ème} PPRE 24/05/2013 Autoconfrontation 24/05/2013
WALTER	Professeur Italien	3 ^{ème} LV1 italien	Entretien compréhensif enregistré- 25/09/2012 Observation participante 3 ^{ème} LV1 Italien 11/10/2012
FRANCK	Professeur Histoire-géographie	3 ^{ème} PPRE	Observation participante 3 ^{ème} PPRE 21/05/2013
MICHEL	Principal		Entretien compréhensif- 23/11/2012 (avec BN) Observation participante orientation active 05/04/2013 Instruction au sosie 29/05/2013
BEATRICE	Principale adjointe		Entretien compréhensif- 23/11/2012 (avec MC) Entretien compréhensif enregistré 10/01/2013
THERESE	Directrice du Centre d'Information et d'Orientation		Entretien compréhensif enregistré- 31/01/2013
NOELLE	Conseillère d'orientation psychologue		Observation participante orientation active- 05/04/2013 Instruction au sosie 22/05/2013
ELLA	Elève	3 ^{ème} PPRE	Entretien compréhensif enregistré 24/05/2013

Dans le Tableau 3, nous présentons les données principales de la recherche (2013-15) qui sont les traces recueillies au cours de la méthode indirecte (autoconfrontation simples et croisées). Dans la première colonne apparaît le sigle qui désigne les acteurs participants ; la deuxième colonne désigne leur fonction dans l'établissement ; la troisième colonne indique les sections d'élèves dans lesquelles cet acteur est intervenu ; les modalités, dates et classes où ils ont été recueillis sont mentionnées dans les colonnes de droite. Ce tableau 3 rend compte de cette phase principale de la recherche (étape d) correspondant à la période 2013-15, c'est-à-dire des deux « boucles » successives d'intervention mises en œuvre (chaque boucle partant du recueil vidéo et de l'autoconfrontation simple avec chaque acteur du collectif à l'autoconfrontation croisée et au retour au collectif).

Tableau 3 : données recueillies en 2013-2015 (méthodologie de l'autoconfrontation)

Code	Fonction		Traces de l'intervention				
MICHEL	Principal		Entretien compréhensif (23/09/2013)	<u>Première boucle méthodologique</u>			
BEATRICE	Principale adjointe		Entretien compréhensif (27/08/2013)				
DIANE	Histoire- géographie	602 304	Observations participantes (07/10/2013 ; 04/11/2013) 304 DNL	Réunion du collectif de travail (08/10/2013)	Observation participante 602(18/10/2013) Observation participante 602 (26/11/2013) Recueil vidéo 602 (05/12/2013) Entretien compréhensif (12/2013)	Auto- confron- tation croisée (20/02/2014)	Retour au collectif (14/04/2014 – 15/04/2014)
			Observation participante conseil de classe	Autoconfrontation simple (10/01/2014)			

LUC	SVT	602 304		602 (05/12/2013)	Observation participante 602(17/10/2013) Recueil vidéo 602 (09/01/2014) Autoconfrontation simple (27/01/2014)		
DAVID	Professeur, EPS	602			Observation participante 602(20/11/2013) Recueil vidéo 602 (02/12/2013) Autoconfrontation simple (10/12/2013)	Autoconfrontation croisée (11/02/2014)	
HÉLÈNE	Professeur, Anglais	602	Entretien compréhensif (08/10/2013)	Observation participante 602 (18/11/2013) Recueil vidéo 602 (13/12/2013) Autoconfrontation simple (30/01/2014)			
BEATRICE	Principale adjointe		Entretien compréhensif (18/09/2014)	<u>Deuxième boucle méthodologique</u>			
DIANE	Histoire-géographie	602			Recueil vidéo 602 (13/05/2014) Autoconfrontation simple (06/06/2014)		
LUC	SVT	602		Observation participante conseil de classe 602 (16/06/2014)	Recueil vidéo 602 (12/05/2014) Autoconfrontation simple (27/05/2014)	Autoconfrontation croisée (13/10/2014)	Retour au collectif (18/11/2014)
DAVID	Professeur, EPS	602			Recueil vidéo 602 (07/05/2014) Autoconfrontation simple		

					(10/12/2013)		
HÉLÈNE	Professe ur, Anglais	602			Recueil vidéo 602 (09/05/2014) Autoconfrontation simple (06/06/2014)	Auto- confron- tation croisée (14/10/2014)	

Dans le point suivant, nous détaillerons la méthode de traitement des données issues de notre intervention-recherche.

3.3 La méthodologie du traitement des données issues de l'intervention

Le traitement des matériaux de recherche représente pour nous un fort enjeu car il implique de dépasser des difficultés importantes. En effet, la littérature en clinique de l'activité paraît de notre point de vue particulièrement puissante et convaincante d'un point de vue théorique d'une part et au niveau des résultats obtenus d'autre part. Dans ces domaines, les éléments de réponse et de guidage sont nombreux, aisés à repérer et souvent ramassés dans des études empiriques et dans des documents de référence (Clot, 1999 ; 2008). Dans ces supports, les modalités de l'intervention du chercheur sont également bien renseignées. Dans le domaine du traitement des données issues des interventions, nous avons éprouvé des difficultés à circonscrire précisément les procédures employées, tant les indicateurs de développement de l'acteur dans les données d'autoconfrontation sont disséminés dans de nombreux travaux. Même si nous gardons à l'esprit que les interprétations ne sont pas reproductibles par un autre chercheur (qui aurait inmanquablement conduit l'intervention autrement, ce qui aurait donné lieu à des traces forcément différentes), il apparaît comme essentiel de les rendre objectivables afin de satisfaire au principe de réfutabilité de toute recherche. A cette fin nous avons voulu décrire le plus précisément possible la procédure employée dans cette thèse. **En expliquant ici en détail la démarche de traitement de données utilisée, le but est donc de proposer une méthodologie en adéquation avec ce cadre théorique puissant et heuristique et d'asseoir la validité de nos résultats.**

3.3.1 Le statut des données

Nous distinguons les données provenant de méthodes directes de celles recueillies lors de l'étape méthodologique de l'autoconfrontation simple et croisée. En effet cette dernière méthode, qualifiée d'indirecte (Amigues, Faïta & Saujat, 2004) permet aux acteurs de changer

le statut des observables pour les transformer en moyen de développement de l'expérience vécue.

Mais par ailleurs, il nous a semblé difficile d'écarter complètement de l'exposé des résultats toutes les matériaux recueillis lors des observations et des entretiens au sein du milieu de travail considéré. Leur analyse a servi principalement deux objectifs : contextualiser les données d'entretiens d'autoconfrontation simples et croisées (par exemple à l'aide du tableau synoptique des cours enregistrés en vidéo) et rapporter les interprétations du collectif aux constats de départ et aux éléments de contexte de travail (par exemple lors des séances de retour au collectif).

Nous avons centré principalement le traitement en vue de l'exposé des résultats sur la méthode de l'autoconfrontation simple et croisée. Cette méthode indirecte a été choisie en cohérence avec le cadre théorique ; elle apparaît en effet comme une possibilité privilégiée de provoquer le développement professionnel, dans une visée à la fois transformative et épistémique. Autrement dit, le postulat est : ce que les travailleurs s'adressent dans la situation d'autoconfrontation permet de provoquer et, dans le même temps, de révéler le développement de leur pouvoir d'agir (Clot & al., 2000). Il s'agit donc pour le chercheur d'identifier des marques de développement et de les rapprocher de notre problématique de recherche.

Nous exposons ci-après les quatre étapes du traitement des données :

- la transcription des données pour en faire un matériau exploitable (partie 3.3.2) ;
- l'identification dans ce matériau langagier transcrit des « marques de développement » (partie 3.3.3) ;
- le codage de ces « marques de développement » grâce à la construction d'indicateurs explicites et objectivables (partie 3.3.4) ;
- la mise en rapport des résultats de ce codage avec les trois questions de recherche, ainsi que les déclinaisons de la question problématique par le collectif, et les thématiques identifiées par la chercheuse lors du traitement (partie 3.3.5).

On peut schématiser cette procédure par le biais de la figure ci-dessous (voir Tableau 4).

Tableau 4 : les quatre moments du traitement des données

Données recueillies →	Données issues de méthodes directes (observations participantes, entretiens	Données issues de la méthode indirecte (entretiens d'autoconfrontations simples et croisées)
-----------------------	---	--

Etapas du traitement des données ↓	compréhensifs, réunions)	
Septembre 2012 - octobre 2013	Elaboration de la question problématique	Déclinaisons de la question problématique au sein du collectif
	Connaissance fine du terrain, constitution d'un collectif de travail associé à la recherche	
Juillet 2014-février 2015	Etape 1	Transcription des données
Février 201- mai 2015	Etape 2	Identification des « marques de développement » dans le matériau langagier
	Etape 3	Codage des marques de développement par des indicateurs
	Etape 4	Mise en rapport des indicateurs avec les questions de recherche
		Mise en rapport des indicateurs avec les thématiques issues de la question problématique
		Mise en rapport des indicateurs avec les thématiques issues du traitement des données par le chercheur

3.3.2 Transcription des données d'entretien d'autoconfrontation

Pour ce faire, il s'agit dans un premier temps de transcrire les données issues des entretiens en verbatim. Cette transcription a été réalisée à l'aide du logiciel *Transana*. Nous avons tenté autant que faire se peut de restituer les échanges en respectant leur caractère oral, en transformant le moins possible les formulations et en respectant les pauses, les silences, les répétitions, tout ce qui caractérise le discours oral par rapport à l'écrit. Nous avons également « retranscrit » les gestes, les postures, les manifestations émotionnelles (comme le rire) les changements d'intensité des voix (comme les chuchotements, les exclamations) ; ces didascalies ont été insérées dans les transcriptions entre parenthèses et en italique.

Au sein de chaque transcription, nous avons numéroté les tours de parole (TP). La personne qui parlait était identifiée par un code composé de deux lettres à chaque tour de parole : CH pour le chercheur, DAVID, LUC, DIANE et HÉLÈNE pour les participants (voir *supra*, 2.1, les membres du collectif associé à la recherche).

Chaque transcription a été étiquetée par la date de son enregistrement, le type d'entretien dont il s'agissait (ACS pour autoconfrontation simple ; ACC pour autoconfrontation croisée ; RC pour retour au collectif) et par le code de deux lettres de chacun des participants suivi de sa discipline d'enseignement. Par exemple : « 2014-01-27 ACS CH- LUC (SVT) » pour « autoconfrontation simple CH- LUC (enseignant Sciences de la Vie et de la Terre) le 27 janvier 2014 ». Dans le corps de la thèse, un étiquetage abrégé est employé pour désigner les entretiens dont sont issus les extraits présentés pour l'analyse, par exemple « ACS 1 LUC » pour l'entretien d'autoconfrontation simple de LUC, enseignant Sciences de la Vie et de la

Terre de la première boucle de l'intervention.

Enfin, tous les noms de personnes et de lieux qui auraient pu permettre une identification du terrain de l'intervention-recherche ont été modifiés.

3.3.3 Les « marques du développement » dans le matériau langagier

Sans pousser plus avant dans le champ de la linguistique, dans l'analyse du matériau langagier obtenu à partir des transcriptions des entretiens d'autoconfrontation simples et croisées, nous emploierons le terme d'énoncé comme « l'unité réelle de l'échange verbal » (Bakhtine, 1984, p.272), défini par ses frontières, elles-mêmes « déterminées par l'alternance des sujets parlants » (ibid, p.277). Nous nous référerons également au même auteur pour définir les « genres de discours » comme des types relativement stables d'énoncés, rattachés à chaque domaine de l'activité humaine.

Les domaines de l'activité humaine, aussi variés soient-ils, se rattachent toujours à l'utilisation du langage [...]. L'utilisation de la langue s'effectue sous forme d'énoncés concrets, uniques (oraux et écrits) qui émanent des représentations de tel ou tel domaine de l'activité humaine. L'énoncé reflète les conditions spécifiques et les finalités de chacun de ces domaines, non seulement par son contenu (thématique) et son style de langue, autrement dit par la sélection opérée dans les moyens de la langue – moyens lexicaux, phraséologiques et grammaticaux –, mais aussi et surtout par sa construction compositionnelle. Ces trois éléments (contenu thématique, style et construction compositionnelle) fusionnent dans le *tout* que constitue l'énoncé, et chacun d'eux est marqué par la spécificité d'une sphère d'échange. Tout énoncé pris isolément est, bien entendu, individuel, mais chaque sphère d'utilisation de la langue élabore ses *types relativement stables* d'énoncés, et c'est ce que nous appelons les *genres du discours*. (Bakhtine 1984 ; p.265)

Selon Bakhtine toujours, l'énoncé est donc défini extérieurement, par l'alternance des locuteurs. Un énoncé quel qu'il soit est par conséquent toujours une réponse à ce qui a été dit à propos de l'objet donné. C'est à partir de cela que cet auteur introduit la dimension dialogique de l'énoncé (Bres, 2005), définissant « *l'orientation de tout énoncé vers (i) des énoncés réalisés antérieurement sur le même objet de discours, et (ii) vers la réponse qu'il sollicite* » (ibid.).

Dans les données retranscrites issues de la méthode indirecte, nous avons d'abord relevé les marques dans le matériau langagier que nous avons perçues comme indices d'un développement du pouvoir d'agir. En effet, c'est dans la motricité du dialogue et sa dimension essentiellement polyphonique, son imprévisibilité et sa singularité, que s'ouvrent ou se ferment ces portes vers des possibilités de développement. Certes, il serait vain de vouloir

faire un inventaire univoque et exhaustif de ces marques verbales et non-verbales, syntaxiques et lexicales dans les énoncés. **Toutefois répétons que le projet de cette thèse est entre autres de baliser précisément chaque étape du traitement des données afin que celui-ci gagne en solidité.**

Au cours de cette étape, nous nous sommes appuyés notamment sur les travaux de Clot (2005) citant Bakhtine :

Il est impossible de saisir l'homme de l'intérieur, de le voir et de le comprendre en le transformant en objet d'une analyse impartiale, neutre, pas plus que par une fusion avec lui, en le 'sentant'. On peut l'approcher et le découvrir, plus exactement le forcer à se découvrir seulement par un échange dialogique (1970 a, p. 344).

Dans notre recherche, nous avons donc étudié l'échange dialogique entre les acteurs du collectif de travail comme un outil mais également comme un révélateur du développement. L'activité dialogique engagée à partir des traces de l'activité de travail a été ici envisagée comme moyen de forcer le développement et d'en étudier les ressorts. En effet, si le développement est imprévisible, il n'est pas inexplicable (Clot, 2011) ; et c'est par l'analyse des échanges discursifs au cours des entretiens d'autoconfrontation et de retour au collectif que nous avons choisi de passer pour en relever les indicateurs. Nous nous sommes penchés par conséquent sur les transcriptions en tentant d'identifier des marques de développement au cours des échanges entre les acteurs du collectif de travail (professeurs et chercheur), au travers de traces qui laissent entendre différentes voix (Bres, 2005), comme cela a été engagé par Bakhtine lui-même, qui pointe entre autres « *l'insistance sur certains points, la répétition, le choix d'expressions plus tranchées (ou au contraire moins tranchées), la tonalité provocante ou au contraire concessive, etc.* » (1984, p. 299).

Il s'est donc agi de repérer des marques dans les discours car ce repérage est apparu un préalable nécessaire à l'identification d'indicateurs de développement. Nous en distinguons six.

L'expression des émotions

L'expression des émotions des acteurs confrontés aux traces de leur activité est récurrente dans les entretiens : le rire tout d'abord, qui pointe un conflit du réel et par conséquent la capacité à être affecté (Clot, 2008) permet la mise à distance des affects ; il peut ainsi constituer le point de départ d'une augmentation du pouvoir d'agir (Werthe, 2001) ; on peut également observer des réactions de malaise face à sa propre image, sa propre voix, ainsi que

l'expression d'un mécontentement ou au contraire d'une satisfaction particulière par rapport au visionnage de sa prestation. Ces réactions émotionnelles chez les acteurs face aux traces de leur activité sont de notre point de vue les signes de conflits, de dissonances entre le réel et le réalisé, d'empêchements, de distorsions entre ce qu'ils se voient faire, ce qu'ils souhaiteraient faire, ce qu'ils auraient préféré faire.

Les énoncés enchâssés

Au cours de l'étude surgissaient de façon régulière au sein des répliques des acteurs, leurs propres discours passés, adressés à d'autres ou auto-adressés, mais aussi les discours d'autrui portant sur l'objet, échanges avec les élèves, les collègues, les membres de l'administration ou des corps d'inspection. Ainsi, il apparaissait des énoncés des acteurs qui étaient ponctués de « ce qu'ils se disaient » en classe (par exemple, au cours d'une ACS avec DIANE, celle-ci explique au chercheur : « *c'est terrible parce que je me dis (à voix basse) "pourquoi je suis partie là-dedans? ", ça se voit pas mais je me repasse tout ça au moment où je parle aux élèves, je me dis "qu'est-ce que je fais là? »*).

Ces reprises d'énoncés enchâssés dans le discours marquent de manière privilégiée la polyphonie existant dans les énoncés. Nous avons retenu par conséquent les extraits d'entretiens où nous pouvions l'identifier dans les discours à l'intérieur des échanges. Cette polyphonie n'a pas été perçue uniquement à l'intérieur des énoncés des acteurs, nous l'avons retrouvée également dans les enchaînements des répliques lors des entretiens, faits de questions-réponses, de reprises, de controverses, d'accords obtenus au fil de la discussion. On peut penser que ces enchaînements traduisent des mouvements interpsychiques entre membres du collectif de travail, et contribuent à l'alimentation de la composante générique de l'activité (la dialogisation des « objets de discours » (Sitri, 2003) étant, selon Bournel-Bosson (2011), la condition pour favoriser l'émergence de débats de métier).

Les tensions entre composantes du métier

Nous avons également porté notre analyse sur les parties d'entretiens où les marques d'énonciation variaient à l'intérieur des énoncés ; en particulier l'utilisation des pronoms et des formes verbales (utilisation de l'indicatif, de l'impératif). Par exemple, on a pu repérer clairement le dialogue intérieur (chez LUC, enseignant de SVT) entre les instances impersonnelle (les programmes) et personnelle du métier, à l'occasion de cet extrait d'une ACS « *le programme il faut le faire passer le plus rapidement possible, enfin il faut être dans les clous en tout cas, et ... enfin je sais pas, l'idée aussi c'est qu'ils deviennent autonomes*

ces élèves-là, donc pour être autonomes il faut gérer le temps, il faut gérer l'espace, il faut gérer ses activités, on n'a pas un temps infini pour pouvoir faire quelque chose, non ça, ça n'existe pas, donc il faut leur apprendre à... moi j'ai pas de montre hein, mais en tout cas j'ai la même horloge qu'eux ». Ce type d'énoncé a été rapporté à des indicateurs relatifs à une mise en tension dans l'activité du professionnel entre les différentes instances du métier (personnelle, interpersonnelle, transpersonnelle, impersonnelle).

Les répétitions et hésitations

Les moments au sein des entretiens où le discours était souvent entrecoupé d'hésitations, de répétition de mots ou d'expressions, ce qui, pour nous, pouvait constituer l'expression d'un conflit intrapsychique. Ainsi, quand la chercheuse au cours d'une ACC demande des précisions à DIANE (en histoire-géographie) sur l'utilisation de son diaporama (les faisait-elle lire ou écrire ? Leur donnait-elle l'ensemble du diaporama à l'avance), celle-ci marque une forme d'énonciation très inhabituelle : « ***Oui, ça oui, par contre je le fais, enfin là tu vois là je l'écris et souvent là peut-être que je les dis pas mais souvent quand j'écris je, je je dis à voix haute ce que j'écris, donc souvent des fois ils ont même pas besoin de regarder ils écrivent, voilà, mais euh souvent oui on lit et puis je fais relire aussi quelqu'un, voilà, quand c'est vidéo projeté*** ». Par moments donc, l'acteur « cherche ses mots » pour restituer une difficulté et la resituer dans un questionnement professionnel. Ces manifestations au cours des entretiens (hésitations, pauses, silences marqués, etc.), peuvent être interprétées comme les marques de délibérations à propos des conflits de normes (Saujat, 2004b).

L'emploi des connecteurs

Certains extraits d'entretiens retranscrits étaient saturés de connecteurs qui étaient de toute évidence l'expression de débats internes (par contre, mais...) ou de construction de significations (enfin, finalement...). Ainsi, à propos de remarques que DIANE faisait à haute voix à un élève à risque de décrochage et perturbateur, celle-ci a expliqué le changement qu'elle avait opéré : « ***Mais je lui dis à part, sans, avant je lui aurais fait la remarque à voix haute, comme ça et maintenant je le fais plus*** ». Et quand le chercheur a répliqué « *Oui, et en fait c'est plus efficace* », DIANE inséra encore nombre de connecteurs dans sa réponse : « ***Et du coup voilà, oui parce qu'il s'y met, ça y est*** ». Ces éléments de langage étaient pour nous ici des signes manifestes de construction de significations.

Nous avons donc repéré dans les entretiens l'utilisation des connecteurs comme autant d'indices de motricité du dialogue, manifestation de conflits intrapsychiques ou de paliers

dans le mouvement des significations.

Le langage non-verbal et les figures de style

La difficulté à mettre en mots l'expérience apparaît de manière récurrente dans les entretiens ; elle se traduit par l'utilisation de métaphores, mais aussi de gestes destinés à remplacer, de manière transitoire, le terme qui « ne vient pas », et permet de dépasser l'obstacle pour permettre tout de même une mise en débat des normes de cette activité. Nous constatons lors des entretiens d'autofrontation simple et croisée que, comme le remarque Faïta,

Le fait de mettre en mots, pour un individu, son engagement dans le travail, avec ce que cela implique de réflexion sur la maîtrise de ses gestes, les objectifs poursuivis, l'anticipation des problèmes possibles, constitue une activité spécifique. (...) Cela ne signifie pas pour autant que de tels objets soient impossibles à communiquer, mais plutôt que cette communication emprunte par nécessité des voies parallèles, recourt à des unités hétérogènes en matière de signes et de procédés. (2011, p.48)

Par exemple, on repère ce type de marque, au cours d'une ACC entre HÉLÈNE et DAVID, dans la façon dont ce dernier, enseignant d'EPS, caractérise l'attitude de Loïc, un élève identifié comme à risque qu'il n'a pas réussi à enrôler dans l'exercice proposé (un jeu pour améliorer les passes au hand-ball), malgré plusieurs relances : « *Est-ce qu'il a touché une fois la balle, il bouge, il bouge c'est bien, et là il a l'intention... est-ce qu'il touche une fois la balle ? et là il reprend une position (HÉLÈNE et CH mettent les mains sur les hanches)* ». Ce type de non-énoncé manifeste de notre point de vue cette « difficulté à dire » ; CH (chercheur) et HÉLÈNE (enseignante), prolongent la phrase inachevée de DAVID en mimant la posture de l'élève (mains aux hanches). Nous avons considéré que ces marques méritaient un codage et une analyse.

3.3.4 Marques de développement et motricité du dialogue

Le repérage de possibles marques de développement a représenté un moment indispensable pour fonder notre méthode sur des éléments tangibles. Mais, au cours de ce deuxième moment, nous étions loin de pouvoir traiter les données et répondre aux questions de notre recherche. Le troisième moment de la procédure a donc consisté à interpréter ces marques selon un filtre d'indicateurs bien identifiés. Pour cela, nous avons cherché, chez différents auteurs ayant travaillé dans la même épistémologie que la nôtre, les éléments identifiés pour définir ces « indicateurs ». Ces éléments de définition argumentés et fondés théoriquement d'indicateurs de développement éprouvés apparaissent dispersés dans de nombreuses publications : ainsi Saujat (2010) a travaillé de façon approfondie sur l'orientation alternée centrifuge-centripète, ainsi que sur le développement à l'intersection des différents milieux où

se déploie l'activité (en référence notamment à Malrieu, 1996) ; Faita (2007) a recherché les indices de développement dans la généralisation, Amigues (2003) dans la mise en tension entre les différentes instances du métier, Bournel-Bosson (2011), quant à elle, s'est penchée sur l'auto-affectation, Moussay (2009) et Zimmermann (2013) sur le développement biphasé entre sens et efficacité, Miossec (2011) sur la création de nouveaux buts, Werthe (2001) a analysé les manifestations du rire, etc. La plupart de ces indicateurs ont été fondés théoriquement par Clot (1999 ; 2008 ; 2011) ; nous souhaitons ici les regrouper afin de constituer un outil de codage cohérent.

Nous présentons donc ci-dessous, en nous appuyant sur des exemples issus des données d'entretien et en référence aux travaux dans lesquels ils ont été validés, les indicateurs sur lesquels nous avons construit les interprétations de nos données.

1) Indicateurs relatifs à l'auto-affectation

Le premier type de marques que nous avons pris en compte comme indicateurs et outils de traitement concerne les signes de l'auto-affectation de l'acteur : les rires, les surprises, un lexique marqué par la peur, l'émotion. Sur ce point, Clot (2008) se réfère à Spinoza pour rappeler que le développement du pouvoir d'agir est indissociable du pouvoir d'être affecté :

Le développement du pouvoir d'agir n'est possible que grâce à un autre développement : celui du pouvoir d'être affecté, c'est-à-dire grâce à la reconquête d'une palette subjective de possibilités souvent insoupçonnée, plasticité qui permet de voir autrement ce qui est réalisable dans le milieu professionnel.

De même, pour Bournel-Bosson,

L'auto-affectation du sujet confronté à l'inadéquation entre ce qu'il dit faire et ce qu'il se voit faire lorsqu'il se mesure aux traces de son activité se présente comme un moment princeps dans le mouvement dialogique (2011, p. 160).

On peut rapprocher ces réflexions des travaux de Thievenaz (2014) qui identifie dans les marques d'étonnement un moment d'ouverture vers de nouveaux possibles :

'Entrer par l'étonnement', c'est donc repérer les déséquilibres infimes qui surviennent chez un sujet, par lesquelles il est amené à réinterroger ses certitudes ou à envisager le problème sous un jour différent.

Nous avons donc tenté de repérer les marques d'auto-affectation et d'étonnement des acteurs au sein des entretiens, en l'occurrence la façon dont les acteurs sont affectés par la prise en compte du risque de décrochage au sein de leur classe.

Ces indicateurs sont les suivants (le codage chiffre-lettre-couleur entre parenthèse renvoie au

Tableau 5 de synthèse à la fin de cette partie, *infra*, p.125, section 3.3.5) :

- **L'élaboration puis la déclinaison de la question problématique par les acteurs au cours de l'intervention (1c)** ; en effet c'est au travers de l'auto-affectation des acteurs face aux traces de leur activité aux prises avec des élèves à risque de décrochage que la question problématique de départ donnera lieu au fil des entretiens à des questionnements plus spécifiques ;
- **L'identification et la qualification par les acteurs des élèves « à risque » au sein de la classe (1d)** ;
- **La réalisation par les acteurs des interactions en classe avec les élèves qualifiés « à risque » (1e).**

Dans l'exemple ci-dessous, lors de la première autoconfrontation simple, DAVID éprouve des difficultés à se voir et surtout à s'entendre parler (« c'est terrible »). Il exprime son auto-affectation en réalisant son activité et en remarquant en parallèle l'attitude d'un élève à risque (Loris qui joue avec sa raquette pendant que le professeur donne la consigne).

2013-12-10, ACS CH-DAVID (EPS)

- | | | |
|-----|-------|---|
| 45. | DAVID | Qu'est-ce que j'aime pas m'entendre parler c'est terrible ! |
| 46. | CH | On est tous comme ça. ... Donc là tu donnes une consigne. |
| 47. | DAVID | Ouais, et là dur, dur, hein ? |
| 48. | CH | Ce qui me ... pourquoi tu dis « dur, dur » ? |
| 49. | DAVID | Ah ben je sais pas, parce que là, quand je vois (rises) Loris qui joue avec sa raquette... |

Ce moment de l'entretien a été le point de départ d'un mouvement dans les significations de son activité de travail. Nous notons dans le TP 49 que le discours de DAVID est entrecoupé de rires ; nous y voyons une marque de prise de distance par rapport à la situation observée, prise de distance qui lui permettra de dépasser le fait qu'il « n'aime pas s'entendre parler » pour aller plus avant dans l'analyse de sa propre activité de travail.

2) Indicateurs relatifs aux mises en tension entre les instances du métier

Le deuxième type de marques que nous avons pris en compte pour traiter les données concerne les conflits entre les instances du métier (personnelle, impersonnelle, interpersonnelle, transpersonnel). Ceux-ci provoquent dans l'activité de chaque travailleur des mises en tension dont plusieurs auteurs soulignent le rôle dans le processus de développement (Amigues, 2003). Ces mises en tension se manifestent concrètement dans le raisonnement de

l'acteur, par l'usage rapproché par exemple, du « je », « moi », puis du « on », puis du « il faut ». Ces énoncés rapprochés sont les signes du dialogue serré dans l'activité du professionnel entre ce qui est prescrit, ce qui est d'usage dans le métier, ce qui est habituel dans le collectif de travail, ce qu'il trouve personnellement comme issue. Ils permettent de pointer les insatisfactions, les zones de frottement en même temps que l'éventail d'autres possibles.

Ces indicateurs sont les suivants :

- **La présence de la prescription dans les discours, le rapport des participants à la prescription (1a)**
- **La prescription comme contrainte ou ressource plutôt structurante ou contraignante pour l'activité (1b)**
- **Le dialogue entre les instances dans les discours : la présence du personnel, de l'interpersonnel, du transpersonnel, de l'impersonnel dans les énoncés (3b)**

Ainsi dans l'extrait ci-dessous, au cours d'une autoconfrontation simple, DIANE, après avoir réalisé que le début de cours et la mise au travail des élèves prenait trop de temps, rapporte cette durée (dix minutes) à la prescription ; elle exprime alors un conflit avec ce qu'il faudrait faire « normalement », « nous en histoire-géographie », mais aussi avec la prescription.

2014-01-31 ACS CH-DIANE (Histoire-géographie)

188. DIANE **Dix minutes, j'ai ramé quand même ! ça normalement j'aurais pas dû mettre dix minutes pour le faire, je pense.**

189. CH Ah, pourquoi tu dis "normalement", par rapport à...

190. DIANE Ben **normalement**, c'est à dire par exemple **nous en histoire-géographie**, voilà, **faut pas non plus rester des heures et des heures** à, parce qu'on a des... je sais pas pour les autres matières, mais **on te dit euh "tu dois traiter ce sujet en quatre heures"**, voilà. **Moi je fais jamais en quatre heures**, déjà je dépasse le temps, je fais en cinq, six, sept, huit heures, mais du coup, heu, **du coup ben après tu as un petit moment de stress parce que tu dis "allez ça fait quand même quelque temps que je suis restée dessus, faut que j'avance un peu plus"**, **tu as les textes officiels, en même temps tu voudrais faire un petit peu, enfin expliquer clairement**, et

Nous constatons que le discours de DIANE oscille entre le personnel et l'impersonnel, puis l'intercalaire du genre (le transpersonnel), faisant entrer en jeu le prescripteur « mais on te dit 'tu dois traiter ce sujet en quatre heures' (...) « tu as les textes officiels », et ce qu'elle tente

de faire « en même temps tu voudrais faire un petit peu, enfin expliquer clairement », ce qui provoque chez elle « un petit moment de stress ». Elle prend de la distance par rapport à ce conflit de critères (Clot, 2011) en passant au sein du TP 190 du « moi je » au « nous » et au « tu », se situant du coup au niveau de l'instance transpersonnelle (les enseignants d'histoire-géographie), ce qui va lui permettre par la suite d'envisager des issues possibles au problème rencontré.

3) Indicateurs relatifs au développement potentiel biphasé, entre sens et efficience

Le troisième type de marques que nous avons relevé pour traiter les données touche la dynamique des énoncés portant sur le sens des actions et sur leur efficience dans l'activité du professionnel (Leontiev, 1976). En l'occurrence, « faire la classe » pour le travailleur enseignant implique des compromis constants entre l'efficience et le sens de son activité (Moussay, 2009). L'activité des élèves est en effet pour l'enseignant à la fois objet (faire apprendre les élèves) et instrument (organiser la classe pour favoriser le « faire apprendre ») de son activité travail (Saujat, 2004a). Ces conflits entre le sens et l'efficience peuvent conduire à un empêchement ou à un développement de son pouvoir d'agir.

Ces indicateurs sont les suivants :

- **Un objet devenant un instrument pour atteindre un autre objet (2b)**
- **Un développement qui change de base entre sens et efficience (2d)**

Afin d'illustrer ces indicateurs, dans l'extrait suivant, situé pratiquement à la fin d'un entretien d'autoconfrontation simple, DIANE arrête la vidéo pour centrer son analyse sur l'activité d'un élève à risque (Sabri) qui n'a pas participé à la phase orale de la séance et a taquiné à plusieurs reprises son voisin. A ce moment de la séance, l'élève est centré sur une tâche de coloriage d'un schéma distribué par l'enseignante.

2014-01-31 ACS CH-DIANE (Histoire-géographie)

382.	DIANE	Là il colorie
383.	CH	Oui, lui il faut du coloriage... en même temps il fait quelque chose.
384.	DIANE	Oui. Au moins il embête plus Farid. Hmmm c'est compliqué.

L'observation de cet élève provoque chez DIANE un conflit entre l'efficience et le sens de sa

propre activité de travail : le fait que l'élève colorie, qu'il ait quelque chose à faire, constitue pour DIANE un instrument (« au moins il embête plus Farid ») mais pas un objet de travail, puisque ce faisant il n'est pas en train d'apprendre. En d'autres termes, l'activité de Sabri est ici satisfaisante du point de vue instrumental, puisqu'il n'embête plus son camarade, mais pas du point de vue de l'objet puisque ce faisant il n'apprend pas. Ce conflit entre l'efficacité et le sens de l'activité de DIANE va engager chez elle un processus de réflexion (« hmmm c'est compliqué ») qui débouchera au fil de l'intervention sur d'autres manières de faire pour, au-delà de la gestion du comportement des élèves à risque au sein du groupe, leur permettre d'accéder aux apprentissages.

4) Indicateurs relatifs aux conflits qui traversent les différents temps de l'intervention

Le quatrième type de marques que nous avons pris en compte pour relever le développement de l'acteur concerne les conflits intrapsychiques explicites dans son discours (Vygotski, 1978). A la condition qu'il devienne objet de débat et de controverse, le conflit intrapsychique peut en effet constituer une source de développement de l'activité des professionnels (Moussay, Méard et Etienne, 2011). En révélant et en activant ces conflits, la méthode de l'autoconfrontation permet aux acteurs une mise à distance, ainsi qu'un recours aux ressources personnelles et interpersonnelles nécessaires pour les dépasser. Ce mouvement prend la forme de thématiques récurrentes qui traversent les différents entretiens.

Ces indicateurs sont les suivants :

- **La réalisation d'un conflit interpsychique ou intrapsychique dans les entretiens (2 e)**
- **La reprise et le devenir de ce conflit au fil de l'intervention (2 e)**

Par exemple, dans l'extrait ci-dessous, HÉLÈNE est habitée par le souci de « faire travailler le élèves à risque de décrochage avec les autres élèves au sein du cours ». Au cours d'un entretien d'autoconfrontation simple, elle expose un conflit intrapsychique à partir du cas de Loïc, un élève qualifié « à risque de décrochage » qui éprouve des difficultés à travailler en groupe et qui se trouve rejeté par la majorité de ses camarades. Elle a évoqué précédemment la possibilité de laisser les élèves choisir eux-mêmes leur groupe de travail, mais a écarté cette possibilité (Loïc se retrouverait inmanquablement seul). Elle envisage ici comme « seule solution » de tirer au sort la composition des groupes, c'est-à-dire de confier au hasard le « choix » du groupe dans lequel travaillera cet élève, sans être assurée du succès de cette

solution (« je me dis que peut-être que si c'est imposé par le hasard »).

2014-01-30 ACS CH-HÉLÈNE (Anglais)

219. HÉLÈNE **Ah ben le binôme c'est, c'est compliqué.** Ils vont travailler après les vacances de février sur une saynète qui se passe au restaurant

220. CH Oui c'est ce que tu leur annonces, à la fin

221. HÉLÈNE Voilà, qu'ils font normalement à trois, **je me dis que la seule solution c'est de tirer les groupes au sort.**

222. CH Ah, sinon il va pas être choisi

223. HÉLÈNE Devant eux, pour que, pour que

224. CH Qu'il n'y ait pas de discussion possible

225. HÉLÈNE **Voilà c'est tiré au sort, parce que si je fais-moi les groupes, ben ça va poser problème parce qu'il y a des histoires avec à peu près tout le monde, donc je me dis que peut-être que si c'est imposé par le hasard**

Ce conflit entre la nécessité de faire travailler l'élève à risque avec ses camarades et la difficulté de gérer les interactions (« parce qu'il y a des histoires avec à peu près tout le monde ») sera à l'origine d'une discussion avec DAVID (EPS) lors de l'autoconfrontation croisée (lorsqu'un extrait de la séance de DAVID, qui laisse les élèves s'organiser de manière affinitaire, est visionné), à la suite de laquelle nous avons assisté à un développement de son pouvoir d'agir à partir de l'échange dialogique (voir extrait suivant).

2014-02-11 ACC CH-HÉLÈNE (Anglais) –DAVID (EPS)

55. DAVID **Moi je vois ce que ça peut faire, je sais pas ce que ça peut faire en anglais.**

56. HÉLÈNE Ouais.

57. DAVID **J'ai vu que, moi ils m'ont scotché, moi le premier j'étais surpris, moi j'étais surpris ; je pensais vraiment pas qu'ils allaient aussi bien travailler, donc... donc je me dis pourquoi pas dans, pourquoi pas ? XXX pourquoi pas?**

58. HÉLÈNE **Hm, ben c'est sûr que là si Loïc joue contre Victor, pareil ce serait pas du tout le même niveau.**

59. DAVID **Hm oui ils, ils, Victor viendrait se plaindre parce que Lo- parce que lui il travaillerait pas correctement, alors il viendrait se plaindre.**

60. CH Ouais Victor, il pourrait pas lui au départ, il est tellement, il veut tellement

être avec les meilleurs jouer avec les meilleurs

7. **HÉLÈNE** **Donc finalement c'est pas plus mal qu'ils se retrouvent l'un contre l'autre, enfin ensemble dans la même équipe.**

8. **DAVID** **Finalement au départ, au départ euh ben ils se sont retrouvés tous les deux, voilà.**

9. CH Mais... toi au départ DAVID tu les laisses s'organiser

10. **DAVID** **Oui t'as vu moi j'ai pas, voilà... voilà voilà.**

Cette dynamique des significations entre autoconfrontation simple et croisée amènera HÉLÈNE dans un second temps, au cours de la deuxième boucle de l'intervention, à augmenter son pouvoir d'agir par rapport aux formes de groupement des élèves, en jouant notamment sur la durée de la tâche à effectuer dans le groupe.

5) Indicateurs relatifs au changement d'orientation de l'activité

Le cinquième type de marques ayant servi d'outil de codage des données touche le changement d'orientation de l'activité : vers soi-même ou vers l'objet de travail. A ce sujet, Saujat (2010) emprunte à Wallon (1941-1968) le principe «d'alternance fonctionnelle » pour envisager un modèle du développement de l'activité enseignante selon lequel la recherche d'efficacité serait tournée tantôt vers l'activité relative à soi-même (dynamique centripète, marquée plutôt par une prédominance des affects), tantôt vers l'activité relative aux élèves (dynamique centrifuge, plutôt tournée vers l'objet de l'activité). Selon ces auteurs, il y a développement lorsqu'il existe une sorte d'équilibre entre les deux orientations mais où simultanément, celle qui prévaut dans ce qui est dit et réalisé n'efface pas totalement l'autre. En d'autres termes, l'orientation qui ne se manifeste pas reste présente dans l'activité et contribue à laisser ouverts d'autres équilibres. C'est la raison pour laquelle, au cours de ces moments, on peut avancer la présence d'un développement potentiel.

Ces indicateurs sont les suivants :

- **Un changement de l'objet de l'activité par transformation du destinataire de l'activité (l'activité dirigée vers soi-même/vers l'objet) (2f)**
- **Un changement de destinataire dans l'adressage de l'énoncé (2f)**

Dans l'extrait suivant, au cours de l'autoconfrontation croisée, DIANE revient sur un extrait

de séance filmée dans sa classe. Lors de cette séance, elle a pour la première fois essayé d'organiser l'activité des élèves en proposant trois tâches simultanées en fonction de leurs besoins et de leur rythme de travail. Elle arrête la vidéo au moment du bilan de la séance, auquel certains élèves ne sont pas associés car ils n'ont pas terminé la tâche (et finiront par recopier la trace écrite construite par leurs camarades à l'oral et synthétisée au tableau par le professeur).

2014-10-13 ACC CH-DIANE (Histoire-géographie) –LUC (SVT)

159. CH Donc eux le bilan ils vont l'écrire

160. DIANE **Il vont l'écrire**

161. LUC Il est imposé

162. DIANE **Il est imposé voilà mais ils l'ont pas... c'est vrai qu'ils ont pas réfléchi dessus... du coup**

163. CH Qu'est-ce qu'on pourrait envisager là ?

164. DIANE **Ben là c'est ça, c'est qu'il faudrait que je fasse comme LUC c'est à dire travailler tu vois, mettre en place des dossiers et puis chacun tu sais travaille selon son rythme en suivant le dossier, c'est vrai que là je l'ai pas fait parce que en fait moi ce qui m'effrayait c'est de faire les tâches multiples tu sais, donc quand je vois que je suis capable de le faire**

165. CH Hm, oui tu fais ça bien.

166. DIANE **Maintenant il faudrait que je réfléchisse, il faut que je réfléchisse à comment ensuite faire des dossiers, c'est ça en fait c'est euh...ils évoluent chacun en fonction de leurs capacités, pour l'instant j'avais pas... Je je m'inquiétais tu sais parce que je sais pas gérer tu vois les...**

167. LUC **C'est pas facile**

Ici l'activité dialogique montre chez DIANE une alternance entre l'orientation centripète de son activité, centrée sur elle-même (« ce qui m'effrayait c'est les tâches multiples » ; « je m'inquiétais tu sais parce que je sais pas gérer les... ») et l'orientation centrifuge, où elle peut, une fois qu'elle a maîtrisé les conditions de mise en œuvre de ces tâches multiples dans sa classe (« donc quand je vois que je suis capable de le faire »), réfléchir à « comment faire des dossiers », faire « comme LUC (...) mettre en place des dossiers et puis chacun travaille à son rythme en suivant le dossier ». Nous notons également que l'évocation de l'activité de son collègue LUC, observé précédemment, accompagne ce mouvement entre l'orientation

centripète et centrifuge de l'activité de DIANE en soulignant que « c'est pas facile », même si LUC, dans son cours, a adopté depuis longtemps ce mode de fonctionnement.

6) Indicateurs relatifs à un développement à l'intersection entre différents milieux

Le sixième type de marques que nous avons pris en compte pour repérer le développement professionnel des acteurs concerne les énoncés où le professionnel fait un lien explicite entre ce qui est analysé *in situ* avec le chercheur et des expériences passées, ou envisagées, dans d'autres « milieux ». Pour Malrieu, c'est en « instaurant des expériences sur soi au sein de toutes celles qu'il réalise dans ses divers milieux de vie » que le sujet se constitue en tant que personne (1996, p. 82). Nous repérons à plusieurs reprises non seulement des aller-retours entre le milieu de travail qui fait l'objet de notre analyse (le cours disciplinaire en classe de sixième) et le milieu associé à la recherche que nous avons construit avec le collectif de travail, mais également des références à d'autres milieux (un temps de formation professionnelle, un autre dispositif, un partage d'expériences) dans lesquels évoluent les acteurs. Cette « rencontre » entre les différents milieux dans lesquels évoluent les acteurs constitue selon nous un point de départ possible du développement du pouvoir d'agir.

Ces indicateurs sont les suivants :

- **La réalisation de l'activité dans un autre contexte (2a)**
- **La manière dont les acteurs s'approprient les éléments d'étayage apportés durant l'intervention dans les actions mises en œuvre à sa suite ; ce que le collectif a appris du dispositif lui-même d'intervention pour ses activités futures (3c)**

Pour illustrer ces indicateurs, dans l'extrait ci-après, l'enseignante DIANE, après avoir commenté sa difficulté à faire travailler les élèves en petits groupes « pour les rendre un petit peu autonomes » dans la classe de sixième support de l'intervention-recherche, convoque d'autres expériences en classe de troisième, ainsi qu'une formation aux sections européennes pour mettre à découvert des modalités de travail différentes.

2014-01-31 ACS CH-DIANE (Histoire-géographie)

449. DIANE **Après tu sais ce qui m'a aussi, c'est que là tu vois j'étais en formation pour les sections européennes**

450. CH Oui

451. DIANE **Donc j'ai présenté, je devais préparer un cours, donc j'ai présenté le cours que j'ai fait pour les troisième que j'ai un petit peu changé et du coup ils ont bien aimé**, justement, j'ai fait travailler en groupe, du coup je me suis un petit peu, dans mon cours je me suis un petit peu effacée, c'est les élèves qui ont été un peu plus autonomes, et ce qui a bien marché pour les troisième (...)

475. DIANE Je ... ben disons que faire des cours en anglais ça m'oblige à réfléchir d'une autre manière l'histoire-géographie, parce que je pense

476. CH Est-ce que c'est aussi parce que tu es moins experte aussi en... en anglais ?

477. DIANE C'est possible, mais du coup, parce que c'est difficile quand même bon

478. CH Et que tu pourrais peut-être pas tenir le crachoir pendant 50 minutes

479. DIANE C'est ça, peut-être, **et puis du coup aussi, il faut aussi réfléchir que je leur enseigne l'histoire-géographie dans une autre langue qu'ils ne maîtrisent pas, donc ça m'oblige à réfléchir sur comment les mettre en activité puisqu'ils maîtrisent pas la langue.**

480. CH Et en situation de communication

481. DIANE En situation de communication, **du coup ces élèves, donc des élèves aussi qui ne maîtrisent pas, c'est pas forcément la langue, mais qui maîtrisent pas des notions, qui ont des difficultés, je pourrais reprendre le même système et l'adapter tu vois.** Et ça ça serait mieux que ... **mais du coup je pense que l'année prochaine, parce que tu seras là l'année prochaine, on pourrait essayer de revoir si tu reviens pour le même cours, comment je le transforme, je les mets en activité.**

Nous identifions quatre milieux en présence dans cet extrait d'autoconfrontation simple avec DIANE : le milieu de la classe de sixième support de l'intervention (« ces élèves aussi, qui ne maîtrisent pas, c'est pas forcément la langue, mais qui maîtrisent pas des notions, qui ont des difficultés ») ; le milieu associé à la recherche, porteur de perspectives de développement (« mais du coup je pense que l'année prochaine, parce que tu seras là l'année prochaine, on pourrait essayer de revoir si tu reviens pour le même cours, comment je le transforme, je les mets en activité ») ; mais aussi sa classe de troisième à option DNL (discipline non linguistique) (« il faut aussi réfléchir que je leur enseigne l'histoire-géographie dans une autre langue qu'ils ne maîtrisent pas »), ainsi que le groupe de formation d'enseignants de sections européennes auquel elle appartient (« donc j'ai présenté, je devais préparer un cours, donc j'ai

présenté le cours que j'ai fait pour les troisièmes que j'ai un petit peu changé et du coup ils ont bien aimé »). L'accueil positif qu'elle a reçu auprès de ses collègues lorsqu'elle a présenté sa séance en formation l'encourage ici à se donner un nouveau but, à savoir essayer de transformer son cours de sixième selon le même principe, en effectuant un parallèle entre les difficultés liées à la maîtrise d'une langue étrangère pour les élèves de troisième et des difficultés notionnelles pour les élèves de sixième, avec le support du dispositif d'intervention-recherche.

7) Indicateurs relatifs au processus de généralisation

Le septième type d'indicateurs que nous avons exploité dans notre traitement concerne la généralisation. Le fait pour les acteurs de généraliser une manière de faire, un geste, une pratique, constitue pour nous un indicateur de développement potentiel. Cette création de « prêt à agir » en situation de travail, que l'on peut relier à une contribution au genre professionnel (Saujat, 2004), constitue un « recours pour éviter d'errer tout seul [...] devant l'étendue infinie des bêtises possibles » (Darré, 1994, p.22). On peut la considérer, à titre individuel, comme un signe tangible d'une « construction de savoir » et, à titre collectif, comme le processus qui décrit au niveau microscopique la construction d'un usage partagé, à terme d'un genre professionnel. Dans ce processus de généralisation, sens et efficience se rejoignent pour un gain d'efficacité, tant l'imprévisibilité de la situation de travail peut se révéler coûteuse pour les professionnels. Nous considérons donc qu'envisager, à partir de l'activité dialogique, le déplacement d'une opération dans un autre contexte (Faïta, 2007), plus tard, dans une autre classe, dans une autre discipline... est une promesse d'efficience qui donnera à la créativité des acteurs l'occasion de se déployer par la suite.

Ces indicateurs sont les suivants :

- **Un déplacement d'opérations dans des contextes différents : plus tard, dans une autre classe, dans une autre discipline (2c)**
- **Une expérience recyclée pour la mettre au service d'une nouvelle expérience (3a)**

Dans l'extrait ci-dessous, lors de la première autoconfrontation croisée entre HÉLÈNE et DAVID, la vidéo est arrêtée par DAVID sur un moment où un élève à risque, Loïc, répond de manière erronée à une question du professeur sur les limites du terrain en badminton, lors

d'un regroupement dans le gymnase.

2014-02-11 ACC CH- HÉLÈNE (Anglais) –DAVID (EPS)

156. DAVID **Alors là moi, comment j'ai réagi ? Je sais pas, finalement je crois que j'ai ré- j'ai pas trop, j'ai pas trop dit grand-chose moi**

157. CH En fait quand tu dis ça se passe bien.

158. DAVID **J'ai pas, j'ai pas réagi euh...**

159. CH Ben y en a un autre qui montre, y en a un autre qui montre euh...

160. HÉLÈNE **Ben quand ça se passe bien faut pas trop euh**

161. DAVID **Oui mais comme il l'a dit au hasard, j'aurais pu lui dire (lève un bras) « ouais qu'est-ce que tu nous dis comme bêtise machin ? » mais c'est vrai que bon, mais je sais pas pourquoi j'ai fait ça.**

162. HÉLÈNE **Faut un peu ignorer.**

163. DAVID **Parce que j'aurais plutôt tendance à lui rentrer dedans, à certains élèves quand ils me... bon là je l'ai pas fait je sais pas pourquoi.**

164. CH Et toi tu aurais fait comment ?

165. HÉLÈNE **Ben on sait jamais comment on réagit sur, euh... à un moment donné.**

166. CH Non mais tu dis, quand ça se passe bien euh, à la limite il vaut mieux...

167. HÉLÈNE **Ben il faut, il faut pas trop commenter, d'une façon ou d'une autre faut pas trop commenter ce qui se passe parce que ça envenime la situation.**

168. CH D'accord.

169. HÉLÈNE **Faut pas trop euh... reprendre derrière.**

DAVID n'a pas réagi à cette réponse et s'interroge sur le bien-fondé de son attitude à ce moment (« j'aurais pu lui dire »... « mais je sais pas pourquoi j'ai fait ça »). HÉLÈNE reprend à son compte et généralise ce choix en faisant remarquer son efficacité (« ben quand ça se passe bien faut pas trop heu »... « faut un peu ignorer »... « il faut pas trop commenter, d'une façon ou d'une autre faut pas trop commenter ce qui se passe parce que ça envenime la situation »... « faut pas trop euh... reprendre derrière »). Il nous paraît intéressant d'observer comment cette absence de réaction de DAVID face à la réponse incongrue de Loïc, qu'il commente lui-même comme un non-choix (« je l'ai pas fait je sais pas pourquoi ») devient pour HÉLÈNE, à l'occasion de l'autoconfrontation croisée, une règle générique (Méard et Bruno, 2009) qu'elle rapporte à un motif (« faut pas trop commenter ce qui se passe parce que

ça envenime la situation »), tout en rappelant la constante imprévisibilité de la situation de travail (« ben on sait jamais comment on réagit euh... à un moment donné »). Ce faisant, nous formons l'hypothèse que cette genèse d'une règle de métier « autonome » au sein du collectif de travail, qui ne se superpose ni aux propres normes de chacun des membres, ni à la prescription (Daniellou 2002, De Terssac, 1992), permet aux acteurs d'augmenter leur pouvoir d'agir potentiel dans des situations ultérieures.

8) Indicateurs relatifs à la création de nouveaux buts

Le huitième type de marques que nous avons pris en compte pour traiter nos données concerne les épisodes au cours desquels les acteurs s'adressent de nouveaux buts. Nous avons présenté ci-dessus un exemple de développement potentiel par la généralisation d'une opération, en situation dialogique. Ce processus de généralisation permet aux acteurs de déplacer certaines de leurs préoccupations pour une plus grande créativité (on rejoint ici l'idée d'un développement biphasé, alternativement sur le volet de l'efficacité et du sens). Nous reprenons avec Miossec (2011) l'idée que la formation de nouveaux buts est également un organisateur du développement professionnel. L'analyse des interactions dialogiques a permis d'identifier comment ces nouveaux buts se forment dans et par les dialogues entre acteurs de l'intervention à propos du travail.

Ces indicateurs sont les suivants :

- **Le renouvellement par les acteurs de la question du risque de décrochage chez les élèves (3d)**
- **l'évolution de la question problématique au cours de l'intervention (1c)**
- **La création de nouveaux buts d'action par les participants (3 e)**

Dans l'exemple ci-dessous, DIANE commente une forme de travail qui prend en compte les différences de rythmes d'élèves.

2014-10-13 ACC CH-DIANE (Histoire-géographie) LUC (SVT)

165. DIANE **Ben là c'est ça, c'est qu'il faudrait que je fasse comme LUC c'est à dire travailler tu vois, mettre en place des dossiers et puis chacun tu sais travaille selon son rythme en suivant le dossier, c'est vrai que là je l'ai pas fait parce que en fait moi ce qui m'effrayait c'est de faire les tâches multiples tu sais, donc quand je vois que je suis capable de le faire**

166. CH Hm, oui tu fais ça bien.

167. DIANE **Maintenant il faudrait que je réfléchisse, il faut que je réfléchisse à comment ensuite faire des dossiers, c'est ça en fait c'est euh...ils évoluent chacun en fonction de leurs capacités**, pour l'instant j'avais pas... Je je m'inquiétais tu sais parce que je sais pas gérer tu vois les...

Dans cet extrait d'une autoconfrontation croisée, DIANE se donne un nouveau but : « mettre en place des dossiers, et puis chacun tu sais travaille selon son rythme en suivant le dossier ». Elle est en mesure de poursuivre ce nouveau but car (i) elle a pu, au cours de l'intervention, observer des séances réalisées par LUC avec le support de dossiers individuels et débattre avec lui à partir de ces traces d'activité, et (ii) en tentant une organisation de classe « en tâches multiples » et en réalisant lors des échanges qu'elle est « capable de le faire » (ce en quoi elle est confortée par LUC « hm, oui tu fais ça bien »). On peut noter le va et vient langagier entre le mode indicatif et le mode conditionnel au sein du même tour de parole (« il faudrait que je réfléchisse, il faut que je réfléchisse » ; « il faudrait que je fasse comme LUC (...) donc quand je vois que je suis capable de le faire »), ce qui selon nous traduit bien le mouvement dialogique entre son activité passée, objet du visionnage, son activité présente (l'analyse des traces de son activité) et ce qu'elle projette pour le futur (mettre en place des dossiers).

3.3.5 Le traitement des données en regard des questions de recherche

La fonction de ces marques langagières et la construction de ces différents indicateurs pour coder les données d'autoconfrontation simple et croisée est de pointer les perspectives de développement des acteurs. Mais au-delà, il faut qu'ils répondent aussi plus précisément aux trois questions de notre recherche. Nous les avons donc rapportés respectivement à l'une des trois questions.

- Pour répondre à la question « **En quoi et comment la prise en compte des élèves à risque de décrochage impacte-t-elle l'activité de travail des enseignants ?** » (question 1) (colonne de droite), nous choisissons de rapporter les marques langagières (colonne de gauche) et les indicateurs (colonne du milieu) suivants (voir Tableau 5).

Tableau 5 : indicateurs et marques rapportées à la question de recherche 1

Marques langagières	Indicateurs	Question 1

<p>Champ lexical de la prescription (Marques d'énonciation de formulations impersonnelles)</p> <p>Comment les acteurs nomment la difficulté, comment ils caractérisent le risque de décrochage (Marques d'étonnement, expression des émotions)</p>	<p>Présence de la prescription dans les discours, rapport à la prescription ? 1a</p> <p>La prescription, contrainte ou ressource ? prescription structurante ou plutôt contraignante ? 1b</p> <p>Elaboration puis évolution de la question problématique au fil de l'intervention 1c</p> <p>Identification et qualification par les acteurs des élèves « à risque » 1d</p> <p>Réalisation par les acteurs des interactions en classe avec les élèves « à risque » (étonnement, auto-affectation) 1e</p>	<p>En quoi et comment la prise en compte des élèves à risque de décrochage impacte-t-elle l'activité de travail des enseignants ?</p>
--	--	---

- A la question « **En quoi et comment l'intervention-recherche permet-elle de provoquer et de révéler un développement du pouvoir d'agir chez les professionnels participants ?** » (question 2)(colonne de droite), nous choisissons de rapporter les marques langagières (colonne de gauche) et les indicateurs (colonne du milieu) suivants (voir tableau 6).

Tableau 6 : indicateurs et marques rapportées à la question de recherche 2

Marques langagières	Indicateurs	Question 2
<p>Dialogue entre les instances (P, Im, T, In)</p> <p>Indices de motricité du dialogue mouvement (ex : connecteurs)</p> <p>Paliers dans le mouvement des significations (Ex : « finalement »)</p> <p>Ruptures comme indices de la motricité du dialogue (révélateur d'un conflit intrapsychique)</p> <p>Réactions émotionnelles (Marques de pointage sur un conflit du réel)</p>	<p>Réalisation de l'activité dans un autre contexte 2a</p> <p>Un objet devenant instrument pour atteindre un autre objet 2b</p> <p>Déplacement d'opérations dans des contextes potentiels différents 2c</p> <ul style="list-style-type: none"> • Plus tard • Dans une autre classe • Dans une autre discipline <p>Comment un développement changement de base sens / efficacité 2d</p>	<p>En quoi et comment l'intervention-recherche permet-elle de provoquer et de révéler un développement du pouvoir d'agir chez les professionnels participants ?</p>

<p>Enonciation d'instances Personnelle, Impersonnelle, Transpersonnelle, Interpersonnelle (Marques de tension entre les instances du métier)</p>	<p>Conflit dans l'activité (inter/ intrapsychique) ; reprise de ce conflit au fil de l'intervention 2e</p> <p>Changement de l'objet de l'activité par transformation du destinataire de l'activité : l'activité tournée vers soi-même/ vers l'objet 2f</p>	
--	--	--

- A la question « **En quoi et comment ce développement du pouvoir d'agir permet-il aux acteurs au sein d'un collectif de travail de répondre aux questions problématiques posées par la prise en compte au sein du cours disciplinaire d'élèves à risque de décrochage ?** » (question 3) (colonne de droite), nous choisissons de rapporter les marques langagières (colonne de gauche) et les indicateurs (colonne du milieu) suivants (voir Tableau 7)

Tableau 7 : indicateurs et marques rapportées à la question de recherche 3

Marques langagières	Indicateurs	Question 3
<p>Ce qui est réalisé par les acteurs - Une autre classe - Un prochain cours - Une autre discipline - Un temps de formation - Un temps de concertation Ce qui est envisagé plus tard dans l'intervention</p> <p>Utilisation des pronoms, formulations impersonnelles (Marques d'énonciation)</p>	<p>Se servir d'une expérience pour en faire une autre / le processus de généralisation comme développement 3a</p> <p>-Dans les ACS, les ACC, les retours au collectif : dialogue entre les instances (ex : du personnel à l'interpersonnel, puis à l'impersonnel) 3b</p> <p>-Dans les actions mises en œuvre suite à l'intervention (se former, poursuivre le projet PASIE, se spécialiser, gagner en expertise...) : Qu'est-ce que le collectif a appris du dispositif d'intervention ? Comment les acteurs s'approprient les éléments d'étayage apportés durant l'intervention ? 3c</p>	<p>En quoi et comment ce développement du pouvoir d'agir permet-il aux acteurs au sein d'un collectif de travail de répondre aux questions problématiques posées par la prise en compte au sein du cours disciplinaire d'élèves à risque de décrochage ?</p>

	<p>Comment les acteurs renouvellent la question du décrochage ? 3d</p> <p>Création de nouveaux buts 3°</p>	
--	--	--

Afin d'illustrer l'utilisation des indicateurs dans les analyses d'entretiens et les pistes de traitement que nous tenterons de suivre dans la partie 4 (résultats), nous présentons dans le tableau ci-dessous un exemple de traitement d'un extrait d'entretien d'autoconfrontation simple (2014-01-31 ACS CH-DIANE) (voir Tableau 8). Cet extrait porte sur un épisode de classe au cours duquel DIANE est confrontée à une réponse inadéquate d'un élève à risque. En effet, dans une leçon portant sur « Le pouvoir des cités dans l'Antiquité », elle choisit d'interroger les élèves quand l'un d'entre eux répond « la cité c'est là où il y a des racailles ». Cette réponse a beaucoup d'effet sur l'activité de DIANE.

Tableau 8 : exemple de traitement d'un extrait d'entretien

Extraits d'entretien	Indicateurs	Traitement
<p><u>TP 59 et suivants</u> CH : on va aller vers 4' et c'est là où ils ont parlé des racailles. DIANE : Ouais je pensais pas qu'ils le diraient CH : Ah oui ? DIANE : Ben moi ça m'a... CH : la cité c'est là où il y a des racailles DIANE : ça m'a scotchée hein ? c'est pour ça, on dirait pas CH : ça t'a étonnée ? (...) tu le laisses pas paraître DIANE : Ah oui oui, là dans ma tête je dis oh là là où est-ce qu'on va ? tu vois là dans ma tête je me dis là, mais mon dieu quoi, où est-ce qu'on part, donc il faut pas que ça parte dans tous les sens, donc voilà.</p>	<p>Réalisation par les acteurs des interactions en classe avec les élèves « à risque » (étonnement, auto-affectation) 1e</p> <p>Conflit dans l'activité (inter/ intrapsychique) 2e</p>	<p>La réponse décalée d'un élève à risque, provoquant des rires et des reprises chez les autres élèves, provoque un étonnement, voire un affolement chez DIANE. (1 e)</p> <p>Le fait d'interroger un de ces élèves fait courir un risque pour DIANE, celui de « partir dans tous les sens », ce qui provoque un conflit entre le sens et l'efficacité (faire construire la définition aux élèves MAIS sans laisser partir l'échange dans tous les sens). (2 e)</p> <p>Présence de la prescription : «normalement », « faut pas non plus rester des heures et des heures », « on te dit (...) tu</p>

<p><u>TP 190</u> : Ben normalement, c'est-à-dire par exemple, nous en histoire-géographie, voilà, faut pas non plus rester des heures et des heures, parce qu'on a des... je sais pas pour les autres matières, mais on te dit, euh, tu dois traiter ce sujet en quatre heures, voilà. Moi je fais jamais en quatre heures, déjà je dépasse le temps, je fais en cinq, six, sept, huit heures, mais du coup ben après tu as un petit moment de stress parce que tu dis allez ça fait quand même quelque temps que je suis restée dessus, faut que j'avance un peu plus, tu as les textes officiels, en même temps tu voudrais faire un petit peu, enfin expliquer clairement et</p>	<p>Présence de la prescription dans les discours, rapport à la prescription 1a</p> <p>La prescription, contrainte ou ressource ? prescription structurante ou plutôt contraignante ? 1b</p>	<p>dois», « tu as les textes officiels» (1a) La prescription perçue comme une contrainte par DIANE : « tu as un petit moment de stress » (1b) Chez DIANE, un conflit entre l'objet et la prescription : « tu as les textes officiels, en même temps, tu voudrais faire un petit peu, enfin expliquer clairement », qui l'amène à ne pas traiter le sujet en 4 h « Moi je fais jamais en quatre heures, déjà je dépasse le temps, je fais en cinq, six, sept, huit heures » mais aussi à la sensation qu'il « faut que j'avance »</p>
---	---	--

Afin de disposer d'un outil synthétique disponible, au fur et à mesure de l'analyse des transcriptions des données d'entretien, nous avons enfin réalisé six tableaux (un par question de recherche et pour chaque boucle de l'intervention) reprenant les tours de parole où nous avons repéré les indicateurs ci-dessus. Ces tableaux nous ont permis de suivre le mouvement développemental des énoncés pour chacun des participants tout au long des deux boucles d'intervention, ainsi que d'identifier, aux différents moments de l'intervention, quels types d'indicateurs étaient plus ou moins récurrents dans les énoncés. A titre d'exemple nous reproduisons ci-dessous l'un d'eux, en Tableau 9 (les numéros entre parenthèses indiquent le tour de parole où débute l'échange comprenant l'indicateur sélectionné).

Tableau 9 : présence des indicateurs retenus dans les énoncés issus de l'intervention

Boucle 1 – QR 2 : En quoi et comment l'intervention- recherche permet-elle de provoquer et révéler un développement du pouvoir d'agir chez les professionnels participants ?								
	Collectif 1	ACS-DIANE	ACS-LUC	ACS-DAVID	ACS-HÉLÈNE	ACC DIANE-LUC	ACC-DAVID-HÉLÈNE	Retour au collectif
2a réalisation dans un autre contexte	DIANE (237) (246)	(8) c'est long (42) réflexion à un élève (146) place de Lo	(116) observati on- médiatio	(88) une élève en difficulté mais pas à	(34) explicite son activité pour CH	(18) début de cours DIANE analysé par LUC	(86) HÉLÈNE envisage une autre organisation en	(57) DIANE (132) DIANE à

		(156) autre manière de faire	n (159) dessiner les flèches	risque		(31) rire de DIANE (56) disposition des élèves	voyant la séance de DAVID en EPS	partir de l'ACC
2b objet/ instrument		(50) organisation matériel/ temps (381) S. et le coloriage	(46) double fonction du cahier de l'élève	(138) interroger Lo pour faire interagir les élèves (146) un « coup double »	(96) l'auto-évaluation, objet et instrument	(54) place de Lo → perturbe (161) place de Lo → s'ennuie	(170) l'activité des élèves instrument de l'activité du professeur	(57) DIANE (273) HÉLÈNE le cahier de classe pour développer l'autonomie
2c déplacement d'opérations		(22) changer de place → mieux voir (30) souhait de changer le cours (48) trousse commune (249) place de Lo (447) la 3 ^{ème} DNL	(30) une autre utilisation de la fiche de suivi	(187) « refaire, refaire » : un autre scénario possible	(216) travail en binôme (138) tirage au sort des groupes	(110) LUC gestion du temps (175) autonomie des élèves	(31) HÉLÈNE associe écriture et travail de groupe à l'oral (315) liens classe- club journal	(142) DIANE reprend à LUC l'idée d'utilisation de la fiche de suivi (303) DIANE : « l'année prochaine ... »
2d sens/ efficience		(120) place de l'élève/ du prof (421) devant, il ne peut plus rien faire		(32) Lo et X ensemble par défaut (60) motiver (68) se libérer	(226) tirage au sort des groupes (138) efficience → sens	(108) sens pour les élèves/ efficience pour le prof (250) place de Lo (319) utilisation des couleurs	(25) Lo et S ensemble (155) DAVID « j'ai pas réagi » (218) sanctionner, de l'efficience au sens	
2 e conflit inter/intrapsychique	(233) conflit sur définition à propos de Li. (237) problème avec Lo. conduit à délaissier S. (265) HÉLÈNE => CIP qui évolue (293) conflit inter DIANE / DAVID (328) DIANE => laisser parler	(66) faire participer/ partir dans tous les sens (168) « qu'est-ce que je fais là ? » (233) avancer/ faire apprendre	(34) conflit avec certains collègues pour l'évaluation (55) ne pas insister (92) le rôle du dessin	(52) regrouper ou pas pour la consigne (132) élèves prêts ou pas pour la tâche ?	(66) faire terminer même si c'est difficile (264) « ça peut monter très vite »	(37) reconstruire ou avancer ? (73) é à R pas interrogé (108) « comme un besoin inassouvi »	(35) HÉLÈNE → faire travailler ensemble en EPS/ en Anglais (137) interroger l'élève à risque = prendre des risques (287) le visionnage collectif des prestations des élèves	(89) prendre à part/ stigmatiser
2f changement d'adressage, orientation centripète/centrifuge	(191) avis LUC repris par DIANE (246) DIANE réalise son activité en l'expliquant à HÉLÈNE	(30) changer le cours (213) faire écrire plus tôt (225) arrêter plus tôt la phase orale (357) lier histoire et géographie (403) donner du vocabulaire		(138) je voudrais/ je voulais		(9) « ça s'appelle reviens »		(35) DIANE s'adresse à LUC (58) DAVID : du « tu » au « on »

Cette organisation en tableaux synthétiques nous permet de retrouver les déclinaisons de la question problématique au cours de l'intervention, et de voir dans quelle mesure ces déclinaisons sont investies et circulent dans les différents entretiens d'autoconfrontations simples et croisées. Nous y puisons les extraits retenus pour les séances de retours au collectif de travail, en les regroupant en fonction de ces thématiques :

- mettre les élèves à risque de décrochage au travail et les faire entrer dans les apprentissages
- soutenir les élèves à risque de décrochage sans les stigmatiser auprès de leurs camarades
- faire travailler les élèves à risque de décrochage avec les autres, parmi les autres
- développer l'autonomie des élèves à risque de décrochage face aux apprentissages

Les formulations de ces thèmes ont été élaborées et discutées au sein du collectif de travail ; à la fin de l'intervention, une nouvelle thématique a été abordée, avec le projet du collectif d'en faire un nouvel « objet de travail sur le travail » pour l'année scolaire suivante ; il s'agit du rôle de l'évaluation des acquis et des progrès des élèves dans la prévention du décrochage scolaire.

Par ailleurs, lors du traitement des données issues de l'intervention, la chercheuse a identifié de nouveaux thèmes qui n'avaient pas été pointés lors des rencontres du collectif de travail, comme l'imprévisibilité accrue de la situation due à la présence en classe d'élèves à risque de décrochage et les conséquences de cette imprévisibilité sur le travail, la mise en concurrence des prescriptions concernant les élèves à risque de décrochage et leur prise en compte avec celles concernant les contenus à enseigner (les programmes), ou la nécessité d'envisager une organisation de la classe prenant en compte de manière efficiente les élèves à risque, sans pénaliser les autres.

Ces thèmes (identifiés par le collectif de travail durant l'intervention, ou par la chercheuse lors du traitement des données) seront abordés dans la quatrième partie de la thèse.

3.3.6 La triangulation des chercheurs à propos de l'outil de codage

Enfin, dans un souci d'obtention d'une validation des résultats de l'étude, une triangulation avec un deuxième chercheur a été mise en œuvre (Pourtois et Desmet, 1988). Elle a été réalisée en cinq étapes :

ETAPE 1 : la chercheuse 1 (Ch.1) a exposé à un membre de l'équipe de recherche volontaire (Ch.2) les marques et indicateurs utilisés pour traiter les données en lien avec les questions de recherche et présenté et commenté plusieurs exemples de traitement d'extraits courts.

ETAPE 2 : avec ces outils, le chercheur 2 a réalisé un codage des données d'un entretien (20 pages, 480 tours de paroles) de façon indépendante.

ETAPE 3 : une comparaison des deux codages (Ch.1 et Ch.2) a été réalisée conjointement par les deux chercheurs. Les résultats sont les suivants (voir tableau 10) :

Tableau 10 : Comparaison des codages d'un entretien entre les Ch.1 et Ch.2

Indicateurs codés par la Ch.1	Indicateurs codés par les Ch.1 et Ch.2	Indicateurs non codés par le Ch.2	Indicateurs codés par le Ch.2 et non codés par la Ch.1
129 (111 tours de parole)	124 (106 tours de parole)	5 (111 tours de parole)	0 (0 tour de parole)
(100%)	(96,09%)	(3.91%)	(0%)

Ce taux d'accord entre les deux chercheurs a été jugé satisfaisant, en regard des taux moyens obtenus dans d'autres études. Il était néanmoins associé à des désaccords sur les rapports établis entre les indicateurs relevés et les questions de recherche (QR1, 2 et 3), autrement dit les catégories d'indicateurs et de marques construites par la Ch.1.

ETAPE 4 : ces désaccords ont conduit les deux chercheurs à coder un second entretien conjointement puis à échanger immédiatement après chaque codage. Le taux excellent d'accord sur le repérage des indicateurs et marques s'est confirmé pour s'approcher de 100%. Concernant les catégories d'indicateurs et de marques, en rapport avec les trois questions de recherche, les décisions se sont nettement accordées, pour approcher environ 90%. Ce taux d'accord a été obtenu grâce à des demandes d'éclaircissements de la part du Ch.2 à la Ch.1, conduisant cette dernière à des reformulations et des précisions relatives aux indicateurs et marques qui avaient été initialement sources de désaccords. Au fur et à mesure de ce second codage, les décisions ont été identiques selon un taux d'environ 90%.

ETAPE 5 : ce travail a conduit la Ch.1 à reformuler et préciser certains indicateurs.

Ces précisions concernent trois aspects :

1) d'abord, la distinction entre « ce que l'acteur envisage de faire » (c'est-à-dire ce qu'il envisage en « expérience 2 », au cours de l'autoconfrontation, réalisation verbale à partir des traces de l'expérience 1) *versus* ce qu'il a recyclé en « expérience 3 », c'est-à-dire

- ce qu'il dit avoir réalisé au cours d'une expérience ultérieure, en situation d'enseignement, de formation ou à un autre moment dans l'intervention,
- ce que le chercheur a observé dans des situations d'enseignement ultérieures.

Il a été précisé que les indicateurs de la première forme indiquaient que l'intervention-

recherche produisait un développement potentiel, autrement dit que l'acteur faisait quelque chose de son expérience 1 (situation enregistrée et visionnée) dans son expérience 2 (entretien d'auto-confrontation). Les indicateurs de la seconde forme indiquaient que l'acteur, suite à ces expériences 1 et 2, avait élargi son pouvoir d'agir en recyclant une activité discursive (expérience 2) qui s'était réalisée dans l'activité ultérieure (activité discursive, activité de travail), en d'autres termes qui avait « migré de façon fonctionnelle » en expérience 3. La première forme d'indicateurs relevait de la QR2, la seconde forme d'indicateurs de la QR3 ;

2) ensuite, la distinction entre « ce que l'acteur met en œuvre de nouveau dans un autre contexte » et « ce que l'acteur généralise de ces expériences dans plusieurs contextes ». Il a été précisé que la seconde forme d'indicateurs désignait le savoir généralisable nouveau et relevait de la QR3 ;

3) enfin, des précisions ont été apportées sur certains indicateurs relatifs à la QR1. Si certains éléments étaient faciles à coder (impact de la prescription, étonnement ou difficulté face à des actions d'élèves à risque de décrochage), d'autres décisions paraissaient plus discutables (ce qui expliquait les écarts de classement par catégories au cours du premier codage). Sur ce point, le concept d'auto-affectation a été précisé et relié à plusieurs exemples précis (par exemple, les rires, les balbutiements, les changements brutaux d'utilisation des pronoms personnels).

Au vu des taux d'accord obtenus, nous avons décidé de clore ce travail de triangulation en considérant cette procédure de codage valide, d'autant plus que l'écart entre les deux chercheurs ne pouvait être totalement gommé : premièrement parce que seule la Ch.1 avait observé en direct les séances et analysé les extraits vidéos qui servaient de supports aux entretiens ; deuxièmement parce que seule la Ch.1 avait accès à l'histoire entière de l'intervention qui s'est déployée sur 18 mois : ainsi quelques passages codés « QR2 » par le Ch.2 (parce qu'il ne percevait qu'un développement potentiel) étaient codés « QR3 » par la Ch.1, car elle avait connaissance à propos de cet indicateur d'un développement en action dans des données ultérieures).

Synthèse de la partie 3

Nous avons mené notre intervention-recherche au sein d'un collège d'une zone semi-rurale comprenant environ 400 élèves. Le choix de cet établissement a été motivé d'une part par ses caractéristiques de recrutement (commune située en zone semi-rurale, population cumulant plusieurs facteurs de risque de décrochage, taux d'orientation en seconde générale inférieur à

la moyenne nationale) d'autre part par les directions de travail du projet d'établissement, qui plaçaient la prévention du décrochage scolaire parmi ses priorités. La proposition de la chercheuse a donc été accueillie favorablement par la direction comme par l'équipe pédagogique, et a pu donner lieu à une contractualisation de l'intervention-recherche.

L'intervention a été conduite en deux phases : la première a consisté en une immersion de la chercheuse dans le milieu, notamment au travers d'observations participantes de leçons et de dispositifs liés à la prévention du décrochage, faisant intervenir différentes catégories de personnels (enseignants, équipe de direction, CPE, infirmière scolaire, conseiller d'orientation-psychologue, assistants d'éducation). Ces observations ont été complétées par des entretiens de type compréhensif avec les acteurs concernés. A l'issue de cette première phase, la demande concernant l'intervention-recherche a pu être précisée avec les acteurs participants. La seconde phase a débuté par la constitution d'un collectif de travail composé de quatre professeurs (Anglais, Education physique et sportive, Histoire-géographie et Sciences de la vie et de la terre) qui ont souhaité, avec le chercheur, dans le cadre d'un milieu associé à la recherche, participer à une méthodologie indirecte basée sur des autoconfrontations simples et croisées à partir de traces de leur activité de travail. Cette méthode avait pour objectif de provoquer le développement du pouvoir d'agir des participants, puis d'étudier ce développement afin d'en extraire des indicateurs. Une question problématique, point de départ de l'intervention, a été élaborée au sein de ce collectif de travail : « comment prendre en compte les élèves à risque de décrochage au sein du cours ordinaire ? ». Une classe de sixième, commune à ces quatre enseignants, a été choisie pour recueillir les traces filmées, supports des entretiens d'autoconfrontation. Deux « boucles » méthodologiques comprenant chacune une autoconfrontation simple de chacun des participants, deux autoconfrontations croisées et un retour au collectif ont été mises en œuvre sur une durée totale d'une année.

Si les données recueillies lors de la première phase de l'intervention nous ont été utiles pour une connaissance approfondie du milieu de travail étudié ainsi que pour l'élaboration de la question problématique, ce seront principalement les données issues de la seconde phase qui seront analysées dans la présentation des résultats.

Les entretiens d'autoconfrontation simple et croisée ainsi que les séances de retours au collectif de travail ont été transcrits verbatim, en respectant les formulations de l'oral autant que possible. Ensuite nous avons cherché à identifier dans les énoncés les indicateurs de

développement du pouvoir d'agir en situation de travail des participants : marques d'étonnement et d'auto-affectation, mises en tension entre les instances du métier, développement biphasé du sens et de l'efficacité, expression des conflits de critères, tension entre orientation centripète et centrifuge de l'activité, croisements et connexions entre les milieux, généralisation d'opérations, création de nouveaux buts par les acteurs.

Nous avons considéré que ces indicateurs de développement étaient identifiables grâce à un certain nombre de marques dans le matériau langagier (verbal et non verbal) : l'expression des émotions, la polyphonie des énoncés, la variation des marques d'énonciation, les hésitations et répétitions, les connecteurs syntaxiques comme indices de mouvement des significations, le langage non-verbal et les figures de style.

Nous avons exploré les données issues des entretiens en fonction de nos questions de recherche, et codé les indicateurs en regard des verbatim à partir de cette entrée ; enfin une triangulation de la méthode de traitement des données issues de l'intervention a été réalisée sur les retranscriptions de deux entretiens, afin d'éprouver la validité de cette procédure.

Les principaux résultats issus de cette méthode de traitement seront exposés dans la partie suivante.

Quatrième partie : présentation des résultats de l'étude

Dans les résultats de l'étude présentés ici, nous rappelons que ce sont principalement les données des entretiens d'autoconfrontations simples et croisées ainsi que des retours au collectif qui ont été analysées.

Ces résultats sont présentés en trois temps. Le premier est constitué par une analyse de la première réunion du collectif de travail (4.1). En effet, plusieurs points importants pour la suite de la recherche y sont abordés : les modalités de fonctionnement établies par le groupe, la qualification des élèves à risque de décrochage dans la classe de sixième qu'ils ont en charge en commun ainsi que l'élaboration de la question problématique énoncée par le groupe et qui constitue la base de la deuxième partie de l'intervention.

Nous effectuons ensuite (4.2) une étude par cas du développement du pouvoir d'agir chez les quatre enseignants impliqués dans le collectif de travail.

Enfin, nous nous penchons sur les déclinaisons de la question problématique par le collectif de travail (4.3) ; nous exposons comment ces déclinaisons ont, au fil de l'intervention, abouti à la création de « prêt à agir » disponible pour le métier, sous l'effet de l'intervention.

4.1 Un point de départ pour l'intervention : la première réunion du collectif de travail

Lors de cette réunion, d'une durée d'une heure environ, les quatre enseignants du collectif sont réunis avec le chercheur. Il s'agit de mettre en commun les premières observations sur la classe choisie pour l'intervention, en particulier en ce qui concerne les élèves que les participants considèrent comme « à risque de décrochage », de cerner les contours de la question problématique, enfin d'explicitier les règles de fonctionnement de la méthode de l'intervention-recherche. Ce dernier point a déjà fait l'objet d'une présentation par le chercheur lors d'une réunion ouverte à tous les enseignants qui avaient participé à la première étape de la recherche, mais ici c'est à une discussion entre les personnes engagées que l'on assiste.

Il nous semble nécessaire de pointer que cette réunion revêt un statut particulier dans l'intervention-recherche : une charnière entre la première partie, que l'on pourrait qualifier de phase exploratoire, et la deuxième partie qui constitue le noyau dur de l'intervention, celle où des méthodes indirectes vont être mobilisées pour provoquer et révéler le développement du pouvoir d'agir des participants. Le statut des données recueillies lors de cette réunion est donc

hybride, puisqu'il ne s'agit pas à proprement parler de données issues de la méthode indirecte. Cependant c'est au cours de ce point de départ que vont se décider le choix de la question problématique, les modalités de recueil des traces d'activité, et les modalités de fonctionnement du collectif ainsi constitué. Pour la première fois, les participants débattent sur leur travail au travers des difficultés qu'ils rencontrent par rapport aux élèves à risque de décrochage ; ils mettent en discussion leurs points de vue sur les élèves (lesquels sont « à risque » dans cette classe de sixième, et selon quels critères), ils négocient entre eux et avec le chercheur leurs modalités de participation au collectif.

Trois points se dégagent de cette première étape :

- le fonctionnement du collectif et les modalités du dispositif d'intervention-recherche ;
- l'identification des élèves à risque de décrochage au sein de la classe de sixième étudiée ;
- la construction de la question problématique par le collectif de travail.

4.1.1 Le fonctionnement du collectif de travail et les modalités du dispositif d'intervention-recherche

Lors de cette réunion, les modalités de fonctionnement du dispositif d'intervention sont à plusieurs reprises évoquées et questionnées par les participants. La question de la confidentialité des traces recueillies est évoquée rapidement (celle-ci reviendra régulièrement tout au long de l'intervention, au sujet de cas d'élèves mais aussi à propos d'énoncés mettant en question la prescription). A propos du cas de Loïc, un élève de la classe, DAVID intervient et provoque une mise au point de CH sur les règles de confidentialité :

Réunion du collectif de travail		
104.	DAVID	Alors, si on rentre un peu, si on rentre un peu dans, enfin je sais c'est enregistré, mais euh
105.	CH	Non mais, alors vous inquiétez pas
106.	DAVID	ça reste, ça restera
107.	CH	Voilà quand je
108.	DAVID	C'est vrai que ça reste quelque chose de très personnel
109.	CH	Voilà je vais vous faire un retour après, et vous pouvez demander à LUC et à DIANE avec lesquels j'ai déjà travaillé, après les données j'anonyme tout, hein, je change vos, vos noms et je change le nom des élèves
110.	DAVID	Voilà pour cet élève-là, Loïc, donc il a perdu son papa il y a quatre ans d'une maladie, la maman donc s'est retrouvée seule, ne travaille pas, euh, le gamin donc il a été, ils ont essayé de l'aider, de le ... et actuellement donc la psychothérapie qui avait essayé d'être mise en place, je crois qu'elle a été abandonnée et la seule chose qu'elle a essayé de mettre en place, c'est un éducateur qui doit essayer de venir l'aider, avec ce gamin-là, mais actuellement elle, elle a retrouvé quelqu'un, elle vit pas encore avec, mais lui il n'accepte pas

Dans cet extrait, l'inquiétude formulée de DAVID concernant l'anonymat des éléments recueillis lors de l'intervention permet au chercheur de préciser auprès du collectif certains termes du contrat, en s'appuyant sur la première partie de l'intervention, et notamment sur le travail conduit avec DIANE et LUC.

Si le cadre de l'intervention est apporté par le chercheur, ce cadre mérite d'être explicité et mis en discussion au sein du collectif de travail. Il sera convoqué à plusieurs reprises au cours des auto-confrontations simples et croisées. Ces discussions récurrentes, mais centrales à ce moment de la démarche, sont essentielles dans la mesure où elles permettent de dessiner à tâtons la nature des relations entre membres du collectif, spécifiquement la confiance d'une part entre les enseignants, d'autre part entre eux et la chercheuse décrite comme le membre qui observe et qui, à terme, procède à l'analyse, sur des supports « qui peuvent possiblement rester » (traces vidéoscopiques, articles, rapport de recherche) et destinés à des auditeurs ou lecteurs inconnus.

En fin de réunion, la question de DAVID amène la chercheuse à expliciter les modalités et les étapes de l'intervention : dans la classe de sixième commune aux quatre participants, la proposition est de réaliser une observation participante de quatre séances (une par enseignant), suivie d'un recueil audio-vidéo pour chaque participant, ce recueil audio-vidéo servant de support pour les entretiens. La chercheuse propose de focaliser les observations et le recueil de traces sur l'activité de l'enseignant, mais aussi des élèves repérés comme « à risque de décrochage », dans leurs interactions avec les autres élèves de la classe. Cela entraîne le choix méthodologique de poser la caméra en fond de classe, en plan large, en mettant autant que possible dans le champ les élèves évoqués durant l'entretien.

4.1.2 L'identification des élèves à risque de décrochage au sein de la classe

Lors de cette première réunion du collectif de travail, une part importante de l'entretien a consisté à évoquer les caractéristiques des élèves que les enseignants percevaient comme « à risque de décrochage ». Après quelques considérations générales (« *il y a quelques élèves qui alertent* »), c'est à propos de cas exemplaires que s'oriente la discussion.

Réunion du collectif de travail		
104.	DAVID	C'est un 601. Mais bon la 602 effectivement, il y a quelques élèves
105.	DIANE	Il y a quelques élèves, oui.
106.	CH	Que vous, que vous percevez...
107.	DAVID	Ah ben oui

108.	CH	Pourquoi ils t'alertent, par exemple ?
109.	DIANE	Loïc, tiens, on prend l'exemple de Loïc.
110.	DAVID	Y a Loïc, Loïc
111.	DIANE	Y a pas que lui
112.	DAVID	Y a pas que lui mais moi, N.... Sabri hein... c'est Sabri ?
113.	DIANE	Mais il y a, il y a différentes façons, Sabri, ben Sabri il a des difficultés d'apprentissage, de compréhension, alors que Loïc n'a pas ça mais Loïc c'est vraiment le comportement euh, il veut jouer vraiment, il est dans l'agressivité, petit caïd, alors que lui par contre il a pas de problème
114.	DAVID	Non mais Loïc, mais il y a Laurent aussi, alors
115.	DIANE	Et il y a Laurent, oui
116.	DAVID	Laurent qui est en train de
117.	CH	Loïc et Laurent
118.	DIANE	Il y a Loïc et Laurent oui
119.	DAVID	Loïc et Laurent qui rentrent dans, justement ce ... voilà
120.	DIANE	Oui de jouer les petits caïds
121.	DAVID	Ah de jouer le
122.	DIANE	Mais parce que...
123.	DAVID	"Moi j'ai raison, le professeur il nous raconte que des bêtises"
124.	DIANE	Parce que Loïc il est loin d'être bête, hein, il m'a, je lui ai rendu, là il faut qu'il fasse son contrôle mais plusieurs fois il a participé il sait plein de choses à l'oral, quand il en a envie il peut dire plein de choses, mais comme il est dans...

Dans cet extrait (TP 104 à 124), pour répondre à la question du chercheur (CH) qui demande « *pourquoi ils t'alertent, par exemple ?* », DIANE et DAVID prennent la parole alternativement pour tenter de décrire, après un mois de classe, des comportements d'élèves. Nous remarquons que cet échange est émaillé de phrases inachevées, témoin de la difficulté à cerner précisément les signaux d'alerte, même si les deux enseignants paraissent plutôt en accord sur leur jugement concernant les trois élèves cités (Loïc, Laurent et Sabri). Déjà à ce stade de l'échange on peut constater que les élèves n'alertent pas les professeurs pour les mêmes raisons. Pour Loïc et Laurent, il s'agit plutôt d'une difficulté d'ordre comportementale, alors que chez Sabri, les deux enseignants perçoivent des difficultés d'apprentissage et de compréhension. Il peut paraître étonnant de noter que c'est Loïc qui est cité en premier par DAVID lorsque CH demande des exemples, pourtant dans la suite de l'entretien, il déclare ne pas le percevoir comme « décrocheur » :

Réunion du collectif de travail		
144.	LUC	Alors pour moi, il est pas encore décrocheur, c'est pas un élève décrocheur
145.	DIANE	Pas encore, mais il peut, oui
146.	CH	Oui mais tu te...c'est un élève qui te préoccupe, quoi, qui t'inquiète.
147.	DIANE	Voilà.
148.	DAVID	Qui me préoccupe, donc en rencontrant la maman on a vu un peu comment travailler avec lui à la maison, je l'ai fait venir pour que, (en aparté) tu vois ça, je

		reçois mes messages, avec la maman on a vu comment, que lui il accepte l'aide, moi je lui ai dit "ta maman, son rôle c'est de faire ça, ça, ça, il faut que tu l'acceptes". Et j'ai mis en place une fiche de suivi, pour que justement l'attitude s'améliore au niveau de la classe.
149.	CH	Les trois autres ils ont une fiche de suivi aussi ?
150.	DAVID	Alors non, les autres n'ont pas de fiche de suivi

Pour DAVID, Loïc n'est « *pas encore décrocheur, c'est pas un élève décrocheur* ». DIANE manifeste son accord avec ce diagnostic, en reprenant « *pas encore* » et en rajoutant « *mais il peut, oui* ». Nous rencontrons là une définition par ces deux enseignants du risque de décrochage, constitué de signaux d'alerte d'ordre cognitifs, comportementaux, familiaux, qui demandent de la part du professeur une vigilance accrue, à tel point que DAVID en tant que professeur principal a déjà mis en place pour lui une fiche de suivi.

Dans l'extrait suivant, alors que DAVID évoque sa rencontre avec la mère de Loïc, et qu'il va, avec DIANE, caractériser plus précisément son comportement, LUC va proposer une autre interprétation de son comportement :

Réunion du collectif de travail		
112.	DAVID	Voilà, lui il accepte pas, donc ça crée encore plus de, de, de problèmes relationnels entre la maman et la fille, euh, entre la maman et le fils
113.	DIANE	Le fils
114.	DAVID	Et surtout dans, dans, il refuse toute l'aide au niveau de l'apprentissage des cours, il refuse que sa maman l'aide, ou alors il lui dit "oui mais je sais c'est pas la peine, je sais, je sais"
115.	CH	Il fait la crise, là, il fait la crise de jalousie ça va le faire grandir après, hein
116.	DAVID	Il fait la crise et donc, et donc elle est venue me trouver, "au secours, qu'est-ce que je dois faire ? "
117.	CH	Et oui, oui.
118.	DAVID	"Qu'est-ce que je peux faire ? Comment est-ce que je peux faire ?"
119.	CH	Donc il y a la question des, voilà du comportement, des relations avec les parents
120.	DAVID	"Pour, pour euh", voilà. Donc par rapport à cet élève, il reste quand même, c'est un élève qui a des facilités en maths, hein, et qui est, qui était, qui était assez, enfin quelques difficultés en français mais c'est pas énorme, mais le problème qu'il rencontre c'est que, il parle à tout va, et sans vraiment communiquer avec les autres, c'est à dire que tout ce qu'il peut penser, il le sort à l'oral.
121.	CH	Pas de filtre
122.	DAVID	Y a pas de filtre, y a pas de blo... voilà il y a pas de filtre, qui te dit "voilà, ça..."
123.	DIANE	Il est dans l'agressivité aussi
124.	DAVID	Et donc ben des fois on peut avoir des pensées un peu "ouais qu'est-ce qu'elle nous fait faire celle-là ? J'suis fatigué, j'ai pas envie de le faire", ben lui il va le dire.
125.	CH	Lui il le sort, d'accord. Bon ben remarque, c'est bien, hein ?
126.	DAVID	(<i>rires</i>)
127.	DIANE	Mais quand il est dans l'agressivité, c'est pas forcément avec les profs, mais parfois il est dans l'agressivité aussi avec les autres camarades, il y a quelqu'un qui va intervenir en classe parce que tu vois, on participe, il lève la main, ben Loïc va faire derrière un commentaire et ...

128.	CH	Blessant
129.	DIANE	Oui, blessant. Et en disant voilà, il faut qu'il fasse quelque chose envers une camarade ou un camarade qui a participé
130.	CH	Il souffre, il faut que tout le monde en profite
131.	DIANE	Voilà.
132.	DAVID	Voilà, voilà c'est ça, exactement.
133.	CH	Toi tu le perçois comme ça, LUC, cet élève ?
134.	LUC	Le gamin il a besoin d'exister, quoi, il cherche un moyen pour exister.
135.	CH	C'est ça.
136.	DIANE	Hm.
137.	LUC	Après ça va être, voilà, il va être vulgaire, méchant, il va dire, mais après c'est aussi peut-être un manque de maturité, peut-être que le gamin ne peut pas penser autrement qu'en parlant donc, du coup...
138.	CH	C'est ça
139.	DAVID	Hm, hm.
140.	LUC	Aussi, faut accepter aussi qu'il dise les choses parce que il a besoin de, de s'exprimer pour développer sa pensée
141.	DIANE	Oui, oui.
142.	DAVID	Alors donc, euh
143.	DIANE	Mais du coup ça crée du conflit dans la classe, alors pour désamorcer les choses...

Alors que DAVID et DIANE perçoivent l'attitude de Loïc comme agressive, blessante, (« *oui, blessant. Et en disant voilà, il faut qu'il fasse quelque chose envers une camarade ou un camarade qui a participé* »), LUC évoque les causes possibles de ce comportement (« *le gamin il a besoin d'exister, quoi, il cherche un moyen pour exister* » ; « *mais c'est aussi peut-être un manque de maturité, peut-être que le gamin ne peut pas penser autrement qu'en parlant* ») et se positionne clairement du côté des besoins de l'élève (« *Aussi, faut accepter aussi qu'il dise les choses parce qu'il a besoin de s'exprimer pour développer sa pensée* »). Ce positionnement particulier par rapport aux autres membres du collectif sera repris par LUC tout au long de l'intervention. DIANE adhère à cette analyse, tout en objectant « *Oui, oui...mais du coup ça crée du conflit dans la classe, alors pour désamorcer les choses...* ». Un des principaux dilemmes liés à la prise en compte des élèves à risque de décrochage apparaît à ce moment : identifier les besoins particuliers de ces élèves et y répondre, tout en maintenant une cohésion au sein du groupe et en évitant les conflits. Ce débat dans l'interpsychique entre LUC et DIANE va se poursuivre pour cette dernière dans l'intrapsychique au fil de l'intervention et déboucher par la suite sur de nouvelles manières d'intervenir auprès de Loïc. Cette formulation dilemmatique va constituer également une des déclinaisons de la question problématique au cours de l'intervention.

L'extrait suivant met en lumière que, pour les enseignants, il existe des degrés dans le risque de décrochage, certains élèves étant repérés comme plus préoccupants que d'autres :

Réunion du collectif de travail		
149.	CH	Les trois autres ils ont une fiche de suivi aussi ?
150.	DAVID	Alors non, les autres n'ont pas de fiche de suivi
151.	DIANE	Par contre ils sont plus décrocheurs, moi je pense.
152.	DAVID	Mais ils sont beaucoup plus décrocheurs, les autres moi je suis beaucoup plus inquiet.
153.	DIANE	Oui.
154.	DAVID	Mais ce qu'il y a de bien c'est que ces deux autres décrochés, décrocheurs, là, Loris et puis Sabri, ces deux élèves-là ils se sont mis délégués de classe.
155.	CH	Loris
156.	DAVID	Loris c'est M et Sabri
157.	DIANE	Sabri B, j'ai pas les listes, là
158.	CH	J'ai pas besoin d'avoir les listes, c'est juste pour qu'après moi quand je vais les voir en classe, et tout, que je puisse les identifier
159.	DIANE	C'est Loris et Sabri
160.	DAVID	Voilà, c'est ça. Et donc ces deux-là, il y a plus de problèmes de compréhension, c'est à dire que, on sent déjà dans, dans, dans toutes les questions qu'ils peuvent nous poser par rapport aux consignes qu'on peut, que, que ça connecte pas
161.	CH	Ils n'y sont pas, ils sont pas encore dans le ...
162.	DAVID	Non, ils sont, il y a beaucoup, voilà c'est, c'est
163.	DIANE	Sabri il me fait encore l'effet d'être un tout petit, petit, tu sais
164.	DAVID	Et encore, ouais...
165.	DIANE	Qui a cinq, six ans, qui pose des questions encore très très
166.	DAVID	Loris lui il va poser des questions, il va montrer, il va, il va peut-être même être naïf dans sa, quand il va réagir. Sabri lui, il est, pour moi c'est beaucoup plus grave à son niveau parce que lui il est en train de s'éteindre. Il s'éteint, lui.
167.	DIANE	Hm, c'est ça.

Après avoir évoqué le cas de Loïc, DAVID et DIANE citent deux élèves, Sabri et Loris, qui les préoccupent par le manque de compréhension dont ils font preuve face aux tâches scolaires (« *on sent déjà dans, dans toutes les questions qu'ils peuvent nous poser par rapport aux consignes qu'on peut, que, que ça connecte pas* »), Sabri étant pour eux dans une situation « *beaucoup plus grave à son niveau parce que lui il est en train de s'éteindre* ». Un deuxième profil d'élève à risque de décrochage est esquissé ici : celui qui éprouve des difficultés de compréhension des consignes, plus largement de la situation scolaire, et qui peut aboutir à ce qu'il soit « *en train de s'éteindre* ». Cette métaphore employée par DAVID marque à la fois son inquiétude et son sentiment d'impuissance, qui se confirme par le fait que, bien qu'il soit « *beaucoup plus inquiet* » pour cet élève que pour Loïc, il n'ait pas mis Sabri sous fiche de suivi. Il place cependant un espoir dans le fait que Loris et Sabri se soient proposés pour être délégués de classe, ce qui constitue un gage pour eux de participation active à la vie de la classe. Il qualifie également ces deux élèves de « *décrochés, décrocheurs* », pointant par là-même la complexité du phénomène et l'intrication des facteurs

de risque (l'élève présente un risque de décrochage, mais l'institution elle-même le « décroche » de par son fonctionnement).

Un peu plus loin dans l'entretien, DIANE sollicite LUC au sujet de Sabri qui, pour elle, est « une énigme » :

Réunion du collectif de travail		
226.	DIANE	C'est pas un problème d'apprentissage, mais je me dis, parce que moi je me suis, enfin, moi Sabri pour moi c'est une énigme, donc du coup je voulais écouter LUC parce que je me disais, c'était intéressant ce qu'il disait
227.	LUC	Ben après c'est ce qu'on disait, hein, bon moi Sabri je le vois euh, chercher des repères et attendre qu'on le conforte dans ce qu'il fait, avant de lui proposer quelque chose de nouveau
228.	DIANE	Oui
229.	LUC	Et euh, là il m'est arrivé, c'était quand, c'était la semaine dernière, ben de le nommer, enfin il a fait une activité qu'aucun autre ne voulait faire. Bon ben c'est pas un problème, il y avait une machine à manipuler, au début il comprenait rien, enfin j'ai eu l'impression qu'il ne comprenait rien, mais bon en fait il comprenait tout à fait ce qu'il faisait. Sauf que c'était la manière dont il allait rédiger ses réponses qui n'était pas encore en place, mais dans sa tête, l'action même, il avait compris, maintenant il fallait du temps pour qu'il puisse construire son tableau de relevés, et donc il fallait tout simplement, et bien discuter avec lui de la manière dont il allait présenter la chose.
230.	CH	Tu veux dire qu'il est en difficulté pour formaliser ses idées, ses réponses
231.	LUC	Mais... il est dans un état de difficulté et nous nous sommes dans des états de difficultés qui sont proches, mais c'est pas tout à fait les mêmes difficultés, mais lui il éprouve des difficultés à retranscrire les choses, à exprimer les... ce qu'il a à dire, alors évidemment si vous lui dites "ben tu n'es pas capable d'exprimer tes résultats, tu n'as rien compris", ben si il a compris. Sauf qu'il n'a pas été en mesure de proposer
232.	CH	De le montrer par l'écrit, en fait
233.	LUC	Alors à ce moment-là vous lui dites "écoute maintenant puisque tu es le seul à faire cette activité, tu vas être le prof dans cette, dans cette activité, c'est toi qui vas expliquer les choses". Et là il est obligé de faire un travail de, de, il est obligé de se poser et dire "bon je peux pas, il faut que je mette un peu d'ordre dans, dans mes idées et je sais comment je vais, je sais ce que je dois dire mais maintenant la manière il faut que je la travaille pour que je puisse exprimer cette idée-là, pour que elle puisse être compréhensible par tout le monde, quoi". Enfin moi je, moi je ne sais pas si ce gamin est perdu, moi je ne le vois pas perdu, pas du tout, hein?
234.	DAVID	Non non
235.	DIANE	Non mais je pense qu'il a des...
236.	DAVID	C'est un élève à risque
237.	DIANE	On se dit qu'il peut décrocher parce que peut-être que, en même temps nous on a tendance à ne faire, moi je réfléchis pas, tu vois si on avait eu cette discussion hier par rapport à certains documents, certains exercices que je leur fais, faut vraiment que je réfléchisse à la façon, parce que là, on a eu pratiquement un mois et demi avec la classe donc c'était vraiment, le temps qu'on mette la classe, qu'on pose les consignes, enfin, les consignes, les principes, tu vois, de vie en classe en disant "c'est comme ci, c'est comme ça", et cetera, et du coup c'est vrai que Sabri j'ai eu tendance, parce qu'il y avait, il y a Loïc qui a accaparé tout de suite la chose

DIANE fait ici appel à LUC pour comprendre la façon dont Sabri agit. Il répond à DIANE en évoquant une séance où, face à une activité de manipulation, il a eu face à Sabri « *l'impression qu'il ne comprenait rien* » alors qu' « *en fait il comprenait tout à fait ce qu'il faisait* ». Ce constat qui peut paraître paradoxal va revenir sur le devant de la scène plus tard dans le débat, et lors d'entretiens ultérieurs (notamment avec HÉLÈNE et DAVID, qui sont à ce moment spectateurs de l'échange). Selon LUC, cet élève éprouve non pas des difficultés de compréhension, mais de formalisation, à l'oral comme à l'écrit, de ses idées et de ses réponses. Il propose déjà des éléments de réponse à la difficulté de Sabri, en termes d'aides pour « *discuter avec lui de la manière dont il va présenter la chose* », et en le mettant en situation d'expliquer son activité à ses camarades, l'obligeant ainsi à formaliser sa pensée. Dans la formulation de sa réponse, LUC se positionne clairement en désaccord à ses trois collègues, en utilisant le pronom « vous » (TP 231) « *alors évidemment si vous lui dites "ben tu n'es pas capable d'exprimer tes résultats, tu n'as rien compris", ben si il a compris* » et en posant un avis différent de celui des autres membres du collectif « *Mais... il est dans un état de difficulté et nous nous sommes dans des états de difficultés qui sont proches* » (TP 231), puis « *Enfin moi je, moi je ne sais pas si ce gamin est perdu, moi je ne le vois pas perdu, pas du tout, hein?* » (TP 233). Après que DIANE et DAVID ont réaffirmé leur avis sur Sabri, DIANE ouvre un chantier, en attribuant son risque de décrochage à un manque de réflexion de l'enseignant (« *On se dit qu'il peut décrocher parce que peut-être que, en même temps nous on a tendance à ne faire, moi je réfléchis pas, tu vois si on avait eu cette discussion hier par rapport à certains documents, certains exercices que je leur fais, faut vraiment que je réfléchisse à la façon* »), qu'elle attribue dans son cas au fait que le premier mois de classe a été consacré surtout à connaître les élèves et à poser des règles, et que par ailleurs Loïc a accaparé toute son attention, l'empêchant du coup de se pencher sur les autres élèves à risque (« *le temps qu'on mette la classe, qu'on pose les consignes, enfin, les consignes, les principes, tu vois, de vie en classe en disant "c'est comme ci, c'est comme ça", et cetera, et du coup c'est vrai que Sabri j'ai eu tendance, parce qu'il y avait, il y a Loïc qui a accaparé tout de suite la chose* »).

Notons également que LUC pose la question de la différence non comme un écart à la norme, mais comme une singularité propre à chaque individu (« *Mais... il est dans un état de difficulté et nous nous sommes dans des états de difficultés qui sont proches, mais c'est pas tout à fait les mêmes difficultés* »). Selon lui, face aux apprentissages, chacun éprouve des difficultés différentes.

La discussion au sujet de Sabri se poursuit avec l'entrée dans le débat d'Hélène. Celle-ci expose les difficultés qu'elle éprouve avec cet élève, difficultés renforcées par le fait qu'il ne maîtrise pas bien le français et donc l'apprentissage d'une langue vivante étrangère (l'anglais) s'avère pour lui encore plus problématique.

Réunion du collectif de travail		
239.	DIANE	Loïc et Laurent en fait les deux, mais Loïc surtout, voilà le temps de régler les problèmes avec Loïc, machin, Sabri je m'en suis aperçue tu vois parce que comme tu disais il était là dans son petit coin, il disait rien, puis je me suis rendue compte petit à petit, maintenant que la classe est bien posée que lui il a essayé de participer à l'oral, je l'ai valorisé mais je me suis rendue compte qu'il avait vraiment des difficultés, donc j'aimerais bien trouver quelque chose tu vois, je me suis dit, euh, comment faire donc je réfléchis
240.	HÉLÈNE	Quand vous aurez trouvé comment l'aider à formuler ses idées vous me le direz, parce que moi va falloir qu'il les formule en anglais, donc déjà
241.	LUC	Eh oui mais là on met ... enfin moi je me rends compte du problème
242.	DIANE	Et oui voilà c'est ça la difficulté c'est quand ils doivent... ils arrivent en sixième, ils doivent apprendre une langue supplémentaire
243.	HÉLÈNE	Oui mais bon, on commence quand même avec l'alphabet, puisque j'ai récupéré des gamins qui sont arrivés en me disant "aï, bi, ci", donc j'ai vraiment tout repris de zéro. Le problème c'est que Sabri il a décidé qu'il aimait pas l'anglais, à la maison euh l'anglais c'est pas non plus hyper populaire parce que sa sœur et l'anglais ça n'a jamais marché
244.	DIANE	Hm
245.	HÉLÈNE	Donc euh... pourtant je l'ai mis devant, j'essaie de le solliciter, quand je vois qu'il a compris quelque chose, je l'interroge quand je suis sûre qu'il a à peu près percuté, mais il y a même des fois où il connaît la réponse, il sait comment la dire, il sait comment la dire en anglais, il est interrogé, je sais qu'il sait et il veut pas.
246.	DIANE	Mais parce que tu vois il y a tout le monde qui le regarde, moi je pense qu'il est gêné, la fois dernière il a voulu dire quelque chose, participer, on parlait avec les élèves et il a levé la main, alors j'ai dit "oui Sabri on t'écoute" et à un moment donné quand il a vu que tout le monde était attentif il est devenu un peu tout rouge et puis il s'est emmêlé les pinceaux tu vois, il était, voilà, un peu tétanisé du coup
247.	CH	Tu as l'impression toi qui es spécialiste de l'activité exposée aux autres, hein, puisque en EPS on, on n'arrête pas de travailler sous le regard, finalement, comment tu le perçois ça ?
248.	DAVID	Oui mais j'ai pas encore, moi je, je j'ai pas encore vraiment cerné par rapport aux activités qu'on pratique actuellement.
249.	CH	Oui, c'est vrai que par rapport au demi-fond...
250.	DAVID	Je fais handball et demi-fond, hand ball euh, non c'est le garçon qui actuellement ne s'engage pas, dans, dans un jeu social
251.	CH	Oui mais justement, est-ce que
252.	DAVID	C'est à dire
253.	CH	Est-ce que tu penses que ça a à voir, mais c'est des hypothèses, hein?
254.	DAVID	On le met dans une équipe mais euh, il va pas tenir son rôle, quoi, il va être là, il va être là, bon il va jouer à donner la balle mais sans avoir de, un projet collectif de, il est pas dans un projet

Selon HÉLÈNE, Sabri « a décidé qu'il aimait pas l'anglais » cette décision étant due à une mauvaise expérience de sa grande sœur. Elle décrit les efforts qu'elle déploie pour tenter de le faire participer, sans succès : «*Donc euh... pourtant je l'ai mis devant, j'essaie de le solliciter, quand je vois qu'il a compris quelque chose, je l'interroge quand je suis sûre qu'il a à peu près percuté, mais il y a même des fois où il connaît la réponse, il sait comment la dire, il sait comment la dire en anglais, il est interrogé, je sais qu'il sait et il veut pas.* » Même lorsqu'elle l'interroge sur une question où elle « sait qu'il sait », l'élève ne donne pas de réponse, ce qu'HÉLÈNE attribue à une décision (« il veut pas »). Plus loin dans l'entretien, cette question sera à nouveau évoquée avec HÉLÈNE, et donnera lieu à des inflexions, par exemple si l'enseignant sait que l'élève sait, est-ce que cela veut dire que l'élève lui-même le sait ? DIANE propose une autre interprétation, avançant que Sabri est gêné lorsqu'on l'interroge devant toute la classe. DAVID ajoute que cet élève, tout en étant présent, n'entre pas dans un projet collectif, « ne s'engage pas dans un jeu social ». Cette question du rapport aux autres au sein de la classe (s'exprimer publiquement, s'intégrer dans un groupe, une équipe) va constituer une autre déclinaison de la problématique : **comment faire travailler l'élève à risque de décrochage parmi les autres, avec les autres.**

A la suite de ces remarques, DAVID et HÉLÈNE sont amenés à s'interroger sur le fait que prendre la parole en public (et éventuellement exposer ses erreurs) peut constituer un obstacle à la participation de Sabri au sein du cours :

Réunion du collectif de travail		
255.	CH	Mais est-ce que tu penses que ça peut avoir justement un lien avec sa une crainte éventuellement qu'il aurait de s'exposer, justement, de, de
256.	DAVID	Sans doute, sans doute, moi je veux bien aller dans ce sens-là
257.	CH	Tu vois, de travailler au vu et au su
258.	DAVID	Je veux bien aller dans ce sens-là.
259.	CH	De tout le monde, parce que finalement
260.	DAVID	Oui oui oui
261.	CH	C'est le grand point commun entre les langues vivantes et l'EPS.
262.	DAVID	Hm
263.	CH	On est obligé de travailler, de voilà, de montrer ce qu'on sait et ce qu'on sait faire
264.	DAVID	Et ce qu'on sait pas aussi
265.	CH	Publiquement, quoi, on est tout le temps sous le regard
266.	HÉLÈNE	Et parfois on prend le risque, parce qu'ils ne savent pas forcément s'ils savent ou s'ils ne savent pas le faire
267.	CH	Et voilà, et oui
268.	HÉLÈNE	Et de tenter devant les autres
269.	CH	Le risque devant l'erreur, et de la tentative c'est pareil, hein, en athlé
270.	DAVID	D'ailleurs on, ce que tu disais tout à l'heure, c'est vrai que quand il manipule un objet tout seul dans son coin, il va faire des essais et des erreurs, et il va
271.	CH	Voilà, là du coup c'est moins public, tant qu'il est sur son activité

272.	DAVID	Mais il a des essais-erreurs, ben pour lui-même, dans son petit
273.	CH	Privés
274.	DAVID	Par contre l'exposer devant les autres, ses essais, ses erreurs, autant les essais réussis il va le faire, mais il a trop peur d'exposer ses erreurs puisqu'il rentré sans doute dans un processus, dans l'école où il était l'année dernière, hein, je pense qu'il

DAVID acquiesce à l'hypothèse avancée par CH d'une réticence pour Sabri à rendre publique son activité (« *Sans doute, sans doute, moi je veux bien aller dans ce sens-là* »). Sous l'effet de l'interaction, HÉLÈNE va au-delà de sa première réflexion (TP 245 « *je sais qu'il sait et il veut pas* »), et s'interroge sur les aptitudes de métacognition de l'élève (TP 266 « *Et parfois on prend le risque, parce qu'ils ne savent pas forcément s'ils savent ou s'ils ne savent pas le faire* »). Elle réalise alors que le fait pour l'enseignant de « savoir que l'élève sait » n'est pas une garantie pour que celui-ci réponde lorsqu'il est interrogé : encore faut-il que celui-ci soit lui-même conscient d'avoir la bonne réponse, surtout si, comme le suppose DAVID (TP 274), « *il est rentré sans doute dans un processus, dans l'école où il était l'année dernière, hein je pense* ». La piste esquissée ici est de permettre à l'élève à risque de garder pour lui ses essais-erreurs, et d'exposer uniquement les « *essais réussis* ».

Dans l'extrait suivant, c'est de l'ambiance générale de la classe dont il est question, après qu'Hélène ait fait remarquer que plusieurs élèves prennent la parole sans discernement (TP 290) ; dans ce contexte, il peut, selon elle, s'avérer difficile pour Sabri de s'exprimer. Dans le même temps, DAVID fait remarquer que ces interventions d'élèves peuvent apporter des informations utiles à l'enseignant :

Réunion du collectif de travail		
290.	HÉLÈNE	Loïc il va peut-être prendre la parole sans y avoir droit, et alors vraiment sans aucun but, Loïc, peut-être deux fois dans l'heure. Laurent, c'est à peu près 80 fois par minute. Tout ce qu'il fait, tout ce que je dis, tout ce que j'explique, il faut qu'il ... "quoi ? c'est vrai ? ah puis ça c'est comme ça ? ah puis faut que je tourne ma feuille" ... tout.
291.	CH	Qu'il réagisse
292.	HÉLÈNE	Donc Sabri, lui il entend tellement tous les élèves plus le professeur râler parce que Laurent extériorise tout, que ça va être difficile pour lui dans ce contexte de, de faire
293.	DAVID	Oui mais il y a des choses qu'on veut savoir aussi. Il y a des fois des, des insultes, des choses qui se, qui voilà...
294.	DIANE	Oui mais comment tu fais, parce que moi ça me...
295.	DAVID	Ah c'est vrai que...
296.	LUC	Je me dis que ce sont quand même des jeunes, ils sont tout petits
297.	DIANE	Ah ben oui ils sont tout petits
298.	LUC	Et ils n'ont pas tous encore intériorisé leur pensée, ça veut dire qu'il y en a beaucoup trop qui pensent à voix haute
299.	DIANE	C'est ça

300.	LUC	Et c'est vrai que c'est aussi ça, l'apprentissage au collège, c'est essayer euh, peut-être tardivement mais c'est essayer aussi d'internaliser, je sais pas comment on peut dire ça, euh, la pensée, quoi. Et il y a des gamins qui ne savent pas le faire.
301.	DIANE	C'est ça.
302.	LUC	Et si on leur donne pas le créneau pour exprimer quelque chose en leur disant "là tu vois, tu as pu exprimer quelque chose à voix haute, tu en as déduit ça intérieurement, essaie maintenant de faire ce travail intérieurement, quoi, sans gêner la classe »
303.	CH	Sans l'oraliser
304.	LUC	C'est presque une rééducation, finalement, c'est une rééducation tardive parce que normalement, ça on le fait à l'école primaire, mais je veux dire, c'est presque normal d'avoir parfois des gamins, une minorité, certes, mais
305.	DAVID	Enfin, moi je pense que c'est une éducation aussi familiale.
306.	LUC	Hm. Si tu communique beaucoup avec tes enfants, si tu les amènes à exprimer seulement des choses intelligentes et intelligibles, à ce moment-là le gamin va forcément réfléchir. Maintenant si tu dis oui à tout ce qu'il te dit, ben le gamin il te sort n'importe quoi.

Le constat effectué par les enseignants du collectif est que plusieurs élèves « pensent à voix haute », ce qui constitue une gêne pour le déroulement du cours. Un autre paradoxe est soulevé ici : il s'agit de **faire participer les élèves aux cours, mais également de leur apprendre à « intérioriser leur pensée » au lieu de penser « à voix haute »**. HÉLÈNE esquisse l'hypothèse que Sabri ose d'autant moins prendre la parole que ses camarades se font reprendre lorsqu'ils s'expriment. LUC parle de « *rééducation* », car « *normalement, ça on le fait à l'école primaire* », tout en pointant le fait que les élèves qui entrent en sixième sont encore « *tout petits* », et en précisant que c'est un phénomène « *presque normal* » à cet âge. Pour résumer, il semble qu'au collège, la règle soit que l'on ne doit pas « *prendre la parole sans y avoir droit et sans aucun but* » (HÉLÈNE, TP 290), mais que cette règle est loin d'être maîtrisée à l'entrée en sixième ; le but des enseignants est alors double : amener les élèves à intérioriser leur pensée et à ne pas oraliser tout ce qui leur passe par la tête, tout en les encourageant à « participer » aux cours en demandant la parole, en répondant aux sollicitations des professeurs.

Pour résumer, à l'issue de cette réunion, quatre cas d'élèves ont été abordés par les enseignants du collectif : celui de Loïc, préoccupant de par son attitude en classe et son histoire familiale mais sans difficultés d'ordre cognitif ; celui de Laurent, qui présente un profil similaire à Loïc associé à une problématique familiale saillante ; celui de Sabri, jugé en difficulté dans les apprentissages fondamentaux et qui ne participe pas en cours ; enfin celui de Loris, dont les interventions semblent révéler des difficultés de compréhension ainsi qu'un manque de maturité face aux apprentissages. Nous verrons par la suite, au fur et à mesure du

déroulement de l'intervention, que ce groupe d'élèves « à risque » va évoluer ; certains en sortiront, d'autres y entreront, alors qu'ils n'avaient pas été repérés par les enseignants en ce début d'année scolaire. Et, si l'on peut avancer d'un côté que cette dynamique dans la composition du groupe des élèves décrocheurs est liée à leur évolution, leur développement respectif en cours d'année, on ne peut s'empêcher de penser d'un autre côté que ce changement d'avis sur les élèves est lié à des imprécisions de la part des enseignants : autrement dit, on peut supposer que l'étiquette de « décrocheurs » est le miroir sur lequel ces derniers reflètent moins leur volonté de définir précisément une typologie d'élèves que leurs préoccupations prioritaires à un moment donné. On réalise ici par exemple que le fait de décrocher et le fait de perturber se distinguent pour certains membres du collectif, se chevauchent pour d'autres, sans doute en rapport avec les sensibilités différentes selon les professionnels à ces perturbations.

4.1.3 La construction de la question problématique au sein du collectif

Lors de cette première réunion du collectif, la question problématique mise en débat n'est pas encore élaborée par le collectif ; nous montrons ci-dessous, à l'appui des données, comment celle-ci a émergé lors de cette rencontre. En effet, plusieurs pistes étaient alors ouvertes, comme celle de se centrer sur une division particulière, la troisième PPRE³⁶, où une partie des élèves qualifiés à risque se voyaient proposer une alternance entre des temps de classe et des stages en entreprises ; il avait été également envisagé de se pencher sur les cas d'élèves bénéficiant d'un « PPRE passerelle³⁷ » à l'entrée au collège, enfin le rôle des enseignants dans des dispositifs non-disciplinaires (aide aux devoirs, aide à l'orientation active...) avait également été évoqué. Mais c'est finalement la prise en compte des élèves à risque parmi leurs camarades, au sein du cours disciplinaire « ordinaire » qui a été choisie comme objet de réflexion et de débat par le groupe.

Réunion du collectif de travail		
343	DAVID	Là on a parlé d'élèves mais, pour toi, qu'est-ce qui va se passer derrière ça?
344	CH	Et bien pour moi voilà, par rapport à tout ce que vous me dites, là, moi je serais bien tentée de venir déjà faire une observation dans, dans cette classe-là, dans cette 602, pour l'instant, bon on sait qu'on a aussi derrière la 304 avec les 3ième alternance, là c'est autre chose, mais puisque vous êtes tous les quatre sur cette 602, peut-être venir faire une observation, et puis ensuite faire une observation outillée, c'est à dire une observation filmée, et faire des entretiens à partir de ça, hein, justement, et avec, en se focalisant sur justement ces trois, quatre élèves là, comment est-ce qu'on les prend en compte dans le cours, c'est à dire comment est-

³⁶ Programme personnalisé de réussite éducative

³⁷ PPRE élaboré conjointement par les enseignants de cours moyen 2^{ème} année et de sixième pour les élèves entrant en collège et n'ayant pas validé certaines compétences du palier 2 du socle commun.

		ce qu'on fait en sorte de, de les mettre en activité et si possible les mettre en apprentissage, mais tout en gérant, parce que vous m'avez beaucoup parlé de ces quatre-là, mais j'imagine qu'ils sont pas que quatre dans la classe
345	DIANE	Non
346	CH	Ils sont combien ils sont 25 ?
347	DIANE	Ils sont 22

La question de DAVID au TP 343 permet au chercheur de préciser les termes de l'intervention ; la proposition avancée à ce moment est, après une observation participante et le repérage par le chercheur des quatre élèves qui ont été cités comme potentiellement à risque au cours de l'entretien, de filmer pour chaque participant un temps de classe, puis de focaliser le choix des traces d'activité et les entretiens sur les interactions avec eux, tout en gérant les autres élèves de la classe.

Dans l'extrait qui suit, les participants vont demander au chercheur des précisions sur le terme de « question problématique » ; un échange va également s'engager sur le choix de l'objet commun (la prise en compte des élèves à risque dans une classe de sixième partagée par les quatre enseignants).

Réunion du collectif de travail		
19	CH	Et pour certains élèves, le fossé il est tellement large que soit ils sautent pas, c'est à dire qu'ils en restent à des, à des conduites qui ressemblent beaucoup à celles de l'école, ils arrivent pas à se mettre dans la logique du collège, soit ils se, ils se noient, quoi, hein, ils sont perdus, voilà. Donc ce sur quoi justement j'aimerais travailler avec vous, c'est déjà quels, quels problèmes, problèmes au sens positif du terme, hein, pas des choses insurmontables justement, quels problèmes professionnels ça vous pose, et puis venir observer et faire des entretiens sur ces problématiques-là. Voilà maintenant je vous laisse la parole.
20	DIANE	Est-ce que tu veux savoir aussi euh, ce qu'on met en place, ou juste parler des problèmes ?
21	CH	Alors quelle question problématique, quel objet problématique ça te pose, mais ça peut être aussi "voilà, moi pour essayer de répondre à ça, voilà ce que je fais".
22	DIANE	D'accord. Ok.
23	LUC	On les attache
24	CH	On peut les droguer, aussi
25	LUC	On les enferme et puis on s'en débarrasse. (<i>rires</i>)
26	DAVID	C'est aller plus loin que les constats, parce que c'est vrai qu'on peut constater, "lui, hmmm il est mal parti", actuellement en sixième, enfin moi dans ma classe j'en ai deux, trois
27	DIANE	La sixième deux, là
28	DAVID	Oui, je me dis "eux ils vont avoir du mal"
29	CH	D'accord.
30	DAVID	Ils vont avoir du mal parce que ...
31	CH	D'accord, donc c'est des élèves... C'est quelle sixième que tu as ?
32	DAVID	C'est la 602.

33	DIANE	Qu'Hélène a en Anglais aussi
34	DAVID	Oui, voilà.
35	DIANE	Que moi j'ai en histoire-géo...
36	CH	Est-ce que c'est la sixième que vous appelez
37	DAVID	Antiquité
38	CH	Antiquité, d'accord, tu les as aussi LUC, non ?
39	DIANE	On les a tous, tu vois.
40	CH	Tu les as, les antiquités ?
41	LUC	<i>(rires)</i> Il me semble.
42	DAVID	Projet, euh... Et c'est vrai que moi j'ai trois sixièmes.
43	CH	<i>(rires)</i> Tu sais pas si tu as les antiquités ?
44	DAVID	Donc ça devient intéressant, parce que moi j'ai trois classes de sixième, et c'est vrai que c'est dans cette classe de 602 où, enfin, je sais pas... mais dans cette classe-là il y a quand même deux, trois élèves qui vont, qui sont à risque.

Lors du TP 20 DIANE demande au chercheur de préciser ce que recouvre le terme de « problématique », si celui-ci recouvre les solutions mises en œuvre par chaque participant, ou seulement la description des situations qui posent problème ; cette question est à l'origine d'un échange émaillé de plaisanteries de la part de LUC, proposant des « issues impossibles » (« *on les attache* »... « *on les enferme et puis on s'en débarrasse* »), ce à quoi le chercheur répond en utilisant le même registre (« *on peut les droguer aussi* »). Nous faisons l'hypothèse que ces remarques au caractère provocateur, sur le ton de la plaisanterie ironique, sont pour LUC un moyen d'avancer sa différence de point de vue sur les élèves à risque par rapport aux autres membres du groupe (nous y reviendrons lors de l'étude de son cas), ainsi qu'à tester la réaction du chercheur par rapport à ces répliques que l'on pourrait juger « politiquement incorrectes ».

DAVID, au TP 26, fait avancer l'objet problématique par la formulation « *c'est aller plus loin que les constats* », et revenant ainsi à l'échange initial, après la digression de LUC. En évoquant la classe de sixième dont il est professeur principal, le collectif se rend compte que cette classe est commune à tous les participants. De plus, DAVID compare cette classe avec d'autres sixièmes et manifeste son intérêt pour cette division où « *il y a quand même deux, trois élèves qui vont, qui sont à risque* ».

C'est à partir de ce constat que le collectif prend la décision de centrer la problématique sur la prise en compte au sein du cours des élèves à risque de décrochage, et de choisir comme terrain pour les recueils de traces d'activité cette classe de sixième, commune aux quatre enseignants participants. Nous avons vu plus haut, en abordant la qualification des élèves à risque, que cette question problématique, au départ très large, commence à se ramifier en

déclinaisons au fur et à mesure que les enseignants font état de leurs difficultés à gérer ces élèves au sein des cours disciplinaires.

4.2 Le développement du pouvoir d’agir de chacun des participants à l’intervention

Cette deuxième section de la partie « résultats » porte sur les traces du processus de développement professionnel des quatre membres du collectif de travail. **Pour chacun de ces quatre cas traités de façon diachronique, nous nous appuyons sur des histoires reflétant l’activité et son développement, qui partent des préoccupations des acteurs et qui se déploient successivement au fil des moments de l’intervention-recherche (mettre les élèves à risque en activité, sanctionner de façon spécifique les élèves à risque, etc.).** Ces histoires émergent à des moments différents, disparaissent puis réapparaissent dans les données, s’entrelacent et s’entrechoquent. En effet, « *l’activité est moins la manière dont l’homme répond aux exigences de la tâche et aux exigences de son propre état interne à un moment donné, que le reflet et la construction d’une histoire, celle d’un sujet actif qui arbitre entre « ce qu’on lui demande » et « ce que ça lui demande », celle d’un sujet divisé dans ses dimensions physiologiques, psychologiques et sociales, et qui toujours doit construire son unicité en gérant le rapport qui le lie au réel et aux autres* ». (Noulin, 1996, p. 291). **A la fin de chaque cas, nous réalisons une synthèse de ces entrelacs en pointant les aspects les plus spécifiques et les plus saillants du processus de développement de l’acteur. En quelque sorte, le « fil rouge » de ce développement au travers des « histoires d’activité » de chacun des acteurs.**

4.2.1 Le cas de DAVID

DAVID est enseignant certifié en éducation physique et sportive. Professeur principal de cette classe de sixième, il anime dans le cadre de l’UNSS³⁸ des ateliers de football en salle (futsal) et de hip-hop. Il organise également chaque année le cross du collège, où sont associés les élèves de cours moyens deuxième année du secteur, dans le cadre de la liaison école-collège.

Dans le cadre de notre étude, avant d’aborder la méthodologie de l’autoconfrontation, nous avons pu observer deux fois DAVID dans son cours ; il nous a également accordé deux entretiens compréhensifs. Lors de l’intervention, nous avons recueilli avec lui les matériaux suivants (Tableau 11) :

Tableau 11 : données issues de l’intervention avec DAVID

Date	Type de données	Commentaires
14/11/2011	Entretien compréhensif avec prise de notes	Méthode directe

³⁸ Union Nationale du Sport Scolaire, association sportive présente dans chaque établissement scolaire du second degré animée par les professeurs d’EPS.

21/11/2011	Observation participante avec prise de notes	Données de contextualisation de la recherche (connaissance fine du terrain, des participants).
28/11/2011	Observation participante avec prise de notes	
05/12/2011	Entretien compréhensif avec prise de notes	
08/10/2013	Réunion du collectif de travail Elaboration de la question problématique Identification des élèves à risque de décrochage dans la classe de 6 ^{ème} concernée par l'étude. Enregistrement audio	Méthode indirecte de l'autoconfrontation simple et croisée
02/12/2013	Séance d'EPS (badminton) Constitution d'un matériau de base pour le choix des traces de l'activité de DAVID soumises à l'analyse. Enregistrement audio-vidéo	BOUCLE 1
06/12/2013	Autoconfrontation simple à partir de traces de l'activité issues de la séance filmée Enregistrement audio-vidéo (ACS 1 DAVID)	
11/02/2014	Autoconfrontation croisée avec HÉLÈNE (Anglais) à partir de traces d'activité issues des séances filmées Enregistrement audio-vidéo (ACC 1 HÉLÈNE-DAVID)	
14/04/2014 15/04/2014	Retour au collectif de travail (deux séances d'une heure) (RC1 ; RC 1 bis) Enregistrement audio-vidéo	
21/05/2014	Séance d'EPS (hand ball) Constitution d'un matériau de base pour le choix des traces de l'activité de DAVID soumises à l'analyse. Enregistrement audio-vidéo	Méthode indirecte de l'autoconfrontation simple et croisée
24/06/2014	Autoconfrontation simple à partir de traces de l'activité issues de la séance filmée Enregistrement audio-vidéo (ACS 2 DAVID)	BOUCLE 2
14/10/2014	Autoconfrontation croisée avec HÉLÈNE (Anglais) à partir de traces d'activité issues des séances filmées Enregistrement audio-vidéo (ACC 2 HÉLÈNE-DAVID)	
19/11/2014	Retour au collectif de travail (deux séances d'une heure) Enregistrement audio-vidéo (RC 2)	

L'analyse des données au cours de l'intervention conduit à repérer un développement de l'activité de DAVID selon six histoires.

Histoire 1 : « Une fois que c'est parti sur eux, je peux après aller voir les autres »

Le premier entretien d'autoconfrontation avec DAVID est basé sur des extraits d'une séance de badminton. Cette séance est la deuxième d'un cycle de dix, elle se déroule dans le gymnase attendant au collège et dure deux heures. Après avoir fait l'appel, DAVID demande aux élèves d'installer les filets puis de prendre une raquette avant de se grouper par deux. Loïc est le dernier à saisir sa raquette, il se groupe avec Xavier, le dernier élève à rester seul. Celui-ci est qualifié « à risque de décrochage » par DAVID, bien que son cas n'ait pas été évoqué lors de la première réunion du collectif. DAVID donne la consigne du premier exercice : réaliser le maximum d'échanges avec son partenaire sans laisser tomber le volant ; compter les échanges et tenter de battre ce score. Les élèves se dispersent et commencent à pratiquer ; DAVID se rapproche de Loïc et Xavier et compte à haute voix leurs échanges.

Au cours de ce début de leçon, choisi par DAVID, l'autoconfrontation porte sur le premier moment, la mise au travail des élèves.

ACS 1 DAVID		
47.	DAVID	Ouais, et là dur, dur, hein ?
48.	CH	Ce qui me ... pourquoi tu dis « dur, dur » ?
49.	DAVID	Ah ben je sais pas, parce que là, quand je vois (<i>rires</i>) Loris qui joue avec sa raquette...
50.	CH	Ce qui m'interpelle, c'est pour ça que je te montre cet extrait, c'est qu'à certains moments tu regroupes tes élèves pour donner la consigne, à d'autres tu les regroupes pas, à certains moments tu te places à certains endroits et à d'autres moments tu te places à d'autres endroits. Je voulais t'interroger là-dessus.
51.	DAVID	Oui.
52.	CH	Sur tes choix.
53.	DAVID	Oui, ben c'est mes choix, si tu veux, comme ça je l'avais vu déjà la semaine d'avant, donc c'était pas la première séance, hein, c'était pas la première séance.
54.	CH	Non, c'est la deuxième.
55.	DAVID	Donc ça, cet exercice-là, je l'avais déjà vu la semaine d'avant, donc pour moi c'était pas la peine que je les regroupe. Donc c'était plutôt un rappel de la situation de la semaine d'avant, voilà. Donc c'est pour ça que j'ai pas fait de regroupement.
56.	CH	Tu vas les regrouper si c'est quelque chose de nouveau.
57.	DAVID	Nouveau, comme là, actuellement je suis passé au smash, je suis passé au smash et j'ai regroupé, assis, et redonné les consignes pour essayer de les faire travailler le smash.
58.	CH	D'accord. On va juste avancer un petit peu.
59.	CH	Voilà, là tu as passé ta consigne, ils vont se mettre en activité, voilà, quels avantages et quels inconvénients à ton avis, ça a de passer cette consigne, là, avec les élèves qui sont en dispersion ?
60.	DAVID	Si tu veux là, si tu veux, le fait de les regrouper et de les faire asseoir, c'est perdre cinq, six minutes. Or si je les laisse sur leur installation, sur leur terrain, effectivement comme j'ai un peu de voix, je peux me permettre un peu de me faire entendre, j'espère, pour que les consignes soient comprises

		sans que je fasse le regroupement.
61.	CH	Ok, on va aller un peu plus loin, alors c'est le moment où tu vas leur demander, cette fois, de comptabiliser leurs échanges et de faire un maximum d'échanges.
62.	CH	Donc là aussi, tu as donné la consigne en dispersion, hein ? Donc là, tu fais quoi ?
63.	DAVID	Je les motive pour qu'ils comptent. Donc je me suis mis vers un groupe, et en comptant...
64.	CH	Tu vas compter les échanges de Loïc et Xavier.
65.	DAVID	Oui.
66.	CH	Est-ce que là, pareil, tu as quoi, derrière ... quelle intention ?
67.	DAVID	C'est vrai que si je me dis qu'eux deux, j'arrive à les canaliser sur cet exercice-là, les autres vont rentrer aussi.
68.	CH	C'est gagné pour les autres.
69.	DAVID	C'est gagné pour les autres.
70.	CH	D'accord. Parce que du coup, tu...
71.	DAVID	Parce que après, je peux me libérer, une fois que c'est parti sur eux, une fois que ça fonctionne, je peux après aller voir les autres. D'ailleurs c'est ce que sans doute j'ai fait après. Une fois que j'ai vu qu'eux ils avaient compris, qu'ils sont rentrés dans la...
72.	CH	C'est eux qui doivent rentrer dans...
73.	DAVID	S'ils rentrent dans la consigne, je peux aller voir les autres.

On peut percevoir un signe d'auto-affectation de DAVID au visionnage de traces de son activité ; après avoir déclaré qu'il n'aimait pas s'entendre parler, il fait à propos de sa passation des consignes la remarque suivante : « *Ouais et là, dur dur hein ?* » (TP 47) puis « *Ah ben je sais pas, parce que là, quand je vois Loris qui joue avec sa raquette...* » (TP 49). Son rire et le changement de registre dans le discours (plus familier) témoignent d'une prise de distance par rapport à un jugement plutôt négatif qu'il porte sur ce moment. Il n'a pas souhaité regrouper les élèves pour ne pas perdre de temps, mais ceux-ci du coup continuent à jouer avec leur raquette, ne sont pas attentifs. Malgré tout, DAVID justifie ce choix de ne pas regrouper les élèves lorsqu'il donne une consigne correspondant à un exercice que les élèves ont déjà fait précédemment, et ce dans le but de ne pas trop empiéter sur le temps de pratique. On voit à cette occasion que la mise en activité des élèves constitue une préoccupation importante pour DAVID, surtout concernant les élèves à risque, car dit-il au TP 67 « *C'est vrai que si je me dis qu'eux deux, j'arrive à les canaliser sur cet exercice-là, les autres vont rentrer aussi* ». La mise en activité des deux élèves Loïc et Xavier est pour lui un gage de l'entrée dans l'exercice de leurs camarades, et surtout la possibilité pour lui de se libérer pour aller voir les autres binômes, ce qu'il expose au TP 71 : « *Parce que après, je peux me libérer, une fois que c'est parti sur eux, une fois que ça fonctionne, je peux après aller voir les autres. D'ailleurs c'est ce que sans doute j'ai fait après. Une fois que j'ai vu qu'eux ils avaient*

compris, qu'ils sont rentrés dans la... » puis au TP 73 : « S'ils rentrent dans la consigne, je peux aller voir les autres. » La mise en activité des élèves à risque a donc pour DAVID une double fonction : faire pratiquer ces élèves, les engager dans les apprentissages, mais aussi « [se] libérer » pour s'occuper des autres élèves. La mise en activité de Loïc et Xavier, pointés par DAVID comme à risque de décrochage, est donc ici à la fois le but et l'instrument de sa propre activité. Dans l'extrait suivant, DAVID va pouvoir vérifier si ce qu'il espère se réalise ; il reprend le visionnage de la leçon, où il laisse ces deux élèves pour faire un tour du gymnase et aller voir les autres binômes. Xavier et Loïc poursuivent alors leur activité de manière autonome et tentent de battre leur score d'échanges.

ACS 1 DAVID		
72.	DAVID	Ça y est, je suis parti. Et alors ? Ils continuent ? Ils continuent à faire, à rentrer dans ma consigne ?
73.	CH	Oui.
74.	DAVID	Ben alors c'est bon, ça a marché.
75.	CH	Il n'y a pas de temps mort entre leurs échanges, alors que tu as complètement quitté cette partie du terrain pour aller t'occuper des élèves de l'autre côté du gymnase.
76.	DAVID	Donc c'est, oui c'est bien, je suis content de moi, là (<i>rires</i>).
77.	CH	Tu peux.
78.	DAVID	Ça marche. Alors que je suis sûr que je me serais occupé des autres, là, ils auraient mis une heure pour se mettre en action, et sans que... alors que là, le regard du prof qui lance et qui met un grain de motivation dans leur action, ils démarrent. Et après, une fois qu'ils ont un premier chiffre, « tiens, on a fait dix, machin.. », après, hop, c'est « je veux le battre, ce score d'échanges ».
79.	CH	Ce record.
80.	DAVID	Une fois ce score d'échanges, après, je sais qu'ils vont essayer de le battre.

DAVID voit dans cet extrait de séance la confirmation que son choix était judicieux (« *Donc c'est oui, c'est bien, je suis content de moi, là* »). A l'inverse du début du visionnage, cet extrait lui fait manifestement plaisir, car il réalise que le binôme continue l'activité hors de sa présence. Cette réalisation rendue possible par le dispositif de l'autoconfrontation lui permet de voir l'activité des élèves lorsqu'il n'est plus auprès d'eux (« *ça y est, je suis parti. Et alors ? Ils continuent ? Ils continuent à faire, à rentrer dans ma consigne ?* »). Cette réalisation lui permet d'entrer dans une généralisation de son action au TP 78, où il utilise pour se désigner la troisième personne (« *alors que là, le regard du prof qui lance et qui met un grain de motivation dans leur action, ils démarrent* »), puis d'affirmer sa certitude que son choix initial était le bon (TP 78 « *alors que je suis sûr que je me serais occupé des autres, ils auraient mis une heure pour se mettre en action* » ; TP 80 « *une fois ce score d'échanges, après je sais qu'ils vont essayer de le battre* »), le transformant du coup en prêt à agir.

Ce choix va être une fois de plus confirmé par DAVID lors du visionnage de l'extrait suivant, où l'on voit Fatima en grande difficulté pour suivre la consigne, accumulant les échecs pour renvoyer le volant, et auprès de laquelle DAVID n'intervient pas, la laissant, avec son binôme, multipliant les essais non fructueux pour augmenter un record d'échanges très faible.

ACS 1 DAVID		
81.	CH	Il y a la petite jeune fille, là, qui a de grandes difficultés
82.	DAVID	Ah oui, Fatima.
83.	CH	C'est ça, Fatima, c'est une bonne athlète, mais pour l'instant en badminton elle n'est pas très performante, et elle a de grandes difficultés même à servir et à renvoyer.
84.	DAVID	Hmmm, voilà, c'est ça.
85.	CH	Et on aurait pu dire « tiens, il aurait pu aller la voir elle, en premier, puisque c'est celle qui sur le plan moteur est la plus en difficulté ». Or tu choisis Xavier et Loïc.
86.	DAVID	Ouais, c'est vrai, c'est vrai. Alors tu veux...
87.	CH	Non mais ce n'est pas un jugement, moi je veux savoir qu'est-ce qui motive ton choix.
88.	DAVID	Et bien mais c'est sciemment, en plus. C'est sciemment parce que je sais que Fatima, Fatima elle va, elle va poursuivre quand même son, son... elle va être dans l'activité, elle va essayer de progresser, même si elle se retrouve, elle est encore en difficulté, elle est quand même présente et elle essaie. Or les autres, s'ils essaient et qu'ils n'y arrivent pas, ils vont tout de suite s'arrêter. Elle, elle va continuer, et elle viendra me voir régulièrement, « monsieur, j'y arrive pas ». Même à la dernière, la séance qui a eu lieu, la dernière fois, où tu n'étais pas là, hein, c'est pareil, elle est venue me voir plusieurs fois, « monsieur, j'y arrive pas ». Mais elle progresse. Elle progresse, elle progresse quand même dans l'activité.
89.	CH	Ça c'est très intéressant, tu vois.
90.	DAVID	Et ça serait intéressant que tu, enfin à un moment donné, que tu reviennes voir la classe, parce que tu verras que Fatima, maintenant qu'elle a eu le déclic, parce qu'au badminton il y a un déclic, je ne sais pas si tu vois un peu comment ça fonctionne, mais il y a un déclic à un moment donné dans le badminton. Une fois qu'on a le déclic, paf, après on rentre dans l'activité, c'est parti. Et elle l'avait pas encore, elle était pas dans le déclic. Et la dernière séance, ça y est, elle est rentrée dans le déclic de l'activité, et maintenant je sais qu'elle va très vite progresser, et qu'elle va commencer, maintenant, à avoir de meilleurs résultats.
91.	CH	Moi je trouve ça très intéressant, parce que souvent on parle justement de décrochage par manque de ressources, cognitives, dans ce cas-là motrices, etcetera, or là, la petite fille qui a le moins de ressources motrices, finalement elle ne décroche pas et elle est beaucoup moins à risque que d'autres gamins qui ont plus de ressources mais qui ont une attitude moins persévérante, je dirais.
92.	DAVID	Oui, elle, l'essai et l'erreur, enfin du moins l'échec pour elle, c'est pas quelque... elle va pas le vivre...
93.	CH	C'est pas rédhibitoire.
94.	DAVID	Oui, elle va pas le vivre mal. Alors que d'autres vont beaucoup plus le vivre mal. Donc je peux lui faire vivre plus facilement un échec parce que je sais qu'elle va quand même essayer.
95.	CH	Elle va pas en rester là.
96.	DAVID	Elle va pas en rester là. Elle va s'accrocher.

Cet extrait d'entretien dévoile une caractéristique du risque de décrochage pour DAVID : pour lui, Fatima ne risque pas de décrocher malgré ses faibles capacités, car elle ne vit pas de manière négative les échecs répétés ; cela ne l'empêche pas de continuer à s'entraîner. C'est pourquoi DAVID diffère le moment où il va intervenir auprès d'elle, jusqu'à attendre qu'elle vienne le solliciter (TP 88). Pour lui, l'intervention du professeur, notamment en début de cours, est plus nécessaire pour motiver les élèves que pour leur apporter une aide à l'apprentissage. La manière dont les élèves vont vivre les échecs constitue pour lui un indicateur de risque, et par conséquent le guide dans son intervention auprès des élèves (TP 94 « *Oui, elle va pas le vivre mal. Alors que d'autres vont beaucoup plus le vivre mal. Donc je peux lui faire vivre plus facilement un échec parce que je sais qu'elle va quand même essayer.* » ; TP 96 « *Elle va pas en rester là. Elle va s'accrocher.* »). C'est à un affinement de la caractérisation du risque de décrochage que l'on assiste ici chez DAVID, par rapport à la première réunion du collectif de travail. L'élève à risque est un jeune qui se décourage, abandonne dès qu'il rencontre une difficulté. Cela a donc des conséquences dans sa manière d'intervenir auprès des élèves, davantage pour soutenir leur motivation que pour corriger les erreurs et enseigner des techniques.

Histoire 2 : « J'aurais pu montrer aux autres qu'on pouvait jouer avec lui »

Lors de l'autoconfrontation simple de la deuxième boucle, la séance filmée s'inscrit dans un cycle d'enseignement de hand ball. En début de cours, après avoir fait l'appel (cf. histoire 3, infra), DAVID demande aux élèves de se grouper par deux afin de s'entraîner à faire des passes.

ACS 1 DAVID		
140	DAVID	<i>(rires)</i> Je peux pas faire autre chose avec lui, là, ou alors je le renvoie de cours, je suis obligé d'accepter, je suis obligé d'accepter ce type de comportement, je pense, c'est vrai qu'il est un peu à part, il a un comportement un peu
141.	CH	C'est comme la séance précédente qu'on avait filmée, ils sont tous par deux et lui il se retrouve tout seul
142.	DAVID	Il se retrouve... Il va se retrouver avec qui, avec moi après ? Et ben oui, ça doit être ça. Enfin il a montré
143.	CH	Et oui... Et là tu vas distribuer les ballons, et du coup avec les ballons, on est obligé de se mettre par deux.

144.	DAVID	Mais, mais tous les élèves ont envie de jouer avec le professeur d'ailleurs, il y a beaucoup d'élèves qui aiment bien être avec le professeur.
145.	CH	Oui bien sûr
146.	DAVID	Donc là c'est vrai que le fait que ce soit Loïc euh, voilà... je me demande après si d'autres qui veulent être avec moi vont pas dire au copain, "tiens tu te mets avec Loïc et puis moi je me mettrai avec le professeur", enfin bon, je sais pas, là ça s'est pas passé.

En réalisant son activité, DAVID n'envisage pas d'autre choix qu'accepter l'élève tel qu'il est et de jouer avec lui, à moins de le renvoyer de cours. Cette absence de choix provoque chez lui une auto-affectation (marquée par des rires, la répétition de l'expression « *je suis obligé d'accepter* », la phrase inachevée « *il a un comportement un peu...* »). Lorsqu'il passe à une phase collective, à savoir une partie de passe à dix, Loïc se met en retrait. DAVID n'a pas obtenu le résultat qu'il attendait en jouant avec lui (que d'autres élèves qui souhaitent jouer avec le professeur proposent à Loïc de changer de partenaire).

De fait, lorsque DAVID propose une activité par équipe (une partie de passe à dix), et qu'il laisse Loïc livré à lui-même (le professeur doit faire des allers-retours entre les deux extrémités du gymnase, où deux parties se déroulent simultanément), l'élève ne participe pas, se retire du jeu, en allant se positionner derrière les cages de but.

ACS 2 DAVID		
146.	DAVID	Et oui, et là j'ai été embêté avec ça.
147.	CH	A partir de ce moment-là, tu leur demandes une activité collective, il va se mettre vraiment à l'abri de tout
148.	DAVID	J'ai vu ça
149.	CH	C'est à dire qu'il est carrément derrière le filet.
150.	DAVID	Comment je... oui, alors là j'étais embêté là, je savais pas quoi, je savais pas quoi faire là, hein? Là j'étais en difficulté par rapport à ça, et pffff...
151.	CH	Parce qu'ils sont tous bien dedans, hein, là il y a Sabri,
152.	DAVID	C'est ... j'ai pas voulu intervenir tout de suite

DAVID se déclare « *en difficulté par rapport à ça* », il exprime cette difficulté par la répétition des expressions « *je savais pas quoi* », « *je savais pas quoi faire* », « *j'ai été embêté avec ça* ». Face à l'absence d'engagement de Loïc, il se retrouve à court de ressources pour agir. Il exprime qu'il n'a « *pas voulu intervenir tout de suite* », espérant que l'élève va finir par entrer dans le jeu. Mais la suite du visionnage confirme le retrait de Loïc.

ACS 2 DAVID		
247.	DAVID	Hm. Et il va rester accroché longtemps comme ça, je me rappelle

		plus, je me rappelle pas. Je pense qu'à un moment donné, il était dans le, dans l'action, mais je me rappelle plus, après. Je me rappelle plus à quel moment.
248.	CH	Oui Mais tu vois là il a la balle, la balle, et tu vois, la petite elle lui dit vas-y, va te positionner, et puis il y a Victor qui va la récupérer, tu vois il
249.	DAVID	J'attends, j'attends de lui qu'il ait plus une démarche personnelle plutôt qu'une démarche imposée. Je suis toujours dans cette, je suis toujours dans ce truc-là.
250.	CH	Le problème c'est qu'il manque d'autonomie, là, et ce qui va se passer
251.	DAVID	Et là il arrive pas, il arrive pas
252.	CH	Il y arrive pas
255.	DAVID	Il arrive pas à rentrer, non.
256.	CH	Parce que c'est le groupe, parce que, donc là
257.	DAVID	Et plus le groupe se constitue et moins après il arrive à rentrer
258.	CH	Là tu vas aller le voir, voilà c'est là

DAVID attend de Loïc « *qu'il ait plus une démarche personnelle plutôt qu'une démarche imposée* », mais plus le temps passe, et moins Loïc semble engagé dans l'activité, car « *plus le groupe se constitue et moins après il arrive à rentrer* ». A ce stade de l'entretien, DAVID semble toujours sans solution par rapport à ce manque d'engagement de l'élève ; le sens qu'il attribue à son absence d'intervention (« *que l'élève ait plus une démarche personnelle* ») ne rencontre pas le versant de l'efficience, puisque le fait qu'il n'intervienne pas a pour résultat que Loïc reste toujours en retrait, et a de plus en plus de mal à intégrer le groupe au fur et à mesure que la partie se déroule. Alors que le professeur lui demande de regagner le terrain et de jouer, Loïc rejoint alors le centre de l'aire de jeu, et se positionne immobile avec les bras alternativement croisés sur sa poitrine et dans son dos.

ACS 2 DAVID		
270.	CH	Qui va lui passer une balle alors qu'il est comme ça ?
271.	DAVID	Là il y a Xavier qui va bouger, comme il l'a pas eue, il a repris cette position
272.	CH	Oui, d'attente, de retrait en fait
273.	DAVID	Xavier est dans une équipe, effectivement je leur ai donné la balle à partir de là ça aurait déclenché, mais comme je me suis pas mis dans l'équipe, ou je me suis pas, j'ai pas joué avec lui, il est pas, il a pas réussi à rentrer
274.	CH	Tu aurais pu envisager ça
275.	DAVID	J'aurais pu envisager ça, parce que j'aurais montré, j'aurais pu montrer aux autres qu'on pouvait jouer avec lui, parce que là les autres ils cherchent même pas à jouer avec lui.
276.	CH	En même temps c'est la passe à dix, s'ils passent la balle à un élève qui a les mains sur les hanches, ils la perdent.
277.	DAVID	Oui, bien sûr, oui.

DAVID envisage alors de nouveau comme solution de rentrer dans le jeu pour « *montrer aux autres qu'on pouvait jouer avec lui* », réalisant ainsi par l'activité langagière ce qu'il aurait pu ou dû faire pour engager Loïc dans la partie. A ce moment l'activité de Loïc est indissociable de sa propre activité, DAVID l'exprime en faisant dialoguer les marques d'énonciation, et en alternant les auxiliaires « être » et « avoir » au sein du même tour de parole (« *mais comme je me suis pas mis dans l'équipe, ou je me suis pas, j'ai pas joué avec lui, il est pas, il a pas réussi à rentrer* »). La médiation du professeur est ici envisagée comme incontournable. Mais comme deux parties se déroulent en même temps et que DAVID a besoin de se déplacer de l'une à l'autre, cette option ne peut pas être raisonnablement envisagée. DAVID choisit alors d'interpeller Loïc, et d'avoir un échange avec lui pour tenter de le convaincre de retourner jouer parmi ses camarades. Une fois qu'il a repris sa place sur le terrain, le professeur s'éloigne alors pour réguler l'activité de l'autre moitié de la classe.

ACS 2 DAVID		
327.	DAVID	J'attends de voir ça, alors
328.	CH	Tu lui dis "passe au-dessus de tout ceci, c'est pas grave, ça". Il a dû te raconter tous ses, tous ses soucis, tous ses malheurs, qu'on lui a envoyé la balle dessus, que les autres sont, alors que... clairement c'est lui qui les
329.	DAVID	Est-ce que je vais y arriver, est-ce qu'il va y arriver, est-ce que je vais arriver à mes fins... et là je suis parti, j'aurais dû rester jusqu'à ce qu'il ait le ballon
330.	CH	Jusqu'à ce qu'il ait une passe
331.	DAVID	Et oui, jusqu'à ce qu'il ait le ballon jusqu'à ce qu'il passe, parce que tu vois il est devant, il fallait qu'il s'impose et là je devais passer du temps avec lui, et je peux pas passer du temps, donc effectivement je suis passé à un autre groupe. Alors ?
332.	CH	Alors attention, c'est là que les athéniens s'atteignirent... non il tourne
333.	DAVID	Aïe ayayayaïe, ah là là, ça y est c'est reparti. Ah !

DAVID se retrouve de nouveau face au même dilemme : après avoir essayé de raisonner Loïc pour le ramener sur le terrain, il a dû s'éloigner de l'élève pour rejoindre l'autre groupe ; à ce moment-là Loïc se retire à nouveau de la partie. Il exprime ce conflit intrapsychique au TP 331, par un énoncé contradictoire : « *et là je devais passer du temps avec lui, et je peux pas passer du temps* » motivant ce départ en poursuivant le mouvement des significations par « *donc effectivement je suis passé à un autre groupe* ». Le fait de réaliser dans l'entretien d'autoconfrontation cette activité impossible (jouer dans l'équipe de Loïc et « naviguer » entre les deux parties en même temps), ainsi que de voir l'attitude de l'élève, qui se retire du jeu dès qu'il le quitte, va permettre à DAVID d'envisager une issue possible à cette situation difficile : faire tutorer Loïc par une autre élève.

ACS 2 DAVID		
339.	DAVID	Là j'ai fait une erreur, là, j'aurais dû dire à Elise de s'occuper en particulier de lui. Parce que Elise en est capable, de s'occuper de Loïc, d'aider Loïc à, "c'est à toi, à toi de jouer..."
340.	CH	Oui, à gérer le, son passage
341.	DAVID	Oui, gérer son passage.
342.	CH	C'est Elise ?
343.	DAVID	Non c'est pas ça, c'est Noémie.
344.	CH	Noémie, Noémie
345.	DAVID	J'ai une autre Elise, elles ont le même profil. Noémie aurait dû le prendre en charge.
346.	CH	Le tutorer.
347.	DAVID	Le tutorer, et ça, j'ai loupé ça. Je pense que ça aurait apporté un plus.
348.	CH	Parce que c'est vrai qu'il est, euh,
349.	DAVID	Parce que elle

Le fait de réaliser par l'activité langagière l'impossibilité de s'occuper en même temps de Loïc et du reste de la classe amène DAVID à envisager de mettre en place un tutorat en demandant à une élève qui « *en est capable* » de l'aider à s'impliquer dans le jeu. Ce faisant, il envisage d'instrumenter l'activité d'une autre élève, avec un « *profil* » (qu'il ne détaille pas mais laisse supposer qu'elle présente à la fois des qualités relationnelles et une bonne compréhension du jeu), pour médiatiser l'activité de Loïc avec le reste du groupe. Cette solution permet à DAVID de sortir de son dilemme, au moins sur le plan du pouvoir d'agir potentiel, en réalisant par le langage une activité plus satisfaisante que celle qu'il a sous les yeux. Il s'en ouvre auprès de la chercheuse au TP 373 : « *J'ai mal joué là, j'ai mal joué. Il y avait moyen de...* », montrant par là un développement potentiel sur le versant de l'efficacité.

Lors du dernier entretien de retour au collectif, la chercheuse demande à DAVID de réagir à nouveau au sujet de cet extrait, celui-ci réagit en relatant un échange au sujet du tutorat avec une collègue professeure de lettres.

RC 2		
161.	CH	« Elle aurait dû le prendre en charge, le tutorer, le tutorer, et ça j'ai loupé ça, je pense que ça aurait apporté un plus », donc je voulais te demander et vous demander justement où vous en êtes avec ça, justement, cette solution du tutorat pour enrôler les élèves à risque.
162.	DAVID	Tu sais et bien, et bien tu sais que ça m'a servi, une collègue l'autre jour, de français qui a ma classe de sixième elle vient me voir elle me dit "j'en peux plus avec cet élève-là" pas la peine que je te cite le nom "il intervient à tout bout de champ et il me pose plein de questions, il comprend rien donc il est toujours en train de poser des questions j'en peux plus il me fait perdre un temps fou" je lui ai dit "tu sais ce que tu peux faire, tu prends une élève, tu, qui comprend tout qui n'a pas de problème, tu le mets à côté d'elle, à côté de lui, et tu lui dis à l'élève, ben au lieu de me poser les questions à moi, d'abord tu poses les questions à elle", et effectivement elle m'a dit "ah oui c'est une solution" c'est vrai qu'il y a une, au, au lieu de déranger toute la classe, ben de

		déranger une élève, cette élève-là, mais sans que ce soit vraiment quelque chose qui va, et alors j'attends de voir effectivement elle devait le mettre en place, elle va me dire si effectivement ça fonctionne.
--	--	---

Dans cet énoncé, DAVID raconte qu'il a conseillé de mettre en place le tutorat à une enseignante d'une autre discipline pour un élève présentant un profil similaire à Loïc, en exposant plus précisément le profil de l'élève-tuteur : « *tu prends une élève, (...) qui comprend tout qui n'a pas de problème* » et en transposant la tâche de médiatisation envisagée en EPS à une tâche de répétition et d'explicitation des consignes (« *et tu dis à l'élève ben au lieu de me poser les questions à moi, d'abord tu poses les questions à elle* »). Ce faisant, DAVID opère un processus de généralisation de l'expérience, non seulement pour Loïc mais pour d'autres élèves qui présentent un fonctionnement similaire, et dans le cadre d'une autre discipline que l'EPS. Nous interprétons cet échange comme un indicateur de développement réel du pouvoir d'agir, avec un changement d'objet, puisque de solution pour permettre à DAVID de mettre Loïc en activité tout en s'occupant des autres élèves (versant de l'efficacité), celui-ci devient une aide possible pour une collègue dans une autre discipline, avec un élève présentant des caractéristiques similaires (versant du sens).

Histoire 3 : « J'ai mis un peu l'accent sur lui »

La deuxième autoconfrontation simple avec DAVID porte sur une séance de handball se déroulant dans le gymnase attenant au collège. Lors de la séance précédente, des joueurs du club de handball voisin sont intervenus auprès de la classe. Cette fois, DAVID souhaite que les élèves réalisent une auto-évaluation et une co-évaluation de leurs compétences (nous reviendrons sur ce point en abordant les déclinaisons de la question problématique). Cette séance a lieu au lendemain du conseil de classe du troisième trimestre, où les passages dans la classe supérieure et les projets d'orientation sont discutés. Ce jour-là, DAVID regroupe les élèves face à lui, les fait asseoir et fait l'appel dans cette configuration. Xavier se trouve juste devant lui, se roule par terre, taquine ses camarades. C'est ce premier moment qui est choisi par DAVID pour l'analyse.

ACS 2 DAVID		
20.	DAVID	(rires) Xavier, tu sais que là il passe, il a déjà un an de retard, on le fait passer
21.	CH	Oui j'étais au conseil de classe. Bon là tu fais un rappel sur les règles par rapport
22.	DAVID	Aux paniers de basket

30.	DAVID	Hm, l'appel
31.	CH	Alors, l'appel ?
32.	DAVID	Et ben l'appel, et pendant ce temps-là, ça bouge, ils ont envie de bouger, là.
33.	CH	Oui. Ils ont envie de bouger. Toi tu le perçois, ça.
34.	DAVID	Ben je sais mais il faut que je le fasse.
35.	CH	Oui bien sûr. Est-ce que ça t'arrive de faire l'appel dans d'autres configurations que ça ?
36.	DAVID	Des fois c'est en forme de jeu
37.	CH	Des fois c'est en les faisant échauffer
38.	DAVID	Oui bien sûr ça m'arrive à d'autres moments, là ce jour-là c'était comme ça parce que je les avais assis et puis qu'ils étaient devant moi, mais c'est pas obligatoire que ça soit toujours comme ça, là je l'ai fait comme ça.

Nous percevons des signes d'auto-affectation chez DAVID dans ces extraits, au TP 20, où il évoque le cas de Xavier tout en visionnant l'extrait où cet élève présente un comportement non souhaitable ; la décision du conseil de classe est de le faire passer en classe de 5^{ème} malgré ses faibles résultats, au motif qu'il a déjà un an de retard. Le rire de DAVID permet de prendre de la distance avec cette situation, dont il prévoit qu'elle risque de déboucher sur une année de 5^{ème} difficile pour l'élève. Il s'attend également, étant donné que l'élève connaît la décision de passage, que ce dernier soit encore plus difficile à gérer lors du dernier mois de classe (les professeurs ne pouvant plus le menacer de redoublement). Un peu plus loin, aux TP 30-32, DAVID revient sur sa façon de faire l'appel ce jour-là, avec une intonation plutôt négative (« *hm, l'appel* »), en constatant que les élèves ont envie de bouger, tout en déclarant que cette étape est incontournable dans le cours « *Et ben l'appel, et pendant ce temps-là, ça bouge, ils ont envie de bouger, là* ». Ce moment est perçu par DAVID comme une contrainte, pour lui (« *ben je sais mais il faut que je le fasse* ») comme pour les élèves (« *ils ont envie de bouger* »). Il évoque alors, en réponse à la question de la chercheuse, d'autres manières de faire (sous forme de jeu, pendant l'échauffement) mais revient à la situation visionnée comme un possible parmi d'autres, une activité réalisée, partie de son activité réelle, et cela lui permet d'envisager d'autres configurations, donc un pouvoir d'agir potentiellement augmenté. Cette manière de faire l'appel lui a été « dictée » par les circonstances (« *parce que je les avais assis et qu'ils étaient devant moi* »). Nous pouvons également constater dans cet extrait la perception que DAVID a de la classe (« *ça bouge, ils ont envie de bouger* ») alors que lors du visionnage il a les yeux baissés sur sa liste d'élèves. La confrontation aux traces de son activité lui permet de regarder celle-ci autrement, et de se rendre compte que, au-delà de

Xavier qui se roule par terre juste devant lui, les autres élèves aussi montrent des signes d'agitation, moins perceptibles.

Ensuite, face au comportement de Xavier, DAVID décide de le prendre à part avec le support de son carnet de correspondance, afin de le faire revenir sur son attitude en cours d'EPS ainsi que dans les autres disciplines. DAVID perçoit lors du visionnage que Xavier fait tout pour attirer son attention.

ACS 2 DAVID		
63.	CH	Il est tout devant toi, en fait. c'est sa particularité à Xavier
64.	DAVID	Hm hm
65.	CH	C'est que non seulement il a des attitudes qui sont pas des attitudes d'élève, mais on dirait vraiment qu'il fait son maximum pour que tu le remarques.
66.	DAVID	Bien sûr, j'en ai conscience.
67.	CH	Ça marche.
68.	DAVID	Et ça marche. Je rentre dans son jeu, là.
69.	CH	Là il donne un petit coup au copain, au passage
70.	DAVID	Il fait son spectacle devant la classe, vas-y monsieur DAVID
71.	CH	Et voilà
72.	DAVID	Salut (<i>rires</i>)
73.	CH	Petite salutation
74.	DAVID	Voyons voir combien de temps ça va durer
75.	CH	Donc là en fait
76.	DAVID	Ça dure longtemps, ça dure longtemps
77.	CH	Oui, et puis tu le reprends publiquement
78.	DAVID	Euh oui, je l'ai fait venir vers moi quand même
79.	CH	Non mais je veux dire, tu lui demandes son carnet les autres "alors monsieur qu'est-ce que vous allez lui faire ? Est-ce qu'il va avoir une heure de colle ? " Et cetera, alors je veux te faire revenir là-dessus parce que c'est un peu en contradiction avec la dernière fois
80.	DAVID	Tout à fait, tout à fait où je prenais
81.	CH	Où tu disais "non j'interromps pas le cours", et ce que d'ailleurs tu vas faire après avec Loïc. Tu vas voir, je vais te montrer
82.	DAVID	Parce que si tu veux, euh, le problème, enfin pour moi me semble-t-il en fin d'année, c'est vraiment Xavier qui me posait le plus de problèmes et c'est vrai que j'avais plus envie lui de le contrôler que les autres. Donc j'ai mis un peu l'accent sur lui ;
83.	CH	Oui, qu'est-ce qui fait, c'est quoi le critère qui fait qu'il te pose plus de problèmes ?
84.	DAVID	Ça part trop dans tous les sens, plus que les deux autres, plus que Sabri ou que, que Loïc, voilà, ça part dans tous les sens, il est instable, tout le temps, tout le temps, tout le temps. Donc j'essaie de ... qu'à un moment donné il soit plus à...

DAVID montre des signes d'auto-affectation face aux traces de son activité, notamment aux TP 66 à 72 : rires, adoption de la troisième personne du singulier pour parler de lui-même (« *vas-y monsieur DAVID* »), prise de conscience que c'est l'élève qui mène le jeu (« *et ça*

marche, je rentre dans son jeu, là »). Il justifie auprès de la chercheuse le fait que son action paraît en contradiction avec l'entretien précédent ; cette controverse l'amène à caractériser Xavier comme étant l'élève qui lui pose le plus de problèmes en cette fin d'année (« *ça part trop dans tous les sens* »... « *il est instable tout le temps, tout le temps, tout le temps, tout le temps* »), avec une volonté de le contrôler en particulier (« *j'avais plus envie lui de le contrôler que les autres. Donc j'ai mis un peu l'accent sur lui.* »). Le besoin de Xavier que l'enseignant s'occupe de lui à ce moment-là, rencontre semble-t-il l'envie de DAVID de contrôler cet élève, plus que les autres. Nous allons voir que cette rencontre ne pourra se faire que parce que le professeur a instauré une relation particulière avec le groupe-classe.

Histoire 4 : « Le plaisir que j'ai d'avoir cette classe qui... enfin cette ascendance »

Par la suite, c'est la chercheuse qui fait part à DAVID de son étonnement : alors que les élèves « *ont envie de bouger* » et que DAVID lui-même considère la mise en activité des élèves comme essentielle (TP 10 « *oui, comment je vois l'activité des élèves, est-ce que tous les élèves étaient dans l'activité ?* »), le professeur passe cinq minutes avec Xavier avec le support du carnet de correspondance, pour lui rappeler ses écarts de comportement, et tenter d'engager avec lui un dialogue. Pendant ce temps, les autres élèves attendent, assis, que DAVID donne la première consigne.

ACS 2 DAVID		
110.	DAVID	C'était un, c'est vrai que c'était un moment où je voulais me centrer sur ... parce que vu ce qui c'était passé, il fallait que je me recentre sur lui.
111.	CH	Et donc tu, oui
112.	DAVID	Le mettre en face de... donc
113.	CH	Oui, mais à ce moment-là c'est quand même compliqué pour toi à gérer, non ? Parce que tu as quand même tous les autres
114.	DAVID	Ouais, ben oui non mais c'est sûr mais c'est toujours pareil, ça pouvait être Loïc à une autre séance, là c'était, c'était lui, mais...
115.	CH	Pour pouvoir le faire, ça veut dire aussi que tu sais que tu perds pas le contrôle des autres, quoi, que tu acceptes tu vois un certain temps de latence parce que pour t'occuper de cet élève-là
116.	DAVID	Ben parce que pour moi, pour moi, étant donné que j'ai, ils étaient à peu près assis malgré tout, ça me permet de passer un petit temps de plus avec lui, parce qu'après en cours je peux pas le faire, ou en fin d'heure on n'a jamais le temps donc là c'était un petit peu un retour sur
117.	CH	Mais encore une fois je te dis pas qu'il faut pas le faire, c'est pas du tout un jugement, moi je trouve ça très intéressant mais par exemple si tu prends un jeune collègue, un collègue stagiaire, s'il fait comme toi, là, après pour passer sa consigne parce que ça se passe très bien hein, hop tu passes tes consignes et ça y est, ils sont, ils sont là ils t'écoutent, mais tu vois, faut quand même que tu aies un certain ascendant sur le groupe pour pouvoir te permettre de
118.	DAVID	Oui c'est sûr
119.	CH	De passer 5 minutes avec Xavier alors que les autres t'attendent.
120.	DAVID	C'est, c'est ce plaisir que moi j'ai, ça fait plaisir ça avec une classe, c'est super

121.	CH	En quoi ça te fait plaisir ?
122.	DAVID	Le plaisir que j'ai d'avoir cette classe qui... enfin cette ascendance que je peux avoir à un moment donné, c'est à dire qu'ils sont à mon écoute, qu'ils sont, qu'ils savent que on va faire quelque chose ensemble et que voilà, ils ont confiance en moi, il y a une sorte de confiance.
123.	CH	Oui, et donc de savoir que tu peux les laisser un petit temps
124.	DAVID	A un moment donné, je peux. Voilà moi je pense, je pense que je peux me permettre ça parce que je sais que j'ai pas d'élèves qui sont en affrontement contre moi. Même Xavier à qui je dispute, je le
125.	CH	D'ailleurs il s'est recouché
126.	DAVID	Oui, il s'est recouché, il y a pas vraiment de conflit, y a pas de, il m'en veut de rien, il sait, il sait, il m'en veut de rien, il sait que je dis la vérité. Et bon j'essaie d'avoir cette relation, de, quelque part de justice dans, dans mon attitude vis à vis de chacun.
127.	CH	Au contraire, il t'a, il a réussi à t'accaparer quelques minutes
128.	DAVID	Voilà, voilà
129.	CH	On peut imaginer que ça lui a fait du bien, et puis c'était
130.	DAVID	Maintenant j'avoue que c'est, que c'est un peu long en ce début d'heure, bon c'est sans doute un peu long, ça a été une séance comme ça, où voilà, Xavier qui a été un peu

Alors qu'au visionnage, on pourrait imaginer que le fait de s'occuper d'un seul élève durant cinq minutes alors que les autres attendent est une source de difficulté et d'inconfort, nous découvrons ici que ce moment est source de plaisir pour DAVID (« *C'est, c'est ce plaisir que moi j'ai, ça fait plaisir ça avec une classe, c'est super* » ; « *Le plaisir que j'ai d'avoir cette classe qui... enfin cette ascendance que je peux avoir à un moment donné, c'est à dire qu'ils sont à mon écoute, qu'ils sont, qu'ils savent que on va faire quelque chose ensemble et que voilà, ils ont confiance en moi, il y a une sorte de confiance.* »). Cette sensation de contrôler le groupe, d'avoir une « *ascendance* » sur cette classe provoque une émotion positive chez le professeur ; en plus de lui permettre de s'occuper en particulier d'un élève à risque (« *ça me permet de passer un petit temps de plus avec lui* »), elle lui procure un sentiment de confiance mutuelle entre lui et les élèves, une relation sans conflit, sans affrontement. Nous pouvons dire tout d'abord que l'activité des élèves (rester assis pendant que le professeur s'occupe d'un élève à risque en particulier) est ici un instrument pour l'activité de DAVID ; nous dirons ensuite que les pôles centrifuge (s'occuper individuellement d'un élève à besoin particulier) et centripète (éprouver du plaisir grâce à son ascendant sur la classe) de l'activité de DAVID sont présents ensemble dans ce moment, l'un équilibrant l'autre. Nous pointerons également un changement de base entre l'efficacité (le contrôle de la classe) et le sens (la confiance des élèves en leur professeur, la relation de justice).

Histoire 5 : « Je monte pas trop au créneau »

Dans quelle mesure le professeur doit-il sanctionner un élève qui transgresse les règles ? Cette question est récurrente chez DAVID, et lors de cette première autoconfrontation il apparaît démuni pour y répondre de manière efficace.

Dans l'extrait visionné, DAVID a regroupé les élèves pour leur donner une nouvelle consigne (il y explique le fonctionnement des parties en montantes-descendantes auxquelles les élèves vont prendre part). A ce moment-là, Loïc, élève repéré comme à risque, se met à chanter. DAVID lui fait une remarque, mais ne le sanctionne pas à proprement parler, alors que cette intervention intempestive, source de rires, d'agitation et de conflit, interrompt le cours.

ACS 1 DAVID		
149.	CH	Alors là il se passe quelque chose qui se passe assez souvent dans la classe en fait, c'est pour ça, je trouve que c'est assez typique quand même des interactions dans cette classe, quelle que soit la configuration, mais quand même quand ils sont justement regroupés sur quelque chose de collectif. Loïc se met à chanter.
150.	DAVID	Ah ouais... Voilà.
151.	CH	Et donc les autres «Ho ! » parce que ça... vraiment ça sort de nulle part. et après évidemment il se frite avec les autres qui le... qui lui ont fait remarquer que c'était pas le moment de chanter.
152.	DAVID	Hmmmm. Si j'avais la solution... J'aimerais bien trouver une solution, par rapport à ça.
153.	CH	Donc tu dis « Ben Loïc, attends, tu chantes, et après tu te plains que les autres te reprennent ».
154.	DAVID	Voilà. Oui. J'ai trouvé que ça à dire.
155.	CH	Non mais, c'est bizarre, là j'avoue que...
156.	DAVID	Est-ce que je devais sanctionner, lui prendre son carnet, mettre une croix, ou le, le, ou faire accepter cette différence ? C'est toujours mon truc à moi, ça. Faire accepter les différences, vis-à-vis des autres. Se dire « il est comme ça, il a besoin de ça pour... »
157.	CH	C'est vraiment étrange, parce que c'est... ça ne dépend pas de la discipline puisque moi je l'ai vu faire dans les différentes disciplines, c'est à des moments où il y a une activité qui est censée être collective, quand ils écoutent les consignes, et puis à un moment, c'est relativement calme, et hop, il se met à chanter.
158.	DAVID	Et comment nous on doit réagir par rapport à ça ? J'avoue que là... Bon j'ai réagi comme j'ai fait là, je sais pas du tout si c'est juste ou pas juste, ça j'avoue que je ne sais pas.
159.	CH	Est-ce que l'incident est réglé ? Je crois que c'est ça, la question qu'il faut se poser.
160.	DAVID	Moi je pense que l'incident a été réglé.
161.	CH	Oui oui, tout à fait, tout à fait. Tu lui rappelles la règle... et on revient au sujet du cours. Je vois pas trop... parce que si tu lui demandes son carnet à ce moment-là...
162.	DAVID	Oh là là, ça va encore prendre des proportions.
163.	CH	En plus là, il rentre, il a été exclu deux jours. C'est le jour de son retour, là. Donc si de nouveau il a une nouvelle observation... Bon ça nous renseigne aussi sur le fait ... le fait qu'il ait été exclu, ça n'a pas de ...
164.	DAVID	J'essaie en fait, je suis plus, je suis un peu, beaucoup dans la tolérance, moi. Et c'est vrai que, bon, des fois peut-être un peu trop. Mais c'est vrai que dans la tolérance on est obligé de travailler sur le droit à la différence, c'est-à-dire que

		ben, lui, il a une tendance à avoir un comportement différent, il faut l'accepter comme il est, le prendre comme il est pour jouer avec lui.
165.	CH	En même temps il est... On peut pas dire vraiment qu'il perturbe... ça dure dix secondes.
166.	DAVID	Oui oui, c'est des petits instants, oui. Mais bon je monte pas trop au créneau.
167.	CH	Est-ce qu'on le monte en épingle ?
168.	DAVID	Non, je monte pas trop au créneau. Je pourrais, hein, mais non. J'ai pas fait ce choix-là. Je fais rarement ce choix-là. Ça m'arrive, mais...

Dans cet extrait de l'entretien, DAVID s'avoue démuné par rapport à la réaction intempestive de Loïc : « *Hmmm. Si j'avais la solution... J'aimerais bien trouver une solution, par rapport à ça.* » (TP 152) « *Voilà. Oui. J'ai trouvé que ça à dire* » (TP 154). Il se trouve en manque de ressources par rapport à cette action de Loïc, ce qui produit chez lui un conflit intrapsychique : « *Est-ce que je devais le sanctionner, lui prendre son carnet, mettre une croix ou le, le, ou faire accepter cette différence ?* » (TP 156). Il élargit sa réflexion au transpersonnel « *et comment nous on doit réagir par rapport à ça ?* » puis à l'impersonnel « *je sais pas du tout si c'est juste ou pas juste, ça j'avoue que je ne sais pas* » (TP 158). Ni le métier ni la prescription ne constituent ici des ressources pour agir face à des réactions d'élèves pouvant paraître incongrues. DAVID puise dans ses ressources personnelles pour y répondre « *J'essaie en fait, je suis plus, je suis un peu beaucoup dans la tolérance, moi* » (TP 164) ; « *Non je monte pas trop au créneau, je pourrais hein, mais non j'ai pas fait ce choix-là. Je fais rarement ce choix-là. Ça m'arrive mais...* » (TP 168). DAVID exprime son choix de « *ne pas trop monter au créneau* » (notons l'emploi de la métaphore guerrière qui caractérise celui qui s'expose pour défendre ses positions) en employant à plusieurs reprises la première personne du singulier, qu'il renforce par le pronom « *moi* », pour bien marquer un choix personnel, plutôt de l'ordre de l'éthique, des motifs, guidé par la nécessité de tolérer les différences pour vivre ensemble. Ce choix éthique, cette conviction personnelle, non étayé par le débat avec les autres instances du métier, constitue pour DAVID une ressource pour agir sur le moment, mais pas une garantie d'un travail bien fait (« *je sais pas du tout si c'est juste ou pas, ça j'avoue que je ne sais pas* »).

Ce conflit sera repris lors de l'autoconfrontation croisée avec HÉLÈNE, au niveau de l'interpersonnel, et pourra trouver une issue possible au travers du débat, augmentant ainsi le pouvoir d'agir de DAVID. On peut le constater dans l'extrait suivant, où DAVID a choisi de proposer au visionnage d'HÉLÈNE le même extrait de leçon :

ACC 1 HÉLÈNE-DAVID		
205.	CH	Voilà, donc ce, te faire revenir aussi sur ce petit temps-là hein, où ils sont

		regroupés, où ils sont censés être attentifs puisque DAVID explique... hein donc après avoir expliqué les limites du terrain, le comptage des points
206.	DAVID	Et comment ça fonctionne les montantes-descendantes, quand ils montent ou ils descendent
207.	CH	Et là il se met à chanter euh...
208.	HÉLÈNE	Oui, alors qu'il est en plein milieu il est pas éloigné il est, il devrait quand même avoir euh, un environnement plus
209.	CH	C'est vrai, il est bien au centre du groupe.
210.	DAVID	Je me demande s'il l'aurait fait s'il était excentré du groupe, est-ce qu'il aurait chanté? Moi je pense que c'est parce qu'il était au milieu du groupe.
211.	CH	Justement pour ça ?
212.	DAVID	Je sais pas, je me pose la question.
213.	CH	Alors justement DAVID tu t'en souviens peut-être pas mais justement le jour où on a fait ton entretien, tu t'étais posé la question, là, parce que bon ben il chante, tu lui fais une remarque et puis... tu continues sur la suite du cours.
214.	HÉLÈNE	Et oui
215.	CH	Ça va pas plus loin, y a pas de, y a pas de sanction y pas de
216.	DAVID	Non mais là c'est vrai que bon là
217.	CH	Je voulais te faire revenir là-dessus, sur ce que tu disais, voilà est-ce que
218.	DAVID	C'est ça, est-ce que je dois sanctionner ou pas là ? Est-ce que j'aurais dû le sanctionner ou pas ?
219.	HÉLÈNE	Ben, avec le nombre de fois où on doit s'interrompre, pour lui, si on le sanctionne à chaque fois pour interruption de cours, parce que on a dans la grille hein, une interruption de cours, si on le sanctionne à chaque fois...
220.	CH	C'est dans sa fiche ?
221.	DAVID	La fiche du carnet de correspondance.
222.	HÉLÈNE	Non dans le carnet.
223.	CH	D'accord.
224.	DAVID	La grille de comportement.
225.	HÉLÈNE	Euh... parce que si on considère ça comme une interruption de cours, ce qui est puisque tu es obligé d'arrêter ton explication pour le XXX
226.	DAVID	Hm
227.	HÉLÈNE	Mais euh... c'est pas un carnet qu'il lui faudrait... parce que c'est constamment qu'il dé- qu'il réclame de l'attention donc, en réclamant de l'attention il le fait pas de manière discrète en général... donc c'est pas allé plus loin donc
228.	DAVID	Mouais, moi je suis, moi je suis pas dans le XXX, je m'explique : j'ai peut-être tort hein, dans mon, dans ma façon d'être, de faire, c'est à dire que je vais lui faire prendre conscience parce qu'il a, quand il se met à chanter je crois que, c'est un peu, c'est même pas réfléchi quoi, c'est spontané quoi, faut dire, alors c'est vrai que là, quand c'est quelque chose de spontané, c'est pas vraiment volontaire donc c'est plus excusable.
229.	HÉLÈNE	Hm hm.

Nous voyons ici que DAVID continue à formuler des hypothèses sur la cause de l'incident (peut-être parce que Loïc a du mal à supporter les temps collectifs où il est au milieu du

groupe, voir TP 210), tentant par-là de limiter l'imprévisibilité de ce type de réactions, difficiles à gérer. Il reformule ensuite son conflit intrapsychique à l'attention d'Hélène « *C'est ça, est-ce que je dois sanctionner ou pas là ? Est-ce que j'aurais dû le sanctionner ou pas ?* » (TP 218), en employant tour à tour le présent (traduisant une recherche de régularité, de prêt à agir) et le futur antérieur (réalisant ainsi son activité passée comme un possible parmi d'autres).

HÉLÈNE va lui apporter tout d'abord un élément de réponse en terme d'efficacité : « *Ben, avec le nombre de fois où on doit s'interrompre, pour lui, si on le sanctionne à chaque fois pour interruption de cours, parce que on a dans la grille hein, une interruption de cours, si on le sanctionne à chaque fois...* » (TP 219) ; « *Mais euh... c'est pas un carnet qu'il lui faudrait... parce que c'est constamment qu'il dé- qu'il réclame de l'attention donc, en réclamant de l'attention il le fait pas de manière discrète en général... donc c'est pas allé plus loin donc* » (TP 227). Pour elle, il est impossible de sanctionner Loïc à chaque interruption de cours, tant celui-ci réclame de l'attention. Ici la prescription (mettre une observation dans la grille à chaque interruption de cours) ne constitue pas une ressource, bien au contraire. Pour celui qui la suivrait à la lettre, ce serait un obstacle majeur au déroulement de la leçon. Elle préfère par conséquent réserver la sanction aux incidents vraiment graves. Mais c'est sur le versant du sens que DAVID reprend la main (« *je m'explique* ») : selon lui c'est surtout parce qu'il ne sert à rien de sanctionner un élève qui intervient sans réfléchir, de manière involontaire (« *c'est pas volontaire, donc c'est excusable* »). Mieux vaut alors « *lui faire prendre conscience* » du caractère inapproprié de son intervention plutôt que de lui donner une sanction qu'il ne comprendrait pas, tout en n'étant pas certain du bien-fondé de son raisonnement (« *j'ai peut-être tort hein, dans ma façon d'être, de faire* ») qu'il positionne clairement sur le versant subjectif de son activité (sa « *façon d'être* » conditionnant sa façon « *de faire* »).

ACC 1 HÉLÈNE-DAVID		
245.	HÉLÈNE	Mais je sais pas, j'hésite entre les deux parce que d'un comportement à l'autre j'ai pas l'impression d'avoir toujours le même gamin sous les yeux, parce que des fois c'est vraiment besoin d'attention, besoin qu'on s'occupe de lui, et à d'autres moments comme je disais quand il parle tout seul, il parle à haute voix il s'en rend même pas compte... Donc j'ai, j'ai du mal à cerner quel est exactement la nature du...
246.	CH	Et là est-ce que tu l'aurais sanctionné à la place de DAVID ? Est-ce que tu aurais dit, donne ton carnet ou
247.	HÉLÈNE	(<i>croise les bras, hausse les épaules</i>) Non, non non, non parce que ça part du principe qu'il y a des choses que il, qu'il fait et qu'il peut pas s'en empêcher euh...

248.	CH	Donc dans la sanction, dans la sanction vous, dans le fait de sanctionner ou pas vous tenez compte de, de l'intention supposée de
249.	HÉLÈNE	Oui si c'est un acte volontaire ou pas.
250.	CH	D'accord.
251.	HÉLÈNE	Un élève qui va faire tomber son stylo, ou qui va vouloir passer quelque chose et le stylo gicle, ben comme il y a eu le problème avec Nicolas, bon, on le recadre, mais pas le sanctionner comme un gamin qui volontairement va prendre son stylo et va le balancer sur un autre.
252.	DAVID	Et euh, c'est la vision qu'a aussi la classe sur ce, cet évènement-là... Parce que c'est, effectivement si les, les autres perçoivent que c'était un acte volontaire, effectivement ils, ça risque de... ça peut être un peu perfide quoi, et tandis que là ils le connaissent et ils savent que c'est une action un peu involontaire ils le connaissent dans la classe, donc euh... pour eux, je pense que ils acceptent que, qu'il y ait pas sanction, je pense qu'ils accepteront plus facilement qu'il y ait pas sanction.
253.	CH	Parce qu'ils se disent c'est pas vraiment de sa faute, eux ils ont pas
254.	DAVID	Voilà, ils le protègent hein des fois
255.	CH	Tu veux dire que dans ce cas-là ils ont pas un sentiment d'injustice parce qu'il est pas sanctionné ?
256.	DAVID	Ils ont pas, voilà moi je pense, et ça c'est, c'est, il faut qu'on arrive à ça d'ailleurs hein ? C'est, c'est accepter, à faire accepter ces différences, et c'est vrai que son comportement c'est lui et il a, c'est un peu inconscient, c'est c'est, donc il faut que les autres l'acceptent hein cette différence-là, et je veux pas qu'il soit dans un moule, voilà on peut pas le mettre dans un moule ... et avoir les mêmes, les mêmes, les mêmes réactions les mêmes sanctions que pour tous les élèves, je pense.
257.	CH	Tu es d'accord HÉLÈNE ?
258.	HÉLÈNE	Tout à fait.
259.	DAVID	Même si on peut voir ça comme une, comme une incohérence ou de l'injustice ou
260.	CH	Oui, certains jeunes ou certains collègues diraient peut-être, ouais mais
261.	DAVID	Oui je pense que certains collègues le verraient pas très bien.
262.	CH	C'est pas juste, il transgresse.
263.	DAVID	Ouais... Faut être cohérent, faut avoir de, on a, on a des règles faut les faire respecter, voilà, bon voilà moi je suis un peu plus euh, cool entre guillemets.

Le discours d'Hélène se déplace ensuite sur la question du sens, et conforte DAVID dans son choix de ne pas sanctionner un élève qui ne se rend pas compte qu'il transgresse les règles (« *on le recadre, mais pas le sanctionner comme un gamin qui volontairement va prendre son stylo et va le balancer sur un autre* », TP 251). Ce « recadrage » par rapport aux règles de comportement est toutefois nécessaire pour aider l'élève à prendre conscience de sa transgression, mais aussi par rapport à la perception par les autres élèves de cette absence de sanction, qui risquerait de passer pour « *une incohérence ou de l'injustice* » DAVID, TP 259). DAVID réalise ici dans l'échange avec HÉLÈNE que cette acceptation de la différence par le

professeur doit également s'étendre aux autres élèves (« *c'est c'est, donc il faut que les autres l'acceptent hein cette différence-là* »), au risque sinon que l'absence de sanction soit perçue « *comme une incohérence ou de l'injustice* ». Cette perception peut même éventuellement s'étendre aux autres enseignants plus partisans d'une application *stricto sensu* du règlement (« *Oui je pense que certains collègues le verraient pas très bien* »). Le conflit se déplace ici, de sa formulation initiale (sanctionner ou pas un élève qui transgresse sans le savoir) vers un nouvel objet : faire respecter les règles communes tout en acceptant et en faisant accepter les différences entre élèves. Cela ressortira en fin d'autoconfrontation croisée, à propos de Xavier : cet élève a refusé en cours d'anglais de passer à l'oral sur un exercice de présentation d'un bulletin météo, et HÉLÈNE ne l'a pas obligé à le faire, afin de « *ne pas le stigmatiser* », le but pour elle n'étant « *pas qu'il connaisse la météo, [mais] qu'il ose parler en continu* » (TP 445). DAVID se montre d'accord avec cette décision, avec la restriction qu'elle soit comprise par tout le monde : « *parler en continu, effectivement que ce soit dans un exercice ou sur un autre, si c'est compris par tout le monde, si c'est compris par tout le monde, effectivement peu importe* » (TP 451).

Lors du premier retour au collectif, à l'occasion de l'évocation par DIANE d'un incident impliquant Loïc, DAVID a l'occasion de revenir sur cette importance de l'acceptation par les autres de la différence de certains élèves, allant jusqu'à établir une comparaison avec les enfants porteurs d'un handicap.

RC1		
61.	DIANE	Moi j'ai repris Loïc beaucoup de fois au début, et puis en fait en discutant avec lui je me suis rendue compte que ça servait à rien, et en discutant avec LUC aussi, le punir sans arrêt et cetera, du coup il est devant à côté de mon bureau je l'entends quand il fait des petites phrases et tout, je lui dis ça suffit c'est bon on écoute, mais à part, maintenant je le prends à part et les élèves ont compris aussi ; j'en ai discuté pas mal avec certains élèves dont Victor, parce qu'ils ont eu un gros accrochage la semaine dernière, dans les couloirs ils se sont battus, et du coup en fait les élèves maintenant ils ont compris ils arrêtent chaque fois de dire maintenant "ah Loïc il fait du bruit, ah Loïc ceci, ah Loïc cela" et en fait ils ont compris tu vois que c'était son, qu'il avait cette tendance à parler sans arrêt, et Loïc aussi il a pris l'habitude de moins se retourner donc du coup il se sent moins stigmatisé ça va beaucoup mieux, à chaque fois je lui dis gentiment "c'est bon maintenant, tu fais ci tu fais ça parle un petit peu moins, fais moins fort" ou voilà, je laisse faire mais je le reprends moins, avant je le punissais souvent, je me dis c'est terminé.
62.	DAVID	Oui c'est parce que il a besoin d'une relation plus affective avec toi puisque tu vas avoir une relation beaucoup plus intime avec lui, donc effectivement il a moins besoin de, de s'extérioriser puisque bon tu, tu le regardes, quelque part
63.	DIANE	Oui il s'y met.
64.	DAVID	Il y a quelque chose qui se passe, plus besoin de parler.
65.	DIANE	Il est moins bruyant, et, enfin je réalise cette histoire de bataille, enfin de bagarre, qu'il y a eu dans le couloir entre les deux, Loïc a reconnu qu'il l'avait cherché, qu'il

		l'avait frappé et cetera, il a accepté la punition, donc le rapport plus l'heure de retenue, et en même temps Victor en discutant, parce que c'est parti d'une histoire du tout bête, dans la cour, ça a eu une répercussion en français et c'est revenu pendant qu'ils étaient rangés dans le rang pour entrer dans la salle de classe, et Victor a reconnu aussi qu'il était en tort et du coup il s'est pris cette punition, et du coup le fait qu'on en ait discuté tous les trois ça a désamorcé la chose et finalement il s'est rendu compte qu'il était pas le seul enfin tu vois, à être sanctionné quoi, moi je trouve, je suis un peu d'accord avec HÉLÈNE ou DAVID, le punir sans arrêt ça, servirait pas à grand-chose quoi.
66.	CH	LUC ?
67.	DAVID	Mais il faut que ce soit accepté par les autres de la classe c'est-à-dire, que cette différence elle doit être
68.	DIANE	Expliquée
69.	DAVID	Expliquée aux autres, à partir du moment où on sait qu'il est sur une chaise roulante, ou que il va avoir à un moment donné des mots qui vont être dits un peu à tort et à travers, ça marche je veux dire
70.	HÉLÈNE	Oui, il faut que tous les élèves soient au courant pour ne pas vivre ça comme une injustice.
71.	DAVID	Voilà, voilà, exactement, c'est pour ça que c'est important, un contrat de classe quoi, quelque part.

Après que DIANE ait relaté l'incident survenu entre Loïc et Victor, elle se montre en accord avec HÉLÈNE et DAVID sur le fait que « *le punir sans arrêt ça servirait pas à grand'chose* », alors qu'elle insiste sur le fait que « *finalement il (Loïc) s'est rendu compte qu'il n'était pas le seul à être sanctionné* ». Ici c'est plutôt davantage de cela qu'il s'agit dans cette anecdote : Loïc a été rassuré par la discussion avec DIANE et Victor, en constatant que ce n'était pas toujours sur lui et sur lui seul que les sanctions tombaient. Mais ce constat fait écho chez DAVID à cette acceptation de la différence, pour réaffirmer l'importance de l'établissement d'un « *contrat de classe* », comparant le fait que Loïc s'exprime « *un peu à tort et à travers* » à un handicap moteur (« *à partir du moment où on sait qu'il est sur une chaise roulante* »). Il passe ici dans l'énonciation à des formulations impersonnelles (« *il faut que ce soit accepté* », TP 67 ; « *ça marche* », TP 69 ; « *c'est pour ça que c'est important* », TP 71).

Histoire 6 : « En EPS on est plus sur un engagement psycho-social »

Dès les premiers moments de l'intervention-recherche plusieurs signes montrent l'attachement de DAVID à la personne de l'élève à risque, à la personnalisation des réponses à apporter ainsi qu'à la relation à privilégier avec ces élèves qu'il perçoit en difficulté (par exemple dans le premier ACS, lorsqu'il énonce en TP 156 « *C'est toujours mon truc à moi, ça. Faire accepter les différences, vis-à-vis des autres* »). Lors du retour au collectif de travail de la

deuxième boucle de l'intervention, DAVID lui-même généralise et synthétise les directions de son développement sur ce point.

RC 2		
10.	DAVID	En EPS on est plus sur un engagement psycho-social c'est à dire c'est vrai qu'on va beaucoup plus jouer sur l'affectif que sur une manière de faire, c'est à dire que l'engagement il est beaucoup plus sur l'émotionnel euh que peut-être dans d'autres matières, donc c'est vrai que moi, enfin personnellement j'ai un peu plus tendance, je sais pas les autres collègues, mais c'est vrai que je suis plus sur sur sur, un travail sur l'affectif avec les élèves qui sont en face de moi pour qu'ils s'engagent dans les activités.
11.	CH	Oui ça se traduit par exemple par le fait, pour un élève qui a vraiment du mal à être
12.	DAVID	Je vais être avec lui je vais l'encourager, c'est vrai que voilà
13.	CH	Ou comme on l'avait vu la fois précédente à compter les points du binôme qui te paraît le plus fragile
14.	DAVID	C'est ça, c'est un peu plus là-dessus, voilà.

Au TP 10, DAVID commence son énoncé par une formulation impersonnelle, incluant dans son discours ses collègues enseignants d'EPS. Selon lui, dans cette discipline, « *on est plus sur un engagement psycho-social [...] on va beaucoup plus jouer sur l'affectif que sur une manière de faire, c'est-à-dire que l'engagement il est beaucoup plus sur l'émotionnel euh que peut-être dans d'autres matières* ». Il poursuit pourtant son discours en changeant les marques d'énonciation et employant « *moi, je* » et l'adverbe « *personnellement* », s'engageant sur un plan plus individuel dans son affirmation de l'importance de la dimension affective, relationnelle avec les élèves pour les engager dans l'activité. Cette polyphonie des instances (transpersonnelle et personnelle) au sein du discours marque chez lui à la fois une appartenance réaffirmée à un collectif (l'ensemble des professeurs d'EPS) mais aussi une singularité dans sa manière d'envisager cette discipline, avec un engagement intimement lié aux dimensions affectives et relationnelles de l'activité des élèves, et en particulier l'établissement d'une relation privilégiée entre le professeur et les élèves à risque de décrochage (« *je vais être avec lui, je vais l'encourager* »).

Plus loin, au TP 39, il va revenir sur la comparaison entre les élèves à risque de décrochage et les élèves en situation de handicap, en pointant l'enrichissement potentiel de tout le groupe classe à partir des différences de ces élèves : « *C'est pour ça qu'il y a une richesse d'avoir dans une classe, ou un élève handicapé ou un élève en retard mais qui, parce que ces élèves-là ça crée de la solidarité et ça crée une, voilà on est tous ensemble pour que même lui puisse progresser, si lui peut progresser ben tout le monde peut progresser. Je crois que ça donne*

aussi un état d'esprit qui, ça arrive pas dans toutes les classes mais quand ça arrive dans une classe c'est super intéressant. »

Lors de ce retour au collectif, il réaffirme également face aux autres collègues l'importance de la construction d'une ambiance de classe, qui doit toute entière se sentir concernée par la prise en compte des élèves à risque : *« Bien sûr oui, ça prend du temps, beaucoup d'énergie et c'est vrai que l'échec ça fait rebondir aussi quelque part, il y a à un moment donné une remise en question c'est, c'est que à un moment donné il faut mettre les élèves en face de la réalité, même le professeur lui-même et donc c'est ensemble avec la classe qu'il faut reconstruire quelque chose » (TP 54)*. Dans une formulation impersonnelle et impérative (« il faut »), que l'on peut qualifier de générique, il affirme l'importance de la classe comme un collectif incluant le professeur, qui, « en face de la réalité », doit « reconstruire quelque chose », en tirant parti des échecs (« ça fait rebondir aussi quelque part ») même si cela s'avère coûteux (« ça prend du temps, beaucoup d'énergie »).

DAVID réaffirme ici les valeurs qui portent son activité de travail, ses motifs : la nécessité d'accepter les différences et s'en nourrir mutuellement. Nous avons pu constater dans l'étude de son cas que ces valeurs lui permettent de faire face à la plupart des situations auxquelles il est confronté, mais que celles-ci ont besoin d'être confortées au niveau du collectif pour résoudre certains conflits intrapsychiques. Ce collectif est pour lui un lieu pour affirmer et réaffirmer ces convictions, renforcer ses motifs, ainsi que pour les mettre à l'épreuve du réel de l'activité : en effet, sans cette rencontre avec la contingence, ces valeurs pourraient rester de l'ordre du virtuel, et ne plus constituer pour lui une ressource pour agir en situation de classe.

Le développement du pouvoir d'agir de DAVID
SYNTHESE

**« UN RENFORCEMENT DES MOTIFS ET UN GAIN D'EFFICIENCE EN
INSTRUMENTANT L'ACTIVITE DES ELEVES »**

L'activité de DAVID est supportée par des motifs affirmés, de l'ordre de l'éthique : l'acceptation des différences, la relation de confiance, le sentiment de justice. Ce développement principalement sur le versant du sens, s'effectue par moments au détriment de sa santé (il admet régulièrement que ce qu'il met en œuvre est « coûteux » même si « ça vaut la peine »). Ces motifs lui permettent de réaliser des actions face aux aléas de la classe liés à la présence d'élèves en situation de décrochage. Son développement avant l'intervention touche cet aspect qui consiste à rendre cohérent ses actions et ses motifs en construisant des opérations en accord avec ses motifs, mais sans être assuré de leur pertinence en situation (lors de la première ACS, il admet qu'il n'est pas certain de ses choix, qu'il ne sait pas comment faire dans « ces cas-là »). Au cours de l'intervention, un premier élément apparaît sous forme de dilemme (sanctionner *versus* ne pas sanctionner) à propos d'une action non souhaitable d'un élève à risque pendant le cours. Ce dilemme devient conflit intrapsychique et enclenche un mouvement sous l'effet de l'échange avec HÉLÈNE lors de l'ACC (ne pas sanctionner mais faire accepter ce traitement différencié aux autres élèves). Par la suite, DAVID est confronté à un nouveau dilemme (mettre l'élève à risque en activité en s'occupant de lui en relation duelle *versus* s'occuper du reste de la classe en acceptant que l'élève à risque décroche) ; l'ACS de la deuxième boucle lui offre alors l'occasion d'envisager une issue à ce dilemme devenu conflit intrapsychique en demandant à un autre élève de tutorer l'élève à risque. Lors du premier retour au collectif, il propose même cette possibilité à une collègue d'une autre discipline comme réponse éventuelle pour gérer un élève de profil similaire. Au cours du même retour au collectif, DAVID généralise ses motifs (traiter de façon différente les élèves à risque, faire accepter par les autres la différence, établir un contrat de classe) en comparant l'élève à risque à un élève en situation de handicap et en employant pour cet énoncé la forme de affirmative. C'est l'occasion de donner à ces motifs personnels, renforcés au cours de l'intervention, une dimension transpersonnelle au travers de l'accord des autres membres du collectif de travail. Cette dernière étape aboutit à une production d'un « prêt à agir » de nature à le rendre plus efficace à moindre coût et donc de jouer à terme sur le versant santé de son activité.

Plus précisément, l'intervention, en lui permettant de réaliser son activité dans un autre contexte, et sous l'effet de l'échange au sein du collectif, contribue à consolider ses motifs en les confrontant d'abord à la question de l'efficacité (sous l'effet notamment de l'échange avec HÉLÈNE qui lui pose la question de l'efficacité quand il ne sanctionne pas Loïc qui chante en cours), et donc en lui permettant de s'assurer que les motifs et les actions sont cohérents ; ensuite, l'intervention a pour effet de déplacer le conflit intrapsychique « sanctionner / ne pas sanctionner » vers le conflit intrapsychique « ne pas sanctionner cet élève / faire accepter aux autres élèves cette absence de sanction (qui justifie que cet élève ne soit pas sanctionné) ». Ce moment est une charnière dans le développement du pouvoir d'agir de DAVID car celui-ci prend en compte pour la première fois explicitement les autres élèves dans sa problématique à propos des élèves à risque. En effet, l'activité du reste de la classe devient progressivement l'instrument pour mettre l'élève à risque en activité (par exemple en faisant tutorer Loïc par un autre élève). L'activité des autres élèves, objet de l'activité de DAVID, devient ensuite instrument pour faire apprendre l'élève à risque, puis de nouveau objet lorsqu'il envisage de faire du traitement particulier des élèves à risque l'instrument de l'éducation des autres élèves. Le contrat de classe prend donc appui sur le principe qu'il est juste que l'élève à risque soit traité différemment. La comparaison régulière avec des élèves en situation de handicap étaye cette dynamique.

4.2.2 Le cas d'HÉLÈNE

HÉLÈNE est professeure certifiée d'anglais. Outre son temps d'enseignement dans sa discipline, elle anime une fois par quinzaine un club « journal » avec la professeure documentaliste, dans le cadre des activités péri-éducatives, sur le temps d'interclasse de midi.

Dans le cadre de notre étude, avant d'aborder la méthodologie de l'autoconfrontation, nous avons pu observer deux fois HÉLÈNE dans sa classe ; elle nous a également accordé deux entretiens compréhensifs. Lors de l'intervention, nous avons recueilli avec elle les matériaux suivants (tableau 12).

Tableau 12 : données issues de l'intervention avec HÉLÈNE

Date	Type de données	Commentaires
05/12/2011	Observation participante avec prise de notes (conseil de classe 6 ^{ème})	Méthode directe Données de contextualisation de la recherche (connaissance fine du terrain, des participants).
13/12/2011	Entretien compréhensif avec prise de notes	
09/01/2012	Observation participante avec prise de notes (cours)	
31/01/2012	Observation participante avec prise de notes (cours)	
08/10/2013	Réunion du collectif de travail Elaboration de la question problématique Identification des élèves à risque de décrochage dans la classe de 6 ^{ème} concernée par l'étude. Enregistrement audio	Méthode indirecte de l'autoconfrontation simple et croisée
13/12/2013	Séance de classe avec la classe de 6 ^{ème} Constitution d'un matériau de base pour le choix des traces de l'activité d'HÉLÈNE soumises à l'analyse. Enregistrement audio-vidéo	BOUCLE 1
30/01/2014	Autoconfrontation simple à partir de traces de l'activité issues de la séance filmée Enregistrement audio-vidéo	
11/02/2014	Autoconfrontation croisée avec DAVID (EPS) à partir de traces d'activité issues des séances filmées Enregistrement audio-vidéo	
14/04/2014 15/04/2014	Retour au collectif de travail (deux séances d'une heure) Enregistrement audio-vidéo	
09/05/2014	Séance de classe avec la classe de 6 ^{ème} Constitution d'un matériau de base pour le choix des traces de l'activité d'HÉLÈNE soumises à l'analyse. Enregistrement audio-vidéo	
		Méthode indirecte de l'autoconfrontation simple et croisée

16/06/2014	Autoconfrontation simple à partir de traces de l'activité issues de la séance filmée Enregistrement audio-vidéo	BOUCLE 2
14/10/2014	Autoconfrontation croisée avec DAVID à partir de traces d'activité issues des séances filmées Enregistrement audio-vidéo	
19/11/2014	Retour au collectif de travail (une séance d'une heure 15) Enregistrement audio-vidéo	

L'analyse des données au cours de l'intervention conduit à repérer un développement de l'activité d'Hélène selon quatre histoires.

Histoire 1 : « Elle s'est vue en difficulté mais pas en échec »

La première séance ayant servi de support à l'analyse de l'activité d'Hélène se déroule dans sa salle de cours, aménagée par ses soins. Il s'agit d'une séance où les élèves sont amenés à réaliser l'auto-évaluation leurs prestations orales (présenter un bulletin météo avec le support d'une carte de la Grande Bretagne affichée au tableau) enregistrée à la vidéo lors de la séance précédente. Cette séance est destinée à travailler sur la compétence du CECR³⁹ « prendre la parole en continu ». Une grille de critères a été élaborée lors du cours qui précède. Toute la classe assiste donc au visionnage de l'ensemble des prestations durant environ 35 minutes. La fin du cours sera consacrée à un bilan collectif sur cet exercice, ainsi qu'à l'annonce par HÉLÈNE du prochain projet pour la classe (écrire, préparer et jouer une saynète de théâtre se déroulant dans un restaurant). Lors du visionnage des prestations d'élèves, HÉLÈNE circule dans la classe et prend des notes. Interrogée par le chercheur sur son activité, elle s'en explique ainsi :

ACS 1 HÉLÈNE		
21.	CH	Alors à ce moment-là, déjà première question que je vais te poser, tu prends des notes en même temps que les élèves visionnent, là pour l'instant tu es à ton bureau, et puis après tu vas te lever, tu vas te déplacer mais toujours avec un calepin où tu prends des notes. Qu'est-ce que tu fais ?
22.	HÉLÈNE	Je marque la façon dont ils réagissent en se regardant.
23.	CH	D'accord. c'est quoi ton but là ?
24.	HÉLÈNE	Parce que après quand ils se notent, eux, quand ils ont fait l'auto-évaluation, et on a eu, on a eu la preuve quand moi je les ai évalués derrière, ils réagissent tellement à ce qu'ils voient qu'ils en viennent à pas écouter, pas s'écouter ce qui fait qu'ils se notent n'importe comment.
25.	CH	D'accord. Tu veux dire, si j'essaie de reformuler, ils réagissent de manière

³⁹ Cadre Européen Commun de Référence : il s'agit du référentiel de compétences en langues vivantes commun à tous les pays de l'Union Européenne.

		émotionnelle
26.	HÉLÈNE	Hmm
27.	CH	D'accord, et toi le fait donc de prendre des notes, mais tu marques quoi ?
28.	HÉLÈNE	Je marque comment ils réagissent, euh j'écris en général en anglais, mais j'écris "il rigole,... elle se cache" parce qu'il y en a qui se notent qui sont comme ça (<i>met la tête dans les bras</i>), oh, comment est-ce que
29.	CH	Elle, Philippine, quand elle va se voir et pourtant c'est une bonne élève, hein, sa prestation est bien, sa première réaction c'est de mettre ses mains devant la ...
30.	HÉLÈNE	Voilà, c'est ça. Or ils doivent noter leur position et leurs gestes, donc s'ils ne se regardent pas après il y a un immense décalage avec les notes. Il y a eu des gamins qui se sont mis 17, ça vaut 9, et il y en a qui se sont mis 3 ou 4, alors que ça vaut 15.
31.	CH	Hm, d'accord. Ils ont pas une auto-évaluation pour l'instant...
32.	HÉLÈNE	Non. Il y en a que quelques -uns, un ou deux par classe, qui arrivent à peu près à se...
33.	CH	D'accord.
34.	HÉLÈNE	A se juger. Donc c'est très intéressant de pouvoir marquer comment ils réagissent pour leur expliquer après.
35.	CH	Ah voilà, donc j'allais te demander, ma question suivante c'était ça, comment est-ce que tu exploites après ces notes ?
36.	HÉLÈNE	C'est pour leur expliquer après en disant "ben voilà, voilà les notes que tu t'es données, les notes que je te donne, tu compares, alors là tu vois on n'est pas d'accord parce que ce jour-là quand tu t'es regardé", et ben en fait par exemple Philippine, voilà, elle s'est pas regardée. Donc elle a pas pu se noter sur ce que, est-ce que les gestes étaient les bons ou pas, en fait.

Nous avons choisi de présenter ce premier extrait afin de contextualiser précisément le moment de classe observé, au cours duquel la prestation d'une élève qualifiée « à risque de décrochage » va provoquer un mouvement d'auto-affectation chez HÉLÈNE. Celle-ci réalise une part de son activité en l'explicitant pour CH, dans le contexte nouveau de l'autoconfrontation. Son but est que les élèves soient capables de porter un jugement le plus objectif possible sur leur prestation orale. L'auto-évaluation constitue pour elle un but en soi (être capable de se situer par rapport aux apprentissages) mais aussi un moyen pour faire comprendre aux élèves ce qui est important en termes de savoirs et de savoir-faire dans les contenus enseignés, comme elle le dit au TP 105 de cette même autoconfrontation simple : « *Oui parce que quand ils s'entendent et puis quand ils participent comme ça et qu'ils doivent s'évaluer, ils comprennent ce qu'il y a d'important ou pas* ».

Lors de l'autoconfrontation, le visionnage de la prestation de Cécile, élève qualifiée « à risque de décrochage », à 8 minutes 48 du début de la séance, interpelle HÉLÈNE. Cette élève s'avère en difficulté pour aller jusqu'au bout du bulletin météo, bute sur plusieurs mots, et

doit être à plusieurs reprises soutenue par l'enseignante, dont on entend la voix dans l'enregistrement, donnant des mots de vocabulaire, l'aidant à terminer certaines phrases.

ACS1 HÉLÈNE		
62.	HÉLÈNE	Hmmm
63.	CH	Tu es d'accord, est-ce que tu la perçois en difficulté ?
64.	HÉLÈNE	Oui.
65.	CH	Et euh c'est une prestation qui dure plus de trois minutes, trois minutes et dix secondes et moi je voulais savoir pourquoi est-ce que tu choisis justement de, de donner à voir toutes ces prestations, qu'elles soient très bonnes, très en difficulté, ou moyennes à toute la classe, comme ça, quel est ton objectif en fait ?
66.	HÉLÈNE	Pour qu'ils apprennent justement à s'auto-évaluer, et s'évaluer aussi les uns les autres. Alors dans cette classe-là ça a pas eu le même, enfin j'ai pas eu le même rendu qu'avec d'autres classes, où en fait ils, en se regardant ils se félicitaient les uns les autres, et en trouvant toujours quelque chose de positif. Donc dans d'autres classes, là, il y aurait forcément eu un ou plusieurs élèves qui auraient dit à Cécile "bon ben t'as eu des difficultés, mais tu te rends compte, tu y es quand même arrivée jusqu'au bout ».
67.	CH	Hmm. C'est vrai, hein, c'est ce qui est vrai.
68.	HÉLÈNE	Et qu'ils voient qu'ils y arrivent, oui il y a des difficultés alors oui il faut plus de temps, des fois je dois intervenir pour donner des mots, mais qu'en fait ils y arrivent.
69.	CH	D'accord.
70.	HÉLÈNE	Et c'est aussi une classe où, à part Xavier mais pour d'autres raisons, ils sont tous passés
71.	CH	Oui, ils sont tous passés, ils ont tous allés au bout
72.	HÉLÈNE	Oui, ils sont tous allés jusqu'au bout, hm. Sauf Xavier parce que
73.	CH	Moi ça, si tu veux, ça m'interrogeait, surtout que quand on parle de décro, de risque de décrochage, alors c'est vrai que c'est assez paradoxal parce qu'on dit toujours il faut mettre les élèves en activité, faut leur faire faire quelque chose, il faut... et là finalement ils passent une partie pas négligeable de l'heure à regarder et écouter les prestations de leurs camarades puisque chaque prestation elle dure entre deux et trois minutes, donc tout le restant du temps c'est celles des autres, et bon ça décroche pas. C'est vrai que ça me questionne comme pratique, tu vois, je trouve ça extrêmement intéressant.
74.	HÉLÈNE	Ben ouais ça fait déjà deux trois années que j'aime bien faire ça, s'il y a des classes où je le sens vraiment pas, euh...
75.	CH	Et qu'est-ce qui fait qu'avec cette classe-là tu le sens ?
76.	HÉLÈNE	Je sais pas. Je sais pas. Et puis même, parce qu'il y a quand même des élèves qui sont en difficulté dans cette classe, je me suis quand même posé la question de savoir est-ce que je les fais tous passer à l'oral.
77.	CH	Oui, oui, ou à la limite, enfin je sais pas, tu aurais peut-être dû aussi, tu aurais peut-être pu dire ben tiens, untel, untel untel vraiment ils sont très en difficulté donc je les fais passer sur une prestation, on va dire, moins publique entre guillemets.
78.	HÉLÈNE	Mais ils avaient tous envie de jouer le jeu.

HÉLÈNE choisit de montrer intégralement toutes les prestations d'élèves même lorsqu'ils ont éprouvé des difficultés pour les réaliser. Selon elle, ces élèves ne comprendraient pas pourquoi, malgré le fait qu'ils ont réalisé la présentation dans son intégralité, le visionnage de leur clip serait tronqué. Elle argumente donc le visionnage de prestations laborieuses par l'importance de reconnaître les efforts, et considère le fait de terminer la présentation comme une réussite (« *ils y arrivent* ») et non un échec. Toutefois, elle reconnaît s'être posée la question avant le cours, de savoir si elle devait montrer à toute la classe les prestations des élèves les plus en difficulté (« *Et puis même, parce qu'il y a quand même des élèves qui sont en difficulté dans cette classe, je me suis quand même posé la question de savoir est-ce que je les fais tous passer à l'oral.* »), traduisant ainsi un conflit intrapsychique : la difficulté des élèves doit-elle être rendue publique, ou bien faut-il éviter de la donner à voir à la classe ? Son choix est dicté par le contexte de cette classe de sixième, où même si « *il y a quand même des élèves qui sont en difficulté* », elle « *le sent* » et « *aime bien faire ça* », contrairement à certaines classes (« *s'il y a des classes où je le sens vraiment pas, euh...* »). Ce ressenti par rapport à l'ambiance de classe, de l'ordre de l'indicible, de la perception sensorielle, sans rapport avec le niveau des élèves, lui permet de s'engager dans des formes de travail risquées et de valoriser les productions des élèves les plus en difficulté. Pour HÉLÈNE, cette capacité à « sentir » le climat de sa classe permet de mettre les élèves face à leurs propres difficultés et celles de leurs camarades, de dédramatiser ces difficultés et de les engager dans l'effort et la persévérance (« *Et qu'ils voient qu'ils y arrivent, oui il y a des difficultés alors oui il faut plus de temps, des fois je dois intervenir pour donner des mots, mais qu'en fait ils y arrivent* »), et de découvrir avec satisfaction qu'« *ils avaient tous envie de jouer le jeu* ». Interrogée par CH sur les indicateurs qui font qu'elle « sent » cette activité possible avec cette classe, HÉLÈNE ne peut pas répondre (« *Je sais pas. Je sais pas* »).

La discussion se poursuit autour du choix d'Hélène lors de l'autoconfrontation croisée avec DAVID à propos du même extrait de leçon ; DAVID s'interroge alors sur la réaction émotionnelle de Cécile au visionnage de son clip. Il pointe l'élève sur l'écran et arrête la vidéo, ce que nous considérons comme un signe d'auto-affectation, comme l'usage du pronom « *je* » au TP 290 de l'autoconfrontation croisée.

ACC 1 HÉLÈNE-DAVID		
289.	CH	Donc c'est prendre la parole en continu hein, bon on avait sélectionné cette, cette prestation-là parce que c'est, parmi toute la classe c'est une des, une des élèves qui a eu le plus de difficultés, et on s'interrogeait, je me suis interrogée hein avec HÉLÈNE sur le fait finalement de, de tout visionner, donc aussi cette prestation-là qui est quand même, on sent que c'est dur pour elle quoi, et savoir

		comment tu réagissais par rapport à ça.
290.	DAVID	Alors moi ce que, ce que j'allais dire effectivement c'est qu'il y a, il y a deux choses, il y a des temps morts, mais pendant ces temps morts finalement, je pense que le cerveau de chaque élève peut travailler, alors il y a peut-être quelque chose de positif là-dedans, c'est que les autres vont dire, elle devrait dire ça mais ils le disent pas fort, ils le disent pas verbalement mais dans leur tête ; donc euh, les autres ça peut les faire travailler, donc ces temps morts. Par contre par rapport à la, la demoiselle effectivement (<i>pointe l'élève sur l'écran</i>), je pense que là euh, quand elle a dû se visionner euh, ça doit, ça a pas dû être très facile pour elle de voir ça... et puis voilà quoi je veux dire
291.	HÉLÈNE	Ah mais je l'ai questionnée après, je sais pas si je t'en avais parlé
292.	CH	Non, je crois pas
293.	DAVID	Comment elle l'a vécu ? comment elle l'a vécu ?
294.	HÉLÈNE	Ben là elle, elle s'est notée, et elle s'est pas mis des zéros partout hein, elle s'est mis des points, parce qu'ils sont très très durs, au début enfin quand ils commencent à apprendre à s'autoévaluer, ils sont impitoyables envers eux-mêmes
295.	DAVID	Hm hm, tant mieux, c'est bien je trouve.
296.	HÉLÈNE	Donc elle s'est pas donné une super note mais, elle s'est quand même donné une note, et après je leur ai demandé qui c'est qui était content finalement de, qui était surpris en bien de, de s'être vu, parce que c'est la première fois qu'ils ont à se voir comme ça, elle faisait partie de ceux qui étaient contents.
297.	DAVID	Ah ben ça alors c'est bien !
298.	CH	Oui c'est vrai, elle dit qu'elle était, elle était surprise en bien.
299.	DAVID	Ah c'est bien, donc pour elle elle a pas vu ça comme, une difficulté mais comme quand même une réussite quoi, quand même dominé, elle a quand même réussi à aller jusqu'au bout et dominer la pression.
300.	HÉLÈNE	Elle a été jusqu'au bout.
301.	CH	Voilà ce que fait ressortir HÉLÈNE c'est qu'elle a été jusqu'au bout de la prestation quand même, même si c'est très difficile.
302.	HÉLÈNE	Hm
303.	DAVID	Donc c'est vrai que, euh peut-être que t'aurais coupé en disant, non c'est trop long, machin truc, euh
304.	HÉLÈNE	Elle aurait dit « ben j'ai tout fait, pourquoi est-ce que j'ai pas le droit de me voir ? »
305.	DAVID	Voilà, tandis que là tu l'as laissée dérouler tant pis, t'as été jusqu'au bout, et finalement le fait d'aller jusqu'au bout même avec ces longueurs, et bien elle s'est quand même trouvée euh, elle s'est pas trouvée en échec complet, elle s'est vue en difficulté mais pas en échec.

Dans l'extrait qui précède, DAVID paraît affecté par la possible réaction de Cécile, lorsqu'elle se voit effectuer une prestation médiocre, ce qui peut faire également écho à sa propre expérience du visionnage (« *qu'est-ce que j'aime pas me regarder, c'est terrible* » déclare-t-il au début de la première autocofrontation simple). Il concède des avantages au dispositif choisi par HÉLÈNE qui lui paraît favoriser l'intériorisation de la pensée par les élèves (« *il y a des temps morts, mais pendant ces temps morts finalement, je pense que le*

cerveau de chaque élève peut travailler, alors il y a peut-être quelque chose de positif là-dedans, c'est que les autres vont dire, elle devrait dire ça mais ils le disent pas fort, ils le disent pas verbalement mais dans leur tête ». En revanche il se montre dubitatif quant à l'effet du visionnage sur les élèves en difficulté (en l'occurrence Cécile), l'expression « *par contre* » révélant un mouvement des significations dans son énoncé et « *je veux dire* » traduisant la résonance personnelle de ce moment de classe (« **Par contre** par rapport à la, la demoiselle effectivement (pointe l'élève sur l'écran), je pense que là euh, quand elle a dû se visionner euh, ça doit, ça a pas dû être très facile pour elle de voir ça... et puis voilà quoi **je veux dire** »). HÉLÈNE justifie alors son choix *a posteriori* en relatant la réponse de Cécile lorsqu'elle a questionné les élèves sur leurs impressions après le visionnage, répondant ainsi à l'interrogation insistante de DAVID (« *comment elle l'a vécu ? comment elle l'a vécu ?* ») et le rassurant en lui transmettant que Cécile « *faisait partie de ceux qui étaient contents* ». C'est alors DAVID qui met en mots le conflit intrapsychique d'Hélène, entre mettre l'élève en difficulté et le mettre en échec, en se mettant dans la peau de l'élève : « *Voilà, tandis que là tu l'as laissée dérouler tant pis, t'as été jusqu'au bout, et finalement le fait d'aller jusqu'au bout même avec ces longueurs, et bien elle s'est quand même trouvée euh, elle s'est pas trouvée en échec complet, elle s'est vue en difficulté mais pas en échec* », alors qu'arrêter la prestation ou ne pas la visionner dans le but de préserver Cécile aurait pu, au contraire, avoir l'effet inverse, ce qu'Hélène exprime, en se mettant à son tour à la place de l'élève : « *Elle aurait dit 'ben j'ai tout fait, pourquoi est-ce que j'ai pas le droit de me voir ?'* »

DAVID souligne un peu plus loin le caractère risqué de ce choix, ce qui donne l'occasion à HÉLÈNE de réaliser encore plus précisément son activité en exprimant ce qu'elle aurait fait en cas de remarque ou de moquerie d'un autre élève durant le visionnage : « *S'il y avait eu le, la moindre reprise j'aurais arrêté* », révélant par-là que, sous les expressions « *je sens* » ou « *si je sens pas la classe* », elle signifie l'extrême attention qu'elle porte aux remarques des élèves sur les prestations de leurs camarades, ainsi que la nécessité de réagir immédiatement en cas d'incident en arrêtant le visionnage.

ACC 1 HÉLÈNE-DAVID		
346.	DAVID	De toute façon, et oui, et puis maintenant de toute façon c'est vrai que là aussi c'est, c'est public c'est devant tout le monde... Mais bref faut, parce que là, il y aurait eu quelques moqueries de la part des autres élèves, elle aurait pu très mal le prendre, parce que, parce que quand même c'est conflictuel avec elle, si
347.	HÉLÈNE	S'il y avait eu le, la moindre reprise j'aurais arrêté mais là
348.	DAVID	Si euh
349.	CH	Tu aurais arrêté le film si...
350.	HÉLÈNE	Ah oui.

351.	DAVID	Alors que moi en EPS, ça arrive à ce qu'il y ait quelques moqueries que j'entends pas, alors peut-être que je suis sourd, et après que, qu'elle vient me dire, et que ça crée des conflits, même avec Loïc à un moment donné ça, ça chauffait fort aussi et ça s'est calmé là, actuellement.
------	-------	--

A travers cette séquence, entre autoconfrontation simple et autoconfrontation croisée dans la première boucle d'intervention, nous constatons que le dispositif permet à HÉLÈNE de penser son activité dans un contexte nouveau et de ce fait utiliser ce qu'elle nomme « *sentir la classe* », c'est-à-dire être à l'écoute de la moindre remarque ou intervention d'un élève sur la prestation d'un camarade, pour permettre aux élèves à risque de décrochage de dépasser leurs difficultés sans se percevoir en situation d'échec, tout en développant le versant subjectif de son activité (« *j'aime bien faire ça* », TP 79 de l'ACS1).

Histoire 2 : « La seule solution, c'est de tirer les groupes au sort »

Dans ce deuxième exemple, nous allons tenter de montrer comment HÉLÈNE, par rapport à un conflit intrapsychique (faire travailler les élèves par groupes, sans que les élèves à risque de décrochage ne soient rejetés), va passer d'une action perçue comme imposée par le contexte (le tirage au sort) à un choix entre cette action et plusieurs autres solutions possibles.

Lors de la première autoconfrontation simple, HÉLÈNE fait remarquer à CH que l'organisation du travail de groupe s'avère très difficile, car certains élèves caractérisés comme à risque de décrochage ne sont pas acceptés par leurs camarades, sauf à regrouper ces élèves-là dans un seul et même groupe, ce qu'elle se refuse à faire.

ACS 1 HÉLÈNE		
219.	HÉLÈNE	Ah ben le binôme c'est, c'est compliqué. Ils vont travailler après les vacances de février sur une saynète qui se passe au restaurant
220.	CH	Oui c'est ce que tu leur annonces, à la fin
221.	HÉLÈNE	Voilà, qu'ils font normalement à trois, je me dis que la seule solution c'est de tirer les groupes au sort.
222.	CH	Ah, sinon il va pas être choisi
223.	HÉLÈNE	Devant eux, pour que, pour que
224.	CH	Qu'il n'y ait pas de discussion possible
225.	HÉLÈNE	Voilà c'est tiré au sort, parce que si je fais-moi les groupes, ben ça va poser problème parce qu'il y a des histoires avec à peu près tout le monde, donc je me dis que peut-être que si c'est imposé par le hasard

Dans ce premier extrait, HÉLÈNE exprime le conflit auquel elle est confrontée « *ah ben le binôme c'est compliqué* »... « *parce que si je fais moi les groupes, ben ça va poser problème*

parce qu'il y a des histoires avec à peu près tout le monde ») et envisage pour seule solution de tirer les groupes au sort, concluant l'énoncé par « *donc je me dis que peut-être que si c'est imposé par le hasard* ». A ce moment, HÉLÈNE ne souhaite pas laisser les élèves se grouper par affinité (car personne ne voudrait s'associer avec Loïc, par exemple) ; elle ne souhaite pas non plus prendre la responsabilité de constituer elle-même les groupes, ce qui la conduirait à devoir régler « *les histoires avec à peu près tout le monde* ». Se situant sur le versant de l'efficacité, elle choisit par conséquent le tirage au sort, qui pour elle s'apparente au domaine du jeu (cf. supra, TP 78 « *ils avaient tous envie de jouer le jeu* »), préférant attribuer au hasard un choix qu'elle-même aurait du mal à faire et qu'elle devrait assumer en réglant de nombreux conflits entre élèves.

Ce conflit est repris lors de la première autoconfrontation croisée avec DAVID, lorsque, visionnant le premier extrait choisi de la séance d'EPS, où DAVID demande aux élèves de se grouper par deux de manière affinitaire, deux élèves à risque (Loïc et Xavier) se retrouvent ensemble par défaut, une fois que toutes les paires ont été constituées.

ACC1 HÉLÈNE-DAVID		
35.	HÉLÈNE	Et oui, moi je sais que quand je les fais travailler, si je les fais travailler en binôme ou quand on va travailler par groupes de trois ou quatre pour "au restaurant", je sais très bien que je vais devoir tirer au sort.
36.	CH	Voilà c'est ce dont on parlait hein lorsqu'on a fait ton entretien
37.	HÉLÈNE	Parce que sinon je vais me retrouver forcément avec, avec les quatre alors moi mon problème c'est que les quatre avec leur niveau d'anglais ils seraient pas capables d'écrire un script.
38.	DAVID	Et oui, c'est ça.
39.	HÉLÈNE	En anglais
40.	DAVID	Effectivement
41.	CH	Oui donc
42.	HÉLÈNE	En sport ils peuvent encore
43.	DAVID	Oui mais mais est-ce qu'ils vont... quand ils se retrouvent à quatre ils vont pas avoir tendance à se re- à justement avec des niveaux différents à se reposer sur celui qui, qui est bon en anglais ?
44.	HÉLÈNE	Ben je sais pas, faut que je trouve une solution là-dessus.

HÉLÈNE reprend alors son idée de réaliser un tirage au sort pour faire travailler les élèves autour d'une saynète en anglais ; le champ lexical et les tournures marquant l'obligation témoignent pour le moment que la résolution du conflit intrapsychique débouche sur une réduction et non sur un développement de son pouvoir d'agir : « *je sais très bien que je vais*

devoir tirer au sort » ; « *parce que sinon je vais me retrouver forcément avec, avec les quatre*⁴⁰ ».

C'est alors que DAVID lui fait remarquer que le hasard imposé par le tirage au sort risque de la mettre dans un autre type de difficulté, celui que l'élève à risque se retire du jeu et « *se repose* » sur des camarades plus performants. Il va ensuite tenter d'aider HÉLÈNE à trouver une autre issue possible au conflit.

ACC 1 HÉLÈNE-DAVID		
45.	DAVID	Est-ce que, alors, je sais pas moi je te parle je suis
46.	HÉLÈNE	Oui je suis bien d'accord que si je les mets avec, avec Karine ⁴¹
47.	DAVID	Alors que si, si tu pars de ces élèves-là qui sont vraiment en difficulté et qui ont, qui ont finalement un peu le même niveau, est-ce que finalement c'est pas, c'est leur niveau à eux, c'est pas le niveau de celui qui arrive, qui est meilleur qu'eux, et donc euh... voilà.
48.	HÉLÈNE	Hm
49.	DAVID	Tu partirais plus de, de leurs capacités propres plutôt que de la capacité de l'autre qui est meilleur, je sais pas je, c'est un truc qui me vient comme ça hein?
50.	HÉLÈNE	Oui c'est sûr, mais comme chacun a un rôle assigné
51.	DAVID	Mais après
52.	HÉLÈNE	Je sais pas, je sais pas ce qui...
53.	DAVID	Voilà, mais après, euh effectivement je pense qu'ils se renc- ils rencontreraient des difficultés parce que... des difficultés de communication et puis de se, mais, mais je me dis qu'ils peuvent y arriver, moi ils y sont arrivés, je je

DAVID propose comme une solution possible de laisser les élèves en difficulté ensemble, en argumentant sur le fait que de cette manière elle partirait de leurs capacités : « *tu partirais plutôt de, de leurs capacités propres plutôt que de la capacité de l'autre qui est meilleur* ». Notons que cette proposition naît de l'échange en autoconfrontation croisée, comme le fait remarquer DAVID « *je sais pas je, c'est un truc qui me vient comme ça hein ?* ». A ce moment, HÉLÈNE ne voit pas comment elle pourrait adapter la proposition de DAVID : « *oui c'est sûr mais comme chacun a un rôle assigné* »... « *je sais pas, je sais pas ce qui ...* ». Ces deux derniers tours de parole (TP 52 et 53), constitués de phrases inachevées, traduit un mouvement de la pensée en train de s'élaborer pour chacun des deux participants et laissent le champ libre à un nouveau possible, qui va se présenter dans l'extrait suivant, dix tours de parole plus tard, à propos de l'organisation de la phase de matchs dans la leçon de badminton de DAVID en « montantes-descendantes » :

⁴⁰ « les quatre » : ici, quatre élèves identifiés comme à risque dans la classe, à ce moment de l'année, à savoir :Loïc, Xavier, Loris et Sabri.

⁴¹ Karine est une élève très performante en Anglais.

ACC 1 HÉLÈNE-DAVID		
63.	CH	Mais... toi au départ DAVID tu les laisses s'organiser
64.	DAVID	Oui t'as vu moi j'ai pas, voilà... voilà voilà.
65.	CH	De manière affinitaire finalement.
66.	DAVID	Voilà, moi j'ai pas, je n'ai pas, je ne suis pas intervenu là parce que je sais qu'à un moment donné avec la montante-descendante, ils vont se retrouver à un moment donné avec des gens euh euh de niveau, là.
67.	CH	Oui ce qui se passe en fait c'est que il a une organisation ensuite, qui fait que les élèves changent de partenaire obligatoirement.
68.	HÉLÈNE	Ça tourne ?
69.	CH	Ils ne vont pas passer, c'est ça aussi la différence peut-être, avec le travail de groupe que tu prévois.
70.	DAVID	Hm
71.	HÉLÈNE	Hm

Alors que CH reprend la main sur les échanges en relançant DAVID à propos de l'organisation des matchs de badminton en « montantes-descendantes », celui-ci en expliquant son activité va permettre à HÉLÈNE de réaliser que durant la séance, « *ça tourne* », c'est-à-dire que les groupes ne sont pas constitués pour toute la séance, mais seulement le temps d'une partie. Elle va à ce moment-là tenter d'imaginer à partir de ses propres ressources un dispositif qui, en Anglais, pourrait permettre également l'échange fréquent de partenaires, ce qui aurait pour effet de limiter les problèmes de rejet et de conflits.

ACC 1 HÉLÈNE-DAVID		
85.	DAVID	C'est vrai que, c'est vrai que c'est spécifique à l'EPS, oui ça c'est vrai que je vois pas comment on peut, on peut imaginer quelque chose...
86.	HÉLÈNE	Ben si on... pour une pièce de théâtre on pourrait mais alors dans ce cas-là euh, tout le monde a le même script...
87.	DAVID	Ah oui.
88.	HÉLÈNE	Voilà.
89.	DAVID	Ah oui, ah oui.
90.	CH	Ça pourrait être envisagé
91.	HÉLÈNE	Y aura plus le travail d'écriture, ou ça sera pas un travail d'écriture en groupe, mais on peut très bien dire bon, tel élève apprend tel rôle et après on tire au sort nous...
92.	DAVID	Hm
93.	CH	Y a un travail, voilà, d'écriture collective qui déboucherait sur euh, par exemple, quatre ou...
94.	HÉLÈNE	On peut très bien dire et ben y a un quart de la classe qui apprend le rôle du serveur un quart de la classe qui apprend le rôle du client A, du client B. Et après on tire au sort, pour quand ils passent.
95.	CH	Tu l'as déjà fait ça ?

96.	HÉLÈNE	J'avais déjà essayé ça il y a quelque temps oui, alors ils grognent, parce que, ils veulent travailler avec les copains les copines, mais euh... bon, ça permet aussi que quand il y a un élève qui est absent
97.	CH	Oui
98.	HÉLÈNE	Euh le groupe ne soit pas bloqué, si le groupe se retrouve sans serveur, pour faire une scène de restaurant c'est moins marrant.
99.	CH	Et tu vois tu peux aussi organiser par exemple une, une activité de, une répétition où... quatre élèves répètent ensemble mais ils vont pas forcément jouer ensemble.
100.	HÉLÈNE	Le jour où ils seront évalués ce sera pas forcément les mêmes.

Alors que DAVID reconnaît que cette organisation en « montantes-descendantes » est spécifique à l'EPS, HÉLÈNE imagine alors une organisation voisine, en dissociant le travail d'écriture, qui deviendrait alors commun à toute la classe, et la tâche de mémorisation et de mise en voix du texte, où les groupes fluctueraient d'une séance à l'autre, en divisant la classe en quatre et en faisant apprendre à chaque quart l'un des quatre rôles. Elle trouve à cette solution un avantage supplémentaire, celui que le groupe ne soit pas bloqué par l'absence d'un de ses membres, ce que nous qualifions de gain potentiel d'efficience (« *bon, ça permet aussi que quand il y a un élève qui est absent* »... « *euh, le groupe ne soit pas bloqué* »).

Quelques mois plus tard, lors du retour au collectif de la deuxième boucle d'intervention, HÉLÈNE revient sur son organisation du travail de groupe, en donnant cette fois au tirage au sort un statut de solution possible, qu'elle alterne avec d'autres, afin que les élèves, tout en travaillant à certains moments par affinités, prennent l'habitude d'être associés à n'importe lequel de leurs camarades :

RC 2		
194.	HÉLÈNE	Oui, mais j'alterne entre « vous choisissez votre binôme », et « allez on tire au sort », donc ils savent que de temps en temps ils pourront travailler avec des personnes avec qui ils ont plus d'affinités, mais que des fois bon ben c'est un roulement, ça sera avec
195.	DAVID	Ça c'est bien.
196.	HÉLÈNE	Et en fait quand c'est tiré au sort euh, c'est plus, c'est moins injuste pour eux que si c'est moi qui arbitrairement dis, toi toi et toi, là ils ont tous les noms de la classe dans une boîte et c'est un élève, pas moi, qui tire au sort.
197.	CH	Le hasard décide.
198.	DIANE	Hm hm.
199.	HÉLÈNE	C'est ça. Ça marche.
200.	CH	Oui, et ça, ça règle certaines difficultés, justement, relationnelles.
201.	HÉLÈNE	Ça peut apaiser certains conflits oui

Concernant l'organisation du travail en groupe, HÉLÈNE a développé son pouvoir d'agir en reprenant dans l'activité de DAVID en badminton le fait de faire tourner les groupes souvent, plusieurs fois même au sein du cours, et en adaptant ce dispositif aux besoins de son cours d'Anglais. Elle a donc sous l'effet de l'intervention réalisé un déplacement d'opération pour son propre contexte de travail ; par ailleurs on peut constater dans le dernier extrait (retour au collectif, TP 194) qu'elle généralise sa manière de faire, créant par là un prêt à agir qui « *peut apaiser certains conflits* » lorsque les élèves à risque de décrochage sont amenés à travailler avec leurs camarades. Enfin cette organisation des groupes par tirage au sort lui révèle une plus-value inattendue, celle de gérer plus facilement l'absence ponctuelle d'un élève lors des prestations de groupe.

Histoire 3 : « Il regarde autour de lui pour voir si quelqu'un se moque de lui »

L'enseignement des langues vivantes au collège est très largement basé sur l'acquisition par les élèves de compétences orales. HÉLÈNE organise donc un grand nombre d'activités autour de ces compétences, dont la principale est « prendre la parole en continu ». Cela n'est pas sans lui poser problème par rapport aux élèves à risque de décrochage notamment, car les prises de parole de ces élèves comportent toujours un risque (nous l'avons vu précédemment avec Cécile), notamment celui de déclencher des rires et des moqueries, des interruptions de cours, voire des conflits.

C'est à propos d'un extrait de séance où la classe visionne le bulletin météo présenté par Loïc, qu'HÉLÈNE aborde ce problème. Loïc, assis seul à une table au dernier rang, regarde l'écran où se déroule sa prestation, renseigne sa fiche d'auto-évaluation, tout en jetant des regards fréquents autour de lui en direction de ses camarades.

ACS 1 HÉLÈNE		
150.	HÉLÈNE	Hm
151.	CH	Il regarde sa fiche
152.	HÉLÈNE	"Ah oui au fait j'avais un truc à faire pendant que je me regardais peut-être"
153.	CH	Et oui. Oui mais il fait ce qui est demandé, hein quand même. Je sais pas ce que tu en penses
154.	HÉLÈNE	Je sais pas, j'ai l'impression qu'il regarde autour de lui pour voir si quelqu'un se moque de lui.
155.	CH	Oui, moi j'ai vraiment cette impression-là, qu'il est à la fois préoccupé par se regarder et renseigner sa fiche, mais aussi guetter les réactions des camarades.
156.	HÉLÈNE	Les réactions des autres
157.	CH	Savoir comment les autres réagissent à sa prestation.
158.	HÉLÈNE	Hm. C'est tout à fait ça, oui.
159.	CH	Je suis vraiment... donc en fait le regard des autres lui importe énormément,

		peut-être plus que d'autres gamins.
160.	HÉLÈNE	Hm, toujours.
161.	CH	C'est très important l'image qu'il donne de lui, hein ?
162.	HÉLÈNE	Oui, c'était, c'est important pour lui que quand il veut faire rire, il réussisse à faire rire, et quand il ne veut surtout pas qu'on se moque de lui
163.	CH	J'allais te dire voilà faut faire rire mais faut pas qu'on se moque de lui alors c'est compliqué quand même
164.	HÉLÈNE	Et oui, donc... parce que dès que quelqu'un, dès qu'il sent qu'il a l'impression que quelqu'un se moque de lui, ça peut monter très vite très ...
165.	CH	Dans les tours
166.	HÉLÈNE	Ah oui, là si ... et puis il est, il est violent dans ces cas-là. Quand il reballe ses camarades parce qu'ils se moquent de lui il peut être violent, pas physiquement hein, mais verbalement, le ton de sa voix
167.	CH	Ah oui, il peut insulter, euh
168.	HÉLÈNE	Pas forcément insulter mais rien que le ton de sa voix,
169.	CH	Il te fait bien comprendre que
170.	HÉLÈNE	Ouais, faut pas, faut pas aller par là, quoi.

HÉLÈNE interprète les regards de Loïc comme autant de vérifications des réactions de ses camarades face à sa prestation : « *Je sais pas, j'ai l'impression qu'il regarde autour de lui voir si quelqu'un se moque de lui* ». Elle prête même sa voix à l'élève en faisant une hypothèse sur ce qu'il pense (« *"Ah oui au fait j'avais un truc à faire pendant que je me regardais peut-être"* »). Cette polyphonie à l'intérieur du discours permet de révéler un mouvement dans la pensée d'Hélène. La chercheuse poursuit et conforte cette piste, ce qui amène HÉLÈNE à préciser : « *Oui, c'était, c'est important pour lui que quand il veut faire rire, il réussisse à faire rire, et quand il ne veut surtout pas qu'on se moque de lui* », réalisant au passage que l'attitude de Loïc n'a rien d'exceptionnel ce jour-là, qu'elle est habituelle (elle passe en début d'énoncé de l'imparfait au présent d'habitude : « *oui c'était, c'est important pour lui* »). L'énoncé ponctué de connecteurs logiques (« *donc* » ; « *parce que* » ; « *et puis* ») et de phrases inachevées (« *je suis vraiment...* » ; « *et oui donc...* » ; « *ça peut monter très très...* » ; « *ah oui, là si...* » ; « *mais verbalement le ton de sa voix* » ; « *mais rien que le ton de sa voix...* ») traduit l'incertitude naissant de l'imprévisibilité et de la violence des réactions de Loïc. Il découle de cela une difficulté en cours de langues, car la moindre réaction d'un camarade peut déboucher sur un incident : « *parce que dès que quelqu'un, dès qu'il sent, dès qu'il a l'impression que quelqu'un se moque de lui, ça peut monter très vite très...* » ; « *et puis il est violent dans ces cas-là* ». Même si la violence de Loïc ne va pas jusqu'au passage à l'acte physique, le ton de sa voix ne laisse aucune équivoque « *faut pas, faut pas aller par là, quoi* ».

Chaque prise de parole, chaque question du professeur en direction de Loïc constitue par conséquent une prise de risque pour HÉLÈNE. Ce sujet est abordé avec DAVID lors de l'autoconfrontation croisée, à propos d'un extrait de séance en badminton, où DAVID questionne Loïc sur les limites du terrain, juste avant une phase de match, et où l'élève donne une réponse erronée et même incongrue.

ACC 1 HÉLÈNE DAVID		
128.	DAVID	Il dit n'importe quelle couleur lui (<i>rires</i>) il va dire n'importe quelle couleur !
129.	CH	Voilà, donc là hein c'est le moment où DAVID interroge Loïc... sur... quelle est la ligne du fond, de fond de terrain, et Loïc répond
130.	DAVID	Au hasard hein ?
131.	CH	La bleue !
132.	DAVID	La bleue, je lui ai mis dans la tête parce que toutes les lignes c'est des lignes noires donc je venais de montrer ligne noire, ligne noire, et je lui pose lui la question, et il a répondu, au hasard, ligne bleue.
133.	HÉLÈNE	Première couleur qu'il avait à côté de lui.
134.	DAVID	Alors qu'il y en a pas du tout de ligne bleue là, y a pas du tout de ligne bleue. Oui
135.	CH	Là tu le questionnes
136.	DAVID	Oui je l'ai questionné oui, pour, eh ben oui c'était l'intention quoi après quoi, qu'il reste dans...
137.	CH	Tu, est-ce que tu t'y prends comme ça pour le... en fait
138.	HÉLÈNE	De lui poser des questions sur le cours ?
139.	CH	Pour le... ouais
140.	HÉLÈNE	Pour le réveiller un peu, pour le remettre au travail ?
141.	DAVID	Mais le problème, c'est vrai que, je vais lui poser une question la plupart du temps effectivement il, souvent, voilà, il va me dire n'importe quoi.
142.	HÉLÈNE	Il va répondre à côté, oui.
143.	DAVID	Il va répondre à la question, bon après euh, les autres risquent de se moquer de lui, les autres. Lui il risque de mal le prendre.
144.	HÉLÈNE	Hm
145.	DAVID	Donc ça peut aussi
146.	HÉLÈNE	On sait jamais comment il va réagir.
147.	DAVID	Et on sait jamais comment il va réagir. Là j'ai eu de la chance, ça s'est à peu près bien passé.
148.	HÉLÈNE	Ça s'est bien passé.
149.	DAVID	Mais il y a d'autres moments où ça se passe pas aussi bien.
150.	HÉLÈNE	Mais ce qui, ce qui est vraiment compliqué avec cette histoire de savoir si on peut le questionner pour essayer de le ramener dans le cours, c'est que un jour, de toute façon il va répondre à côté, hein, de toute façon il est quasiment tout le temps
151.	CH	Souvent il va répondre à côté
152.	HÉLÈNE	Et on sait jamais, d'un jour à l'autre voire d'une minute à l'autre, si euh... les autres vont un petit peu sourire et que lui il va se mettre à rire lui-même... et là ça se passe bien, c'est reparti, ou si on va avoir droit à « ouais c'est bon » parce

		que ...quelqu'un a rigolé
153.	CH	Hm, comment tu t'en sors de ça ?
154.	HÉLÈNE	Ben on sait jamais comment il va réagir.

La réponse de Loïc à la question provoque le rire de DAVID, qui reconnaît qu'il questionne l'élève davantage pour garder son attention que pour vérifier que celui-ci connaît la réponse : « *Oui je l'ai questionné oui, pour, eh ben oui c'était l'intention quoi après quoi, qu'il reste dans...* ». HÉLÈNE se reconnaît dans cette intention : « *De lui poser des questions sur le cours ?* » ; « *Pour le réveiller un peu, pour le remettre au travail ?* ». Les deux participants s'accordent à ce moment-là sur le fait qu'ils questionnent Loïc moins pour vérifier ce qu'il a appris ou compris que pour le ramener dans l'activité du groupe. Les contenus, ce qu'il y a à apprendre, sont dans ce cas davantage des instruments que des objets de leur activité, puisqu'en l'interrogeant ils savent déjà que cet élève va, la plupart du temps, répondre de façon irréfléchie : « *Mais le problème, c'est vrai que, je vais lui poser une question la plupart du temps effectivement il, souvent, voilà, il va me dire n'importe quoi* » (DAVID, TP 141). Par rapport à ce but, ramener l'élève dans l'activité, cette solution paraît efficiente à première vue, mais elle s'avère néanmoins risquée, car si la réponse inappropriée provoque des rires, Loïc « *risque de mal le prendre* ». Evoquant la séance visionnée, DAVID reconnaît que cette fois-là il a eu de la chance, mais « *il y a d'autres moments où ça se passe pas aussi bien* ». Cette incertitude est également reprise par HÉLÈNE « *on sait jamais comment il va réagir* » ; elle va généraliser un peu plus loin l'attitude qu'elle adopte face à cet élève dans de telles circonstances « *quand ça se passe bien faut pas trop reprendre derrière* » (cf. extrait exposé dans l'étude du cas de DAVID, TP 155-168).

HÉLÈNE poursuit le processus de généralisation engagé lors de la même autoconfrontation croisée, en s'appuyant cette fois-ci sur d'autres élèves de la classe pour désamorcer les conflits potentiels.

ACC1 HÉLÈNE-DAVID		
330.	HÉLÈNE	Y a forcément quelqu'un derrière qui va, d'autres élèves qui sont adorables dans la classe qui vont essayer de rattraper un peu le jeu par exemple, dans ces cas-là c'est souvent Lionel qui va dire « ah non mais je crois que c'est... » et il va le tourner de façon à ce que, Loïc va pas se sentir agressé. Et du coup ben, il va changer complètement de vue les élèves au lieu de se tourner vers Loïc vont se tourner vers Lionel, ils sont plus dans l'axe, le moment est passé.
331.	CH	Et toi tu vas rebondir là-dessus et...
332.	HÉLÈNE	Et on reprend la bonne réponse
333.	CH	Et puis on continue.

334.	DAVID	Quelque part on a l'impression de, d'accepter sa mauvaise erreur, dans la mesure où à un moment on se dit, on l'a capté quoi, même s'il nous dit une mauvaise réponse, on sait qu'il est quand même là.
335.	HÉLÈNE	Que pendant quelques minutes, il était dans le cours à suivre le cours.
336.	DAVID	Voilà, ouais peut-être, je sais pas...
337.	CH	Tu as capté son attention.
338.	DAVID	J'ai capté son attention, même si c'est faux j'ai capté son attention.
339.	CH	Tu as attiré son attention.
340.	DAVID	Voilà, pour pas peut-être qu'il finisse de s'isoler plus, ou, au moins il est réactif par rapport à ce qui se passe, même si c'est faux il est réactif.
341.	CH	Oui
342.	HÉLÈNE	Et ça lui donne l'impression d'essayer.
343.	DAVID	Voilà.
344.	CH	A ce moment-là voilà, et puis tu espères peut-être qu'il a entendu le copain qui a, qui a rectifié.
345.	DAVID	Voilà, et derrière effectivement, effectivement, on peut espérer qu'il ait entendu enfin la bonne réponse, alors que si je lui avais pas posé la question, je passais comme ça et ben voilà il aurait jamais su quoi.
346.	CH	Hm
347.	DAVID	Là on peut espérer que peut-être il a
348.	HÉLÈNE	Que ce sera la chose qu'il aura, l'information qu'il aura retenue.
349.	DAVID	Voilà.
350.	CH	Tu te souviens que, après il, c'est lui qui te fait, qui te pose une question sur les limites du terrain quand il est en train de jouer, peut-être il a retenu hein ?

HÉLÈNE reprend ici l'idée d'interroger l'élève pour capter son attention, tout en précisant que la bonne réponse doit être sollicitée auprès d'un élève bienveillant, afin de ne pas laisser s'installer le conflit : *« Y a forcément quelqu'un derrière qui va, d'autres élèves qui sont adorables dans la classe qui vont essayer de rattraper un peu le jeu par exemple, dans ces cas-là c'est souvent Lionel qui va dire « ah non mais je crois que c'est... » et il va le tourner de façon à ce que, Loïc va pas se sentir agressé ».*

Nous considérons ici qu'Hélène poursuit l'explicitation de ce qu'elle nomme dans la première autoconfrontation simple « sentir la classe » (cf. supra, histoire 1) ; ce terme recouvre également une connaissance très fine des caractéristiques des élèves (leur niveau de connaissances, mais aussi leurs compétences sociales, leur capacité à désamorcer les conflits...) lui permettant d'interroger à la suite de l'élève à risque un camarade qui va donner la bonne réponse et « rattraper le jeu » en formulant cette réponse de manière non agressive, afin d'éviter les altercations et les conflits. Elle se développe ainsi sur le versant de

l'efficience, car cela lui permet de gérer à moindre coup les interventions auprès des élèves à risque, en utilisant l'activité des autres élèves comme moyen pour désamorcer les conflits. Cette manière de faire lui permet de donner du coup plus souvent la parole à l'élève à risque de décrochage, et de ce fait a un effet sur le sens de son activité de travail (maintenir l'élève à risque dans l'activité collective de la classe en le sollicitant plus souvent).

Histoire 4 : « Les gamins qui ne participent jamais sont sollicités »

Lors du premier retour au collectif de travail, HÉLÈNE expose une situation mise en place pour favoriser l'autonomie des élèves. Cette situation concerne la correction des travaux faits à la maison ou en classe. Au lieu d'appeler elle-même et nommément des élèves pour faire la correction au tableau, elle désigne seulement le premier qui, à la fin de son corrigé, choisit l'élève suivant en lui passant le feutre effaçable. Ce deuxième élève transmet ensuite à un troisième qu'il choisit, et ainsi de suite.

RC 1		
322.	HÉLÈNE	Au niveau de l'autonomie, j'ai, maintenant quand on corrige un exercice au tableau, que ce soit fait maison ou en classe, je choisis le premier élève, manque de chance je tombe souvent sur un qui avait oublié de faire l'exercice et qui doit passer au tableau.
323.	LUC	Pourtant la probabilité est faible (<i>sourire</i>)
324.	DAVID	(<i>mime le prof qui pointe un élève</i>) "Toi, Sabri" (<i>rires</i>)
325.	HÉLÈNE	Et cet élève-là, l'élève qui y va en premier, après c'est lui qui doit donner le <i>velleda</i> à quelqu'un d'autre, alors j'ai mené l'expérience pour voir si ça allait forcément être toutes les filles, un jour ça va être toutes les filles parce que j'ai commencé par une fille ou tous les garçons parce que j'ai commencé par un garçon, ou si, et finalement, euh, à un moment donné il y a eu une grande discussion, parce qu'ils se sont rendu compte qu'il y en avait un ou deux dans la classe qui jouaient pas le jeu, qui au lieu de s'assurer que tout le monde participait, il y en a qui donnaient qu'aux copains et copines, donc il y a eu un recadrage des élèves par les élèves, et maintenant ils tournent, ils sont capables de dire "ah ben lui là-bas, ça fait longtemps qu'il y est pas allé".
326.	CH	Ça permet une régulation
327.	HÉLÈNE	Et en fait il y a un peu une meilleure cohésion à propos de ça, parce qu'ils se rendent compte que, ils s'observent les uns les autres, qui participe qui participe moins

Dans cet extrait du premier retour au collectif de travail, HÉLÈNE propose cette situation lorsque le collectif aborde la thématique du développement de l'autonomie des apprentissages chez les élèves à risque de décrochage. Elle voit dans cette organisation du travail en classe l'occasion de faire remarquer aux élèves la nécessité de participer au cours, et de provoquer chez eux des échanges allant au-delà de leurs affinités. L'exposé de cette organisation par HÉLÈNE lors de l'entretien de retour au collectif vient à la suite de l'explication par DIANE

de la mise en place de matériel commun à la classe et de l'emprunt en autonomie par les élèves de ce matériel en cours d'histoire et géographie. Cet exposé permet à HÉLÈNE de réaliser une part de son activité pour la partager avec le collectif. Après avoir introduit l'échange de manière humoristique (« *manque de chance je tombe souvent sur un qui avait oublié de faire l'exercice et qui doit passer au tableau* »), elle décrit rapidement la situation, qu'elle conclut par l'expression : « *j'ai mené l'expérience* », ce qui permet de faire l'hypothèse que, sous l'effet de l'intervention et par rapport aux déclinaisons de la question problématique retenue, elle augmente son pouvoir d'agir en expérimentant de nouvelles manières de faire. Cette expérience a eu pour effet inattendu de susciter une discussion parmi les élèves, « *parce qu'ils se sont rendu compte qu'il y en avait un ou deux dans la classe qui jouaient pas le jeu* », cette discussion aboutissant à une participation plus équitable de tous à l'activité, le contrôle de cette équité n'étant plus exercé par l'enseignante mais par les élèves eux-mêmes, à qui elle prête sa voix en fin d'énoncé au TP 325 « *ils sont capables de diah ben lui là-bas, ça fait longtemps qu'il y est pas allé* ».

Quelques mois plus tard, lors de la séance proposée pour la deuxième boucle de l'intervention, HÉLÈNE reprend cette organisation en début d'heure, pour une phase de réactivation du vocabulaire des verbes d'action, ainsi que pour la correction des exercices. Elle réalise donc lors de l'ACS cette proposition dans un contexte nouveau :

ACS 2 HÉLÈNE		
19.	CH	Tu vois ça y est, il m'a vue, là. Voici Xavier, et là regarde, Loris récupère le feutre et il y retourne.
20.	HÉLÈNE	C'est pour ça que j'aime bien leur, les laisser se donner le feutre les uns les autres, déjà parce que ça évite toute la phase où, "ah mais c'est pas juste c'est toujours les mêmes qui y vont", le premier trimestre c'est difficile parce qu'ils donnent aux copains, donc les filles ne donnent qu'aux filles, les garçons donnent qu'aux garçons, mais là au bout d'un moment qu'ils ont compris le but du jeu, ils veulent tellement que ce soit équitable qu'ils vont aller récupérer d'autres gamins qui ne suivent plus, du coup. Il a pas forcément, c'est c'est Farid qui lui a donné le feutre, il a pas forcément remarqué que Loris faisait l'imbécile
21.	CH	Ben non puisqu'il est occupé à autre chose
22.	HÉLÈNE	Mais juste que "ben tiens, ça fait longtemps qu'il est pas allé au tableau".

Nous remarquons au TP 20 que la préoccupation du sentiment de justice chez les élèves, déjà présente chez HÉLÈNE dans les entretiens de la première boucle, revient ici dans l'énoncé, et qu'elle confie aux élèves la tâche de maintenir cette équité (« *ils veulent tellement que ce soit équitable qu'ils vont aller récupérer d'autres gamins qui ne suivent plus, du coup* »). Elle

réalise alors que cette exigence d'équité entre élèves les amène à solliciter les camarades « *qui ne suivent plus* », instrumentant là encore l'activité des autres élèves pour prévenir le décrochage des élèves à risque.

Dans l'extrait suivant, HÉLÈNE remarque que cette organisation a également pour effet que les élèves supportent mieux leurs camarades à risque de décrochage, et ont des interactions avec eux, par la transmission du feutre effaçable, par exemple entre Fanny et Lionel :

ACS 2 HÉLÈNE		
50.	HÉLÈNE	Un petit coucou de Lionel
51.	CH	Lionel il hésite longtemps avant de donner son feutre, là il me fait coucou
52.	HÉLÈNE	Ah c'est "moi s'il vous plaît". Et c'est Fanny qui lui donne, alors qu'au début de l'année c'était euh, elle faisait partie des gamines qui me suppliaient de ne pas être
53.	CH	Elle pouvait pas le supporter
54.	HÉLÈNE	Ni devant, ni derrière ni à côté ni en diagonale
55.	CH	Hm. Donc c'est vrai qu'au niveau relationnel, quand même, le
56.	HÉLÈNE	Au niveau de, de, du, de l'effet d'équipe dont on parlait
57.	CH	Oui, il a été vraiment bien inclus, ce gamin, et puis voilà, tu vois, même s'il a des moments de, de décrochage, où il fait autre chose, il raccroche quand même.
58.	HÉLÈNE	Il remet
59.	CH	Il revient dans l'activité et c'est vrai que ce dispositif-là, il est intéressant pour ça.
60.	HÉLÈNE	Hm.
61.	CH	Si tu l'avais interrogé...
62.	HÉLÈNE	En fait moi j'interviens pas dans l'histoire, donc
63.	CH	Tu les laisses choisir
64.	HÉLÈNE	Voilà
65.	CH	Ce qu'ils, l'image qu'ils souhaitent
66.	HÉLÈNE	Voilà, ils choisissent l'image, ils choisissent, ils peuvent se corriger les uns les autres
67.	CH	C'est ça.
68.	HÉLÈNE	Mais il y a tellement d'activité au tableau qu'en fait celui qui a écrit quelque chose de faux est moins stigmatisé, moins montré du doigt, il y a tellement de choses qui se passent en même temps au tableau.
69.	CH	Il y a quatre élèves en même temps au tableau, tu as quatre feutres en circulation, tu fais exprès...
70.	HÉLÈNE	Hm, quand il y a autant de mots que ça qu'on utilise, évidemment s'il y a trois quatre mots, c'est plus difficile, mais en fait ça permet à des élèves qui font des fautes de participer quand même, de pouvoir être corrigés par des camarades, bon à un moment donné il faut bien que je fignole le tout, mais ils ont moins l'impression d'être montrés du doigt parce que c'est pas frontal, la correction.
71.	CH	Hm hm. Et puis bon, sur les quatre qui sont en train d'écrire, c'est pas comme s'il y en avait un qui.... "ah il s'est trompé, c'est pas ça".
72.	HÉLÈNE	Voilà. Et puis ils ont la possibilité de modifier plusieurs fois après s'ils sont pas d'accord les uns, les autres...

Dans cet extrait, HÉLÈNE réalise également la plus-value apportée par cette organisation : étant donné que quatre feutres sont en circulation, plusieurs élèves sont sollicités en permanence pour venir au tableau inscrire des mots en face des images correspondantes, ou

corriger les mots de leurs camarades. Par conséquent cette configuration présente l'avantage de faire participer plus d'élèves en même temps, et d'éviter de stigmatiser celui qui, seul au tableau face à la classe, ferait une erreur remarquée de tout le groupe.

ACC 2 HÉLÈNE-DAVID		
11.	CH	Tu arrives sur le vocabulaire de la, des verbes d'actions et de la journée, tout ce qu'on fait pendant la journée, vous arrêtez quand vous voulez
12.	HÉLÈNE	Ceux qui faisaient jamais rien y vont.
13.	CH	Là c'est Loris, c'est bon DAVID tu as compris la situation là ?
14.	DAVID	Oui c'est, il a dû y avoir un dessin et ils retrouvent le mot qui correspond au dessin.
15.	HÉLÈNE	Voilà le verbe d'action
16.	DAVID	Le verbe d'action donc effectivement euh, ça c'est pas mal, c'est sympa
17.	HÉLÈNE	Parce que le but du jeu c'est après en production écrite qu'ils puissent raconter un, c'est un lundi typique.
18.	DAVID	Hm hm
19.	HÉLÈNE	Et avec le, le système de se passer le feutre, en fait je me rends compte que... les gamins qui ne participent jamais sont sollicités ou demandent à y aller, parce que c'est pas moi qui le demande.
20.	DAVID	Et oui donc effectivement il y a de l'échange, et puis euh ce que je veux dire qui est sympa dans cette situation-là, je vois qu'ils ont, ils ont envie d'y aller, euh et que tous les élèves y vont, il y en a aucun qui refuse d'y aller, ils ont pas peur de, d'écrire de faire des fautes finalement, et euh, qu'il y aura sans doute pas de conséquences, euh par rapport à toi c'est à dire qu'ils peuvent faire des fautes quoi.
21.	HÉLÈNE	Oui oui tout à fait.
22.	DAVID	Et... donc le fait de faire des fautes de se corriger ou d'être corrigé par le professeur ou les autres, on est dans une, dans une convivialité euh... voilà qui crée un, un dynamisme positif dans la classe
23.	HÉLÈNE	Le but c'est que ce soit les élèves qui, soit écrivent soit corrigent les fautes des autres.
24.	DAVID	Hm hm

En expliquant à DAVID l'objet de son activité (réactiver le vocabulaire des verbes d'action en vue de faire réaliser aux élèves une production écrite relatant une journée de classe), HÉLÈNE réalise que cette organisation permet aux élèves qui d'ordinaire participent peu de s'impliquer. Selon elle, la raison en est que ce n'est pas elle qui les sollicite mais leurs camarades : « *en fait je me rends compte que... les gamins qui ne participent jamais sont sollicités ou demandent à y aller, parce que c'est pas moi qui le demande* ». DAVID exprime envers cette forme d'organisation un double intérêt : elle donne envie aux élèves de s'engager dans l'activité (« *je vois qu'ils ont, ils ont envie d'y aller, euh et que tous les élèves y vont, il y en a aucun qui refuse d'y aller* »), et elle dédramatise les erreurs et les fautes, ce qui a pour résultat que les élèves n'ont pas peur d'écrire (« *ils ont pas peur de, d'écrire de faire des fautes finalement, et euh, qu'il y aura sans doute pas de conséquences, euh par rapport à toi c'est à dire qu'ils peuvent faire des fautes quoi* »). Tout cela instaure selon lui « *un dynamisme* ».

positif dans la classe ». HÉLÈNE déploie alors encore un peu plus son activité en précisant son objectif : « *Le but c'est que ce soit les élèves qui, soit écrivent soit corrigent les fautes des autres* ». Cette organisation où l'enseignante se retire du jeu apparaît pour DAVID comme un facteur de cohésion pour la classe :

ACC2 HÉLÈNE-DAVID		
33.	DAVID	Et finalement euh, c'est dans, dans l'ambiance hein, c'est vrai que c'est une ambiance où... comme en sport un peu, où c'est la classe qui progresse en même temps puisque on va corriger le copain, pour que enfin sur le tableau tout soit juste.
34.	HÉLÈNE	Hm
35.	DAVID	Où les élèves auront l'impression que tout est juste, donc euh ça me paraît, ça me paraît intéressant.

Cette cohésion de la classe qui vient contrebalancer le mouvement de retrait des élèves à risque de décrochage apparaît encore plus clairement en visionnant un extrait où Loïc, qui depuis le début de la séance s'est peu impliqué dans l'activité, va y entrer progressivement grâce à l'organisation choisie par HÉLÈNE :

ACC 2 HÉLÈNE-DAVID		
74.	DAVID	(<i>pointe l'écran</i>) Là il a un positionnement de repli tu vois, de mise à distance.
75.	CH	D'ailleurs regarde, regarde ce qui se passe, tu vois là c'est Noémie, c'est elle qui vient chercher Loris et qui le raccroche en lui donnant le feutre, tu vois, tu as vu ? Finalement cette, cette technique-là de se passer le feutre un peu comme on se passe un bâton de parole tu sais, comme on se passe le ballon quelque part
76.	DAVID	Où le témoin, parce que le témoin on veut gagner ensemble, on veut gagner ensemble le témoin hein?
77.	CH	C'est ça, et en fait Noémie qui est pas du tout, enfin elle est là sa place, alors pourquoi elle le fait j'en sais rien mais en attendant Loris qui était en train d'échanger avec Loïc, elle arrive, sans un mot elle lui donne le feutre et il le prend et il se raccroche à l'activité
78.	HÉLÈNE	Alors qu'il était, il avait complètement perdu le fil

DAVID montre en pointant l'écran et en arrêtant la vidéo qu'il est affecté par la posture de Loïc (adossé à sa chaise, loin de la table et absorbé par une discussion avec son voisin, Loris), qualifiant celle-ci de « *positionnement de repli* ». Loris est alors sollicité par Noémie qui lui passe le feutre ; ainsi l'échange entre Loris et Loïc s'interrompt, et Loïc suit du regard son camarade qui va au tableau. Noémie, en tendant le feutre, a donc « *raccroché* » Loris à l'activité « *alors qu'il était, il avait complètement perdu le fil* » (HÉLÈNE, TP 78). DAVID fait un parallèle entre ce passage du feutre et le passage du témoin en course de relais, montrant à travers cette comparaison son intérêt pour une stratégie où « *on veut gagner ensemble* », le but ici pour les élèves étant que tous les mots proposés soient écrits et si besoin corrigés.

Poursuivant le visionnage, HÉLÈNE et DAVID réalisent alors que Loïc a remobilisé son attention et suit du regard son camarade Loris qui est en train d'intervenir au tableau pour écrire un mot. Loïc sollicite alors ses camarades porteurs de feutres pour qu'ils le lui donnent en levant la main et en demandant « *est-ce que j'ai le droit ?* ».

ACC 2 HÉLÈNE-DAVID		
100.	HÉLÈNE	Et depuis que Loris est reparti au tableau, il est plus en position (<i>mime Loïc adossé à la chaise</i>)...
101.	CH	Et non
102.	HÉLÈNE	De recul comme tu disais tout à l'heure, mais il est en position où il paraît attentif.
103.	CH	Ben c'est à dire son camarade avec lequel il était, on peut faire l'hypothèse hein ? son camarade avec lequel il était en train de discuter il part faire autre chose et il part au tableau ; donc, en fait il quelque part il le suit
104.	HÉLÈNE	Hm
105.	CH	Il suit son, il suit son parcours ; après je me souviens plus, il est encore sollicité parce qu'il y a été hein? il a été au tableau.
106.	HÉLÈNE	Il se souvient que t'es là, il te regarde (<i>rires</i>).
107.	DAVID	Là ils ont déjà changé là il lève la main "est-ce que j'ai le droit?".
108.	HÉLÈNE	C'est lui qui demande s'il peut corriger.
109.	DAVID	"Est-ce que j'ai le droit?"
110.	CH	Donc tu vois
111.	DAVID	C'est, c'est ça, d'ailleurs c'est significatif "est-ce que j'ai le droit ?" comme si lui, on n'avait pas confiance dans ses corrections, il n'avait pas confiance en lui, hein?
112.	HÉLÈNE	Hm, il avait envie il pensait que c'était faux mais... toujours besoin d'être rassuré.
113.	DAVID	Hm "est-ce que j'ai le droit d'y aller ? Est-ce que j'ai le droit de corriger les autres?"
114.	CH	Ben alors ça aussi, c'est vrai que c'est... heu, c'est un type d'exercice qui donne à ces élèves-là un rôle qu'ils ont
115.	DAVID	Ben ils sont presque
116.	CH	Rarement voire jamais, quoi
117.	DAVID	Ils ont un rôle presque de prof là puisque ils viennent corriger les autres
118.	HÉLÈNE	D'ailleurs je pense que la question ne m'était pas adressée "est-ce que j'ai le droit?" je pense qu'il s'adressait à l'ensemble de la classe
119.	CH	A la classe ?
120.	DAVID	Hm je, oui
121.	HÉLÈNE	Peut-être indirectement
122.	DAVID	Pourquoi ils auraient fait, je sais pas, là je sais pas
123.	HÉLÈNE	Vis à vis des autres parce qu'en général c'est les autres qui corrigent Loïc
124.	DAVID	Non mais c'est... Loïc comme il fait d'habitude c'est à dire il, il parle (<i>geste du bras vers HÉLÈNE</i>) il parle un peu dans le vide
125.	HÉLÈNE	Il extériorise
126.	DAVID	Il extériorise ce qu'il a dans sa tête, mais il sait pas vraiment à qui il s'adresse
127.	CH	Oui, ça c'est vrai, il se l'adresse à lui déjà
128.	DAVID	Je pense que c'est, est-ce qu'il se l'adresse à lui-même ?
129.	CH	C'est ça
130.	DAVID	Mais il le dit, il le dit à tout le monde.
131.	CH	Il dit tout haut ce que
132.	DAVID	Mais il est en train de se dire dans sa tête "est-ce que j'ai le droit de le faire?"

		mais il s'adresse à tout le monde, cette question qu'il se pose à lui-même.
133.	HÉLÈNE	A lui
134.	DAVID	Hein? je sais pas

HÉLÈNE interprète cette question de Loïc « *est-ce que j'ai le droit ?* » comme une demande de l'élève de corriger les erreurs de ses camarades. En effet, à ce moment de l'activité, presque tous les mots ont déjà été écrits, et les élèves interviennent pour corriger les erreurs. Pour Loïc, qui a « *toujours besoin d'être rassuré* », l'action de corriger les fautes de ses camarades est inhabituelle. Le plus souvent, c'est l'inverse qui advient, lorsque, interrogé par l'enseignant, il répond « *à côté* », c'est un autre élève qui est sollicité pour donner la bonne réponse. Une discussion s'engage alors entre HÉLÈNE et DAVID qui s'interrogent et émettent des hypothèses quant à l'adressage de cette question : le professeur, les autres élèves, lui-même ? Toujours est-il qu'au travers de cette activité mise en place par HÉLÈNE pour développer l'autonomie des élèves, nous assistons à un développement sur le versant de l'efficacité, en permettant à un élève peu impliqué de revenir dans le jeu collectif. En outre, sur le versant du sens, HÉLÈNE et DAVID réalisent que cette situation permet à l'élève de se trouver dans la position du correcteur, celui qui donne la réponse juste pour rectifier l'erreur d'un camarade, position que Loïc n'a jamais tenue depuis le début de l'année scolaire.

Lors du retour au collectif de la deuxième boucle, HÉLÈNE va revenir en conclusion sur cette organisation, confirmant qu'elle l'a pérennisée et stabilisée dans ses cours, et que pour elle c'est un moyen pour que tous les élèves participent à l'oral : « *Alors en anglais c'est encore un autre cas de figure parce que nous tout le challenge c'est de les faire participer à l'oral, et pour qu'ils acceptent que moi je les interroge et qu'ils viennent au tableau, je ben comme on en discutait toi et moi l'autre fois je leur fais passer le, c'est les élèves qui interrogent leurs camarades en se passant le stylo* » (TP 15). Son énoncé est à la fois marqué par l'instance transpersonnelle (la spécificité de la discipline « anglais ») en utilisant le pronom « nous » et le terme « challenge », l'instance interpersonnelle (« *comme on en discutait toi et moi l'autre fois* ») réalisant l'activité dans le contexte de l'intervention avec le chercheur et DAVID, enfin l'instance personnelle (l'utilisation du pronom « je »). Cette histoire nous paraît exemplaire de l'appartenance à un collectif de travail (en l'occurrence deux collectifs de travail en réalité : l'équipe des enseignants d'anglais du collège et le collectif constitué pour l'intervention) comme levier possible de développement.

Le développement du pouvoir d’agir d’Hélène
SYNTHESE
**« DES EXPERIENCES PERMISES PAR L’INTERVENTION CONDUISANT A UN
GAIN D’EFFICIENCE PUIS A UN RENFORCEMENT DU SENS »**

Au début de l’intervention, HÉLÈNE se développe sur le versant de l’efficacité. Elle se retrouve confrontée à plusieurs reprises à une absence de choix, que nous identifions principalement à l’occasion de trois conflits intrapsychiques, sources d’auto-affectation lors du visionnage en autoconfrontation simple : (1) faire travailler les élèves en groupes, comme le prescrivent les textes officiels, alors que les élèves identifiés à risque de décrochage posent des difficultés lorsqu’ils sont associés aux autres (soit ils sont rejetés, soit ils ne souhaitent pas travailler avec d’autres camarades, soit encore leur présence dans le groupe est source de conflits) ; (2) faire participer tous les élèves à l’oral, mais prendre le risque de réactions non souhaitables (moqueries, conflits) à l’occasion de la participation des élèves à risque de décrochage ; enfin (3) faire accepter aux élèves à risque de décrochage leurs difficultés, mais sans qu’ils se sentent mis en échec.

Sous l’effet de l’intervention, à la suite des entretiens d’autoconfrontation simple et croisée, elle met en œuvre des expériences dans sa classe, expériences dont elle rend compte lors des entretiens suivants. A partir de ces expériences, elle développe son pouvoir d’agir d’abord sur le versant de l’efficacité, puis sur le versant du sens.

Concernant le premier conflit intrapsychique, elle passe ainsi d’une absence de choix pour constituer les groupes (« je vais être obligée de tirer au sort ») au tirage au sort comme un choix parmi d’autres (groupements affinitaires, groupements par groupes de besoin), d’une organisation par groupes sur plusieurs séances à des groupes fluctuants, notamment sous l’effet de l’interaction avec DAVID lors de l’autoconfrontation croisée.

Concernant le deuxième conflit intrapsychique, le fait d’organiser les prises de parole en faisant s’interroger mutuellement les élèves, conduit LUC à leur laisser autant que possible la distribution de la parole au sein de la classe. Par ailleurs, le fait de s’appuyer sur la connaissance fine des élèves lui permet d’anticiper les réactions non souhaitables et les désamorcer rapidement si besoin est.

Enfin, par rapport au troisième conflit intrapsychique, elle présente les activités sous forme de jeux, fait pratiquer aux élèves l’auto-évaluation, tout en dédramatisant leurs erreurs.

Ce développement des opérations, expérimentées sous l'effet de l'intervention, validées et renforcées grâce à l'étayage du collectif, aboutit dans un deuxième temps à un développement sur le versant du sens. En effet, l'analyse des données met en évidence des liens entre les différentes instances du métier de plus en plus présents dans ses énoncés au fil de l'intervention. Ceux-ci témoignent d'un renforcement du développement du pouvoir d'agir sur le versant du sens. Sur ce plan, HÉLÈNE parvient à harmoniser la prescription disciplinaire liée à l'enseignement des langues vivantes (amener les élèves parler en continu, à participer à des échanges oraux, *et cetera*) avec la demande institutionnelle de prévention et de prise en compte du risque de décrochage scolaire. Elle décline progressivement la mise en œuvre de ces prescriptions selon des modalités personnelles qui lui procurent des satisfactions. Le processus décrit ici montre en effet des orientations centripète et centrifuge de son activité de travail de plus en plus équilibrées au fur et à mesure du déroulement de l'intervention.

4.2.3 Le cas de DIANE

DIANE est professeure certifiée d'histoire-géographie depuis 11 années scolaires. Elle enseigne depuis le début de sa carrière dans cet établissement. Outre ses cours en classe ordinaire, elle est impliquée dans plusieurs dispositifs au sein du collège, notamment l'aide à l'orientation active en classe de 3^{ième} (DP 3 ; DP6⁴²) ; l'année précédant la mise en œuvre de l'intervention-recherche, elle a présenté avec succès l'option d'enseignement DNL (discipline non-linguistique) qui lui permet d'enseigner l'histoire-géographie en anglais auprès des élèves de troisième qui souhaitent intégrer une seconde européenne (implantée dans le lycée voisin).

Dans le cadre de notre étude, nous avons pu avant d'aborder la méthodologie de l'autoconfrontation observer DIANE à cinq reprises dans son cours ; elle nous a également accordé deux entretiens compréhensifs. Lors de l'intervention, nous avons recueilli avec elle les matériaux suivants (tableau 13).

Tableau 13 : données issues de l'intervention avec DIANE

Date	Type de données	Commentaires
07/10/2011	Entretien compréhensif avec prise de notes	Méthode directe Données de contextualisation de la recherche (connaissance fine du terrain, des participants).
16/11/2011	Observation participante avec prise de notes (6 ^{ième})	
25/11/2011	Entretien compréhensif avec prise de notes	
05/12/2011	Observation participante conseil de classe (6 ^{ième})	
25/10/2012	Observation participante avec prise de notes (3 ^{ième})	
05/04/2013	Observation participante avec prise de notes (dispositif « orientation active » en 3 ^{ième})	
22/05/2013	Observation participante avec prise de notes (dispositif « 3 ^{ième} PPRE »)	Méthode indirecte de l'autoconfrontation simple et croisée
08/10/2013	Réunion du collectif de travail Elaboration de la question problématique Identification des élèves à risque de décrochage dans la classe de 6 ^{ème} concernée par l'étude. Enregistrement audio	

⁴² DP 3 : découverte professionnelle 3 heures, dispositif de découverte du tissu économique local et des possibilités d'orientation après la classe de 3^{ième} proposé à chaque élève ; DP 6 : découverte professionnelle 6 heures, dispositif renforcé d'aide à l'orientation et à la construction d'un projet professionnel via des mini-stages en entreprises proposé aux élèves de 3^{ième} en difficulté ou à risque de décrochage.

05/12/2013	Séance de classe avec la classe de 6 ^{ème} Constitution d'un matériau de base pour le choix des traces de l'activité de DIANE soumises à l'analyse. Enregistrement audio-vidéo	BOUCLE 1
31/01/2014	Autoconfrontation simple à partir de traces de l'activité issues de la séance filmée Enregistrement audio-vidéo	
11/02/2014	Autoconfrontation croisée avec LUC (SVT) à partir de traces d'activité issues des séances filmées Enregistrement audio-vidéo	
14/04/2014 15/04/2014	Retour au collectif de travail (deux séances) Enregistrement audio-vidéo	
26/05/2014	Séance de classe avec la classe de 6 ^{ème} Constitution d'un matériau de base pour le choix des traces de l'activité de DIANE soumises à l'analyse. Enregistrement audio-vidéo	Méthode indirecte de l'autoconfrontation simple et croisée
16/06/2014	Autoconfrontation simple à partir de traces de l'activité issues de la séance filmée Enregistrement audio-vidéo	
13/10/2014	Autoconfrontation croisée avec LUC (SVT) à partir de traces d'activité issues des séances filmées Enregistrement audio-vidéo	
19/11/2014	Retour au collectif de travail (une séance) Enregistrement audio-vidéo	

L'analyse des données au cours de l'intervention conduit à repérer un développement de l'activité de DIANE selon trois histoires.

Histoire 1 : « J'ai ramé quand même... »

La première séance filmée dans la classe de DIANE est une leçon d'histoire. La thématique abordée est celle des cités grecques. En début de cours, DIANE interroge les élèves sous la forme du cours dialogué, dans le but de leur faire élaborer la définition d'une cité antique, par rapport à une cité actuelle. Cette phase orale dure environ dix minutes, et DIANE est dès le départ affectée par sa durée, qu'elle juge excessive. Rappelons que par rapport aux trois autres membres du collectif, DIANE a visionné les séances filmées avant l'entretien d'autoconfrontation simple.

ACS 1 DIANE		
7.	CH	Alors là tu disais "au début c'est très long", euh...
8.	DIANE	C'est ça, je trouve que c'est long, la mise en place elle est très longue, après peut-être que le problème venait du fait aussi que j'étais filmée, du coup j'étais pas du tout dans mon élément, et je trouve que, quand j'ai regardé le film, ils ont mis du temps à commencer à écrire, à coller, on a mis du temps à trouver la définition, on a mis du temps, voilà, j'ai pas regardé, je crois que ça fait au moins dix minutes...
9.	CH	Tu ressens que ton, ton entrée de cours
10.	DIANE	Ah elle est longue.
11.	CH	En plus j'ai pas commencé à filmer au tout début, justement, j'ai posé la caméra, j'ai attendu que les élèves arrêtent de me regarder
12.	DIANE	C'est ça. Mais c'est très très long, ouais.
13.	CH	Par rapport à la...
14.	DIANE	Par rapport à maintenant, et par rapport à comment ça se passe, tout de suite ça y est ils sortent leurs affaires et euh...Après je les ai changés de place, aussi
15.	CH	Ah d'accord, alors depuis l'autre fois tu as changé des choses.
16.	DIANE	C'est ça. Parce qu'après chaque vacance, tu sais ils changent de place
17.	CH	Oui
18.	DIANE	Et du coup j'ai changé aussi la disposition des élèves, du coup ça va beaucoup mieux, parce que ceux qui sont au fond à qui je faisais un peu des remarques sont passés devant
19.	CH	Oui
20.	DIANE	Donc j'ai Loïc qui est là, j'ai Loris qui est juste à côté et Xavier qui est juste là.

DIANE juge son début de séance « *très long, la mise en place elle est très longue* », en se tenant dans cette première partie d'énoncé à une tournure impersonnelle ; elle s'implique avec l'emploi du « je » ensuite, en abordant la gêne occasionnée par la présence de la caméra qui a eu pour effet qu'elle « *n'était pas du tout dans [son] élément* ». Cette réalisation de son activité par le visionnage se traduit par une implication progressive de DIANE dans le discours, par l'usage d'abord de la forme impersonnelle (« *c'est long* ») puis en utilisant la troisième personne du pluriel (« *ils ont mis du temps* », le pronom ils désignant les élèves), puis « *on a mis du temps* » (« *on* » étant employé ici pour « le professeur et les élèves »), enfin la première personne du singulier, au TP 14 (« *après je les ai changés de place, aussi* »), où DIANE explicite une action réalisée après un premier visionnage de la vidéo (changer les élèves de place), qui lui a d'ores et déjà permis de reprendre en partie la main sur une situation qu'elle semblait subir. Elle a décidé de ramener les élèves identifiés comme à risque sur les rangs de devant (« *ceux qui sont au fond à qui je faisais un peu des remarques sont passés devant* »), ce qui a pour résultat qu'elle les voit mieux, et par conséquent les contrôle mieux (« *Donc ils sont dans mon champ de vision* »). La rencontre avec des traces de son activité lui a donc permis de réaliser que ces élèves, situés au

fond de la classe, l'obligeaient à faire des remarques publiques, gênantes pour le déroulement du cours. L'usage du présent (« *ceux qui sont au fond* ») puis du passé (« *à qui je faisais un peu des remarques* »), puis de nouveau du présent (« *donc ils sont dans mon champ de vision* ») traduit le mouvement des significations entre son expérience de classe filmée, son premier visionnage, son expérience de classe à la suite du visionnage, enfin les liens entre ces expériences et l'expérience nouvelle de l'autoconfrontation, qui leur donne une cohérence.

Alors que la chercheuse la questionne sur d'autres changements qu'elle a introduits depuis le visionnage, DIANE poursuit en indiquant son projet de changer la trame de ce cours pour l'année suivante :

ACS 1 DIANE		
28.	DIANE	Ah oui le contenu je vais le changer pour la prochaine...
29.	CH	Oui bien sûr mais est-ce que à ton avis ça a une incidence sur le fait que le début de cours est long ? Tu vois ce que je veux dire ?
30.	DIANE	Ah oui ! Sur mon cours, la façon dont j'ai fait mon cours, oui. Je pense que je vais changer tu vois, l'année prochaine, puisqu'il y aura le même chapitre, je ferai pas du tout de la même façon.
31.	CH	D'accord.
32.	DIANE	Je vais complètement changer.
33.	CH	Qu'est-ce que tu envisages de modifier ?
34.	DIANE	Ben je pense que je mettrai pas autant de temps dans la définition de la cité, et puis je pense qu'on va tout de suite, je vais leur donner la définition, et après on verra justement qu'aujourd'hui ça n'a pas le même sens, tu vois je suis partie dans chacun donne sa définition
35.	CH	Oui c'est ça
36.	DIANE	Ils essaient de trouver les sens, et c'est pas possible, on perd du temps. On perd du temps. Donc moi je vais donner la définition
37.	CH	Et c'est une perte de temps
38.	DIANE	Voilà, donner une définition de la cité grecque, et ensuite de voir que aujourd'hui cette définition elle est, elle est autre, voilà. Là on a perdu quinze minutes...

DIANE envisage ici une nouvelle fois un autre contexte à partir du visionnage de son début de leçon : elle souhaite changer sa manière de présenter le cours sur la cité l'année suivante (« *je vais complètement changer* »), notamment le début du cours, afin que ce dernier soit moins long. A cet effet, elle pense donner d'emblée la définition de la cité grecque, afin d'éviter les digressions et les réponses hors de propos. Les marques d'énonciation sont organisées sous la forme d'un dialogue entre le « *je* » (DIANE), « *ils* » (les élèves) et « *on* » (le professeur et les élèves). DIANE emploie le pronom « *je* » notamment pour parler de son activité de planification

de la classe (« *donc moi je vais donner la définition* »), et ce « *je* » entre en résonance avec les réactions des élèves (« *ils essaient de trouver les sens et c'est pas possible* »), et la progression du travail de la classe (« *là on a perdu quinze minutes* »). L'adressage de l'activité du professeur au groupe-classe l'amène à revenir sur ses choix et à envisager un autre scénario pour passer moins de temps sur le début de cours.

ACS DIANE1		
151.	CH	A un moment, c'est peut-être juste un tout petit peu avant, tu leur dis "bon maintenant on arrête de partir dans tous les sens".
152.	DIANE	Oui.
153.	CH	Parce que effectivement, une fois que tu as sollicité leur avis, et ce qu'ils savent sur la cité, à un moment cet échange-là, moi j'ai l'impression que tu, il faut que...
154.	DIANE	Ça s'arrête
155.	CH	Il faut que ça s'arrête.
156.	DIANE	C'est ça, voilà
157.	CH	Il faut l'arrêter, et c'est peut-être ça qui est difficile, un peu
158.	DIANE	C'est pour ça que je me dis, je repartirai pas non plus de la même manière, c'est pour ça que je donnerai la définition et après peut-être on prend deux ou trois exemples, mais euh, plus comme ça.
159.	CH	Parce qu'ils ont tendance à diverger, en fait...
160.	DIANE	C'est ça. Et c'est dur de les faire revenir, après, euh, oui.

La formulation de la question de DIANE à l'adresse des élèves (« *Pour vous, qu'est-ce qu'une cité ?* ») a eu pour effet que nombre d'entre eux ont souhaité s'exprimer, en donnant leur idée de la cité et en évoquant leurs expériences individuelles. DIANE estime alors que la classe « *[part] dans tous les sens* », et demande aux élèves d'arrêter leurs interventions (TP 151) afin de recentrer le sujet. Mais ce recentrage est difficile (« *et c'est dur de les faire revenir, après, euh, oui* »), DIANE exprime une situation de grand inconfort, en témoignent les TP 154 (« *ça s'arrête* »), 156 (« *c'est ça, voilà* »), qui complètent et reprennent les propositions du chercheur, et 158 (« *plus comme ça* »).

Après avoir tant bien que mal mis fin aux interventions des élèves, DIANE envisage pour la suite de ses cours de donner elle-même la définition et de leur demander plutôt de la compléter par des exemples, au lieu de tenter par le questionnement de leur faire construire eux-mêmes cette définition. Dans l'extrait suivant, elle précise son propos et fait apparaître le conflit

intrapyschique qui l’anime : respecter la prescription officielle tout en prenant le temps de bien expliquer à tous les élèves.

ACS DIANE 1		
184.	CH	Voilà, en fait tu synthétises ce qu'ils t'ont dit
185.	DIANE	C'est ça, c'est ça.
186.	CH	Tu retombes drôlement bien sur tes pieds, là, hein?
187.	DIANE	Oui mais pffff (<i>rires</i>) on a mis, attends... dix <i>minutes</i> (<i>DIANE fait le geste de ramer face à l'écran</i>)
188.	CH	C'est quoi ce geste ?
189.	DIANE	Dix minutes, j'ai ramé quand même ! ça normalement j'aurais pas dû mettre dix minutes pour le faire, je pense.
190.	CH	Ah, pourquoi tu dis "normalement", par rapport à...
191.	DIANE	Ben normalement, c'est à dire par exemple nous en histoire-géographie, voilà, faut pas non plus rester des heures et des heures à, parce qu'on a des... je sais pas pour les autres matières, mais on te dit euh "tu dois traiter ce sujet en quatre heures", voilà. Moi je fais jamais en quatre heures, déjà je dépasse le temps, je fais en cinq, six, sept, huit heures, mais du coup, heu, du coup ben après tu as un petit moment de stress parce que tu dis "allez ça fait quand même quelque temps que je suis restée dessus, faut que j'avance un peu plus", tu as les textes officiels, en même temps tu voudrais faire un petit peu, enfin expliquer clairement, et
192.	CH	Et en même temps tu as les fameux gamins à risque de décrochage, et tu veux aussi, euh...
193.	DIANE	C'est ça,
194.	CH	Justement, en t'y prenant comme ça, en partant de leurs idées, de leurs... tu, tu...
195.	DIANE	Ben c'est ce que je voulais au début, tu vois leur montrer
196.	CH	Tu dis que l'année dernière tu étais partie sur un exercice écrit
197.	DIANE	Sur un exercice écrit
198.	CH	Et puis il y en avait qui étaient passés à côté, qui avaient mal compris
199.	DIANE	Complètement. Ils avaient pas compris, mais les fiches étaient difficiles tu vois

Plusieurs marques présentes dans cet extrait montrent la situation d’inconfort de DIANE face au visionnage de ce moment de classe. Faisant le geste de ramer face à l’écran, comme on remonterait le courant d’une rivière, elle fait preuve d’autodérision, ce qui lui permet d’euphémiser ce qu’elle ressent comme une activité contrariée et de donner forme au conflit intrapsychique, en utilisant la métaphore : « dix minutes, j’ai ramé quand même ! Ça normalement j’aurais pas dû mettre dix minutes pour le faire, je pense » (TP 189). L’introduction dans l’énoncé de l’adverbe « normalement » traduit une référence à la prescription, qu’elle explicite dans le tour de parole suivant à la demande du chercheur. Ici on assiste à un dialogue

entre les instances du métier, qui s'exprime par des variations dans les marques d'énonciation, le pronom « nous » pour le transpersonnel (« nous en histoire-géographie »), marquant son appartenance au collectif d'enseignants de sa discipline, le « on » pour l'impersonnel (« on te dit 'tu dois traiter ce sujet en quatre heures' voilà ») le « je » et le « tu » annonçant le personnel (« moi je fais jamais en quatre heures » ; « du coup après tu as un petit moment de stress » ; « tu as les textes officiels et en même temps tu voudrais faire un petit peu, enfin expliquer clairement »). Cet usage de la première et de la deuxième personne du singulier dans le même tour de parole permet à DIANE de s'auto-adresser le discours tout en l'adressant au chercheur comme à un *alter ego*, ce qui l'amène à prendre de la distance avec la dimension subjective de son activité (elle n'est pas satisfaite de sa prestation) et d'envisager d'autres alternatives, comme elle le fera au TP 225 (« j'aurais dû le faire plus tôt je pense ») en évoquant le moment où elle interrompt les interventions des élèves pour faire la synthèse.

Par ailleurs, alors qu'elle souhaitait par cette entrée de cours recueillir les représentations des élèves et faire davantage participer les élèves à risque à l'oral (l'année précédente elle avait donné une fiche d'exercices écrits, mais celles-ci s'étaient avérées trop difficiles), elle réalise que ceux-là même qu'elle ciblait pour cette première phase ont peu participé, voire pas du tout :

ACS DIANE 1		
434.	DIANE	Moi-même je me suis un peu ennuyée en m'écoutant, quand même. A un moment donné, je comprends que là tu vois, Xavier je l'ai perdu, Loïc je l'ai perdu aussi, Loris essaie de s'accrocher désespérément, mais à un moment donné, je parle beaucoup quand même. Faudra à un moment donné, que j'arrive à.... à ne plus être celle qui parle, et à laisser les autres peut-être parler un petit peu. Tu vois je sais pas, je devrais les mettre plus en activité, je pense, travailler en groupe...
435.	CH	Les mettre plus en activité ou les mettre plus, leur laisser plus la parole, parce que leur laisser la parole, ils ils l'ont beaucoup, hein..
436.	DIANE	Non, quand je te dis je dois laisser la parole, je dis je dois m'effacer, c'est à dire plus les laisser en activité, peut-être les faire travailler plus en groupe, tu vois par exemple je me dis aussi la définition de cité, si je leur avais donné trois documents à travailler en groupe, peut-être si j'avais mis tu vois une image de la banlieue, une image ...
437.	CH	Oui, avec des questions
438.	DIANE	Voilà, avec des questions, euh arriver à un questionnement tu sais, en travaillant en groupe et puis là ils arrivent tout de suite à la définition de la cité, avec trois images, on décrit, qu'est-ce que vous en pensez, enfin tu vois il y a un, d'autres façons qui me viennent à l'esprit et que là.
439.	CH	C'est super ! C'est très bien.
440.	DIANE	Donc voilà. Oui, ben oui, donc du coup, quand tu m'as filmée
441.	CH	En te revoyant, en te revoyant ça te permet d'élaborer autre chose

442.	DIANE	Voilà, ben si tu m'avais pas filmée, euh, je, j'aurais peut-être pas senti, j'avais senti qu'à la fin du cours j'étais pas satisfaite
------	-------	---

En visionnant la séance, DIANE réalise qu'elle a « *perdu* » Xavier, Loïc et Loris, trois élèves identifiés comme à risque de décrochage, dont elle pensait que cette entrée de cours sur le mode de l'échange oral sur les représentations des élèves leur permettrait de s'impliquer dès le départ dans l'activité. Elle se rend compte ici qu'elle-même s'est « *un peu ennuyée en [s']écoutant, quand même* ». Dans le TP 434, elle reconnaît qu'elle parle trop, qu'elle devrait « *laisser les autres peut-être parler un petit peu* » ; controversée par le chercheur (un peu avant, au TP 225 elle a déclaré qu'elle aurait dû arrêter la phase dialoguée plus tôt), elle reprend sa formulation et précise sa pensée : « *Non, quand je te dis je dois laisser la parole, je dis je dois m'effacer, c'est à dire plus les laisser en activité, peut-être les faire travailler plus en groupe* » (TP 436). Elle envisage ici une nouvelle alternative au début de cours dialogué (qui entraîne trop d'incertitudes et auquel les élèves ciblés ne participent que très peu) et à l'entrée en matière par un exercice écrit sur fiche (trop difficile pour un grand nombre d'élèves) : elle prévoit alors de faire travailler les élèves par groupes, en leur faisant décrire des documents iconiques (des images d'une cité de banlieue, d'une cité antique) pour arriver à leur faire construire une définition de manière plus active. Elle précise que c'est au travers du tournage puis du visionnage des traces de son activité qu'elle a réalisé l'inefficacité de son action, et qu'elle a pu envisager autre chose et se donner ainsi un nouveau but d'action (TP 442 « *Voilà, ben si tu m'avais pas filmée, euh, je, j'aurais peut-être pas senti, j'avais senti qu'à la fin du cours j'étais pas satisfaite* »).

A ce stade de l'intervention, nous pouvons constater que l'auto-affectation de DIANE naît du sentiment d'inconfort lié à une situation qui, d'après elle, lui échappe (la classe « *part dans tous les sens* » ; elle doit « *ramer* » pour synthétiser les propositions des élèves). Son développement se dirige donc dans un premier temps sur le versant centripète (tourné vers elle-même). Par la suite, réalisant que les élèves à risque de décrochage, à qui elle a pensé en priorité en envisageant ce début de cours sous forme orale dialoguée, ne profitent que peu de ce temps en termes de participation, et elle envisage par conséquent une autre forme d'entrée de cours, déplaçant son développement potentiel sur le versant centrifuge (tourné vers les élèves et leur apprentissage).

Par la suite, lors de la première autoconfrontation croisée avec LUC, DIANE propose de revenir sur cet extrait du début du cours et de lui demander de réagir.

ACC DIANE-LUC 1		
17.	CH	Donc par rapport à ça, on voulait te faire réagir, LUC, sur cette manière d'entrer en matière, d'interroger, gérer les interactions avec les élèves, qu'est-ce que tu en penses ?
18.	LUC	Je trouve que c'est un bon début, il y a une question qui est, qui est assez ouverte, donc finalement on a des réponses très variées et c'est bien, euh ben tu fais participer tout le monde, c'est très bien aussi, euh, après voilà, c'est, bon mais c'est tout à fait normal, dans certaines séances le démarrage est un peu délicat et un peu difficile, et, et là t'attends, t'attends la réponse pour pouvoir continuer
19.	DIANE	En fait oui, parce qu'en fait moi j'attends qu'ils disent toutes leurs réponses, on les notes tu sais, on liste, et après en fonction de ça, on voit que, parce qu'aujourd'hui le mot cité a évolué, donc dans l'antiquité c'était ça tu vois, avec une cité antique, avec des temples, voilà des remparts <i>et cetera</i> , et puis aujourd'hui ben on a gardé le mot mais ça donne la cité euh de quartier, banlieue, <i>et cetera</i> , tu vois c'est juste pour voir l'évolution envers le mot, donc après tu vas voir que j'ai noté au tableau toutes les informations qui sont données, mais je trouve que c'était très long à venir.
20.	CH	Ça t'a paru long à toi, hein? Tu me l'as dit déjà l'autre fois et là tu le redis
21.	DIANE	Ça m'a paru long parce que, même je trouve que là tu vois d'habitude ils sont beaucoup plus rapides, on va plus vite et là je pense qu'il y avait la caméra ou je sais pas ou
22.	LUC	Mais c'est normal, c'est normal que parfois ça dure un peu plus longtemps, et bon c'est, c'est bien, comme ça les gamins ils ont vraiment le temps de réfléchir et de se poser et
23.	DIANE	Ah du coup là ils ont bien compris, hein, ça pour le devoir
24.	CH	Ça aussi c'est, voilà, ils ont, ils ont bien assimilé la différence entre une cité aujourd'hui et une cité dans l'Antiquité
25.	DIANE	C'est ça, et ça va m'aider, là on va faire le cours sur les villes, donc les banlieues tout ça, ça va m'aider je sais pour la suite tu vois
26.	CH	Donc finalement c'était pas du temps perdu
27.	DIANE	C'est pas du temps perdu, mais c'est vrai que sur le coup
28.	CH	Tu trouves ça long sur le moment, mais
29.	DIANE	Je trouve ça long, oui

Ici, le jugement positif de LUC sur l'entrée de cours de DIANE permet à cette dernière de revenir sur ce moment difficile en évoquant son objectif : que les élèves comprennent bien la différence entre la cité antique et la cité de banlieue actuelle. Cela ne l'empêche pas de confirmer que selon elle, « *c'était très long à venir* », mais cette phase n'a pas constitué qu'une perte de temps. Le fait que LUC fasse remarquer que « *c'est bien, comme ça les gamins ils ont vraiment le temps de réfléchir et de se poser* » lui fait réaliser que ce temps long consacré à la définition de la cité a eu pour effet que les élèves ont bien compris ce qu'elle souhaitait leur expliquer, et que cela va l'aider « *pour la suite* », donc que ce n' « *est pas du temps perdu* ».

Le deuxième cours de DIANE choisi pour le tournage vidéo est une leçon de géographie. Lors de cette séance, l'enseignante va expérimenter un cours « multitâche », où elle demande à une partie des élèves de compléter une carte des zones climatiques et d'en réaliser la légende, tandis que d'autres vont copier la synthèse du cours sur le climat, et que d'autres encore commencent avec le professeur un nouveau cours intitulé « habiter la ville », s'appuyant sur l'exemple de Bombay en Inde pour aborder la problématique des métropoles dans les pays en développement. Le début de cette séance est beaucoup plus rapide que le précédent, et DIANE a changé sa manière de questionner les élèves.

ACS DIANE 2		
47.	CH	Ton questionnement il est beaucoup plus structuré et fermé, en fait.
48.	DIANE	Oui oui, je veux qu'ils évitent de partir par exemple métropole, je me suis dit ils vont partir encore dans la cité, dans
49.	CH	D'ailleurs ils commencent par dire "dans les cités"
50.	DIANE	Oui oui, et puis
51.	CH	Tu as vu que là, ils redisent "cités", quoi
52.	DIANE	Ah oui donc il faut que vraiment j'arrive, voilà
53.	CH	Tout de suite tu cadres beaucoup plus
54.	DIANE	Oui
55.	CH	Donc du coup ça fait que tu passes moins de temps quand même dans ton cours, à ces échanges, cours dialogués.
56.	DIANE	Voilà, c'est ça, explications...
57.	CH	Et ils vont se, il vont se mettre sur des tâches
58.	DIANE	Après on est à la fin de l'année aussi, normalement ils doivent être, je dois aller plus vite, quoi.
59.	CH	C'est aussi parce qu'ils sont, tu crois, parce qu'ils sont plus avancés et qu'ils vont plus vite à l'essentiel ?
60.	DIANE	Oui, non mais moi aussi parce que j'ai changé aussi, je suis beaucoup plus, voilà.
61.	CH	Oui
62.	DIANE	Après tu vois comment ils fonctionnent donc du coup tu sais où tu veux en venir, j'ai dit, là je, dans ma tête j'ai dit "il est hors de question que je parte dans... métropole ça doit être acquis on l'a répété dix mille fois", voilà, maintenant ils le savent.
63.	CH	Oui, voilà, donc on n'a pas besoin de revenir sur la définition
64.	DIANE	Voilà, mais au moins je sais que cette notion, ils passent en cinquième et tous, et même je pense Loïc la connaît.
65.	CH	Oui, oui, alors c'est je sais pas si c'est lui ou si c'est Sabri mais c'est un des deux qui te dit métropole
66.	DIANE	Oui, c'est Loïc.
67.	CH	C'est Loïc.

DIANE attribue cette modification de rythme au fait que les élèves, à ce moment de l'année, ont acquis des habitudes de travail et se mettent plus facilement en activité, mais aussi au fait qu'elle aussi a changé (TP 60 « *Oui, non mais moi aussi parce que j'ai changé aussi, je suis beaucoup plus, voilà* »). Forte de sa bonne connaissance de la classe (« *après tu vois comment ils fonctionnent* ») mais aussi de la clarté de ses objectifs d'apprentissage (« *donc du coup tu sais où tu veux en venir* ») elle réaffirme son intention de ne pas recommencer un questionnement trop ouvert qui lui ferait perdre trop de temps (« *dans ma tête j'ai dit 'il est hors de question que je parte dans' ...*»). On assiste ici à un développement de son pouvoir d'agir sur le versant de l'efficience (elle perd moins de temps à construire la définition ; elle n'a plus la sensation de perdre le contrôle de la classe) mais aussi du sens, se préoccupant de ce que les élèves ont appris (tous connaissent la définition, même Loïc, celui qu'elle perçoit comme étant le plus à risque de décrochage scolaire).

DIANE demande ensuite à arrêter le visionnage sur un moment où Loïc, Xavier, Sabri et Loris ont terminé leur tâche et rejoignent le groupe qui, avec l'enseignante, élabore la définition du terme « bidonville » sous forme de cours dialogué. A ce moment, ces élèves ont tendance à « décrocher » et à s'agiter, bavarder entre eux. DIANE envisage alors d'aller plus avant dans sa démarche, en faisant réaliser en décalé des activités différentes en fonction du niveau des élèves, plutôt que leur faire réaliser les mêmes tâches en même temps.

ACS DIANE 2		
239.	DIANE	Du coup il faudrait en fait les lancer tout de suite sur une tâche et ensuite peut-être faire le bilan tous ensemble pour avoir quelque chose, mais chacun donnerait son bilan, ou faire un exercice de ce genre-là, peut-être, pour comprendre, faire comme on fait en SVT, c'est à dire par exemple on fait plusieurs tâches, chacun a une démarche différente, plus dure pour les élèves pour qui c'est plus facile, plus complexe on va dire plutôt, plus simple pour ceux qui ont des difficultés, ils en tirent des conclusions et chacun vu que c'est des conclusions différentes, donne la conclusion et ça sera la trace écrite aussi.
240.	CH	Peut-être, oui, oui. En tout cas moi ce que je constate, c'est que quand même quand tu les mets, ça c'est la grosse différence avec le cours du mois de décembre
241.	DIANE	Oui
242.	CH	Quand ils sont en activité sur quelque chose, euh ben ils le font, quoi
243.	DIANE	Ils le font, ils le font, oui. C'est plus comme avant
244.	CH	C'est pas le gamin qui va rester là sur son exercice et qui va pas, dire "moi je le fais pas", ou "j'y arrive pas", ou euh...
245.	DIANE	C'est vrai. Non c'était, enfin si tu me demandes entre les deux séances, c'est sûr que je trouve que celle-là elle était bien, mieux, mais... ben oui, mais en

		fait c'est parce que c'est tout le travail qu'on a fait derrière, voir la vidéo, de faire le commentaire, d'analyser, les échanges qu'on a faits avec les collègues et puis là ils ont grandi.
--	--	--

Sur le même thème, DIANE imagine ici des tâches différenciées (« *plus dure pour les élèves pour qui c'est plus facile, plus complexe on va dire plutôt, plus simple pour ceux qui ont des difficultés* ») qui permettraient de réaliser une synthèse commune et serviraient de base pour produire la trace écrite. Cette action est envisagée à la suite d'une autoconfrontation croisée avec LUC, enseignant de SVT, qui propose à ses élèves des activités plus ou moins complexes liées à un même thème. Ce déplacement d'opération dans un autre contexte potentiel (« *faire comme on fait en SVT* ») va permettre à DIANE de trouver des solutions aux problèmes qu'elle rencontre encore face à la coordination des différentes tâches des élèves. Ici par exemple, le fait que les élèves ont travaillé en décalé a pour effet que certains (les plus lents) n'ont pas participé au début de l'échange sur le thème du nouveau cours. De plus, DIANE se rend compte que Xavier a réalisé la tâche demandée (compléter la carte des climats et sa légende), mais qu'en l'absence de retour de l'enseignante, il n'a pas assimilé les contenus correspondants.

ACS DIANE2		
286.	CH	Voilà donc là
287.	DIANE	Je suis obligée de revenir
288.	CH	Voilà, non mais tout le monde a fini avec la carte et la légende, et tu embrayes sur le nouveau cours. Non ça se goupille bien, finalement et le fait qu'ils aient pas tous fait la même chose au même moment fait que ...
289.	DIANE	Non non c'était bien, mais je pensais du coup euh, tu sais le lendemain ils ont eu une évaluation, et que ça serait plus facile, parce que Xavier avait quand même refait la carte et je leur ai mis exactement la même carte en évaluation, il a été incapable de me situer de me placer, par exemple Sibérie ou euh Amazonie, ou je sais pas, Sahara, alors qu'il venait juste de le faire, il l'a fait la veille. Je veux dire, si c'était il y a trois semaines, j'aurais compris tu vois
290.	CH	Oui, oui
291.	DIANE	Mais en fait c'est ça, je me dis il a fait quand même ça la veille, il a refait la légende, on a pris du temps, et ben il était incapable le lendemain de me le refaire, le lendemain, si, même pas, il y a pas eu, et en plus je les ai à huit heures du matin le mercredi, donc de huit à neuf, il a eu...
292.	CH	Il avait effacé de la mémoire de travail
293.	DIANE	Ah complet, de la mémoire, je me suis dit à la limite pour certains, parce qu'on avait fait la classe, c'était moins, ils s'en rappellent plus d'accord, mais en fait pour lui ça doit poser un gros, gros problème. Je lui ai dit "mais tu l'as fait hier !" et il s'en rappelait plus du tout, tu vois, et pourtant il l'a fait étape par étape.
294.	CH	Lui c'est comme s'il se tirait des balles dans le pied en ce moment.
295.	DIANE	C'est ça, et donc c'est pour ça que j'étais un peu déçue aussi, c'est pour ça que

		je me suis dit "mais alors, ça a pas marché, je ... ça a pas marché".
--	--	---

Cette déception par rapport au mauvais résultat obtenu par Xavier lors du contrôle met DIANE face à une difficulté que l'on pourrait exprimer ainsi : réaliser la tâche ne signifie pas forcément pour l'élève avoir appris, ni compris les savoirs qu'elle comporte. En l'occurrence, Xavier va s'avérer incapable de compléter la même carte le lendemain de la séance. Cet écart entre « réaliser la tâche » et « apprendre » ou « retenir » laisse sur le moment DIANE désespérée. Mais ce sujet sera repris par la suite lors de l'autoconfrontation croisée avec LUC, et elle pourra trouver dans l'échange des éléments de développement pour ce chantier professionnel.

ACS DIANE2		
338.	CH	Globalement qu'est-ce que tu en penses ?
339.	DIANE	Ah ils ont progressé
340.	CH	Oui
341.	DIANE	Mais moi j'ai changé, ah oui, ah moi j'ai changé, oui oui
342.	CH	Ta manière de...
343.	DIANE	D'être, oui de gérer la classe oui.
344.	CH	Et du coup tu as beaucoup plus de...
345.	DIANE	C'est mieux. Ah moi je préfère ce cours-là. Mais j'en suis sortie satisfaite du cours, j'ai préféré. Du coup j'en tiens compte, tu vois, parce que cet été ça va être la préparation de leçons ça va être

Ce développement sur le versant de l'efficacité (moins de temps perdu, un meilleur contrôle du groupe, des élèves plus actifs) satisfait globalement DIANE malgré un déficit au niveau du sens (Xavier n'a pas compris ni retenu ce qu'il a fait dans le cours). Elle n'envisage pas de revenir à sa manière antérieure de conduire la classe, et projette d'en tenir compte dans l'avenir (« *du coup j'en tiens compte, tu vois, parce que cet été ça va être la préparation de leçons* »).

Lors de l'autoconfrontation croisée de la deuxième boucle d'intervention, DIANE va proposer à LUC de revenir sur cette mise en activité « multitâche ».

ACC DIANE-LUC 2		
65.	DIANE	(<i>rires</i>)
66.	CH	Tu arrêtes quand tu veux hein ? et toi aussi d'ailleurs
67.	LUC	Ben moi je regarde ça un peu comme si je regardais la télé tu sais, je regarde ça, tu fais très prof tu sais ?
68.	DIANE	Je fais très prof oui, je suis pas du tout euh...
69.	LUC	Euh, je sais pas...
70.	CH	Ça veut dire quoi ça "tu fais très prof" ?
71.	LUC	Non mais c'est

72.	DIANE	Parce que là parce que là il voit que je circule pas, aussi peut-être parce que lui il circule beaucoup plus LUC, il va à droite à gauche et, et là ils sont pas en autonomie c'est-à-dire que c'est moi qui donne le bilan, et ils notent
73.	LUC	Là en fait ils sont en attente la plupart, tu vois qu'il y en a certains qui sont prêts et puis d'autres qui sont, je sais pas quoi d'ailleurs, celui-ci là qui tirait la langue je sais pas si tu l'as repéré.

La réflexion de LUC au TP 67 « *tu fais très prof, tu sais ?* » va déclencher chez DIANE dans le contexte de l'autoconfrontation croisée une nouvelle réalisation de son activité (TP 72) : « *Parce que là parce que là il voit que je circule pas, aussi peut-être parce que lui il circule beaucoup plus LUC, il va à droite à gauche et, et là ils sont pas en autonomie c'est-à-dire que c'est moi qui donne le bilan, et ils notent* ». Elle se rend compte d'une part qu'elle circule peu dans la classe, restant près du tableau et du bureau, et d'autre part que, bien que les élèves réalisent des tâches différentes, ils ne travaillent pas de manière autonome, en ce sens que leur activité consiste à noter le bilan effectué principalement par le professeur. LUC lui fait remarquer l'attitude des élèves qui sont pour la plupart en attente. D'après lui, même s'il ne peut bien identifier quelle est leur activité, certains ne sont pas forcément prêts (« *et puis d'autres qui sont, je sais pas quoi d'ailleurs* »).

Un peu plus loin, LUC fait remarquer que, du fait de la pression temporelle, DIANE avance dans le cours et réalise le bilan d'un chapitre avec seulement une partie de la classe, les autres élèves étant toujours en train de réaliser la tâche précédente.

ACC DIANE-LUC 2		
147	LUC	En fait tu es prise par le temps, donc tu, du coup t'es obligée d'avancer.
148	DIANE	Hm
149	LUC	Mais il y en a quelques-uns qui ne peuvent pas du coup construire en fait, il y en a qui profitent du coup de ce que tu fais, c'est les gamines qui sont en train d'écrire elles sont en train de construire, et puis t'as les autres en fait qui vont être complètement perdus je pense.
150	DIANE	Je sais, c'est pour ça que c'est pas...
151	LUC	Mais parce que tu es prise par le temps quoi, je pense.
152	CH	Donc si je reformule ce que tu dis LUC, si j'ai bien compris, c'est que le bilan il est co-construit avec certains élèves
153	LUC	Mais
154	CH	Et les autres vont l'avoir
155	LUC	Enfin co-construit euh, on voit que tu, tu imposes une partie des choses
156	DIANE	Oui c'est moi qui impose oui
157	LUC	Mais tu as l'approbation des élèves qui ne posent aucun problème qui te disent pas non madame ou je sais trop quoi, mais par contre t'en as deux qui ne construisent, qui ne construisent absolument pas qui font une autre tâche.

158	DIANE	Oui c'est ça.
159	LUC	Mais bon après je sais pas tu le rattrapes certainement d'une manière ou d'une autre
160	CH	Donc eux le bilan ils vont l'écrire
161	DIANE	Il vont l'écrire
162	LUC	Il est imposé
163	DIANE	Il est imposé voilà mais ils l'ont pas... c'est vrai qu'ils ont pas réfléchi dessus... du coup
164	CH	Qu'est-ce qu'on pourrait envisager là ?
165	DIANE	Ben là c'est ça, c'est qu'il faudrait que je fasse comme LUC c'est à dire travailler tu vois, mettre en place des dossiers et puis chacun tu sais travaille selon son rythme en suivant le dossier, c'est vrai que là je l'ai pas fait parce que en fait moi ce qui m'effrayait c'est de faire les tâches multiples tu sais, donc quand je vois que je suis capable de le faire
166	CH	Hm, oui tu fais ça bien.
167	DIANE	Maintenant il faudrait que je réfléchisse, il faut que je réfléchisse à comment ensuite faire des dossiers, c'est ça en fait c'est euh...ils évoluent chacun en fonction de leurs capacités, pour l'instant j'avais pas... Je je m'inquiétais tu sais parce que je sais pas gérer tu vois les...
168	LUC	C'est pas facile

Ici LUC fait remarquer que si les élèves participent à des tâches différentes, il est important que toute la classe se retrouve au moment de réaliser le bilan des apprentissages engagés, au risque que certains ne « *construisent absolument pas, [qui] font une autre tâche* » (TP 157). DIANE montre son accord au TP 163 : « *il est imposé voilà mais ils l'ont pas.... C'est vrai qu'ils ont pas réfléchi dessus... du coup* », ce qui est le cas de Xavier. D'après elle, ce fait pourrait expliquer en partie pourquoi Xavier n'a pas réussi à restituer la carte du climat lors du contrôle. Au TP 165, elle revient sur son projet de mettre en place des dossiers pour que « chacun travaille selon son rythme », comme LUC, projet qu'elle a différé pour l'instant car « *ce qui [l']effrayait c'est de faire les tâches multiples* » mais lorsqu'elle voit « *ce qu'[elle est] capable de faire* », elle envisage de travailler de cette façon. Elle reprend ce projet dans le TP 167 : « *Maintenant il faudrait que je réfléchisse, il faut que je réfléchisse à comment ensuite faire des dossiers, c'est ça en fait c'est euh...ils évoluent chacun en fonction de leurs capacités, pour l'instant j'avais pas... Je je m'inquiétais tu sais parce que je sais pas gérer tu vois les...* ». Elle emploie dans cet énoncé le conditionnel puis l'indicatif (« *il faudrait ; il faut* »), indiquant son projet, et explicitant à nouveau son inquiétude par rapport à la gestion de tâches multiples. Son gain d'efficacité dans la gestion des tâches multiples va lui permettre à partir de ce moment de se développer sur le

versant du sens, en réfléchissant à des tâches différenciées permettant aux élèves d'évoluer « *chacun en fonction de leurs capacités* ».

Elle évoque également comme une aide le témoignage d'un ami professeur d'école qui enseigne l'italien à un regroupement d'élèves de niveaux différents, dans une organisation en ateliers :

ACC DIANE-LUC 2		
169.	DIANE	Les tâches multiples comme ça et après bon tu vois j'ai un ami, G. qui est instit qui m'expliquait parce que là en fait il fait italien tu sais, dans ses classes il a des CE1 des CE2 et des CM1.
170.	CH	Hm
171.	DIANE	Qui font italien, il me dit il y en a qui savent s'exprimer en italien et puis il y en a d'autres faut tout leur apprendre, donc il y a quand même trois niveaux pour une même classe à qui il doit enseigner l'italien, donc il me dit ben je travaille en ateliers <i>et cetera</i> , du coup ça m'aide parce que je dois réfléchir de la même manière, mais en fait j'avais l'angoisse de passer l'étape à... est-ce que je suis capable de, tu sais séparer le cours en trois choses, et là
172.	CH	Et là tu vois qu'ils font des choses différentes en même temps.
173.	DIANE	Oui mais après c'est vrai que du coup la façon dont je l'ai faite c'est pas bon parce que je laisse sur
174.	LUC	Peut-être qu'une sorte, une synthèse enfin, que tu aies un moment de synthèse mais que ce soit un moment de synthèse collectif et quand tu as un moment de construction ou d'activité il faut vraiment que ça soit, enfin moi c'est comme ça que je vois la chose, il faudrait que tout le monde fasse des activités en même temps, que si tu dois faire
175.	DIANE	Oui
176.	LUC	Que si tu dois faire un bilan il faut pas qu'il y en ait qui soient encore dans leur activité c'est pas possible.
177.	DIANE	C'est ça.
178.	LUC	Mais là il y a des éléments de... vachement intéressants hein ? Je pense qu'il faut continuer comme ça c'est super.

Même si cette organisation la séduit, elle exprime à nouveau son angoisse de passer à l'étape suivante : « *est-ce que je suis capable de, tu sais séparer le cours en trois choses* » (TP 171). LUC tout en l'encourageant lui suggère de réaliser un bilan collectif des activités (TP 176 : « *Que si tu dois faire un bilan il faut pas qu'il y en ait qui soient encore dans leur activité c'est pas possible* »).

DIANE reprend cette idée avec le support des images projetées du moment de classe où les élèves se rejoignent pour le bilan de la séance.

ACC DIANE-LUC 2		
185.	CH	Voilà en fait le moment où tout le monde plus ou moins se rejoint.

186.	LUC	Hm.
187.	DIANE	Oui mais c'est pas bien, enfin c'est pas bien amené.
188.	CH	C'est à dire ?
189.	DIANE	Ben je sais pas euh, parce que tu vois Laura c'est vrai elle a tout noté mais elle a pas compris le bilan, par exemple, donc après elle suit bon le chapitre habiter la ville mais elle aura pas forcément intégré le bilan de l'ancienne leçon. Xavier encore moins du coup hein parce que Xavier a plus de difficulté que Laura. Donc euh voilà il faut vraiment que je travaille, je pense qu'il faut vraiment que je travaille en groupe, tu vois que je prévois... parce que là c'est, je pars toujours de l'idée d'un, d'un cours magistral où tout le monde suit le cours mais c'est pas possible.
190.	LUC	Avec un questionnement unique à la rigueur et puis tes solutions aux synthèses.
191.	DIANE	Voilà, parce que la question, voilà le questionnement unique je l'ai parce qu'on la pose toujours la problématique en début et puis on fait toujours la synthèse en fin, mais après il faudrait que je fasse trois types d'activités... en fonction du niveau tu vois, oui.
192.	CH	Par exemple, que tu synthétises
193.	DIANE	C'est pour ça que je t'ai dit il faudra que je réfléchisse sur la Grèce, les villes aussi, pas la même attente par exemple quand on veut savoir ce que c'est qu'une ville dans la Grèce antique, pour ceux qui sont... plus en difficulté peut-être juste comprendre les éléments qui composent la ville, pour les autres comprendre que cette ville ben c'est plus que la ville avec les murailles mais c'est aussi tout le territoire qu'il y a autour, et qu'en fait pour les troisièmes cette ville et ben c'est aussi une cité-état, que voilà il y a la notion derrière d'état et cetera pour ceux qui ont plus de facilité.
194.	LUC	Je pense juste à un truc qui pourrait être pas mal je pense, peut-être une activité par exemple sur la ville avec une activité où tu as un texte et puis des questions en rapport avec le texte, support texte, et puis par exemple un gamin comme Xavier tu lui demandes finalement de reproduire un schéma d'une ville modèle ou d'une cité je ne sais pas, avec des légendes comme ça, et de te le présenter après oralement, donc il va le représenter et puis il va progressivement intégrer donc la structure de la ville, il va te le dire après à l'oral tu vois, donc il y en a qui par le texte finalement vont assimiler des choses, Xavier par exemple par le, par l'image et ben va assimiler aussi un certain nombre de choses, et puis peut-être qu'à certains tu peux leur donner tout simplement le cours que tu as projeté là "apprends le par cœur et c'est toi tout à l'heure qui me le présenteras euh, si tu fais un bilan une synthèse, tu pourras participer à la synthèse commune en me donnant le cours".
195.	DIANE	D'accord.

Le fait que les élèves rejoignent l'activité de bilan de manière décalée a pour effet que certains notent le cours mais sans comprendre, notamment les élèves à risque de décrochage qui, comme Xavier, mettent davantage de temps à réaliser les tâches et ont besoin d'explications pour comprendre. DIANE réalise au TP 189 que ce qu'elle présente dans ce cours s'apparente plus à un cours magistral en décalé (en fonction de l'avancement des élèves) qu'à une séance basée sur

des activités différenciées. L'échange qui suit avec LUC toujours au cours de la deuxième autoconfrontation croisée va contribuer à l'encourager en ce sens.

ACC DIANE-LUC2		
216.	LUC	Mais là t'as tout ce qu'il te faut pour y arriver je veux dire...
217.	DIANE	Oui mais c'est parce que en fait j'ai tellement pas confiance en moi j'ai tellement peur que... tu sais de pas... arriver à, à gérer en fait j'ai peur que ça parte dans tous les sens.
218.	LUC	Les gamins vont gérer tout seuls.
219.	DIANE	Et qu'ils écoutent pas les consignes, ben oui mais tu vois j'ai tellement peur tu sais qu'ils n'écoutent pas suffisamment les consignes que ça parte dans tous les sens (<i>fait des moulinets avec les mains</i>)
220.	CH	Ben regarde là tu les gères bien.
221.	LUC	Ben oui.
222.	DIANE	Ben oui mais c'est parce que c'est... j'ai l'habitude tu vois c'est, c'est voilà et... en fait déjà tu, ça se voit pas mais j'étais déjà vachement stressée de faire tu sais euh, trois choses
223.	LUC	Ça ne se voit pas.
224.	CH	Ça se voit pas.
225.	DIANE	Différentes déjà, et et, c'est pour ça que je répète beaucoup chhht chhht et quand je suis stressée je fais chhht chhht chhht (<i>rires</i>)
226.	CH	C'est le signal en fait ?
227.	DIANE	Ah oui, quand tu m'entends dire ça c'est que je, j'ai un stress euh... voilà, mais maintenant j'ai un peu plus confiance du coup par rapport à... parce que je crois aussi qu'il y a beaucoup de collègues tu sais quand tu as présenté en fait euh... tu vois tes méthodes <i>et cetera</i> , c'est que du coup on, on angoisse énormément de changer, parce qu'on a peur de pas arriver à gérer la classe, je pense que c'est ça qui ressort.
228.	LUC	En fait il faut tester, tu vas forcément te planter.
229.	DIANE	Ouais
230.	LUC	Mais c'est sûr hein ?
231.	DIANE	C'est sûr non mais c'est
232.	LUC	Faut se dire je vais me planter je, je vais, enfin je vais pas passer pour un idiot, je vais me planter, et... bé parce que je me suis planté je sais l'erreur qu'il faut pas que je recommence.
233.	DIANE	C'est ça, et en fait je commence à travailler comme ça avec la section européenne c'est-à-dire qu'on travaille en groupe actuellement ils font chacun une ville imaginaire etcetera et en fait c'est, ça se passe su-per bien, ils adorent ils sont partis chacun sur des choses différentes. Baptiste il est en train de me faire le plan de sa ville, il a fait tout en anglais et en plus en bon anglais tu vois j'ai rien demandé mais il m'a fait, bon la rue des enfers la rue bon parce que Baptiste il est particulier voilà mais... il a écrit correctement en anglais il a, il est allé prendre le dictionnaire il est allé chercher il a même pas eu besoin de moi, enfin, et du coup je me dis bon ben ce qu'on fait parce qu'ils sont que 16 donc ça c'est bien mais euh, tu peux vraiment le faire pour les, pour les sixième.
234.	LUC	Oui bien sûr, on a l'impression qu'ils ont besoin d'être super super cadrés mais ils en fait ils sont capables de se cadrer en partie
235.	DIANE	D'accord

236.	LUC	Tout seuls, c'est à dire il faut juste leur donner des petites, des lignes à pas dépasser quoi, et puis à l'intérieur finalement c'est pas si le chaos que ça hein ? En règle générale ça s'organise très très vite en fait.
------	-----	---

Dans cet extrait, on peut à nouveau prendre la mesure de l'inconfort de DIANE face à la gestion de la classe, au travers d'expressions comme « *j'ai tellement peur* », « *j'ai tellement pas confiance en moi* », « *on angoisse énormément de changer* », « *j'étais déjà tellement stressée* », dans des énoncés émaillés de gestes (moulinets avec les bras) pour accompagner l'idée d'une classe qui échappe au contrôle au TP 219, de références aux routines mises en place par l'enseignante pour masquer son stress (TP 225), cet effort pour masquer son inquiétude aux élèves participant d'ailleurs lui-même de son inconfort. Cette orientation centripète de son activité pourra être dépassée à notre avis grâce à deux facteurs : l'encouragement de LUC à poursuivre dans la voie de la différenciation des tâches, et l'expérience qu'elle conduit avec la classe de troisième à option DNL (discipline non-linguistique). D'une part, LUC la conforte dans la dimension transpersonnelle de son activité en lui avouant, lorsqu'elle exprime sa peur de ne pas pouvoir gérer la classe, que lui aussi fait des erreurs, passant dans le même tour de parole du « tu » au « je » : « *en fait il faut tester, tu vas forcément te planter* » (TP 228), le fait de se tromper étant présenté ici comme une occasion de progresser (« *parce que je me suis planté je sais l'erreur qu'il faut pas que je recommence* »). DIANE a choisi de tester une organisation différenciée au sein d'une classe de troisième à option DNL, où le nombre d'élèves est plus restreint (une quinzaine) et où ceux-ci ont choisi l'option en connaissance de cause, souhaitant intégrer une classe de seconde européenne. Ce milieu plus sécurisant lui a permis d'évacuer en grande partie la peur de se faire déborder par les élèves dans ce type d'organisation, et de développer davantage le versant centrifuge de son activité, et par conséquent d'envisager un nouveau but d'action : mettre en œuvre cette organisation en activités différenciées en classe de sixième.

Histoire 2 : « Ca m'a scotchée... »

Le fait de solliciter les élèves sur leur définition de la cité n'a pas seulement pour effet de rallonger le début de cours ; cela conduit également DIANE à devoir gérer des réponses d'élèves embarrassantes ; ici c'est Xavier, un élève identifié comme à risque, qui prend la parole pour déclarer : « *la cité, c'est là où il y a des racailles* », ce qui déstabilise le professeur et provoque des rires et des remarques à voix haute parmi les élèves. Elle relate ce moment au TP 66.

ACS DIANE 1		
62.	DIANE	Ben moi ça m'a...
63.	CH	La cité c'est un endroit où il y a des racailles.
64.	DIANE	Ça m'a scotchée, hein? c'est pour ça, on dirait pas
65.	CH	Ça t'a étonnée ? ça paraît pas, tu le laisses pas paraître
66.	DIANE	Ah oui oui, là dans ma tête je dis "oh là là, où est-ce qu'on va ?", tu vois là dans ma tête je me dis là, mais mon dieu, quoi, où est-ce qu'on part, donc il faut pas que ça parte dans tous les sens, donc voilà.
67.	CH	Et est-ce que c'est pour ça aussi que tu décides l'année prochaine, que tu poseras plus la question ?
68.	DIANE	Ah oui oui. Voilà, pour éviter ça, pour éviter
69.	CH	Les débordements
70.	DIANE	Les débordements et tout
71.	CH	... qui n'ont pas grand'chose à voir..
72.	DIANE	Voilà.
73.	CH	Et voilà autre chose ...
74.	DIANE	Ah oui, voilà, c'est pour ça que je me suis dit la prochaine fois je ferai vraiment plus ça, fini, fini quoi. Les cités d'or... Et après je me dis comment je fais pour m'en sortir ? Là ça se voit pas, hein, je remets mes cheveux et je me dis "comment je fais?"
75.	CH	Et comment tu fais ?
76.	DIANE	Et ben en fait je re-continue, enfin, j'amène, je prends son idée et puis j'essaie de les amener tout doucement

DIANE fait apparaître dans cet extrait de la première autoconfrontation simple la répercussion subjective de l'intervention de Xavier (« *une cité, c'est là où il y a des racailles* ») sur son activité réelle. En effet, alors qu'elle ne souhaite pas passer trop longtemps sur le dialogue conduisant à la définition de la cité, cette réponse, à laquelle elle ne s'attendait pas, provoque des réactions de rires, des commentaires de la part de la classe, qui empiètent sur le temps de la leçon et de plus provoquent du bruit et du désordre que le professeur doit calmer avant de poursuivre. Elle se trouve dans une situation d'inconfort augmenté par l'effort qu'elle doit fournir pour ne pas laisser paraître son désarroi face aux élèves, ce qu'elle exprime aux TP 64-66 : « *ça m'a scotchée hein, c'est pour ça on dirait pas* » ; « *ah oui oui, là dans ma tête je dis "oh là là, où est-ce qu'on va?", tu vois là dans ma tête je me dis là, mais mon dieu, quoi, où est-ce qu'on part, donc il faut pas que ça parte dans tous les sens, donc voilà* ». L'instance personnelle du métier chez DIANE entre ici en tension avec l'instance transpersonnelle, ce qui se traduit par les marques d'énonciation dans le TP 66 (« *tu vois dans ma tête je me dis là, mais mon dieu quoi, où est-ce qu'on part ?* »), l'alternance entre l'emploi du « je » et du « on », puis l'emploi de la forme

impersonnelle en fin d'énoncé (« *il faut pas que ça parte dans tous les sens* »). Cette tension amène un état apparenté à la sidération, qu'elle exprime par la métaphore « *ça m'a scotchée* ».

Elle poursuit le développement de ce conflit un peu plus loin dans le même entretien, en insistant à nouveau sur l'aspect douloureux de cette situation, où la pression temporelle (elle a très peu de temps pour réagir et reprendre le cours de la leçon) augmente l'inconfort.

ACS DIANE1		
164.	DIANE	C'est ça. Donc du coup, il faut que je réfléchisse
165.	CH	Toi t'as ton, ton fil conducteur, tu...
166.	DIANE	Oui, je veux les amener à telle chose
167.	CH	Tu veux, tu veux les amener à ton fil conducteur mais en partant de leurs représentations, mais à un moment, faut, faut passer de l'un à l'autre et j'ai l'impression que c'est un peu ça qui est difficile.
168.	DIANE	C'est ça, mais là je, à un moment donné, je me sentais, j'ai dit "bon comment je vais faire pour rattraper le coup? "c'est terrible parce que je me dis (<i>à voix basse</i>) "pourquoi je suis partie là-dedans? ", ça se voit pas mais je me repasse tout ça au moment où je parle aux élèves, je me dis "qu'est-ce que je fais là?"
169.	CH	"Qu'est-ce que je suis en train de faire ?"
170.	DIANE	C'est ça. Donc c'était dur, quand Xavier me parlait de racaille et tout, je me disais "ho là là panique, panique, panique, je lui dis non racaille ça va pas mais comment dire ça?" mais en deux secondes, quoi.
171.	CH	Ouais, et en même temps, tu peux pas faire celle qui a pas entendu
172.	DIANE	Non, je peux pas faire celle qui a pas entendu, je peux pas non plus ne pas revenir dessus, donc, voilà, je sais plus comment j'ai réussi à récupérer, mais...

A ce moment, DIANE adresse au chercheur et dans le même temps s'auto-adresse une part invisible de son activité : l'arbitrage qu'elle doit effectuer dans l'urgence pour se sortir de cette situation délicate, terminant son énoncé par l'expression « *qu'est-ce que je fais là* », qui peut être entendue de deux façons : comment doit-elle faire pour reprendre la main sur les échanges, mais aussi comment a-t-elle pu en arriver à une pareille impasse ? Nous voyons ici combien le fait de donner la parole à Xavier (un élève identifié comme à risque par le collectif) augmente l'imprévisibilité de la situation de classe pour DIANE, et affecte tant le versant du sens (son auto-affectation, sa sensation de grand inconfort) que le versant de l'efficacité (le manque d'outils dans l'urgence pour sortir de l'impasse). Il semble que d'autres élèves à risque provoquent chez elle la même crainte de réponses inattendues pouvant la conduire à hésiter à les interroger lorsqu'ils demandent la parole, c'est ce qu'elle énonce dans l'autoconfrontation croisée avec LUC :

ACC DIANE-LUC 1		
100.	DIANE	C'est ça le problème, des fois je me dis que Loris il peut surtout pour dire un truc qui n'a rien à voir parce que des fois c'est le cas, tu lui donnes la parole et puis il te dit un truc
101.	CH	Hm, pas sûr qu'il soit dans le propos.

DIANE et LUC réagissent un peu plus loin au visionnage d'un extrait de sa séance de SVT (réalisée par LUC) sur le calcul du grossissement des différentes lentilles du microscope, lorsque le professeur sollicite Sabri en lui disant « *Sabri, aide-moi* » :

ACC DIANE-LUC 1		
351.	CH	Il interroge Sabri moi je me dis hou là là, et il dit "Sabri aide-moi"
352.	DIANE	Oui c'est vrai, j'ai entendu oui
353.	CH	Tu as entendu, qu'est-ce que tu en penses ?
354.	DIANE	Je trouve que c'est bien, justement ça le valorise ça l'encourage à le faire quoi, du coup il se dit ben je suis capable d'aider le professeur, je suis capable d'apporter quelque chose.
355.	LUC	Et j'étais vraiment en peine hein ?
356.	CH	Mais tu prends un risque hein?
357.	LUC	Qu'est-ce que je risque ?
358.	CH	Ben s'il se plante
359.	LUC	Si il se plante et ben les autres sont là pour nous aider
360.	DIANE	Oui tu peux dire " et ben je vais demander à quelqu'un d'autre de, de de nous aider aussi en plus" en fait c'est vrai que tu peux rebondir là-dessus, ça c'est bien, ça c'est aussi une idée à piquer. En fait y a que des trucs à piquer chez LUC !
361.	CH	Chez toi aussi
362.	LUC	Ah ben oui y a des super trucs

LUC ne perçoit pas le fait de questionner Sabri comme un risque (« *qu'est-ce que je risque ?* »). En cas d'erreur ou d'absence de réponse, il prévoit de solliciter les autres élèves pour apporter également une aide à la progression de la classe. DIANE adhère à cette solution, et apporte même des précisions à sa mise en œuvre (solliciter l'aide d'un autre élève en cas d'erreur), montrant par là qu'elle se l'approprie pour sa propre pratique, dans un mouvement de développement par le déplacement d'une opération dans un nouveau contexte (elle réalise une opération par le visionnage et l'échange dans l'autoconfrontation croisée, et envisage de recourir à une opération similaire dans sa propre activité de travail). Nous notons ici que, bien qu'apparemment voisines, les deux situations ne sont pas identiques : alors que le questionnement de DIANE était ouvert et laissait aux élèves la possibilité de multiples réponses, celui de LUC n'appelle qu'une seule solution ; ce dernier a nommément sollicité Sabri en le valorisant de manière positive (« *j'ai*

besoin de toi »), alors que DIANE, qui avait posé la question à la cantonade, a interrogé Xavier qui demandait la parole. De cette façon, LUC contrôle davantage la situation, en posant une question fermée, en interrogeant nommément un élève, et en envisageant par avance ce qu'il pourra faire si ce dernier donne une réponse erronée.

DIANE donne à voir un développement sur le versant de l'efficacité dans ce type de situation, lors de l'autoconfrontation simple de la deuxième boucle de l'intervention, à propos de son début de cours :

ACS DIANE 2		
154.	CH	Alors là aussi il y a une grande différence entre ta manière d'intervenir et celle que tu avais en décembre, c'est à dire que là, tu poses toi-même la problématique en fait.
155.	DIANE	Oui, oui parce que je veux qu'on avance.
156.	CH	Voilà. Tu es pas...
157.	DIANE	Non
158.	CH	Qu'est-ce que ça peut être les conséquences
159.	DIANE	C'est ça.
160.	CH	A d'autres moments tu les fais participer, mais là c'est toi qui guides
161.	DIANE	Oui oui parce que.... qui garde les rênes.

Le professeur interroge les élèves de manière plus fermée en début de cours, en posant rapidement la problématique « *parce qu'[elle veut] qu'on avance* ». A ce moment de la séance, il lui importe de garder le contrôle sur le déroulement de la leçon, ce qu'elle exprime en utilisant la métaphore « *qui garde les rênes* », montrant ainsi un développement sur le versant de l'efficacité, qui va lui permettre d'envisager d'autres buts, ce qu'elle explique lors de la deuxième autoconfrontation croisée avec LUC :

ACC DIANE-LUC 2		
251.	DIANE	Mais je sais que je suis encore à la limite tu vois, je suis encore entre... dans mon travail tu sais très, un peu cours, comment te dire euh... magistral, et euh par touches je mets des choses, il faut vraiment que j'y arrive progressivement, mais moi tu vois c'est étape par étape tu vois, bon tu vois je faisais, tu vois que ça marche (<i>geste de faire des pas avec les mains sur la table</i>) que je suis, non mais que je suis, en fait pour me rassurer tu vois je dis ah c'est bon je peux faire un truc comme ça, ça marche.
252.	LUC	C'est bien.
253.	DIANE	Du coup je suis allée plus loin.
254.	CH	Tu vois que tu peux faire un truc comme ça, ça marche
255.	LUC	Tu continues
256.	DIANE	Donc voilà (<i>rires</i>) parce que du coup j'ai, en fait c'est tout doucement, c'est

		comme quand t'apprends à conduire tu sais au début euh, t'oses pas bien passer les vitesses tu restes à la vitesse, la première la deuxième la troisième t'oses pas aller plus loin, et après voilà mais c'est vrai que ça commence et là je me dis, peut-être les sixième là tu vois c'était le temps de, j'attends que les vacances passent et après les vacances... tu vois le temps qu'on se connaisse que je m'habitue à eux, je me dis je pense que je vais peut-être plutôt fonctionner en îlots, réfléchir sur mes cours et, et changer un petit peu parce que... parce que ça peut pas... les sixième là les difficultés je trouve qu'elles sont encore plus grandes que celles de ceux de l'année dernière, et en fait ils n'ont pas compris
257.	CH	Tu veux dire l'hétérogénéité ou le niveau général ?
258.	DIANE	Oui l'hétérogénéité et
259.	CH	L'écart entre les plus faibles et
260.	DIANE	Et du coup, là par exemple là les devoirs j'ai fait quelque chose de très très visuel par exemple le devoir sur les cartes ça va être que pratiquement des cartes et des couleurs, beaucoup de couleurs, pour le contrôle parce que je je je peux pas leur demander par exemple de me rédiger, une phrase complète quoi.

DIANE expose ici la tension entre les versants centripète et centrifuge de son activité ; elle regrette de se situer encore dans un format d'intervention trop « magistral » (TP 251) qui ne convient pas à la gestion de l'hétérogénéité de ses élèves (TP 256), mais réalise qu'elle a besoin de procéder « *par touches* », « *étape par étape* » pour se rassurer sur sa capacité à maîtriser la situation avant de passer à une autre forme d'organisation, ce qu'elle exprime en mimant des petits pas sur la table et en comparant son fonctionnement à l'apprentissage de la conduite automobile (TP 256). Elle envisage ainsi, après une période d'observation des élèves (« *le temps qu'on se connaisse que je m'habitue à eux* »), un fonctionnement en îlots, et une réflexion sur le contenu des cours, ainsi que des évaluations, davantage basées sur des supports visuels, pour des élèves qui sont en difficulté face à l'écrit.

Elle réaffirme dans l'extrait suivant ce besoin d'être en confiance par rapport à la maîtrise du groupe pour s'approprier d'autres formes de travail, qu'elle reconnaît plus profitables pour l'apprentissage des élèves.

ACC DIANE-LUC 2		
280.	DIANE	Hm, et maintenant là aussi c'est pareil, du coup je je je suis un peu plus en confiance donc quand je suis plus en confiance je fais plus mais ça vient tout doucement hein je dis moi c'est... vraiment euh... la tortue quoi mais faut vraiment touc touc (<i>mime des petits pas avec ses mains sur la table</i>).
281.	LUC	Non non mais c'est c'est normal quoi, c'est bien.
282.	DIANE	Faut que je je sois sûre de moi tu vois et quand je suis vraiment sûre de moi je suis plus à l'aise pour leur transmettre (<i>pose ses mains sur sa poitrine puis fait un geste vers LUC et CH mains ouvertes paumes en l'air</i>) que quand, je, je me lance comme ça euh...

L'énoncé et les gestes de DIANE aux TP 280 et 282 nous paraissent emblématiques du fonctionnement du développement de cette enseignante, en tension entre les orientations centripète et centrifuge, avec un besoin de confiance en soi et d'aisance (orientation centripète) indispensable pour « *leur [les élève]transmettre* » (orientation centrifuge). Elle va alors pouvoir envisager un scénario alternatif au cours magistral qu'elle expose à LUC et à la chercheure dans l'extrait suivant de la même autoconfrontation croisée :

ACC DIANE-LUC 2		
287.	LUC	Mais, là encore on peut pas faire un cours pour, chaque individu c'est c'est c'est compliqué surtout quand tu es amené à faire une synthèse.
288.	DIANE	C'est pour ça que, voilà
289.	LUC	Donc tu dois faire un choix.
290.	DIANE	Voilà mais c'est pour ça qu'il vaut, voilà c'est pour ça que je me dis c'est mieux, ne serait-ce que, travailler tu vois, imaginer pourquoi pas dans mon cours trois dossiers, je dis trois dossiers c'est-à-dire voilà tu pars de, tu poses la même question, t'as le même, enfin t'as un bilan commun à faire, ben à partir de là ton document, parce que je pourrais très bien partir d'une photo d'une ville et puis par contre ne pas demander la même chose sur cette photo, des choses plus précises pour le dossier un petit peu plus compliqué et des choses plus simples c'est-à-dire faire un dessin ou autre pour
291.	LUC	Mais un dessin c'est pas simple
292.	DIANE	Non je sais que c'est pas simple c'est ça surtout en géographie quand j'ai voulu leur expliquer il y a la légende il y a les couleurs on choisit pas n'importe quelle figure et <i>et cetera</i> c'est pas très compl- c'est pas simple oui, mais je dis par exemple pour Baptiste c'est beaucoup plus simple tu vois.
293.	LUC	Hm
294.	CH	Oui, déjà pour les élèves qui ont des difficultés à passer à l'écriture
295.	DIANE	Oui
296.	LUC	Ça peut être aussi un moyen d'amener l'élève à l'écriture parce que il suffit de faire un dessin annoté euh, (<i>fait le geste d'écrire</i>) par exemple l'élève va progressivement
297.	CH	Avec la légende, avec
298.	LUC	Il va écrire hein, il suffira de lui demander juste deux ou trois lignes et puis en règle générale, de votre plus belle écriture, et du coup ben il va faire son super dessin et à côté (<i>fait le geste d'écrire</i>) il va s'appliquer tout doucement à écrire ces quelques lignes sans faute d'orthographe, ah, et ça c'est bien.
299.	DIANE	C'est ça, c'est ça.
300.	LUC	Non mais c'est vrai, non mais y a des super trucs là, continue c'est chouette.

LUC expose au TP 287 les difficultés liées à la prise en compte de l'hétérogénéité des élèves au sein de la classe (« *on ne peut pas faire un cours pour, pour chaque individu* » ; « *c'est compliqué, surtout quand tu es amené à faire une synthèse* ») résumant ici la tension permanente

de l'activité de l'enseignant entre organiser les apprentissages au sein d'un collectif (le groupe-classe) et faire apprendre chaque élève en fonction de ses particularités. DIANE expose alors une organisation possible de la classe en trois groupes, à partir d'un document commun avec un questionnement différencié, pour parvenir à une synthèse commune. Elle envisage, sous l'effet de l'interaction avec LUC, les difficultés que peuvent rencontrer les élèves notamment pour réaliser un dessin (qui lui apparaissait jusque-là comme étant une tâche plus simple pour les élèves qui ont un accès limité à l'écrit) ; le dessin, considéré comme une alternative à l'écrit pour l'élève en difficulté devient alors un objet d'apprentissage (respecter le code de couleurs, réaliser une légende, annoter son dessin).

Histoire 3 : « Je donne à untel, je donne à untel, je perds du temps ».

Dans la première autoconfrontation simple, DIANE interrompt la vidéo en s'entendant faire aux élèves une réflexion qui lui paraît déplacée. Ce moment d'auto-affectation lors du visionnage l'amène à revenir sur la question de la perte de temps en début de cours, liée cette fois à l'oubli de leur matériel par certains élèves.

ACS DIANE 1		
40.	DIANE	Oh là là ! Là aussi...
41.	CH	Qu'est-ce qu'il y a ?
42.	DIANE	Je me rends compte que je fais des réflexions des fois, aux élèves...
43.	CH	Du style ?
44.	DIANE	Je lui dis "il s'appelle reviens"
45.	CH	Parce que tu lui prêtes un objet
46.	DIANE	Ben oui parce que je lui prête, du coup j'ai l'habitude de, chaque fois, les élèves, ils ont pris l'habitude aussi que je leur prête des choses.
47.	CH	Ouais, et comment tu le juges ?
48.	DIANE	Ben qu'on perd du temps, du coup j'ai pensé à autre chose, moi j'ai dit je vais faire une trousse, plusieurs trousse, et qu'ils pourront se servir, à disposition
49.	CH	D'accord.
50.	DIANE	Et laisser les élèves un petit peu circuler aussi.
51.	CH	Ah tu vas, tu vas...
52.	DIANE	Ben dès le début de l'année, enfin je pense l'année prochaine, voilà me faire un petit rayonnage tu sais, là ils ont déjà les feuilles,
53.	CH	Oui, matériel
54.	DIANE	Matériel, ils savent qu'il y a, quand ils ont oublié quelque chose, je peux aller, enfin, dans l'armoire le prendre et tout. Parce que là je perds du temps à donner
55.	CH	Il y a beaucoup, tu estimes qu'il y a beaucoup de temps perdu à "j'ai pas mon matériel", à leur prêter, à se l'échanger...

56.	DIANE	Ah oui oui, c'est ça. Du coup je vais faire un petit dossier, un petit casier avec tout le matériel en plus et ils viendront prendre, ils se serviront. Ils savent que c'est là, plutôt que hop, je donne à untel, je donne à untel, je perds du temps.
57.	CH	Oui. Et cette circulation qui va donc du coup être nécessaire...
58.	DIANE	Oui mais on peut la gérer, par exemple tu vois, je peux dire à un élève tu vois de prendre si j'ai un petit casier, tu sais, une petite panière avec ... hop il fait le tour des, tu vois il prend, il fait le tour de la classe et les élèves se servent, quoi. Parce que sinon...

Le mouvement d'humeur pointé ici par DIANE, traduit par la réplique « *ça s'appelle reviens* », révèle l'agacement de l'enseignante face à l'oubli récurrent de matériel par certains élèves, qui lui fait perdre du temps. En effet les élèves ont pris l'habitude de lui emprunter ses outils, notamment des feutres de couleurs (indispensables selon elle pour la prise du cours dans le cahier, car elle a instauré un codage afin d'aider les élèves et leurs parents à un meilleur repérage de ce qu'il faut retenir). Lors de la première autoconfrontation simple, elle envisage de mettre à leur disposition des troussees communes où ils pourront se servir en cas d'oubli de matériel, ce qui aura pour effet de lui faire gagner du temps, et aussi de faciliter la circulation des élèves dans la salle. Elle envisage de gérer cette circulation par exemple en déléguant à un élève l'action de distribuer le matériel en faisant le tour de la classe, ce qu'elle fait elle-même pour le moment. Cela lui permet de commencer à travailler sur la perte de temps qui la préoccupe en début de cours. Nous assistons donc ici à un développement de son pouvoir d'agir sur le versant de l'efficience, en instrumentant l'activité des élèves, qu'elle perçoit capables d'emprunter du matériel sans passer par le professeur. Selon elle, cela lui permettrait d'éviter de toujours donner elle-même le matériel, car elle estime « *perdre du temps à donner* ». Nous pourrions rapprocher cette expression, au-delà du prêt de matériel, en reprenant ce que DIANE dit de sa pratique (extrait « *j'aime bien leur donner.....* ») : au début de l'intervention, les interactions, les apprentissages, le prêt de matériel, tout passe par l'intermédiaire du professeur qui « *donne* » et « *aime bien donner* ».

Peu à peu, elle va envisager une circulation des élèves dans la classe pendant le cours, d'abord pour gérer le matériel ; elle l'évoque lors de la première autoconfrontation croisée avec LUC, ce qui va l'aider à envisager d'aller plus loin dans cette voie :

ACC DIANE-LUC 1		
175.	DIANE	Maintenant je les laisse plus en autonomie, depuis qu'on a discuté tu sais, ils circulent plus maintenant.

176.	LUC	C'est bien !
177.	DIANE	Là (<i>montre l'écran</i>) ils circulent pas encore trop mais depuis qu'on a, parce qu'excuse-moi, je vois que tu sais ils se lèvent et puis ils me demandent, depuis qu'on en a parlé tu vois du problème de la circulation, maintenant je les autorise plus, je leur dis "voilà vous avez la poubelle qui est là, quand vous avez fini vous y allez", maintenant ils vont prendre tu vois dans le, la trousse, ils vont prendre les feuilles et tout devant le tableau
178.	CH	On l'avait évoqué aussi
179.	DIANE	Voilà, donc ils se mettent plus en autonomie et j'ai plus à ...
180.	CH	Pour gérer les problèmes matériels
181.	DIANE	Parce qu'avant je disais "tu demandes, tu demandes" et tout et puis finalement
182.	LUC	Ce qui est paradoxal c'est que comme ils sont plus autonomes en fait ils ne posent pas plus de problèmes que ça ceux qui se sont levés finalement, et d'ailleurs les autres ne les ont même pas remarqués et ils ne les ont même pas regardés, donc c'est bien c'est une bonne chose.
183.	DIANE	Et là encore c'est pas trop, hein, maintenant c'est mieux, ce que je veux dire c'est que là c'était au mois de décembre, j'étais encore un peu "tu dois me demander encore" et depuis, depuis ben les rencontres et qu'on a discuté, ben...

Pour DIANE à ce stade de l'intervention, l'autonomie se confond avec la libre circulation dans la classe, pour gérer le matériel : « *maintenant je les laisse plus en autonomie, depuis qu'on a discuté tu sais ils circulent plus maintenant* ». Elle oppose dans les énoncés « *avant* » (TP 181) et « *maintenant* » (TP 183), montrant ainsi le tissage entre ses expériences passées en classe et lors de l'autoconfrontation simple, pour aboutir à un développement du pouvoir d'agir sur le versant de l'efficience, concernant la circulation des élèves, marqué au TP 183 par la préposition « *depuis* ». Elle est encouragée en ce sens par LUC qui notamment au TP 182 emploie le présent de généralisation pour décrire à nouveau la situation visionnée, ajoutant que les déplacements dans la classe ne sont même pas remarqués par les camarades, donc que les élèves qui se lèvent « *ne posent pas plus de problèmes que ça* ».

DIANE revient sur cette autonomie dans les déplacements lors du premier retour au collectif de travail ; elle se dit satisfaite d'avoir pu laisser la classe un instant pour se rendre dans le couloir calmer des élèves de quatrième.

RC 1		
35.	DIANE	(à LUC) Moi je t'ai écouté, maintenant ils se déplacent je dis plus rien et ça marche mieux, c'est vrai hein (<i>rires</i>) suite à l'entretien.
36.	CH	Ah ben super tu pourras nous dire ce que tu fais de ça.
37.	LUC	L'étape suivante c'est de fermer la porte et de t'en aller hein? (<i>rires</i>)
38.	CH	Est-ce que ça vous parle, est-ce que vous voyez autres chose?
39.	DIANE	La semaine dernière j'avais des gamins de quatrième dans le couloir qui faisaient

		les imbéciles j'avais les sixième deux, je suis sortie pour calmer les quatrième, je suis revenue et ben la classe elle avait pas bougé, nickel, rien.
40.	CH	C'est merveilleux
41.	DIANE	Et j'avais laissé juste la porte ouverte mais pas de, y avait personne debout ni rien, ils bavardaient un tout petit peu mais... alors qu'en début d'année tu aurais vu Loïc debout.
42.	CH	Les sixième deux, là ?
43.	DIANE	Oui

Cet évènement constitue pour elle un indicateur d'autonomie des élèves, puisque « *ils bavardaient un tout petit peu mais...* » et de progrès dans la maîtrise du groupe « *alors qu'en début d'année tu aurais vu Loïc debout* ». Cette réaction des élèves alors que l'enseignante sort un instant de la classe et n'exerce plus de contrôle visuel va lui permettre par la suite d'envisager d'autres formes d'activité que le cours magistral.

Cette libre circulation, et le fait que les élèves n'ont plus à « *demandeur pour aller prendre un stylo* » permet de perdre moins de temps et de se mettre en activité plus rapidement. DIANE y revient le lendemain lors de la deuxième réunion de retour au collectif de travail, commençant à se projeter sur l'année scolaire suivante.

RC 1 bis		
303.	DIANE	L'année prochaine, non mais ça c'est des idées à mettre en place, voilà, l'année prochaine, mais tu vois par exemple, moi maintenant la libre circulation ça va mieux, ils demandent de moins en moins.
304.	CH	C'est dans quelles circonstances ? qu'est-ce qui change ?
305.	DIANE	C'est ça, et surtout j'ai commencé à acheter des stylos en plus, mais ce sera pour l'année prochaine ça par contre, préparer les trousse mais ça y est maintenant ils ont pris l'habitude, je dis plus rien ils peuvent circuler et tout de suite en fait, parce qu'avant ils devaient me demander pour aller prendre un stylo machin et tout, on perdait du temps c'était pas possible maintenant ils se lèvent, ils vont prendre à droite à gauche, et c'est vrai que je trouve que la mise en activité est plus rapide, on n'attend plus.
306.	CH	Et ils se déplacent pour quelle, pour quelle occasion ? Quel motif en fait ?
307.	DIANE	Ben, bon après moi c'est mon problème, c'est vrai que j'aime bien mettre les couleurs, grand un grand deux grand trois, tu vois les mêmes couleurs et cetera parce que
308.	CH	Mais tu disais aussi que ça aide les élèves
309.	DIANE	Voilà pour apprendre pour
310.	CH	En particulier ceux qui sont en difficulté pour bien se repérer.
311.	DIANE	Voilà c'est ça, donc ils savent que c'est les mêmes couleurs qui reviennent mais, toujours il y en a toujours qui bon, "j'ai perdu mon stylo rouge, j'ai pas ma colle, j'ai pas mes ciseaux, j'ai pas ci, alors tu vois maintenant ils se lèvent

		bon ben ils vont emprunter à droite à gauche, mais, euh là j'ai commencé mais je l'ai fait à la maison j'ai préparé trois trousse, ça sera pour la rentrée par contre 2014, septembre j'ai dit voilà, et ils sauront que, comme là ils vont dans l'armoire pour reprendre les feuilles pour les contrôles et tout, là il y aura les trousse ils prendront quand ils en ont besoin, plutôt que ce soit moi qui distribue sans arrêt.
--	--	---

DIANE expose à cette occasion son attachement à la présentation du cours dans les cahiers des élèves avec des couleurs déterminées dès le début de l'année, correspondant aux titres, intertitres et résumé des chapitres, qu'elle justifie au TP 307, d'abord par une orientation centripète de son activité « *moi c'est mon problème, c'est vrai que j'aime bien mettre les couleurs* », puis au TP 309 par une orientation centrifuge « *voilà, pour apprendre, pour* ». La formulation au TP 307 peut paraître contradictoire et traduit un conflit intrapsychique, que l'on pourrait formuler comme suit : elle réalise que le fait d'imposer aux élèves un code de couleur pour leur cahier de cours fait perdre du temps, mais elle « *aime bien mettre les couleurs* » car cela aide les élèves « *pour apprendre* ». Elle résout ce conflit en mettant en place un emprunt de matériel en autonomie pour les élèves qui en ont besoin, ce qui a pour effet qu'ils n'ont plus besoin de passer par son intermédiaire pour ce faire. De plus, le constat que cela lui fait gagner du temps et que cette organisation ne perturbe pas l'organisation de la classe va lui permettre par la suite d'envisager un nouveau but d'action, à savoir étendre cette autonomie à d'autres situations d'apprentissage, puisqu'elle a pu se rendre compte que les élèves n'ont pas toujours besoin de sa présence pour travailler et qu'elle garde le contrôle du groupe lorsque ceux-ci se déplacent pour emprunter et rendre le matériel.

RC 2		
283.	DIANE	Ben tout à l'heure là encore, ils savent, j'ai trois trousse, ils ont pas leurs feutres leurs crayons de couleurs donc ils savent, ils disent "madame vous pouvez passer la trousse ?" alors là à chaque fois ben maintenant j'ai, je dis à untel "tu vas là", il me dit "je peux aller dans l'armoire prendre ?", ils vont et puis voilà, maintenant ça y est ils gèrent eux-mêmes, ils vont prendre le papier, ils vont prendre les, les crayons de couleurs ils se les partagent, non moi ça y est.
284.	CH	Donc vous voyez que la prise en compte des élèves à risque finalement, ça a des conséquences parce que ça c'est pas pour que, c'est pas que pour les élèves à risque, finalement c'est pour tout le monde, c'est à dire que, il y a quelque chose qui est ritualisé comme les couleurs, pour, mais pour ça il faut qu'ils aient leur matériel, donc tu en es où par rapport à ça, par rapport à la gestion du matériel ?
285.	DIANE	Ben parce que il y en a qui oublie toujours leur matériel, c'est vrai, je veux dire ceux qui décrochent, ils ont jamais, ils ont toujours oublié un truc.
286.	CH	Ça fait partie des caractéristiques.

287.	DIANE	Voilà, donc c'est sûr que du coup quand ils savent que voilà, de toute façon quoiqu'il arrive, ils n'échapperont pas à l'exercice ou à la tâche parce qu'il y a tout le matériel qu'il faut, ils le font quoi, et puis ils aiment bien aussi.
------	-------	---

Cette organisation concerne tous les élèves de la classe, mais en particulier les élèves à risque de décrochage, pour lesquels les oublis de matériel sont plus fréquents que pour les autres ; cette solution permet par ailleurs à DIANE de les enrôler dans la tâche en prévenant les éventuelles stratégies de contournement (« *de toute façon quoiqu'il arrive ils n'échapperont pas à l'exercice ou à la tâche parce qu'il y a tout le matériel qu'il faut* ») mais aussi parce que l'emprunt de matériel leur apparaît comme agréable (« *et puis ils aiment bien aussi* »), et constitue par conséquent une accroche possible pour entrer dans l'activité en début de cours.

Le développement du pouvoir d'agir de DIANE

SYNTHESE

« UN BENEFICE SUR LA SANTE EN SITUATION DE TRAVAIL PERMIS PAR L'INTERVENTION ET DEBOUCHANT SUR UN DEVELOPPEMENT POTENTIEL DU POUVOIR D'AGIR »

Nous constatons à travers ces trois histoires que le développement de DIANE oscille constamment entre une orientation centrifuge de son activité (faire apprendre du vocabulaire aux élèves, leur transmettre des méthodes de travail, leur faire construire les apprentissages) et une orientation centripète marquée par l'inconfort (inquiétude de se faire déborder par les élèves, peur de perdre le contrôle du groupe, souci de masquer son inconfort aux yeux des élèves).

Au début de l'intervention, DIANE paraît insatisfaite de son enseignement auprès de cette classe de sixième. Elle présente de nombreux signes d'auto-affectation notamment lors du premier entretien d'auto-confrontation, et semble aux prises avec les conflits intrapsychiques suivants : (1) permettre aux élèves d'apprendre et de comprendre les contenus par un enseignement de type transmissif, tout en leur donnant une relative autonomie par rapport à ces apprentissages, et (2) faire participer tous les élèves au cours notamment à l'oral, tout en contrôlant les risques de débordements et de comportements non souhaitables liées à l'intervention des élèves à risque de décrochage.

Le « verrouillage » de l'activité des élèves qu'elle opère (qui se traduit dans ses énoncés par des termes comme « *garder les rênes* », « *donner les clés* », s'il s'avère opérant dans le contrôle de la classe (sur le versant de l'efficacité), ne la satisfait pas en revanche en termes d'apprentissages pour les élèves (sur le versant du sens).

Le développement de DIANE au cours de l'intervention se traduit par une plus grande autonomie laissée aux élèves sur le plan de la gestion matérielle et des déplacements correspondants. Ce « déverrouillage » partiel lui permet de gagner du pouvoir d'agir sur le plan de l'efficacité, et de lui faire envisager de nouveaux buts d'action ; en revanche le développement de son pouvoir d'agir sur le versant du sens demeure de l'ordre du potentiel pour ce qui concerne les apprentissages (premier conflit intrapsychique) ; en effet, si DIANE réalise au travers des

entretiens qu'elle doit envisager d'autres manières de faire apprendre (en rendant les élèves plus actifs, en leur accordant davantage d'autonomie), ceci ne donne pas lieu à une mise en œuvre en classe à la fin de l'intervention. Cependant nous interprétons la création de nouveaux buts d'action chez DIANE comme un indicateur de développement de son pouvoir d'agir.

Au cours de l'intervention, elle a gagné en efficacité dans la maîtrise de la classe, ce qui lui permet de perdre moins de temps en début de cours, notamment par une organisation matérielle accordant davantage d'autonomie aux élèves ; à la fin de l'intervention, elle apparaît également moins démunie face à l'imprévu produit par les réactions des élèves à risque de décrochage. Cette évolution se traduit par une augmentation de sa confiance en elle-même et lui permet d'envisager une autre organisation de la classe, moins magistrale, plus différenciée, laissant davantage de place à l'activité des élèves. Le gain d'efficacité agissant sur l'orientation centripète de son activité (moins de crainte face aux interventions des élèves à risque, face au risque de débordement de la classe) a par conséquent un effet à terme sur l'orientation centrifuge, puisqu'elle peut mettre ce gain au service d'un développement du pouvoir d'agir sur le versant du sens en envisageant des activités et des supports de cours différenciés, plus propices aux apprentissages de tous les élèves.

4.2.4 Le cas de LUC

LUC est professeur certifié de sciences de la vie et de la terre (SVT) depuis 11 ans. Il enseigne dans cet établissement depuis 6 années. Lors de la période de mise en œuvre de l'intervention-recherche, il suit en parallèle une formation au 2CA-SH, spécialité lui permettant d'enseigner à des élèves porteurs de handicap, en option D (élèves atteints de troubles cognitifs)⁴³. Il est par ailleurs régulièrement sollicité par son IPR⁴⁴ pour participer aux stages de formation des enseignants de SVT de son bassin d'enseignement.

Dans le cadre de notre étude, nous avons pu observer LUC à quatre reprises dans son cours avant d'aborder la méthodologie de l'autoconfrontation ; il nous a également accordé trois entretiens compréhensifs. Lors de l'intervention, nous avons recueilli avec lui les matériaux suivants (tableau 14).

Tableau 14 : données issues de l'intervention avec LUC

Date	Type de données	Commentaires
03/11/2011	Entretien compréhensif avec prise de notes	Méthode directe Données de contextualisation de la recherche (connaissance fine du terrain, des participants, en parallèle avec la revue de littérature et l'étude de la prescription).
14/11/2011	Observation participante avec prise de notes (6 ^{ième})	
21/01/2013	Entretien compréhensif avec prise de notes	
31/03/2013	Observation participante avec prise de notes (6 ^{ième})	
29/03/2013	Observation participante avec prise de notes (dispositif « 3 ^{ième} PPRE »)	
10/05/2013	Observation participante avec prise de notes (dispositif « 3 ^{ième} PPRE »)	
24/05/2013	Entretien compréhensif avec prise de notes	
08/10/2013	Réunion du collectif de travail Elaboration de la question problématique Identification des élèves à risque de décrochage dans la classe de 6 ^{ème} concernée par l'étude. Enregistrement audio	Méthode indirecte de l'autoconfrontation simple et croisée
09/01/2014	Séance de classe avec la classe de 6 ^{ème} Constitution d'un matériau de base pour le	BOUCLE 1

⁴³ Certificat Complémentaire pour les enseignements Adaptés et la Scolarisation des élèves en situation de Handicap

⁴⁴ Inspecteur Pédagogique Régional

	choix des traces de l'activité de LUC soumises à l'analyse. Enregistrement audio-vidéo	
27/01/2014	Autoconfrontation simple à partir de traces de l'activité issues de la séance filmée Enregistrement audio-vidéo	
20/02/2014	Autoconfrontation croisée avec DIANE (Histoire-géographie) à partir de traces d'activité issues des séances filmées Enregistrement audio-vidéo	
14/04/2014 15/04/2014	Retour au collectif de travail (deux séances) Enregistrement audio-vidéo	
12/05/2014	Séance de classe avec la classe de 6 ^{ème} Constitution d'un matériau de base pour le choix des traces de l'activité de LUC soumises à l'analyse. Enregistrement audio-vidéo	Méthode indirecte de l'autoconfrontation simple et croisée BOUCLE 2
27/05/2014	Autoconfrontation simple à partir de traces de l'activité issues de la séance filmée Enregistrement audio-vidéo	
13/10/2014	Autoconfrontation croisée avec DIANE (Histoire-géographie) à partir de traces d'activité issues des séances filmées Enregistrement audio-vidéo	
20/11/2014	Entretien à partir du support du retour au collectif Enregistrement audio-vidéo	

L'analyse des données au cours de l'intervention conduit à repérer des différences majeures entre LUC et les autres membres du collectif. Alors que nous avons pu identifier concernant DAVID, HÉLÈNE et DIANE des « histoires » présentant un développement à partir d'indicateurs d'auto-affectation lors du visionnage de traces de l'activité, ce que nous nommerons « histoires » dans le cas de LUC s'apparentera plutôt pour les deux premières, à une explicitation auprès de la chercheuse et des autres membres du collectif de ses méthodes de travail ainsi que de sa manière de considérer les élèves à risque de décrochage, pour la troisième à un développement de son pouvoir d'agir dans le cadre de l'analyse de la pratique de DIANE lors des entretiens d'autoconfrontations croisées, pour la quatrième enfin à une déliaison de l'instance interpersonnelle du métier d'enseignant qui le

conduit à éprouver une certaine souffrance au sein de son établissement, alors même qu'il n'éprouve aucune difficulté dans son enseignement auprès des élèves.

Histoire 1 : « Du coup, ben, il n'y a aucune raison qu'ils n'y arrivent pas »

Dès le début de l'intervention, LUC fait part de son souci de bien expliciter les consignes et les tâches à réaliser pour les élèves. Nous en trouvons un exemple lors du premier entretien d'autoconfrontation simple, lorsqu'un élève questionné sur la légende du protocole de fonctionnement du microscope lui donne en guise de réponse des éléments présents dans le schéma de l'appareil (« la platine, l'oculaire »).

ACS LUC 1		
168.	CH	[...] Donc là tu fais de l'autre côté avec eux les étapes, j'imagine que les élèves qui sont passés en activité déjà sur le microscope, là ils ont été moteurs pour...
169.	LUC	Normalement ils doivent savoir déjà un certain nombre de choses, et puis ceux qui...
170.	CH	Et il faut titrer, il faut titrer le Donc tu dis "qu'est-ce que j'ai fait dans l'autre et que j'ai pas fait là?", il te dit "la platine, l'oculaire".
171.	LUC	C'est moi qui me suis mal exprimé, donc oui, en fait il avait le droit de me dire ça, c'est pas une faute, hein, puisque c'est vrai que
172.	CH	Tu penses que c'est par rapport à la question que tu as posée, tu n'as pas été assez clair.
173.	LUC	Oui, j'aurais dû, j'aurais dû la formuler autrement, ouais. Et donc il a eu raison de dire "oculaire", moi je trouve ça intelligent d'avoir dit "oculaire".
174.	CH	Oui, en tout cas ça montre qu'il a retenu ce qui s'est fait auparavant.
175.	LUC	Bien sûr.

A ce moment de la séance, LUC attend que l'élève lui donne le titre du texte (« protocole d'utilisation du microscope ») ; selon lui, l'élève n'a pas donné en soi une mauvaise réponse mais c'est lui qui a mal formulé la question (TP 173). Il ajoute même que l'élève « a eu raison de dire 'oculaire' », et trouve cette réponse « intelligent(e) ». De fait, face aux traces de sa propre activité comme celles de ses collègues, LUC se positionne très fréquemment « du côté des élèves » et tente de reconstituer leur raisonnement ou leur logique. Il n'exprime pas la spécificité des élèves à risque de décrochage en termes de manque ou de déficit, mais plutôt en termes de différence de besoins, comme nous pouvons le voir dans l'extrait suivant, issu également de la première autoconfrontation simple. Au cours de cet extrait, LUC commente un moment de la séance où, après avoir fait construire aux élèves le schéma et le protocole d'utilisation du

microscope, il interroge Sabri, un élève à risque, sur les différentes actions à réaliser ; ces actions sont listées au tableau et ont été également recopiées sur les cahiers par les élèves.

ACS LUC 1		
184.	CH	Tu lui demandes encore une fois
185.	LUC	Il devait être entre les deux, là, il est en eaux troubles Sabri.
186.	CH	Tu l' observes, en plus tu es dans la diagonale, tu es quand même très très attentif à lui. C'est la fin du cours, alors là j'ai deux questions à te poser là-dessus, pourquoi là tu choisis de faire porter l'attention sur les verbes ?
187.	LUC	Mais les verbes d'action, enfin, en SVT ce que j'ai essayé de faire, c'est dans certains cas, pour des élèves qui ont besoin qu'on leur explique les différentes, enfin, la procédure en fait, j'essaie de faire des tâches simples, c'est-à-dire, euh, faire en sorte finalement qu'ils, comment te dire, associer une action à un verbe d'action, enfin je, c'est pas très clair ce que je suis en train de te dire. L'idée c'est qu'ils arrivent à intégrer que un protocole c'est une suite d'actions et que une action, c'est un verbe. Et donc bien évidemment dans un premier temps, on va avoir des tâches simples. Une tâche simple, c'est donc, petit un, prendre, petit deux, découpe, petit trois... Donc ça c'est une tâche simple. L'idée c'est de les amener peut-être à éliminer petit à petit, surtout en sixième, le petit un, le petit deux, le petit trois, le petit quatre, pour qu'ils ne repèrent que les verbes d'action, pour qu'ils sachent finalement combien d'actions ils ont à réaliser. Et une fois qu'ils ont intégré, donc la succession d'actions, parce qu'il y a une, je dirais il y a une progression dans les verbes d'action, d'abord on commence par des choses simples, et puis on va jusqu'à une évaluation par exemple, euh tu repères, je sais pas, tu repères, tu expliques, tu mets en relation, tu fais une analyse, une synthèse et tu évalues. L'idée c'est que, en, je dirais systématiquement en passant d'un verbe d'action à un autre de plus en plus compliqué, l'idée c'est qu'au bout d'un moment je leur dis voilà, j'aimerais juste que tu évalues, c'est à dire cela implique de passer.
188.	CH	Avant tu as fait toutes les autres étapes, tu les as intégrées.
189.	LUC	Voilà, c'est faire une tâche complexe, imaginer euh, un cheminement. Donc ça passe par l'intégration des verbes d'action, donc il faut vraiment qu'ils aient bien compris les verbes d'action et ce à quoi ils servent. Voilà.

Dans cet extrait, lorsque LUC interroge Sabri, il estime que celui-ci fait partie des élèves qui ont besoin d' « *associer une action à un verbe d'action* », ce qu'il assimile à « *des tâches simples* ». Il décompose par conséquent une procédure ou un protocole en une suite d'actions concrètes (correspondant chacune à un verbe comme « *prendre, découper* ») et focalise l'attention des élèves sur ces verbes, en les écrivant d'une couleur différente, en les soulignant, en les faisant répéter à certains. Une fois que ces actions simples sont intégrées, il envisage de passer à des actions plus abstraites comme « *tu repères, tu expliques, tu mets en relation, tu fais une analyse, une synthèse, et tu évalues* », pour enfin arriver à des tâches complexes, où il revient à l'élève « *d'imaginer [...] un cheminement* ». Nous remarquons dans cet extrait et notamment le TP 187

l'importance accordée par LUC à la compréhension par le chercheur de ce qu'il expose, qui se traduit par les expressions « *comment te dire* », « *enfin je, c'est pas très clair ce que je suis en train de te dire* ». Pour lui, rendre explicite sa méthode de travail pour le chercheur paraît aussi important que rendre explicites les tâches et les consignes pour les élèves. Il poursuit d'ailleurs l'exposé de la décomposition des tâches proposées aux élèves lors de l'entretien d'autoconfrontation simple de la deuxième boucle de l'intervention. Ici il revient sur une séance de travail en demi-classe où il propose, à partir d'une problématique commune, formulée au tableau (« *Nous sommes tous condamnés à mourir de faim* ») plusieurs activités parmi lesquelles les élèves devront en choisir une. Pour chacune de ces activités, il détaille les tâches qu'ils devront accomplir (par exemple réaliser un schéma, réaliser un graphique à partir d'un tableau, mémoriser un texte, réaliser un montage ou une manipulation), ainsi que les documents auxquels ils vont pouvoir se référer (classeur de méthodologie, affichages).

ACS LUC 2		
34.	LUC	(rires) Logique à deux francs six sous, mais je suis sûr qu'ils s'en souviendront.
35.	CH	Toujours les moyens mnémotechniques hein?
36.	LUC	Mais ça marche, hein? Alors j'insiste, surtout avec des élèves de sixième, enfin je les aide déjà à hm... des élèves de cinquième, de quatrième ou de troisième je pourrais ne pas leur montrer le, désigner les différents éléments de l'activité. Là en fait, ben je simplifie la tâche simple, ça veut dire que ... parce que je sais que certains d'entre eux vont être, je veux dire, vont être bloqués ou vont se fixer des, un blocage au départ, j'énonce déjà un certain nombre d'actions qu'ils vont faire et les documents qu'ils vont pouvoir utiliser pour, pour pouvoir faire ces actions. Je dirais, je préviens peut-être un... comment dire, je préviens une, une situation délicate, quoi, je les mets déjà dans une situation de réussite, ils sont dans une situation où ils pourraient peut-être envisager de pouvoir répondre. Donc du coup, ben, il n'y a aucune raison qu'ils n'y arrivent pas.
37.	CH	Oui. Donc comment tu présentes, là, tu présentes toutes les activités
38.	LUC	Pour les sixièmes oui, oui.
39.	CH	Pour toutes les sixièmes
40.	LUC	Après tout dépend.... souvent, souvent. Après normalement il y a une évolution dans l'année, il y a une évolution dans les tâches qui deviennent de moins en moins des tâches simples mais qui vont passer à des tâches que moi j'ai appelées semi-complexes ou complexes, où finalement j'essaie de, de, de ne pas systématiquement laisser disparaître l'action, les verbes d'action. Donc dans les tâches simples, c'est des, tu sais il y a petit un, petit deux, petit trois, avec des verbes d'action qui amènent à évaluer par exemple une situation problème, et puis j'amène petit à petit au cours de l'année les élèves à effacer ce petit un, ce petit deux, ce petit trois, à effacer finalement cet ordre chronologique que je leur impose, pour qu'ils puissent passer à une tâche je dirais, d'ordre général, quoi. Voilà, donc en sixième je le fais vraiment en début

		d'année, quand je le sens, quand je le trouve encore utile en fin d'année ben je le fais encore. Mais l'idée c'est qu'il y ait une évolution malgré tout.
41.	CH	Donc en fait, ce que tu veux dire c'est que quand tu présentes les différentes activités, tu, à l'oral tu décomposes un peu la tâche. C'est ça ?
42.	LUC	Hm, pour certains, oui.
43.	CH	D'accord.
44.	LUC	Je sais que certains écoutent mais d'autres ne m'écouteront pas, hein, enfin à ce stade là ils ont tout à fait intégré que ils auront besoin de tel ou tel document, à ce moment-là on voit très souvent qu'ils vont regarder autre chose, ça les intéresse plus parce qu'ils ont compris. Il y a des élèves par contre qui vont eux, regarder exactement le document que je leur, que je leur signale, et puis essayer de, tout de suite de faire le rapprochement pour pouvoir et bien prendre un peu d'avance sur ce qui pourrait être leur activité.
45.	CH	Est-ce que c'est aussi une aide pour eux, pour choisir leur activité, puisque tu leur laisses le choix ?
46.	LUC	Oui mais à partir du moment où je fais la même chose pour toutes les activités, euh ce qu'ils vont, enfin ils vont plutôt choisir en fonction de leur, enfin je veux dire en fonction de leurs goûts, en fonction de l'activité à faire, est-ce que c'est par rapport à l'aide que j'ai apportée je ne suis pas sûr parce que j'apporte des aides pour tout le monde.

Pour LUC, le fait d'explicitier auprès des élèves les différentes étapes qu'ils doivent effectuer pour réaliser l'activité lui permet « *de prévenir une situation délicate* », où l'un d'entre eux pourrait se retrouver bloqué par rapport à une situation qui lui paraîtrait trop complexe. A partir de là, il met les élèves « *déjà dans une situation de réussite* » où « *il n'y a aucune raison qu'ils n'y arrivent pas* ». Tous les élèves n'ont pas besoin de cette décomposition de la tâche, cependant LUC choisit de donner les explications à tous : « *je sais que certains écoutent mais d'autres ne m'écouteront pas hein, enfin à ce stade-là ils ont tout à fait intégré que ils auront besoin de tel ou tel document, à ce moment-là on voit très souvent qu'ils vont regarder autre chose, ça les intéresse plus parce qu'ils ont compris* ». Il comprend le fait que certains ne l'écoutent pas et commencent à faire autre chose comme un signe qu'ils n'ont pas besoin de ces explications en détail de la tâche pour démarrer l'activité. Questionné par le chercheur sur l'aide éventuelle de ces explications pour choisir l'activité, celui-ci reprend l'idée qu'il « *apporte des aides à tout le monde* », et que par conséquent les élèves choisissent plutôt en fonction de leurs goûts personnels. Dans cet extrait, nous assistons à une explication détaillée de ce que LUC fait déjà de manière habituelle dans son cours ; en témoignent les marques d'énonciation au présent d'habitude et des énoncés ponctués des adverbes « *normalement* », « *souvent* ». La notion de progressivité dans la complexification de la tâche est également présente, comme l'indiquent les

termes « *je préviens (...) une situation délicate (...) une évolution dans l'année (...) une évolution dans les tâches (...) j'amène petit à petit au cours de l'année (...) quand je le sens* ». L'idée est ici de prévenir une « *situation délicate* » pour les élèves, situation face à laquelle ceux-ci pourraient réagir par « *un blocage au départ* », en leur permettant de faire des liens entre ses propositions et ce qui a déjà été abordé en cours (« *ils sont dans une situation où ils pourraient peut-être envisager de pouvoir répondre* »), ce sur quoi il va revenir dans l'extrait suivant :

ACS LUC 2		
48.	LUC	Des aides de compréhension ou des aides de, de, de méthode, bon on en reparlera si tu veux, je sais pas, je pense plutôt que ils sont rassurés dans, dans leur choix et ils peuvent choisir plus sereinement une activité en fonction de leurs goûts, en se disant "ça de toute manière le prof il nous a dit quelque chose en rapport, c'est faisable, je sens que je vais la réussir".
49.	CH	Tu leur annonces aussi un, un critère de complexité, un degré de complexité
50.	LUC	Hm.
51.	CH	Tu leur dis "c'est une activité deux étoiles, donc c'est moyen", euh...
52.	LUC	Hm, hm, ça ils le savent normalement. Là normalement je l'ai dit parce qu'on était, on était filmés, sinon je le dis pas.
53.	CH	Tu le dis pas.
54.	LUC	Je peux le dire pour des élèves comme Loïc, qui peuvent avoir des difficultés, et, et je leur dis "voilà ça c'est une activité où j'ai mis une étoile", c'est, au fur et à mesure que l'année passe en fait les étoiles ne veulent plus rien dire du tout, mais vraiment. Mais ils, ce sont des élèves qui ont tellement besoin d'être rassurés que le fait de savoir que cette activité, le prof il a mis une étoile, même si c'est pas vrai, c'est une activité sur laquelle ils vont pouvoir se, se...
55.	CH	Réussir
56.	LUC	Se retrancher pour pouvoir réussir. Donc c'est pas forcément celle qu'ils vont choisir, mais ils se disent que...
57.	CH	Au pire celle-là ils peuvent la faire
58.	LUC	Au pire, celle-là est faisable. Bon pourquoi pas ?
59.	CH	Et c'est important pour eux d'avoir ça.
60.	LUC	Ben c'est important pour moi aussi, enfin quand j'étais étudiant c'était important.
61.	CH	Hm.

Les indications du professeur permettent selon LUC de rassurer les élèves, et de leur laisser choisir une activité en fonction de leurs goûts, tout en se disant « *ça de toute manière le prof il nous a dit quelque chose en rapport, c'est faisable, je sens que je vais la réussir* ». En explicitant les aides possibles de compréhension et de méthode, LUC aide les élèves à relier les activités du cours entre elles. Il assure également cette réassurance en attribuant une, deux ou trois étoiles aux

activités proposées, afin que ceux qui ont besoin d'être rassurés sachent qu'ils pourront se rabattre sur une tâche facile en cas de difficulté. Il reprend dans ce cours ces critères de difficulté « *parce qu'on était filmés, sinon je le dis pas* », montrant par là un indicateur du multi-adressage de l'activité en présence du chercheur et de la caméra, en l'occurrence l'outil pour la constitution des traces d'activité pour l'intervention. Nous constatons que cet adressage de l'activité en direction du chercheur, s'il est présent chez tous les acteurs de l'intervention, est particulièrement explicite chez LUC, au moment des prises de vue comme des entretiens d'autoconfrontation, comme si lui-même s'identifiait davantage à la dimension collective d'un travail de formateur ou de chercheur que de praticien. Nous y reviendrons plus loin, à l'occasion de l'analyse d'autres extraits.

Histoire 2 : « Ce sont des élèves qui ont des profils particuliers »

Les élèves à risque de décrochage n'ont pas les mêmes besoins que les autres : c'est ce qu'affirme LUC à propos d'un extrait de la séance visionnée lors de la première autoconfrontation simple, où Loïc et Sabri font l'objet d'une attention particulière de sa part. Au moment de mettre les élèves en activité sur la réalisation d'un schéma légendé du microscope, LUC donne les consignes à toute la classe, et passe dans le même temps dans les rangs, s'attardant sur ces deux élèves, sollicitant même Sabri nommément pour lui demander s'il est prêt à se mettre au travail.

ACS LUC 1		
112.	LUC	Voilà, voilà, bon après on peut revenir là-dessus. Bon, je sais que ce sont des élèves qui ont des profils particuliers, il faut surtout pas les laisser tout seuls, tu vois, que ce soit Loïc ou Sabri
113.	CH	Tu as besoin de soutenir leur attention, leur travail, être encouragés
114.	LUC	Et donc deux profils, et puis tu vois bien deux profils différents mais tous les deux en difficulté on pourrait dire, mais il ne faut pas les, je dirais, les traiter de la même manière, c'est pas du tout les mêmes, les mêmes profils, avec les mêmes aptitudes, et puis les mêmes compétences, quoi.
115.	CH	Et là, tu vas voir, tu vas lui dire "qui n'est pas prêt ? qui n'est pas prêt ?" à la cantonade, "Sabri tu es prêt ?"
116.	LUC	Mais Sabri avait la tête baissée donc c'est à supposer, enfin je supposais certainement qu'il n'écoutait pas, ou moyennement, j'ai dû lui demander.
117.	CH	"Tu as pris ta règle ?" tu détailles quand même drôlement la consigne et tu la personnalisés, pour lui, en fait, c'est à dire que la question qui est donnée à tout le monde, "qui n'est pas prêt?" ensuite tu la reformules pour lui "Sabri tu es prêt? tu as ta règle ? tu as ton crayon?" donc quand même, tu as une activité particulière avec cet élève-là, même si il va réaliser la même tâche que les

		autres, hein, et puis finalement il va y arriver, il va atteindre l'objectif que tu lui assignes, mais il a quand même, il y a une prise en charge
118.	LUC	Il a bénéficié
119.	CH	... particulière de cet élève-là au sein du cours.
120.	LUC	Il a bénéficié d'une forme de médiation dont les autres n'ont pas besoin.
121.	CH	Voilà, hein, tu, tu as conscience que lui de temps en temps il faut lui redoubler la consigne, il faut être un peu plus proche de lui.
122.	LUC	Il paraît parfois un petit peu déconnecté, donc il ne faut pas hésiter à, à lui rappeler qu'il faut... qu'on est là, nous sommes en train de faire des choses.

En début d'activité, LUC estime qu' « *il [ne] faut surtout pas laisser tout seuls* » ces deux élèves qu'il a repérés en difficulté, mais avec des profils différents. S'attardant sur le cas de Sabri, l'observation (« *Sabri avait la tête baissée* ») lui laisse penser qu'il n'écoute pas, qu'il est « *un petit peu déconnecté* ». Tout l'extrait est ponctué par des marques d'énonciation sous la forme impersonnelle, et un discours injonctif, (« *il ne faut pas hésiter* » ; « *il ne faut pas [...] les traiter de la même manière* » ; « *il faut surtout pas les laisser tout seuls* »), insérés dans l'échange interpersonnel avec le chercheur (« *et puis tu vois bien deux profils différents* ») et incarnés par quelques formulations à la première personne (« *je sais que ce sont des élèves qui ont des profils particuliers* » ; « *je dirais* » ; « *je supposais certainement qu'il n'écoutait pas* ») faisant explicitement référence à la situation observée. Nous faisons par conséquent l'hypothèse que LUC expose au chercheur un pouvoir d'agir déjà là au moment de l'intervention, qu'il souhaite partager et soumettre à son approbation. La seule utilisation du « nous », témoin de l'activité collective, concerne la classe (« *donc il ne faut pas hésiter à, à lui rappeler qu'il faut... qu'on est là, nous sommes en train de faire des choses* ») ; le collectif pour LUC est ici constitué de l'enseignant et de l'ensemble des élèves, qui sont ensemble pour « *faire des choses* ».

L'activité choisie par LUC comme support pour la deuxième autoconfrontation croisée est davantage individuelle ; il s'agit d'un cours en demi-classe, où il propose à partir d'une même problématique, « *nous sommes tous condamnés à mourir de faim* » des tâches différentes au choix des élèves (mémorisation, schématisation, réalisation d'un graphique à partir d'un tableau, modélisation). Lors de ce cours, Loïc choisit une activité de mémorisation d'un texte composé de quatre paragraphes sur le sujet de la fonction de nutrition chez l'être humain, ainsi que d'une liste d'une dizaine de mots de lexique spécifique ; au bout de dix minutes, l'élève vient solliciter le professeur pour lui réciter une première partie du texte.

ACS LUC 2		
104.	CH	D'accord. Et là on est à 10 minutes du début, et Loïc va déjà revenir
105.	LUC	Tu sais ils sont toujours dans une phase où ils apprennent à parler, quoi. Tu, tu le vois hein, tu vois que ils sont capables, là le problème c'est que ils essaient de mémoriser des images, ils mémorisent des mots, et, et tu te rends compte que ça n'a pas de sens pour eux. Très souvent en fait, ce qu'ils te disent n'a aucun sens. Et si bien que parfois ils oublient les articles, ils oublient les déterminants, ils oublient des choses, et le fait que tu reviennes là-dessus en disant "écoute, là tu as peut-être oublié un mot, t'as oublié un verbe ou tu as oublié un adjectif, un adverbe, écoute", du coup ils sont obligés de revenir sur ce qu'ils viennent de dire et puis de se rendre compte que finalement il y a peut-être un sens derrière tout ça. Alors je vais pas trop loin, c'est pas le but, mais l'idée c'est qu'ils apprennent aussi, sans parler d'adjectif, d'adverbe et tout ça, mais qu'il y a une, une relation entre les mots d'une phrase.
106.	CH	Hm. Loïc il vient en fait sur le temps de la séance, il vient te voir très, très souvent en fait, c'est à dire qu'à 20 minutes, Loïc il en est déjà à son troisième passage auprès de toi pour réciter, alors que les autres élèves viennent te solliciter moins souvent.
107.	LUC	Mais je ne sais pas, est-ce que lui, je me rappelle plus, est-ce que lui récite paragraphe par paragraphe, ou est-ce que
108.	CH	Oui.
109.	LUC	En fait il a besoin de quelqu'un pour apprendre, et s'il vient aussi souvent me voir, c'est parce qu'il n'a pas de méthode pour apprendre. Et donc, du coup j'accepte tout à fait
110.	CH	Et alors à tel point que il revient à 20 minutes, il vient pour la troisième fois déjà.

En vingt minutes, Loïc a déjà sollicité LUC trois fois, ce que celui-ci « *accepte tout à fait* ». L'élève lui récite le texte paragraphe par paragraphe, en omettant certains mots, ce que l'enseignant attribue à un déficit de sens. Pour lui, l'activité de mémorisation est simultanément un temps où l'élève apprend à parler : « *mais l'idée c'est qu'ils apprennent aussi, sans parler d'adjectif, d'adverbe et tout ça, mais qu'il y a une, une relation entre les mots d'une phrase* ». LUC estime que Loïc « *a besoin de quelqu'un pour apprendre, et s'il vient me voir souvent, c'est parce qu'il n'a pas de méthode pour apprendre* ». C'est pourquoi il accepte que l'élève vienne le solliciter pour lui réciter chaque paragraphe, c'est également la raison pour laquelle il ne donne jamais de leçon à mémoriser à la maison (toutes les activités d'apprentissage et de révision sont réalisées en cours). Ici LUC est en mesure de répondre aux nombreuses sollicitations de Loïc, car les élèves sont peu nombreux, et que plusieurs d'entre eux conduisent leur activité de manière autonome, en utilisant, si besoin est, les aides de méthodes ou de connaissances présentes dans les classeurs à leur disposition ; pour certains, la restitution du texte à mémoriser ne passe pas par

le professeur mais par un camarade, l'enseignant se contentant de valider en questionnant ce dernier. Cette organisation du cours permet à LUC de faire face au « *besoin particulier de Loïc* » tout en mettant le reste de la classe au travail.

Histoire 3 : « *Mais après je veux dire tu es libre de faire comme tu veux* »

La situation d'autoconfrontation croisée entre LUC et DIANE va aboutir à un développement du pouvoir d'agir de cette dernière sous l'effet de l'interaction. LUC va ici l'aider à analyser son activité de travail et à s'appuyer sur ses points forts pour progresser dans l'organisation de son cours. Le moment choisi par DIANE pour l'analyse est celui de la mise en activité des élèves, qu'elle va organiser de manière variée par rapport à la précédente situation visionnée, et en faisant effectuer des tâches différentes simultanément aux élèves ; elle revient au début de l'entretien sur la mise en place de trousse de matériel que les élèves peuvent emprunter de manière autonome, organisation qu'elle avait projetée lors de la première autoconfrontation simple (voir le cas de DIANE, en 4.2.3).

ACS 2 DIANE-LUC		
49.	DIANE	Oui parce que en fait, tu sais je passe mes feutres de couleurs, donc là maintenant ça y est j'ai trois trousse, ils savent ils vont à un endroit et quand ont pas ils prennent ça évite que je donne sans arrêt.
50.	LUC	C'est bien, c'est l'autonomie.
51.	DIANE	Voilà parce que, et c'est pareil aussi ils vont dans l'armoire quand ils ont pas de feuille ils prennent et tout, ils se lèvent et puis ils vont maintenant parce que...
52.	LUC	Super
53.	DIANE	Depuis le début de l'année là ça y est "r" ça veut dire c'est ce qu'on doit retenir c'est la leçon, je le dis comme ça ils le savent à chaque fois.
54.	CH	Oui c'est le codage euh, que tu emploies avec les élèves et qu'ils retrouvent qu'ils ont dans leur cahier en fait.
55.	LUC	Ils réagissent très bien hein?

A partir de l'analyse de la séance de DIANE dans la deuxième boucle d'intervention (cf. cas de DIANE), où celle-ci choisit de revenir sur l'entrée de cours, où elle a instauré pour gagner du temps un accès libre des élèves au matériel, LUC encourage vivement ces initiatives en ponctuant le discours de DIANE de remarques positives (« *c'est bien, c'est l'autonomie* » ; « *super* » ; « *ils réagissent très bien, hein ?* »). Ces remarques mettent DIANE en confiance et lui permettent de porter un regard positif sur la nouvelle organisation de son début de cours.

Par la suite, LUC va, par une réplique (TP 68 : « *Ben moi je regarde ça un peu comme si je regardais la télé tu sais, je regarde ça, tu fais très prof tu sais ?* ») amener DIANE à regarder sa propre activité d'une autre manière, et réaliser son positionnement près du bureau et du tableau essentiellement, l'incitant à envisager de circuler davantage dans la classe. Elle verbalise également à cette occasion que ses élèves ne « *sont pas en autonomie c'est-à-dire que c'est [elle] qui donne le bilan et ils notent* » (TP 73). Ces extraits, déjà explicités dans le cas de DIANE (cf. partie 4.2.3), montrent que l'échange avec LUC amène DIANE à développer son pouvoir d'agir potentiel, comme un peu plus loin (TP 82 à 86) où elle réalise au travers de l'échange « *mais en fait du coup euh, la synthèse là je me rends compte que c'est moi qui la donne et finalement la prochaine fois peut-être c'est à eux de me la donner* ». A la suite de quoi LUC lui donne un conseil pour rendre les élèves plus actifs au moment de la synthèse (TP 86 : « *Oui bon après il y a peut-être un truc au-delà tu vois, des élèves qui seraient un petit peu passifs... là tu pourrais les faire intervenir pour la construction de la synthèse* »), tout en reconnaissant la valeur de la solution qu'elle a choisie (TP 88 : « *Mais après je veux dire tu es libre de faire comme tu veux et ça ce que tu fais là est bien quoi* »).

Nous remarquons ici l'alternance dans le discours de LUC d'énoncés d'encouragement et d'approbation, de questions visant à faire préciser à DIANE son activité et par conséquent, par le compte-rendu de ce qu'elle fait, à se rendre compte d'une part de cette activité non réalisée jusque-là, ainsi que de suggestions présentées sous une forme alternative visant à lui permettre d'envisager d'autres possibles, ces suggestions étant exprimées au conditionnel, de manière à laisser à DIANE la possibilité de se les approprier ou pas (les extraits auxquels nous faisons référence sont détaillés dans le cas de DIANE). Cette forme de discours tranche avec les nombreuses formulations affirmatives et injonctives employées par LUC dans les entretiens d'autoconfrontation simples concernant sa propre activité, ponctuées d'expressions visant une portée générale (« *il faut* » ; « *en règle générale* » ; « *souvent* » ; « *normalement* »). Il nous semble que l'échange entre LUC et DIANE se rapproche davantage d'un entretien que pourrait conduire un formateur dans le cadre d'une analyse de pratique. Cela amène DIANE en fin d'entretien à envisager une solution alternative par rapport à l'autonomie des élèves par rapport aux apprentissages, au-delà de l'autonomie matérielle, en s'inspirant des méthodes proposées par LUC (TP 165 : « *Ben là c'est ça, c'est qu'il faudrait que je fasse comme LUC c'est-à-dire travailler tu vois, mettre en place des dossiers et puis chacun tu sais travaille selon son rythme en*

suivant le dossier, c'est vrai que là je l'ai pas fait parce que en fait moi ce qui m'effrayait c'est de faire les tâches multiples tu sais, donc quand je vois que je suis capable de le faire »).

Cet échange nous permet de penser que LUC se positionne davantage en qualité de formateur (conforté probablement dans cette voie par les sollicitations de son IPR pour animer des temps de formation auprès de ses collègues de SVT) que d'enseignant, et qu'au cours de l'intervention, c'est davantage en tant que formateur qu'en tant qu'enseignant, qu'il développe son pouvoir d'agir, lui permettant d'envisager de nouveaux buts d'action. Les extraits qui suivent et leur analyse tendent à confirmer notre analyse.

Histoire 4 : « Comme pourraient le faire certains collègues »

Le premier entretien d'autoconfrontation simple avec LUC s'appuie sur des extraits d'une séance en classe entière consacrée au protocole d'utilisation du microscope. LUC utilise pour cela une méthode surprenante aux yeux de la chercheuse : considérant qu'il est important que les élèves se souviennent de cette leçon, il invite en début de cours Martin, un élève de troisième, pour faire une démonstration de « dubstep »⁴⁵ ; son but est d'associer chacune des parties du microscope et des actions à réaliser pour le faire fonctionner à un mouvement effectué par le danseur, comme il le souligne dans l'extrait suivant :

ACS 1 LUC		
94.	LUC	Oui, mais tu vois, je, tu vois cette histoire de microscope, les élèves adorent le microscope parce que c'est une, c'est très souvent une activité où il faut qu'ils manipulent, où il faut qu'ils bougent, et des gamins comme Loïc, ce sont des activités qu'ils adorent.
95.	CH	C'est ce qui permet de voir l'invisible aussi
96.	LUC	Et oui, et puis après tu sais t'as des élèves qui, qui sont, je me rappelle plus, divergents je crois, c'est à dire des élèves qui, euh qui ont besoin d'être, d'être dans l'action pour pouvoir apprendre, et c'est des gens qui, enfin des élèves qui vont trop vite, tu vois. Et... et l'idée c'est peut-être avant qu'ils aillent trop vite, avant qu'ils aillent, qu'ils se saisissent du microscope sans, je dirais sans méthode quoi, ben peut-être à un moment ou à un autre, avant, fixer, fixer un certain nombre de méthodologies, donc ça peut être des savoirs comme les différents constituants du microscope, mais aussi des savoir-faire comme les, les, les différentes, la procédure, quoi, la procédure d'utilisation du microscope. Et là tu vois ce qui me semble plus important encore c'est le fait de mettre des personnages, enfin j'adore dessiner, donc je dessine beaucoup, mais je sais que tous les élèves sont particulièrement friands de ce genre de choses, et c'est une des compétences qui n'est pas reconnue comme scolaire malheureusement, mais pourtant on touche énormément d'élèves, et je sais que les élèves qui voient ça en SVT qui ne le voient pas ailleurs, sont très contents de venir en

⁴⁵ danse urbaine sur une musique syncopée

		SVT parce qu'ils savent qu'il y a du dessin, tu vois. Donc là j'ai marqué les esprits en faisant un dessin, quelconque tu me diras
97.	CH	Oui mais qui représente le copain qui vient de danser
98.	LUC	Mais qui représente Martin, tout à l'heure tu me parlais de motivation extrinsèque, la voilà la motivation extrinsèque, j'ai fait naître finalement une sorte de, de, de désir d'apprendre parce que ben Martin savait danser et euh, j'ai associé à ce désir d'apprendre quelque chose ma méthodologie, finalement. Tu vois ? Euh, je sais pas qu'est-ce que tu veux que je te dise de plus ?
99.	CH	Ah non, je veux rien que tu me dises de plus que ce que tu as à dire. C'est pas une interrogation, c'est pas un interrogatoire, c'est un entretien !

Cet extrait est choisi par la chercheuse afin de mieux contextualiser le moment suivant. Il apparaît ici que LUC veut que les élèves associent la connaissance des composants et le protocole d'utilisation du microscope avec un événement marquant, à savoir la démonstration de danse de Martin. Pour cela, il réalise au tableau un dessin du danseur, et construit la trace écrite (le schéma du microscope et les étapes du protocole d'utilisation) en regard de ce dessin, demandant aux élèves de faire de même. Son objectif est d'associer un désir d'apprendre à danser comme Martin à un désir d'acquérir la méthodologie qu'il présente en cours, parlant à ce propos de « *motivation extrinsèque* ».

Plus tôt dans le cours, pendant que Martin réalise sa démonstration, LUC s'approche de Loïc, échange quelques mots avec lui puis vient s'adresser à la chercheuse pour lui expliquer qu'il renseigne sa fiche de suivi dès le début du cours. Ce moment fait l'objet de l'échange ci-dessous.

ACS LUC 1		
100.	CH	Là tu as un échange avec Loïc, il est sous fiche de suivi Loïc, et après tu viens me voir en disant "moi la fiche de suivi, je la remplis en début de cours". Je voudrais que tu développes un peu ça.
101.	LUC	Et ben l'idée c'est que en fait j'essaie de le responsabiliser et voilà, ce qui se passe c'est que tu as une fiche de suivi, cette fiche de suivi et bien je te la remplis maintenant, est-ce que tu penses que tu peux finalement être sérieux pendant une heure, d'abord je regarde les points essentiels de la fiche de suivi, ce qu'il est tenu de faire, et puis et ben si je le sens tout à fait capable de respecter son contrat, en règle générale ce que je fais je le remplis très tôt et puis je leur donne en disant "voilà, je t'ai mis non seulement que des satisfaisant, mais en plus je mets même la mention très bien" et je sais qu'en mettant très souvent la mention très bien, c'est-à-dire, c'est encourager les élèves à être parfaits, parfois à participer alors que c'est pas des élèves qui participent <i>et cetera</i> . J'ai eu des retours très positifs de ça. Voilà, donc je n'hésite pas à le faire.
102.	CH	Tu sais que la plupart de tes collègues ils remplissent la fiche de suivi en fin de cours.
103.	LUC	Ben c'est une manière de voir la chose, si on la prépare maintenant, je dirais je

		fais non seulement un diagnostic et puis je me permets même de, de comment on pourrait appeler ça, je me permets même de, de me projeter dans l'heure, je leur dis voilà, je lui fais comprendre que j'ai confiance en lui et que finalement la jour... enfin l'heure va très très bien se passer, je dirais c'est presque du prédictif, c'est une forme d'évaluation prédictive.
104.	CH	Tu fais un pari, quoi.
105.	LUC	Je fais un pari, et lui il le sait, hein, je fais un pari que tout va très bien se passer. Et c'est pas du tout une évaluation sommative comme pourraient le faire certains collègues, c'est à dire on attend la fin de l'heure et puis on essaie de voir si tous les critères ont été
106.	CH	On fait le bilan.
107.	LUC	Si tous les critères ont été respectés, voilà. Donc moi je fais un pari et en règle générale je n'ai même pas besoin de modifier après les, l'évaluation.
108.	CH	Voilà, donc la question que j'avais à te poser c'est est-ce que ça t'arrive que ça se passe pas comme tu as prévu, que tu perdes ton pari
109.	LUC	Ça peut arriver.
110.	CH	Et est-ce que dans ces cas-là tu récupères la fiche de suivi, est-ce que tu la modifies ?
111.	LUC	Alors ce que je fais normalement c'est que comme je mets un très bien, je fais juste une remarque à l'élève, je lui dis "écoute, là je vais être obligé de ramasser ta feuille pour rectifier ce que j'ai pu te mettre comme appréciation", et en règle générale ça suffit ils comprennent très bien que... On n'a pas besoin de dire plus en général.

C'est la chercheuse qui a proposé cet extrait à l'analyse. En effet il paraissait intéressant de revenir sur ce moment où LUC souligne de manière explicite une part de son activité durant la captation vidéo de la leçon, montrant par là qu'il souhaite attirer l'attention de la chercheuse sur cette action, et y revenir plus tard.

LUC donne ici à voir explicitement une manière d'utiliser la fiche de suivi de Loïc comme un instrument pour le responsabiliser, en lui accordant le maximum de points positifs et en lui faisant confiance pour le déroulement de la séance. Alors que la fiche de suivi attribuée à certains élèves a pour fonction officielle de faire le point sur le comportement scolaire de l'élève à chaque fin de cours, LUC en fait un usage différent. Il donne à voir à la chercheuse une pratique qu'il a généralisée dans ses cours et qui selon lui a déjà fait ses preuves, en témoignent les expressions « *en règle générale* » (TP 32 ; 38 ; 42), « *ce que je fais normalement* » (TP 42), « *on n'a pas besoin de dire plus en général* » (TP 42). Cette généralisation ne dépasse pas en revanche la dimension personnelle de son activité, LUC affirmant que cette « *évaluation prédictive* » (TP 34), ce « *pari que tout va bien se passer* » (TP 36) diffère de l'usage que font d'autres enseignants de la même fiche (« *Et c'est pas du tout une évaluation sommative comme pourraient le faire*

certaines collègues, c'est-à-dire on attend la fin de l'heure et puis on essaie de voir si tous les critères ont été... »).

Nous remarquons au niveau de l'engagement dans l'intervention que LUC est très impliqué dans les entretiens compréhensifs et les autoconfrontations simples avec le chercheur, ainsi que dans les autoconfrontations croisées avec DIANE, mais beaucoup moins dans les entretiens de retour au collectif ; lors des deux premières séances, il s'exprime peu par rapport à ses collègues, mais laisse transparaître son désaccord, comme dans l'extrait ci-dessous, au sujet du traitement d'une transgression de Loïc par rapport aux règles scolaires (celui-ci a chanté lors du cours d'histoire-géographie, ce qui a amené DIANE à lui demander son carnet de correspondance).

RC 1		
79.	LUC	Non ben non, après je je, après la manière dont vous réagissez elle est très bien quoi, après moi je pense pas qu'il faut faire du favoritisme avec Loïc enfin avec cet élève-là, je pense qu'au contraire, lorsqu'il a besoin de s'affirmer de, de dire des choses ou de l'exprimer d'une manière ou d'une autre, ça peut être le chant ça peut être en bougeant, ça peut être, ben il faut lui demander de l'exprimer devant les autres et puis on désamorce peut-être la situation un autre élève n'aura pas besoin peut-être de, de, de chanter mais il aura besoin peut-être de faire tourner son stylo, et à ce moment-là on lui dit "tiens tu fais tourner ton stylo pourquoi tu fais tourner ton stylo ? -ben parce que j'ai besoin de faire quelque chose qui me permet de, de dé-stresser certainement" on le regarde tourner le stylo et on peut lui dire "ça va mieux maintenant ?" et on peut, on peut recommencer la séance, après il faut pas en faire un cas particulier parce que nous sommes tous particuliers dans nos manières d'être et, mais bon, vous réagissez moi je trouve que vous avez super bien réagi, il y a pas qu'une solution hein ?

Ici LUC revient sur le cas de Loïc qui régulièrement se met à chanter en cours, et pour lequel le collectif se pose la question de la pertinence d'une sanction, et donne son avis : il ne s'agit pas pour lui de faire du favoritisme avec cet élève, ni d'« *en faire un cas particulier* » ; en revanche il ne voit pas l'intérêt de le sanctionner, car il part du principe que cet élève a besoin de s'exprimer de manière différente, et propose donc de favoriser cette expression en lui demandant de la rendre publique (« *il faut lui demander de l'exprimer devant les autres* »), pour « *désamorcer peut-être la situation* ». Il emploie majoritairement la forme impersonnelle pour étayer son propos, ce qui montre là encore qu'il a intégré cette manière de faire dans sa propre pratique ; cependant, il encadre son énoncé, au début et la fin du TP 79, par un jugement positif sur les réactions de ses collègues (« *Non ben non, après je je, après la manière dont vous réagissez elle est très bien quoi* » ; « *mais bon, vous réagissez moi je trouve que vous avez super bien réagi, il y a pas*

qu'une solution hein ? »), ce qui peut paraître paradoxal eu égard à la formulation injonctive et univoque de ses propositions. Nous identifions là une tension entre les dimensions personnelle et interpersonnelle de son activité, entre la volonté de se démarquer par des pratiques différentes de ce que les autres enseignants mettent en œuvre (en témoigne l'usage répété du pronom « *vous* » désignant ses collègues, par opposition au « *moi je pense pas* » du début de l'énoncé) et celle de ne pas se désolidariser du collectif de travail, en acceptant les propositions de ses collègues comme autant de témoignages que « *nous sommes tous particuliers dans nos manières d'être* », rejoignant cette fois le collectif paradoxalement dans la reconnaissance des singularités de chacun par l'utilisation du pronom « nous ».

Lors de ces deux premières séances de retour au collectif, nous relevons également des traits d'humour ironiques de la part de LUC, traduisant selon nous sa volonté de prendre la distance avec les propos de ses collègues avec lesquels il se sent en désaccord, sans pour autant entrer en conflit avec eux. Par exemple, à propos de la question de faire travailler un élève à risque avec un camarade, alors que DIANE évoque qu'elle l'a placé à côté d'une élève particulièrement calme et posée, il réplique en souriant « *il faut un profil pour être associé à Loïc* » (RC1, TP 176), sous-entendant par là qu'à son avis, tous les élèves présentent des profils particuliers (pas seulement ceux qui sont étiquetés comme « à risque de décrochage »). Le lendemain, à propos de l'évaluation des élèves basée sur le référentiel du socle commun, lorsque DAVID évoque l'exemple du savoir nager, son intervention « *il ne savait pas nager, on va lui mettre du rouge, après on le récupère* » (RC 1 bis, TP 54), souligne la dimension absurde d'une situation accordant davantage de place à l'évaluation d'une compétence qu'à son acquisition, en caricaturant à l'extrême le procédé d'évaluation. Lors de la même réunion, au TP 323, en réponse à HÉLÈNE qui évoque la correction des exercices en disant qu'elle interroge souvent un élève qui n'a pas réalisé le travail à la maison, il lance : « *pourtant la probabilité est faible* », faisant allusion ici de manière ironique à son opposition au travail à la maison, qu'il considère comme inutile et source de difficultés supplémentaires pour les élèves les plus fragiles.

Lors de la séance de retour au collectif de la deuxième boucle, LUC a un empêchement de dernière minute pour rejoindre la réunion. Le chercheur organise donc avec lui un entretien où il lui présente les mêmes supports (photos de situations en classe, extraits d'entretiens d'ACS et d'ACC) et lui demande d'y réagir. En particulier, il revient sur la scène où DAVID demande à

Xavier son carnet de correspondance au début d'un cours d'EPS, pour tenter de lui faire prendre conscience de son comportement, alors que le reste de la classe assiste à l'échange.

Entretien LUC-CH avec support du RC2		
124.	LUC	Il a été efficace, bon je suis un petit peu, moi je te dis comme ça, je suis un petit peu gêné par le fait qu'on leur demande un carnet de correspondance
125.	CH	Alors toi tu ne demandes pas le carnet
126.	LUC	J'ai dû le faire, bien sûr que si, comme tout le monde, mais je sais que si, à partir du moment où tu demandes à un élève son carnet de correspondance, c'est que finalement, ben tu n'es plus en position forte c'est lui qui a pris le dessus et pour rétablir un équilibre finalement tu, tu lui demandes de te donner le moyen de le sanctionner entre guillemets, donne-moi ton carnet de correspondance dorénavant c'est moi qui prends le, le dessus sur toi bon, mais je ne sais pas ce qu'a fait Xavier.

LUC explicite lors de cet échange son désaccord avec DAVID sur le fait de demander à un élève son carnet de correspondance, ce qu'il exprime de manière relative (« *mais je ne sais pas ce qu'a fait Xavier* ») et mesurée (« *je suis un petit peu gêné* »). Selon lui, le fait de demander son carnet à un élève revient à reconnaître que celui-ci a pris le dessus dans la relation avec le professeur. Il se montre également en désaccord avec le fait de rendre cet échange public devant les autres élèves de la classe :

Entretien LUC-CH avec support du RC2		
142.	LUC	Le problème c'est que quand tu marques le coup, oui ça je suis d'accord, mais tu peux le faire sans stigmatiser l'élève, tu peux le faire en lui faisant prendre conscience comme disait DAVID qu'il a dépassé un certain nombre de, de limites et tu lui signifies les limites qu'il a pu dépasser, maintenant les autres ne doivent pas nécessairement assister à, parce que ça pourrait être aussi perçu comme une humiliation hein, je suis face à mon professeur qui a pris le dessus parce qu'il m'a dressé le carnet de correspondance, et devant le reste de la classe et ben je suis, je suis sanctionné je suis puni je suis humilié, même si finalement il n'a pas donné de sanction on est bien d'accord, il faut marquer le coup oui, mais là c'est un aveu de faiblesse on est bien d'accord quand on dit "il faut marquer le coup" si tu dois marquer le coup ça veut dire qu'à un moment donné et bien l'élève a pris le dessus ou la classe a pris le dessus, et, et tu te saisis de tous les moyens qui sont à ta disposition pour reprendre, pour soit rééquilibrer je dirais le, la relation
143.	CH	D'accord, donc récupérer le carnet c'est une manière de
144.	LUC	Si c'est pour lui signifier finalement les catégories les règles qu'il a pu, qu'il a pu enfreindre, oui ça c'est intéressant mais si c'est pour, le faire devant les camarades qui ne font rien et qui assistent euh, à une punition entre guillemets ou une sanction, ou même si c'est un dialogue ça reste quand même pour moi une, enfin bon je ne sais pas je peux pas juger je suis désolé.

Alors que le chercheur précise une nouvelle fois que Xavier n'a pas été sanctionné à la suite de cet échange, LUC reconnaît que rappeler les règles à l'élève est intéressant (« *oui ça je suis d'accord* »), mais que le fait de le faire publiquement peut être perçu comme une punition ou une humiliation « *je suis face à mon professeur qui a pris le dessus parce qu'il m'a dressé le carnet de correspondance, et devant le reste de la classe et ben je suis, je suis sanctionné je suis puni je suis humilié* » se mettant une nouvelle fois à la place de l'élève et exprime la manière dont il pourrait ressentir l'interaction avec l'enseignant. Il va par la suite poursuivre en se déclarant contre toute sanction :

Entretien LUC-CH avec support du RC2		
179.	CH	Mais là c'est, voilà un moyen de rentrer en relation pour DAVID, avec l'élève, pour toi dans ta pratique quotidienne
180.	LUC	Ben on assoit une supériorité, à partir du moment où on demande à l'élève de te donner les moyens de le sanctionner, parce que le carnet de correspondance c'est ça, à ce moment-là c'est, tu prends le dessus sur l'élève il n'y a pas d'équilibre, tu prends le dessus et tu signifies que s'il continue et ben tu vas le sanctionner, non seulement tu as le dessus, mais en plus tu vas lui donner une sanction, tu vas le punir mais c'est aussi un moyen de rentrer en relation, mais surtout avec les familles je pense, parce que l'enfant lui il a surtout la crainte que la famille lui tombe dessus une fois que le professeur aura marqué quelque chose.
181.	CH	D'accord, donc toi tu vas plutôt l'utiliser comme, comme moyen de communication comme quelque chose qui reste, qui
182.	DAVID	En fait je l'utilise même pas, non je l'utilise pas, je mets aucune sanction, quand il y a des sanctions je veux pas, je ne veux pas donner, je veux pas donner de sanctions, ce que je fais en règle générale, s'il y a un élève qui pose problème je lui dis "t'as pas envie de travailler ? ben tu prends tes affaires et puis tu vas à la vie scolaire" et à sanction, tu sais ils te demandent de, de remplir par exemple une feuille de, une feuille comme quoi tu as renvoyé l'élève, je mets un point d'interrogation sur la sanction, c'est pas mon problème, c'est pas mon problème la sanction, il a pas voulu travailler parce que, ben il pensait à, à son papa sa maman, il pensait je sais trop quoi moi, une activité physique sportive je sais pas, moi je lui ai dit qu'il ne pouvait pas continuer avec moi dans quel cas, ben sans s'énerver, tu sors de la classe tu vas directement voir la vie scolaire et puis tu leur présentes, toi tu leur expliques les raisons pour lesquelles tu ne peux pas travailler, si l'élève n'est pas en mesure de me l'expliquer je n'ai pas à supporter finalement sa mauvaise humeur ou, le fait qu'il ne travaille pas, qu'il dissipe les autres, non je ne mets aucune sanction, le carnet de correspondance je ne le remplis que par obligation puisqu'on est amené en tant que professeur principal tu sais, à signer régulièrement, quasiment tous les mois voilà, et ça à la rigueur je m'en contrefiche parce que c'est pas mon boulot quoi.
183.	CH	Mais par exemple un élève dont tu es professeur principal, que tu ne sanctionnes pas mais qui est sanctionné par tes collègues donc qui a une fiche
184.	LUC	Je ne le sanctionne pas.
185.	CH	Non mais une fiche de comportement qui se remplit
186.	LUC	Mais je veux dire c'est

187.	CH	Avec cet élève-là tu le reprends le carnet ? Encore une fois on est bien d'accord, c'est pas toi qui as mis des croix qui as mis des remarques <i>et cetera</i> , mais tu es prof principal.
188.	LUC	C'est pas mon problème, c'est pas mon problème.
189.	CH	Tu considères que c'est pas ton problème.
190.	LUC	C'est pas mon problème, je veux bien discuter avec les parents je veux bien discuter avec l'élève, je ne lui prends pas son carnet de correspondance il est pas question que je le sanctionne, si le, s'il a fait une bêtise dans une autre discipline, et bien c'est au professeur de cette discipline de juger d'une sanction.
191.	CH	D'accord.
192.	LUC	S'il y a sanction ou s'il y a bêtise moi je sais pas, mais en tant, en tant que qu'intervenant extérieur je vais pas essayer de comprendre la situation de l'enseignant, de comprendre la situation de l'élève, c'est un boulot de CPE ça je dirais, le CPE et bien il doit déterminer

Dans cet extrait, LUC se démarque encore un peu plus de la manière de faire de DAVID, en se prononçant contre toutes les sanctions envers les élèves. Nous percevons une tension entre les dimensions personnelle et transpersonnelle de son activité à travers les marques d'énonciation employées notamment au TP 180 : « *Ben on assoit une supériorité, à partir du moment où on demande à l'élève de te donner les moyens de le sanctionner, parce que le carnet de correspondance c'est ça, à ce moment-là c'est, tu prends le dessus sur l'élève* », les pronoms « on » et « tu » se référant au transpersonnel, à un caractère générique de l'activité, mais sans utiliser le « je », montrant par là qu'il se démarque de cette manière d'utiliser le carnet de correspondance. Il précise au TP 182, en utilisant cette fois la première personne du singulier, appuyée par l'adverbe « *personnellement* » qu'il refuse de sanctionner un élève (« *je mets aucune sanction, quand il y a des sanctions je veux pas, je ne veux pas donner, je veux pas donner de sanctions* »), considérant que cela ne fait pas partie de son travail, renvoyant au CPE et aux services de la vie scolaire le soin de juger de l'opportunité d'une sanction (« *c'est pas mon problème, c'est pas mon problème la sanction* »).

Nous concluons l'étude du cas de LUC par un extrait du dernier entretien avec cet enseignant, où il se démarque encore plus nettement du collectif des professeurs du collège, ce qui constitue pour lui une source de souffrance au travail :

Entretien LUC-CH avec support du RC2		
353.	LUC	Oui, oui non mais ça c'est sûr, non mais j'en suis, je suis tout à fait d'accord, j'espère que j'en fais pas décrocher trop mais c'est sûr, c'est sûr que, quand tu vois rien que les, les, il suffit d'aller aux conseils de classe pour entendre tout ce qu'on entend, si bien que moi j'ai plus envie d'aller aux conseils de classe, tu vois non seulement je

		mets pas de sanctions à mes élèves, mais j'ai vraiment plus envie d'aller aux conseils de classe, pour entendre, j'allais dire un gros mot, toutes les bêtises, parce que finalement c'est un, c'est presque des procès quasiment c'est des procès, ben oui il a 8/6/4/2/ enfin moi je serais un gamin je me tire une balle avec ça c'est pas possible, t'es mauvais en tout qu'est-ce que tu vas faire ? Et c'est des enseignants qui te disent ça, des gens qui normalement sont faits pour t'amener le plus haut possible, donc si même si eux ne croient pas en toi donc du coup moi plus ça va, plus les conseils de classe je vais pas y aller, non pas que ça me, ça ne m'intéresse pas mais ça me fait mal, franchement je vais au conseil de classe pour entendre tout plein de, tout plein de bêtises, tu as des, des, des enseignants qui essaient de justifier d'une manière ou d'une autre des, des moyennes qu'ils ont, bon écoute, qu'est-ce que tu veux ? Non mais c'est vraiment terrible, "il ne travaille pas, il ne fait rien" ben oui mais mets-toi un peu deux minutes à sa place, tu ne ferais rien.
354.	CH	"Avec tout ce que je me décarcasse pour lui, regarde la moyenne qu'il a"
355.	LUC	Oui mais le problème c'est que tu ne te décarcasses pas pour lui, c'est ça le problème, t'as l'illusion de, tu penses que tu te décarcasses mais non, donc les conseils de classe je crois que dans très peu de temps je vais plus y aller du tout et puis, et puis voilà, après il va falloir que je m'explique auprès de monsieur C., mais
356.	CH	Et si tu es prof principal ?
357.	LUC	Là je suis obligé, mais, avant j'avais à expliquer, à me justifier auprès de mes collègues pour expliquer mes moyennes générales de 17 ou de 18, oui, donc j'avais presque une moyenne de 20, mais finalement au fur et à mesure voilà j'ai plus eu besoin de me justifier, parce que finalement il était considéré que c'était bon, je savais des choses que eux ne savaient pas certainement, mais voilà, écoute maintenant ça les empêche pas de dire tout et n'importe quoi, même le principal, tu entends des choses qui sont hallucinantes, mais honnêtement même si monsieur C. est très performant dans ce qu'il fait, il y a des, des préjugés qui sont terribles quoi, quand tu entends un gamin, t'entends un truc du genre "il fera rien", oh, il fera rien ? Non il fera rien, mais on reviendra peut-être dans 10 ans 20 ans 30 ans, peut-être que le gamin vendra de la drogue, mais il gagnera plus d'argent que vous, non mais honnêtement, honnêtement.

Alors qu'il n'éprouve pas de difficulté particulière face aux élèves à risque, LUC se dit fatigué, évite les conseils de classe, n'a pas participé au dernier retour au collectif ; de manière plus générale, il redoute les situations où il est amené à échanger avec d'autres collègues, qui n'ont pas la même vision que lui des élèves et de l'enseignement (« *si bien que moi j'ai plus envie d'aller aux conseils de classe* » ; « *donc les conseils de classe je crois que dans très peu de temps je vais plus y aller du tout et puis, et puis voilà, après il va falloir que je m'explique auprès de monsieur C., mais* »). Il va même jusqu'à comparer les conseils de classe à des procès pour certains élèves (« *parce que finalement c'est un, c'est presque des procès quasiment c'est des procès* »). Lors de cet extrait, il se désolidarise nettement du collectif des enseignants (« *et c'est des enseignants qui te disent ça, des gens qui normalement sont faits pour t'amener le plus haut possible, donc si même si eux ne croient pas en toi* »). Il exprime une souffrance, non pas face

aux élèves, mais face à ses collègues, souffrance à laquelle il entrevoit comme seule issue de ne plus participer aux conseils de classe : « *donc du coup moi plus ça va, plus les conseils de classe je vais pas y aller, non pas que ça me, ça ne m'intéresse pas mais ça me fait mal, franchement* ». L'énonciation en cette fin du dernier entretien tranche avec les marques employées par LUC lors des autres moments de l'intervention ; alors qu'il s'est toujours montré mesuré face aux autres membres du collectif et au chercheur, il exprime très vivement son mal-être dans les situations où il doit assister à des échanges où ses collègues de travail jugent les élèves, notamment lors des conseils de classe. Il se met clairement à la place de ceux-ci dans cet extrait (TP 353) en imaginant la violence de la situation d'échec scolaire : « *ben oui il a 8/6/4/2/ enfin moi je serais un gamin je me tire une balle avec ça c'est pas possible, t'es mauvais en tout qu'est-ce que tu vas faire ?* » ; « *ben oui mais mets-toi un peu deux minutes à sa place, tu ne ferais rien* ». Son ressenti est d'autant plus négatif qu'après avoir essayé d'expliquer sa méthode de travail au sein du collège, les autres enseignants ne le questionnent plus sur ses notes, même si elles s'écartent nettement de celles des autres disciplines, mais en revanche il n'a pas réussi à les amener à s'interroger sur leurs propres manières d'enseigner et d'évaluer : « *avant j'avais à expliquer, à me justifier auprès de mes collègues pour expliquer mes moyennes générales de 17 ou de 18, oui, donc j'avais presque une moyenne de 20, mais finalement au fur et à mesure voilà j'ai plus eu besoin de me justifier, parce que finalement il était considéré que c'était bon, je savais des choses que eux ne savaient pas certainement, mais voilà, écoute maintenant ça les empêche pas de dire tout et n'importe quoi, même le principal, tu entends des choses qui sont hallucinantes* » (TP 357). Dans cet échange, nous interprétons l'alternance du « *je* » et du « *tu* » dans les marques d'énonciation comme une expression de la difficulté rencontrée par LUC face à ses collègues, difficulté rendue dicible par le biais de l'intervention et l'adressage à la chercheuse, ce qui lui permet d'évoquer sa position délicate, à la limite du supportable, dans le collectif de travail, en impliquant son interlocuteur comme un partenaire dans une situation où il se sent seul contre tous. Le « *tu* » renvoie ici alternativement aux élèves (« *t'es mauvais en tout qu'est-ce que tu vas faire* »), à LUC lui-même, ce qui lui permet de prendre de la distance par rapport aux échanges de ses collègues sur les élèves en difficulté (« *tu entends des choses qui sont hallucinantes* »), mais aussi à ses collègues de travail « *ben oui mais mets-toi un peu deux minutes à sa place, tu ne ferais rien* », formulant ce qu'il pourrait leur dire lorsque l'un d'entre eux profère des jugements sur l'élève comme « *il ne travaille pas, il ne fait rien* ».

Le développement du pouvoir d'agir de LUC

SYNTHESE

*«UNE SINGULARITE DANS LA PRATIQUE DU METIER, SOURCE D'EFFICACITE
MAIS AUSSI DE SOUFFRANCE AU SEIN DU COLLECTIF DE TRAVAIL »*

L'intérêt du cas de LUC tient en ce qu'il diffère sensiblement des processus de développement des autres participants à l'intervention. D'une part, au cours du dernier entretien de la deuxième boucle, il laisse transparaître un malaise lié à sa difficulté à se situer au sein du collectif des enseignants du collège. D'autre part, l'analyse des données le concernant montre que l'intervention révèle davantage de développement de son pouvoir d'agir qu'il n'en provoque, par rapport à la question problématique de la prise en compte des élèves à risque au sein du cours. Nous nous appuyons pour cela sur les éléments suivants :

- Une pratique du métier ostensiblement singulière (utilisation du dessin, de la danse pour « marquer les esprits » des élèves lors de la découverte du microscope, détournement de la fiche de suivi pour les élèves à risque, choix des activités laissé aux élèves, travail de mémorisation des cours réalisé exclusivement en classe...)
- De nombreuses références à des théories, des auteurs (théorie des intelligences multiples⁴⁶, travaux de La Garanderie sur les styles cognitifs...)
- Des énoncés principalement sur le mode de la généralisation dans les ACS et sur le mode du conseil dans les ACC avec DIANE

Par ailleurs, les signes d'auto-affectation de LUC concernent non pas les élèves à risque de décrochage mais les pratiques des autres enseignants. Nous les repérons donc très majoritairement au cours des autoconfrontations croisées et surtout dans les entretiens de retour au collectif de travail, par exemple dans des expressions teintées d'ironie et le peu de controverse qu'il apporte en regard de la diversité de ses pratiques par rapport à celles de ses collègues. Tout se passe en fait comme s'il avait abandonné le projet de convaincre les autres membres du collectif, ou d'être lui-même convaincu.

L'ensemble des données le concernant converge vers un positionnement de LUC plutôt comme formateur que comme enseignant appartenant à un collectif : au cours des autoconfrontations

⁴⁶ Théorie en psychologie cognitive développée initialement en 1983 par Howard GarLucer

simples, il cherche à renseigner le chercheur le plus précisément possible sur son activité, qu'il prend comme base pour généraliser ses méthodes de travail ; au cours des autoconfrontations croisées il se positionne comme un formateur qui accompagnerait l'analyse de pratique de sa collègue ; enfin, au cours des entretiens de retour au collectif, il se montre plus en retrait, et controversé peu, jouant d'ironie ou s'exprimant de manière laconique. Il s'explique de ce positionnement au cours du dernier entretien de l'intervention, au cours duquel il exprime à la chercheuse sa grande difficulté à se reconnaître dans les pratiques professionnelles de ses collègues.

L'étude du cas de LUC nous montre s'il en était besoin l'importance d'appartenir à un collectif de travail partageant un certain nombre de valeurs, au risque d'avoir à faire face à des situations de souffrance, même si l'activité face aux élèves ne pose aucun problème à l'enseignant. LUC se saisit selon nous de l'intervention pour expliciter ses méthodes de travail, notamment face au chercheur et à DIANE ; cette dernière reconnaît l'efficacité de LUC et manifeste à plusieurs reprises son intérêt pour ses manières de faire, permettant ainsi à celui-ci de rétablir un lien entre les dimensions personnelle et interpersonnelle de son activité. L'intérêt porté par la chercheuse aux spécificités de son activité de travail va par ailleurs lui permettre d'entrer au fil de l'intervention plus finement dans l'explicitation de ses méthodes ; en fin d'année, LUC proposera à ce propos un article dans une publication professionnelle en ligne (l'écho du PASIE), publication qui sera transmise à tous les établissements de l'académie et lui permettra, par la reconnaissance et l'échange de ses pratiques, de s'inscrire à nouveau dans l'instance interpersonnelle du métier.

4.3 Les déclinaisons de la question problématique repérées au cours de l'intervention

Comme nous l'avons annoncé dans la partie méthodologique de la thèse (cf. point 3.2.4), la question problématique élaborée par le collectif de travail au départ (comment prendre en compte le risque de décrochage au sein du cours disciplinaire ?) s'est rapidement subdivisée en ramifications lors de la mise en œuvre de la méthodologie de l'autoconfrontation. Ainsi, dès la première réunion du collectif de travail et la première boucle d'intervention, des thématiques récurrentes correspondant à des préoccupations communes à tous les membres du collectif ont été repérées par la chercheuse et les participants :

- Comment mettre les élèves à risque de décrochage en activité et les faire entrer dans les apprentissages ?
- Comment faire travailler les élèves à risque de décrochage avec les autres, parmi les autres ?
- Comment soutenir les élèves à risque de décrochage sans les stigmatiser ?
- Comment développer l'autonomie des élèves à risque de décrochage face aux apprentissages, alors que ceux-ci ont souvent besoin de l'enseignant pour réaliser la tâche ?

Ces quatre thèmes ont été retenus car ils traversent la totalité de l'intervention et ont été investis par les quatre participants. Nous avons fait le choix de traiter les thématiques développées seulement par certains participants au sein des études de cas.

Nous souhaitons ici rassembler les éléments de résultats qui alimentent ces déclinaisons de la question problématique, et montrer en quoi et comment ceux-ci ont pu contribuer à l'élaboration par les acteurs de prêt à agir en situation de travail. Nous tenterons de montrer comment ces thématiques circulent au fil des entretiens tout au long de l'intervention, de quelle manière elles évoluent au sein du collectif de travail et en quoi cette évolution conduit à une possible augmentation de leur pouvoir d'agir auprès de leurs élèves à risque de décrochage.

4.3.1 Mettre les élèves à risque en activité et les faire entrer dans les apprentissages

Les quatre enseignants participants considèrent que le début du cours est un moment crucial pour les élèves à risque de décrochage. Il est capital que les élèves identifiés comme à risque soient rapidement investis dans l'activité proposée, sinon le risque est qu'ils se retirent rapidement du

cours, voire qu'ils perturbent la classe par des comportements non souhaitables. Il nous semble à ce propos remarquable que les quatre enseignants du collectif aient choisi un extrait de classe se situant en début de cours pour le proposer à l'analyse lors des autoconfrontations simples et croisées.

Pour les quatre enseignants, il apparaît donc important d'enrôler ces élèves à risque en s'occupant d'eux en priorité. Ainsi DAVID, pour motiver Loïc et Xavier dans un exercice par deux en badminton, s'approche du binôme et compte les échanges :

« DAVID : Ça marche. Alors que je suis sûr que je me serais occupé des autres, là, ils auraient mis une heure pour se mettre en action, et sans que... alors que là, le regard du prof qui lance et qui met un grain de motivation dans leur action, ils démarrent. Et après, une fois qu'ils ont un premier chiffre, « tiens, on a fait dix, machin.. », après, hop, c'est « je veux le battre, ce score d'échanges » (DAVID, ACS 1, TP 82).

DAVID se concentre sur ces élèves en début de cours, car il sait qu'en cas de difficulté ou d'échec dans la première tâche proposée, ils ne persévéreront pas et abandonneront rapidement. Il s'en explique en comparant ce binôme à Fatima, qui s'avère en difficulté dans l'exercice proposé, mais dont il sait qu'elle va malgré tout persévérer :

« Et bien mais c'est sciemment, en plus. C'est sciemment parce que je sais que Fatima, Fatima elle va, elle va poursuivre quand même son, son... elle va être dans l'activité, elle va essayer de progresser, même si elle se retrouve, elle est encore en difficulté, elle est quand même présente et elle essaie. Or les autres, s'ils essaient et qu'ils n'y arrivent pas, ils vont tout de suite s'arrêter. Elle, elle va continuer, et elle viendra me voir régulièrement, « monsieur, j'y arrive pas ». Même à la dernière, la séance qui a eu lieu, la dernière fois, où tu n'étais pas là, hein, c'est pareil, elle est venue me voir plusieurs fois, « monsieur, j'y arrive pas ». Mais elle progresse. Elle progresse, elle progresse quand même dans l'activité » (DAVID, ACS 1, TP 92).

Selon lui, les élèves à risque de décrochage ont pour particularité de mal vivre les situations d'échec :

« DAVID : Oui, elle [Fatima], l'essai et l'erreur, enfin du moins l'échec pour elle, c'est pas quelque... elle va pas le vivre... »

CH : C'est pas réhibitoire.

DAVID : Oui, elle va pas le vivre mal. Alors que d'autres vont beaucoup plus le vivre mal. Donc je peux lui faire vivre plus facilement un échec parce que je sais qu'elle va quand même essayer » (DAVID, ACS 1, TP 96 et suivants).

De même, DIANE a rencontré l'année précédant l'intervention une difficulté à investir certains élèves dans le cours relatif aux cités antiques du fait, selon elle, d'une tâche trop ardue pour eux (une fiche d'exercices écrits censée conduire les élèves à définir la « cité »). Pour cette raison, elle choisit de commencer cette leçon cette année par une phase de cours dialogué, afin de faire construire à la classe la définition d'une cité grecque de manière collective, en posant la question « *selon vous qu'est-ce que c'est qu'une cité ?* » ; mais cette entrée en matière s'avère finalement longue et laborieuse, et les élèves à risque n'y participent que très peu :

«Voilà, parce que la cité, voilà, c'est ce qu'on avait fait, mais l'année dernière j'étais partie sur des fiches mais ils avaient pas très bien compris, je me suis dit "je vais partir autrement", sauf que là je trouve aussi que c'est très, très long, et pas... pas clair, si tu veux. » (DIANE, ACS 1, TP 90).

« Je regarde Loïc, il n'a pas du tout participé » (DIANE, ACS 1, TP 239).

« Là, j'ai perdu Loïc. (...) Il dort (...) mais Loris aussi, hein, il est limite (...) il s'accroche, quand même. Mais Xavier aussi, il est en-dehors, Xavier, là, hein ? » (DIANE, ACS 1, TP 414 et suivants).

De surcroît, face à la question ouverte de DIANE, ceux qui n'ont pas saisi l'enjeu de cette phase répondent de manière inattendue et déstabilisante pour l'enseignante, comme nous l'avons montré dans son étude de cas, provoquant une situation d'inconfort important (« **Ah oui oui, là dans ma tête je dis "oh là là, où est-ce qu'on va?"**, tu vois là dans ma tête je me dis là, mais mon dieu, quoi, où est-ce qu'on part, donc **il faut pas que ça parte dans tous les sens, donc voilà** », DIANE, ACS 1, TP 66). Elle réalise dans l'interaction que le fait de proposer une question ouverte et d'interroger des élèves qui n'ont pas forcément saisi ses intentions augmente considérablement l'incertitude de la situation de classe, aboutissant à une perte en termes d'efficacité. De plus, elle constate que les effets attendus de cette organisation sur la participation active des élèves à risque ne sont pas au rendez-vous. Elle envisage alors un autre scénario possible, qu'elle met en œuvre lors de la deuxième séance filmée, support de l'autoconfrontation simple de la deuxième boucle.

Lors de cette séance, DIANE modifie son début de cours portant sur le thème « habiter la ville » en proposant notamment un questionnement plus fermé, et en donnant plus rapidement aux élèves une tâche où ils sont actifs (compléter une carte, recopier le résumé de la leçon) :

« Après tu vois comment ils fonctionnent donc du coup tu sais où tu veux en venir, j'ai dit, là je, dans ma tête j'ai dit "il est hors de question que je parte dans... métropole ça doit

être acquis on l'a répété dix mille fois", voilà, maintenant ils le savent » (DIANE, ACS 2, TP 62).

« Oui, il y en a qui finissent la carte, et il y en a qui prennent le paragraphe » (DIANE, ACS 2, TP 94).

En employant dans ce tour de parole la première personne et la deuxième personne du singulier, DIANE s'auto-adresse autant qu'elle adresse au chercheur une partie de son activité réelle durant la séance (*« dans ma tête j'ai dit »*) et lors de l'autoconfrontation (*« donc du coup tu sais où tu veux en venir »*) ; elle montre ici qu'elle s'est développée dans l'anticipation du fonctionnement des élèves (*« tu vois comment ils fonctionnent »*), sur le versant de l'efficience, mais aussi dans la clarté de ses objectifs d'apprentissage (*« tu sais où tu veux en venir »*), sur le versant du sens.

LUC se montre également préoccupé par la nécessité d'engager dans la tâche tous les élèves en SVT, particulièrement ceux jugés comme « à risque ». Lors de l'autoconfrontation simple de la deuxième boucle, il donne l'exemple de la mise au travail de Loïc lors d'une séance où chaque élève doit choisir une activité parmi celles proposées par le professeur ; après que chacun a effectué son choix, LUC circule dans les rangs pour vérifier que tous ont rapidement commencé la tâche. Il revient deux fois auprès de Loïc et reste plus longtemps auprès de cet élève que des autres :

« CH : Donc là tu vas voir tous les élèves ou seulement certains, alternativement et... Qu'est-ce que tu fais, là ?

LUC : Ben là, j'ai l'impression que j'ai tous été les voir, mais il y a peut-être une priorité hein, il y a des élèves qui ont été prioritaires, il y a des gamins qu'il faut...

CH : Tu as été voir Loïc en premier en fait.

LUC : Oui, ben d'ailleurs je suis passé plusieurs fois, hein, le voir, en fait il y a un problème d'accroche avec, avec Loïc, on voit que ... il faut qu'il ait compris peut-être l'intérêt de la tâche, enfin je ne sais plus ce que j'ai fait exactement mais en tout cas, visiblement il avait du mal à rentrer dans la tâche. Donc peut-être qu'il y avait un problème de compréhension, peut-être que... ben la tâche n'était pas claire, ou je sais pas il était peut-être envahi par toutes les informations qu'il avait devant le nez, je sais pas. En tout cas j'ai eu besoin de passer plusieurs fois pour euh » (ACS 2 LUC, TP 10 et suivants).

LUC n'estime pas réserver aux élèves à risque un traitement particulier ; son positionnement est que tous les élèves ont des besoins différents, et que le travail de l'enseignant consiste à répondre à ces besoins. Il réalise au cours de l'entretien d'autoconfrontation que, bien qu'il aille voir tous les élèves, il accorde en ce début de leçon plus de temps à Loïc, car selon lui *« il y a des élèves*

qui sont prioritaires » et « *il y a un problème d'accroche avec, avec Loïc* ». Loïc a « *visiblement du mal à rentrer dans la tâche* », et LUC émet des hypothèses de causes sur cette difficulté : problème de compréhension, manque de clarté de la tâche, nombre trop important d'informations, il ne tranche pas mais justifie son « *besoin de passer plusieurs fois* ».

Lors du premier retour au collectif, questionné par DIANE qui remarque en visionnant un extrait présentant le début de cours de LUC que certains élèves n'écoutent pas le professeur, LUC revient sur son activité en début de cours :

« DIANE : *Et par exemple Olivia elle a pas écouté la consigne comment tu fais ?*

LUC : *Je donne aucune consigne pour l'instant, je lance le cours donc euh ce que je peux faire parfois c'est lancer une vidéo, comme ça ça permet finalement pendant deux trois minutes aux élèves de sortir leurs affaires, ou alors et bien je marque un titre ou une situation problème, et du coup le temps que j'écrive la situation problème ben les élèves ont le temps de sortir leurs affaires, ça peut prendre parfois trois quatre minutes hein? Ça peut marcher ça peut ne pas marcher, l'idée c'est voilà, après si, à partir du moment en fait, l'idée c'est, éviter que le professeur soit systématiquement derrière l'élève à lui dire "ouvre ton sac, appuie sur le bouton, dégrafe je sais trop quoi, sors ton cahier sors ta trousse »*

(...)

DIANE : *On perd du temps comme ça, ça c'est vrai il a raison* » (RC 1 bis, TP 267 et suivants).

Cet échange permet à LUC de mettre des mots sur la manière dont il débute le cours, par un temps informel de quelques minutes (par exemple le visionnage un clip vidéo en rapport avec la séance, ou l'écriture par le professeur de la problématique sur le tableau), temps au cours duquel le sujet de la leçon est présenté mais sans donner aucune consigne, afin de laisser le temps aux élèves de sortir de leur cartable et de préparer le matériel dont ils vont avoir besoin pour travailler ; ces « *deux ou trois minutes* » permettent aux élèves de se préparer à travailler sans que le professeur ait besoin de les solliciter pour sortir leur matériel.

Dans l'entretien d'autoconfrontation croisée de la première boucle, à propos d'un extrait présenté par HÉLÈNE en cours d'anglais, DAVID pointe au sujet de Loïc l'importance de mettre l'élève à risque en situation de réussite pour l'enrôler dans le cours, quelle que soit la discipline, effectuant ainsi une généralisation de son expérience au niveau du collectif :

« DAVID : *Oui je, j'ai l'impression qu'il a des attitudes comparables, que ce soit en EPS ou là moi je, je je le retrouve quoi, dans son, dans son attitude où, les parties un peu, je*

sais pas moi un peu en situation de, là il est dans une situation constructive quoi, et comme il s'est retrouvé en badminton en situation de réussite, lorsqu'il a commencé à aller voir un peu les autres, si on le met dans une situation positive au départ et qu'il y a un bon, une ambiance positive autour de lui, et bien il va se lancer dans les activités et il va effectivement progresser; alors que si, au départ, il se sent un peu euh, euh, catalogué par les autres, ou qu'il a des réactions peut-être négatives de la part des professeurs, il peut se mettre un peu plus en échec et il se retire un peu plus de l'activité ».(ACC 1 HÉLÈNE-DAVID, TP 404)

DAVID opère un parallèle lors de cet entretien, entre le début de séance en EPS et en Anglais : Loïc est mis d'emblée « *dans une situation positive au départ* », ce qui lui permet de « *se lancer dans les activités et (...) effectivement progresser* ». Ce parallèle constitue une généralisation de l'expérience, par conséquent un développement de son pouvoir d'agir sur le versant de l'efficience, qu'il partage avec HÉLÈNE.

DAVID et HÉLÈNE reviennent sur cette thématique lors de l'autoconfrontation croisée de la deuxième boucle de l'intervention, à propos d'un extrait de séance d'anglais, où les élèves sont invités à aller au tableau écrire des verbes d'action correspondant à des images affichées, en se transmettant les uns les autres des feutres effaçables (plusieurs feutres étant en circulation) :

« DAVID : Oui. Une petite question par rapport au déclenchement aussi parce que quelque part il faut que, que, qu'il soit, qu'il ait envie d'y aller, donc qu'il se dise "je vais peut-être réussir" même s'il fait des fautes se dire "je vais réussir", hm...bon on peut se poser la question; le fait que ça soit fait en début d'heure, qu'il soit déclenché en début d'heure sur des choses qui ne sont pas encore écrites, ça a déclenché chez lui, ben ça y est, il s'est levé, il a pris le risque de se lever et d'aller écrire devant les autres, et après dans un deuxième temps, où c'est une fille qui lui donne le feutre, et qu'il a déjà été au tableau, et qu'on est dans la phase de correction, il va peut-être plus facilement y aller parce qu'il a déjà fait en début d'heure sur des choses qui étaient plus faciles pour lui... je sais pas.

HÉLÈNE : Il a été mis en confiance

CH : Tu veux dire, il a été mis en confiance ?

DAVID : Il y a une mise en confiance en début d'heure

CH : Du fait que la première fois il a réussi

DAVID : La première fois il a réussi il y a eu mise en confiance ; et donc il s'est dit "bah je vais tenter d'aller corriger une deuxième fois, de corriger cette fois, non pas d'écrire le mot mais de corriger » donc c'est quand même

HÉLÈNE : C'est une tâche plus complexe.

DAVID : *C'est une tâche plus complexe où il y a un plus grand risque et, là, il y a été quoi, voilà, ça me fait penser un peu à l'EPS au niveau du badminton.*

CH : *Oui, où au départ*

DAVID : *Tu vois où au départ, voilà, on le lance sur une situation voilà où il se met en avantage et après il va se lancer plus facilement dans les activités ; bon ben c'est vraiment le le, la chose un peu aléatoire que, qu'on ne maîtrise pas vraiment qui s'est faite naturellement; on maîtrise pas tout mais on voit que, euh, on fait ça naturellement » (ACC 2 HÉLÈNE-DAVID, TP 148 et suivants).*

En analysant la situation proposée par HÉLÈNE, DAVID réalise que Loïc entre plus facilement dans l'activité lorsqu'il est « *mis en confiance en début d'heure* », c'est-à-dire lorsqu'il envisage qu'il va « *peut-être réussir* », qu'il est lancé « *sur une situation (...) où il se met en avantage* ». Cela lui permet par la suite de s'engager dans des tâches où il prend davantage de risques d'erreurs et d'échecs. Cette « *surprise de l'efficacité* » (« *la chose un peu aléatoire que, qu'on ne maîtrise pas vraiment qui s'est faite naturellement (...) mais on voit que, euh, on fait ça naturellement* ») révélé au cours de l'intervention (DAVID fait référence à la première autoconfrontation simple à propos d'une situation en badminton) va pouvoir se transformer en prêt-à-agir pour les participants par le biais de la généralisation, leur permettant ainsi de gagner en efficience par une action volontaire, maîtrisée et non plus du fait du hasard.

Nous remarquons d'ores et déjà que ces propositions pour les débuts de cours ne concernent pas uniquement les élèves identifiés comme à risque, mais bien l'organisation de la classe, ce qui confirme en partie notre intuition que la prise en compte du risque de décrochage impacte l'activité de l'enseignant dans le cours ordinaire.

Mais si la mise en activité des élèves à risque de décrochage est un enjeu fort pour tous les participants, celle-ci ne suffit pas. En effet mettre en activité ne signifie pas forcément faire apprendre, et le fait d' enrôler les élèves est une condition nécessaire mais non suffisante à leur progression en termes de savoirs et de savoir-faire.

L'activité de l'élève à risque peut constituer un instrument pour l'activité du professeur, qui obtient par ce biais une économie en terme d'efficience (mettre l'élève en activité conduit à ce qu'il ne perturbe pas la classe, qu'il n'empêche pas ses camarades et le professeur de travailler) ; par exemple en histoire, DIANE réalise par exemple, au cours de la première autoconfrontation simple, que lorsqu'elle distribue aux élèves un schéma de la cité grecque à colorier selon la légende indiquée, Sabri réalise la tâche, ce qui a pour effet qu'il laisse tranquille Farid (qu'il

taquinait précédemment), mais ne perçoit pas les apprentissages sous-jacents à cette tâche (au travers du coloriage, identifier les différents éléments composant la cité grecque) :

« DIANE : *Là il colorie*

CH : *Oui, lui il fait du coloriage... en même temps il fait quelque chose.*

DIANE : *Oui. Au moins il embête plus Farid. Hmmm c'est compliqué.* » (ACS 1 DIANE, TP 382 et suivants).

Ici DIANE réalise que l'activité de Sabri contribue à le rendre plus calme, mais ne l'amène pas à réaliser un apprentissage. Elle perçoit le gain d'efficacité que cela procure (« *au moins il embête plus Farid* ») et touche également du doigt à cette occasion le double objectif de la tâche pour l'enseignant : enrôler, faire apprendre mais aussi contrôler les élèves (« *Hmmm c'est compliqué* »), ce d'autant plus qu'elle se montre attachée à ce que tous, même ceux qui sont en difficulté, acquièrent un certain nombre de savoirs qu'elle juge importants. Elle exprime cette préoccupation plus loin dans le même entretien, à propos du lexique spécifique sur la civilisation de la Grèce antique :

« CH : *Mais il y a quand même des concepts qui sont difficiles à appréhender pour des jeunes de cet âge.*

DIANE : *C'est ça. Après, moi j'ai envie quand même de leur donner parce que je voudrais aussi qu'ils aient un peu de vocabulaire, et par exemple je sais que les autres collègues l'ont pas fait, mais moi je leur ai expliqué et ils ont même très bien compris ce que signifiait "panhellénique", le mot "panhellénique" ils l'ont compris.*

CH : *D'accord.*

DIANE : *C'est pas évident, mais ils ont compris.* » (ACS 1 DIANE, TP 393 et suivants)

« CH : *D'accord. Et par rapport à tes collègues, donc, justement tu fais ce choix-là, alors que eux ne le font pas.*

DIANE : *Non. Donc moi j'ai envie quand même, même s'ils sont d'un niveau beaucoup plus, enfin je veux dire, ça les empêche pas d'avoir du vocabulaire, quoi, je veux leur donner, par exemple ils ont compris ce que c'était que polythéiste, monothéiste, et la fois dernière ils ont bien compris le mot "anthropomorphe". Donc les dieux qui sont, en apparence humaine.*

CH : *Qui prennent une apparence humaine*

DIANE : *Donc ils ont retenu ce mot, et je trouve que c'est pas plus mal un petit peu.*

CH : *Oui bien sûr*

DIANE : *Donc j'aime bien donner les mots difficiles, et voilà, donc Panhellénique, anthropomorphe, je les ai mis dans, je les ai mis dans le contrôle ils ont été capables de les mémoriser* » (ACS 1 DIANE, TP 403 et suivants)

Ici DIANE souligne l'importance qu'elle accorde au fait que les élèves, même ceux qui sont en difficulté, acquièrent « *un peu de vocabulaire* », même si « *c'est pas évident* », et que ce faisant elle se démarque du collectif des enseignants de sa discipline dans l'établissement qui ne le font pas. Elle montre à cette occasion à la fois une orientation centrifuge (« *ils ont compris* » (...)) « *je les ai mis dans le contrôle ils ont été capables de les mémoriser* »), centrée sur l'objet de son activité (l'apprentissage des élèves) et centripète (« *j'ai envie quand même de leur donner* » (...)) « *je voudrais aussi qu'ils aient un peu de vocabulaire* » (...)) « *moi j'ai envie quand même* » (...)) « *donc j'aime bien donner les mots difficiles* »), où elle exprime le fait de transmettre des savoirs liés à sa discipline d'enseignement en termes de plaisir et d'envie, montrant par là même que dans l'orientation centripète de son activité, elle ne se satisfait pas de situations où les élèves à risque sont simplement engagés dans une activité, mais qu'elle accorde de l'importance au fait qu'ils apprennent.

Comment s'y prendre alors pour permettre aux élèves à risque de décrochage d'entrer dans les apprentissages ? A cette question, LUC apporte en SVT une première piste en proposant de « *faire des tâches simples* », lors de la première autoconfrontation simple, à propos de l'apprentissage par les élèves du protocole d'utilisation du microscope, où il décompose et associe à un dessin toutes les actions :

« *LUC : Mais les verbes d'action, enfin, en SVT ce que j'ai essayé de faire, c'est dans certains cas, pour des élèves qui ont besoin qu'on leur explique les différentes, enfin, la procédure en fait, j'essaie de faire des tâches simples, c'est à dire, euh, faire en sorte finalement qu'ils, comment te dire, associer une action à un verbe d'action, enfin je, c'est pas très clair ce que je suis en train de te dire. L'idée c'est qu'ils arrivent à intégrer que un protocole c'est une suite d'actions et que une action, c'est un verbe. Et donc bien évidemment dans un premier temps, on va avoir des tâches simples. Une tâche simple, c'est donc, petit un, prendre, petit deux, découpe, petit trois... Donc ça c'est une tâche simple. L'idée c'est de les amener peut-être à éliminer petit à petit, surtout en sixième, le petit un, le petit deux, le petit trois, le petit quatre, pour qu'ils ne repèrent que les verbes d'action, pour qu'ils sachent finalement combien d'actions ils ont à réaliser. Et une fois qu'ils ont intégré, donc la succession d'actions, parce qu'il y a une, je dirais il y a une progression dans les verbes d'action, d'abord on commence par des choses simples, et puis on va jusqu'à une évaluation par exemple, euh tu repères, je sais pas, tu repères, tu expliques, tu mets en relation, tu fais une analyse, une synthèse et tu évalues. L'idée c'est que, en, je dirais systématiquement en passant d'un verbe d'action à un autre de plus en*

plus compliqué, l'idée c'est qu'au bout d'un moment je leur dis voilà, j'aimerais juste que tu évalues, c'est à dire cela implique de passer

CH : *Avant tu as fait toutes les autres étapes, tu les as intégrées.*

LUC : *Voilà, c'est faire une tâche complexe, imaginer euh, un cheminement. Donc ça passe par l'intégration des verbes d'action, donc il faut vraiment qu'ils aient bien compris les verbes d'action et ce à quoi ils servent. Voilà » (ACS 1 LUC, TP 187 et suivants).*

LUC décompose pour les élèves une tâche complexe (réaliser une préparation et l'observer au microscope) en autant de tâches simples qu'ils auront d'actions à réaliser. Il associe chacun de ces verbes à un numéro permettant de les ordonner. Puis il propose d'aller progressivement vers un effacement de cette numérotation, puis une intégration des actions pour leur permettre d'effectuer une tâche plus complexe, c'est-à-dire leur demander d'« *imaginer (...) un cheminement* ».

Alors que DIANE envisage de proposer dans ses cours plusieurs supports (cartes, schéma, images, textes) pour faire construire une synthèse à ses élèves en géographie, LUC lui suggère que pour certains élèves, comme Xavier, l'abondance des supports n'est pas forcément facilitatrice, et que face à ce type d'élève, qui éprouve des difficultés pour choisir, sélectionner, identifier les informations importantes, il est préférable de limiter le nombre de documents : « *Après je pense à un gamin comme Xavier (pointe l'écran) la richesse des supports c'est un truc qui est vachement important pour la plupart des gamins, mais un gamin comme Xavier au contraire il a pas besoin de, de richesse au contraire il faut simplifier au maximum (...) Et si tu peux avoir qu'une seule, qu'un seul support à la rigueur ça serait l'idéal pour lui.* » (LUC – DIANE, ACC 2, TP 283-285).

A ce sujet, l'évolution pour les élèves à risque d'une tâche simple à une tâche plus complexe fait l'objet d'un échange lors du dernier retour au collectif de travail. Pour DIANE, il s'agit de répéter afin de l'intégrer une procédure méthodologique comme titrer, légender et présenter une carte en couleurs :

« *DIANE : Moi pour faire évoluer la tâche, c'est la répétition, à force de répéter les tâches simples, ça rentre tu vois, donc une carte ils ont compris maintenant il y a le titre, la légende en dessous à faire à chaque fois, donc les couleurs, le choix des couleurs et cetera, donc au début ils peuvent pas tu sais, donc au début je leur donne le fond de carte je les aide et cetera, mais à force de répéter, et puis les autres ont pris l'habitude ils le font mais à force de répéter quand je leur donne une carte maintenant ils ont pris l'habitude, donc il y a cette, enfin pour la tâche simple, passer à une tâche plus*

compliquée c'est à force de répéter une tâche simple, maintenant qu'elle est intégrée tu peux passer ensuite à quelque chose de plus compliqué en faisant

CH : *D'accord, c'est à dire*

DIANE : *Maintenant ben je te donne le fond de carte, euh, tu as les mots tu choisis la bonne couleur, ou alors là ce matin D. il a réussi, alors je lui ai demandé "qu'est-ce que tu as colorié sur ta carte?" il me dit "j'ai mis ça ça et ça", je lui dis "maintenant donne-moi le titre" alors au début il me fait "je sais pas, je comprends pas", je dis "qu'est-ce que tu vois sur la carte ?", il me dit "ben il y a, il y avait les champs, l'agriculture, on est au Brésil" et cetera, je lui dis "ben tu as les trois mots, trouve-moi le titre, avec Brésil agriculture et ferme, il manque juste le verbe" donc il a réfléchi puis à un moment donné il a trouvé le titre. Donc à force de faire » (RC2, TP 2 et suivants).*

Pour DIANE, la décomposition en tâches simples est nécessaire pour permettre à certains élèves d'apprendre ; la répétition de ces tâches simples, ainsi que l'aide du professeur, les amène à des compétences méthodologiques (par exemple, acquérir la méthode à employer pour compléter une carte), nécessaires avant de passer à des tâches plus complexes. DIANE complète son énoncé en donnant son importance au « faire » (« *donc à force de faire* »), ce qui dénote chez elle une évolution par rapport au début de l'intervention, où l'action concrète des élèves était peu sollicitée. Nous pouvons donc affirmer que le gain d'efficacité lié au fait de faire agir les élèves (cf. supra, extrait de l'ACS 1 de DIANE) s'est complété d'un gain au niveau du sens, puisqu'elle réalise que ces actions, décomposées, expliquées, répétées, ne visent plus le simple engagement des élèves mais sont également source d'apprentissages.

A ce propos, DAVID évoque la notion de « décalage optimal » pour qualifier les activités à proposer aux élèves à risque :

« DAVID : Non mais il y a aussi la notion toujours théorique de la, de la, ah ça y est je l'avais c'est parti, de la, que le niveau de la difficulté est adapté au niveau de l'élève, le décalage optimal, la notion de décalage optimal je crois que c'est important pour nous, de toujours travailler par rapport à cette notion-là, si on veut mettre l'élève en situation de réussite, entre la difficulté de la tâche et le niveau de l'élève, si tu as un trop gros décalage effectivement tu le mettras en difficulté » (RC2, TP 35).

Pour DAVID, le rapport entre les possibilités de l'élève et le niveau de difficulté de la tâche doit être en permanence calculé, afin de faire apprendre tout en le mettant en situation de réussite. Ce décalage ne doit pas être nul, sinon l'élève reste sur une activité que l'on pourrait qualifier d'occupationnelle, mais il ne doit pas être trop important non plus, pour ne pas le décourager.

Lui aussi utilise la répétition (d'un geste par exemple) pour développer les apprentissages chez les élèves en EPS, mais il s'agit selon lui d'une répétition à propos de laquelle on varie les contextes :

« DAVID : *Oui parce que moi, moi aussi la répétition est quelque chose aussi que, que j'utilise en cours, quand on répète un geste effectivement on, on va mieux le maîtriser hein, et surtout le, le répéter dans des situations variées, donc effectivement moi je peux utiliser à un moment donné ce type de fonctionnement, mais, mais voilà, donc* » (RC 2, TP 30).

DAVID dans cet énoncé apporte une nuance par rapport à DIANE, en faisant intervenir la répétition « *dans des situations variées* » pour conduire à la maîtrise des actions motrices, ce qui suppose non seulement une acquisition d'automatismes mais aussi une mobilisation de ces automatismes dans différents contextes pour pouvoir parler d'apprentissage.

La question de la mémorisation des savoirs est également évoquée pour les élèves à risque. Rappelons que LUC utilise les activités que les élèves aiment réaliser pour « marquer les esprits » et leur permettre de retenir ce qu'ils doivent savoir et savoir-faire, ce qu'il explicite lors de la première autoconfrontation simple, à propos du protocole d'utilisation du microscope ; il a alors dessiné un personnage au tableau, représentant un élève de troisième qui a réalisé en début de cours une démonstration de danse, et associe chaque élément du microscope et chaque étape du protocole d'utilisation à une partie de son dessin, invitant les élèves à en faire de même sur leur cahier de cours :

« LUC : *Et là tu vois ce qui me semble plus important encore c'est le fait de mettre des personnages, enfin j'adore dessiner, donc je dessine beaucoup, mais je sais que tous les élèves sont particulièrement friands de ce genre de choses, et c'est une des compétences qui n'est pas reconnue comme scolaire malheureusement, mais pourtant on touche énormément d'élèves, et je sais que les élèves qui voient ça en SVT qui ne le voient pas ailleurs, sont très contents de venir en SVT parce qu'ils savent qu'il y a du dessin, tu vois. Donc là j'ai marqué les esprits en faisant un dessin, quelconque tu me diras* » (ACS 1 LUC, TP 96).

LUC s'appuie ici, pour faire mémoriser une partie du cours qui lui paraît particulièrement importante, sur une activité dont tous les élèves sont « *particulièrement friands* », à savoir le dessin. Il regrette à cette occasion que le fait de dessiner ne soit pas « *reconnu comme scolaire* » alors que cela permet de « *toucher énormément d'élèves* », et de « *marquer les esprits* ». LUC et DIANE reviennent sur cette importance de « *marquer les esprits* » lors de la première

autoconfrontation croisée, où DIANE explique comment elle a fait référence à une marque de vêtements de sports pour faire retenir aux élèves le terme grec signifiant « victoire » :

« LUC : *Et puis c'est du vocabulaire*

DIANE : *C'est du vocabulaire*

LUC : *Même s'ils le comprennent pas tout de suite, ils l'auront déjà entendu et puis tout de suite ils feront référence à tes, à tes cours*

DIANE : *C'est ça*

LUC : *Lorsqu'ils parleront de NIKE ou de NIKÉ (rires) »* (ACC 1 DIANE –LUC, TP 147 et suivants).

« DIANE : *Xavier dit "ah mais moi je porte la victoire" parce qu'il avait des baskets Nike, "ah je porte la victoire" je lui ai dit "c'est ça".*

157. LUC : *Et ben tu as marqué les esprits »* (ACC 1 DIANE-LUC, TP 156 et suivant).

Dans cet extrait, sous l'effet de l'échange lors de l'autoconfrontation croisée, DIANE réalise au travers de ce moment qui peut paraître anecdotique, la manière dont elle s'y prend pour aider les élèves (notamment ceux à risque de décrochage, comme Xavier), à mémoriser un vocabulaire difficile et peu courant, en établissant des liens avec des termes proches de leur vie courante et de leurs intérêts. On peut noter également la dissociation des actions de mémorisation et de compréhension, qui ne semblent pas être nécessairement concomitantes selon LUC (« *Même s'ils le comprennent pas tout de suite, ils l'auront déjà entendu et puis tout de suite ils feront référence à tes, à tes cours* »).

Répéter, mémoriser, comprendre : ces actions sont associées par les enseignants participant à l'intervention au processus d'apprentissage. Elles peuvent être concomitantes, mais aussi dissociées. Les élèves à risque de décrochage ont, selon eux, le point commun qu'ils ont besoin d'être accompagnés dans ces actions sous peine de se démotiver à la moindre difficulté, ou si le sens de la tâche proposée ne leur apparaît pas, ou encore si celle-ci n'est pas suffisamment attrayante pour susciter leur intérêt. Le défi est important pour les enseignants, qui doivent accorder à ces élèves une attention particulière, mais aussi les inclure dans un collectif, la classe ordinaire.

4.3.2 Faire travailler les élèves à risque de décrochage avec les autres, parmi les autres

La deuxième déclinaison de la question problématique retenue concerne également tous les participants. Chacun d'entre eux en effet est confronté à la difficulté de faire travailler les élèves

à risque au sein du groupe classe, de les inclure dans un groupe, de les associer avec des camarades, de leur porter une attention particulière sans délaisser l'activité collective. Les difficultés rencontrées sont principalement de trois ordres : (1) le besoin qu'éprouve l'élève à risque de la proximité de l'enseignant pour se mettre au travail et apprendre, (2) les conflits et les incidents potentiels découlant de la présence d'un élève à risque de dérochage dans un groupe et (3) le décalage dans les compétences scolaires des élèves à risque par rapport aux autres élèves, rendant difficile l'implication dans des activités communes. Nous allons voir dans les lignes qui suivent comment les acteurs tentent d'apporter des éléments de réponse à ces difficultés.

En EPS, DAVID a choisi un extrait dans la deuxième séance filmée où, après avoir demandé aux élèves de se grouper en binômes pour s'exercer à faire des passes avec un ballon de hand ball, s'associe à Loïc qui n'a trouvé aucun partenaire pour réaliser l'exercice et réalise des aller-retours en pas chassés en traversant le gymnase, alors que les autres élèves ont déjà commencé les échanges.

« CH : Là il y a Loïc, ça c'est Loïc.

DAVID : *(rires)* Je peux pas faire autre chose avec lui, là, ou alors je le renvoie de cours, je suis obligé d'accepter, je suis obligé d'accepter ce type de comportement, je pense, c'est vrai qu'il est un peu à part, il a un comportement un peu

CH : *C'est comme la séance précédente qu'on avait filmée, ils sont tous par deux et lui il se retrouve tout seul*

DAVID : *Il se retrouve... Il va se retrouver avec qui, avec moi après ? Et ben oui, ça doit être ça. Enfin il a montré qu'il était tout seul en faisant des allers-retours hein? Il fallait qu'il le montre aussi, hein, à sa façon* » (ACS 2 DAVID, TP 139 et suivants).

A ce moment de l'intervention, DAVID n'a pas d'autre alternative que de jouer avec Loïc, qui se retrouve souvent seul lorsque les élèves se regroupent par affinité, autant parce que ses camarades ne s'associent pas avec lui que parce qu'il cherche visiblement à attirer l'attention du professeur en « *faisant des aller-retours* ». Cette attitude laisse à DAVID peu de marge de manœuvre (« *Je peux pas faire autre chose avec lui, là, ou alors je le renvoie de cours, je suis obligé d'accepter* ») ; les rires qui accompagnent l'énoncé de DAVID, traduisent son auto-affectation par l'expression des émotions mais ils laissent aussi supposer une prise de distance et par conséquent l'ouverture vers d'autres possibles. Il reconnaît qu'à défaut d'être efficace en termes de gestion de la classe, cette solution, en quelque sorte imposée par Loïc et son comportement, permettra à cet élève de garder du collège une impression positive (« *Et oui. Ben il aura un bon*

souvenir, hein, du collègue, finalement. Parce que je le mettrais avec d'autres, il serait en conflit, là il est avec le prof, tranquille (rires), et oui » DAVID, ACS 2, TP 156).

Une situation similaire est analysée avec LUC en SVT lors de l'autoconfrontation simple de la deuxième boucle. Loïc a choisi une activité de mémorisation parmi celles proposées par l'enseignant. Il est venu solliciter LUC à plusieurs reprises pour lui réciter son texte, de manière fragmentée (le premier paragraphe, puis le second, puis le troisième). Ce dernier lui propose alors de demander à un camarade de la classe de le faire réciter une dernière fois, comme c'est le cas pour tous les autres élèves qui ont choisi cette activité. Loïc refuse alors catégoriquement cette proposition.

« CH : "Est-ce que tu accepterais d'être jugé maintenant ?" il a dit "jugé, non" et Olivia essaie de ... elle dit "oui pour l'aider comme on a fait", et cetera, et là il change de sujet, il dit "monsieur c'est quoi, ça, j'ai pas compris", comme ça il est bien sûr que c'est toi qui vas le faire réciter et en fait tu vas le faire réciter.

LUC : Hm, mais dans le temps, donc l'idée avec lui, ce serait peut-être que dans le temps, essayer de l'amener peut-être à faire intervenir un camarade avec qui il s'entend bien, et peut-être petit à petit, passer à quelqu'un d'autre que moi, en quatrième, en troisième. C'est vraiment important, mais ce gamin il a ... il est pas bien.

CH : Oui tu vois par rapport à la thématique qu'on avait abordée en collectif, le faire travailler, faire travailler l'élève à risque parmi les autres et avec les autres

LUC : Il se sent, on parlait de vuHélèneérabilité, il se sent vraiment vuHélèneérable

CH : Oui, il est vraiment, il est vraiment, là c'est le seul qui refuse, il a dit "jugé, non".

LUC : Ben il se sent vulnérable, il se sent pas compétent pour se défendre, mais je veux dire c'est presque à pleurer un gamin comme ça » (ACS 2 LUC, TP 184 et suivants).

LUC est affecté par la réaction de Loïc qu'il interprète comme une grande vuHélèneérabilité (« *mais je veux dire c'est presque à pleurer un gamin comme ça* »). La solution qu'il envisage est de « *l'amener peut-être à faire intervenir un camarade avec qui il s'entend bien* », en s'y prenant de manière très progressive et bienveillante (« *petit à petit* » ; « *dans le temps* » ; « *essayer de l'amener peut-être* » ; « *en quatrième, en troisième* »).

Cette tendance de Loïc à s'isoler et à solliciter l'attention du professeur est confirmée en anglais par HÉLÈNE dans la première autoconfrontation simple, où elle évoque la difficulté de faire travailler cet élève en binôme ou en groupe, mais aussi sur une tâche individuelle, simplement à côté d'un camarade :

« HÉLÈNE : *Ben en fait le problème c'est que il y a quasiment tous les élèves de la classe qui sont venus me voir à un moment donné pour me dire "est-ce que je peux être loin de Loïc?" au bout d'un moment il sait avec qui il peut pas être, mais c'est lui qui a choisi de se mettre là, il a déjà fait trois, quatre sièges*

CH : *Oui oui, vendredi dernier il était là, là, au deuxième rang*

HÉLÈNE : *Oui, voilà*

CH : *Je crois qu'il a été à cette place-là*

HÉLÈNE : *Hm... mais c'est très difficile de le faire travailler avec quelqu'un.*

CH : *Ah et quand tu, quand tu fais des binômes est-ce que tu le laisses choisir,*

HÉLÈNE : *Alors si je laisse choisir ils vont tous me dire "pas Loïc" » (ACS 1 HÉLÈNE, TP 211 et suivants).*

Comme DAVID et LUC, HÉLÈNE se retrouve face à la difficulté de faire travailler Loïc non seulement avec ses camarades, mais aussi parmi eux, dans une configuration (la classe ordinaire) où les apprentissages passent par une organisation collective.

Un peu plus loin dans le même entretien, HÉLÈNE envisage de tirer au sort les groupes ; pour prévenir les difficultés à associer Loïc à ses camarades, elle tente également de dissocier les tâches d'écriture et de mise en voix de saynètes de théâtre. Elle rapporte cette expérience lors du premier retour au collectif :

« CH : *Voilà ils sont déjà, ils sont déjà placés, et HÉLÈNE qui évoque, hein ce problème avec Loïc, euh, aucun camarade ne veut s'asseoir à côté de lui, et quand il s'agit de travailler en groupe, qui envisage même de faire un tirage au sort.*

HÉLÈNE : *Et c'est ce que j'ai fait.*

CH : *Voilà, alors raconte-nous.*

HÉLÈNE : *Pour la scène du restaurant, il y a un serveur et deux clients, et le seul moyen, alors d'habitude ils sont d'abord en groupe et c'est eux qui écrivent leur script, mais là on l'a fait ensemble, script commun, comme ça tout le monde a le même texte, la même quantité, on s'est arrangés pour qu'ils aient tous à peu près la même quantité de phrases à dire, et j'ai mis tous les noms j'ai des petites fiches là j'ai mis tous les noms et j'ai tiré au sort ; alors les clients 1 seront toi toi toi toi et toi, donc déjà ils ont compris que, ils avaient pas le choix, et ils m'ont demandé « est-ce qu'on peut choisir avec qui on travaille, quand on présente, ou est-ce qu'on tire au sort?" Donc je leur ai dit "ben c'est beaucoup plus drôle si vous savez pas à l'avance avec qui vous travaillez, ça sera le hasard de toute façon vous êtes pas notés sur comment ça se passe les trois ensemble mais sur, chacun est noté individuellement, c'est pas parce qu'il y en a un dans le groupe qui sait pas son texte que les autres sont pénalisés. » Je sais plus avec qui Loïc est tombé mais euh ça s'est super bien passé, au début j'ai vu les regards craintifs des deux autres*

en disant "oh non" et en fait comme pour lui c'était un jeu dès le départ, et que chaque étape était un jeu en tirant au sort, il avait appris sa leçon et il a été impeccable, alors c'est pas la prononciation du siècle hein ? Itiz englishe laïke zis...

DIANE : *It is very good pour un sixième*

HÉLÈNE : *It is very good, mais il a joué le jeu, il a tout fait et les autres du coup ben, quand ils ont vu que lui prenait plaisir à jouer, ça les a déstressés, c'est pas parce qu'on a eu Loïc qu'on va se planter, mais si j'avais, je reste persuadée que si je leur avais dit "bon vous formez des groupes de trois" ben il aurait fait comme avec toi DAVID, il aurait été le dernier à réagir.*

DIANE : *Et puis les autres ils auraient vite fait les groupes et » (RC 1, TP 140 et suivants).*

Le fait ici de dissocier les tâches d'écriture du scénario et de la mise en voix du texte a permis à Loïc de s'intégrer plus facilement dans une tâche collective ; par ailleurs le fait que la note attribuée soit individuelle et non pas collective a rassuré les autres membres du groupes, qui craignaient d'être pénalisés par la présence de Loïc ; enfin le tirage des groupes au sort a pu rassurer Loïc sur le risque de ne pas être choisi par ses camarades, et lui a fait percevoir l'activité de mémorisation « *comme un jeu dès le départ* » ; il a alors réalisé une prestation satisfaisante, en apprenant son texte (« *il avait appris sa leçon et il a été impeccable* »). Cette première tentative fructueuse a permis à HÉLÈNE de placer Loïc en situation de travailler avec un groupe de pairs ; elle renouvellera l'expérience plusieurs fois au cours de l'année scolaire, en alternant groupes affinitaires et groupes imposés par le hasard, ou encore par elle-même (sur des critères de besoins en termes d'apprentissage). Nous avons également pu voir, dans l'étude de cas D'HELENE, que les autres élèves sortent également gagnants en travaillant avec les élèves à risque, en s'habituant à être associés avec n'importe lequel de leurs camarades pour réaliser une tâche, et pas seulement avec ceux d'entre eux avec lesquels ils rencontrent des affinités.

Reste la question de l'hétérogénéité des groupes ainsi obtenus par tirage au sort. HÉLÈNE a constaté que celle-ci avait eu un effet plutôt positif, en permettant aux élèves les plus faibles d'être stimulés : « *Ben tous les élèves, ça s'est bien passé pour tous les groupes, Xavier a participé, vous vous rappelez l'histoire, qu'il avait pas signé, l'autorisation de signer, et il avait refusé de passer pour la météo, là il était tout content alors il a été euh, un véritable pitre, un peu trop, mais n'empêche qu'il a fait le travail et dans chaque groupe, les moins bons élèves ont plutôt été tirés par le haut, mais à nouveau je pense que pour eux c'est un jeu, donc, et puis ils*

savent qu'ils se regardent après, donc, faut pas non plus faire n'importe quoi » (HÉLÈNE, RC1, TP 163).

A la fin du premier retour au collectif, DAVID envisage également en EPS d'essayer de mettre en œuvre cette manière de grouper les élèves, et DIANE propose de l'adopter lors de la constitution des équipes pour le prochain trophée école-collège : *« Oui non c'est sûr mais je pense que là voilà à la fin de l'année quand on voit, il va y avoir des choses intéressantes de toute façon on va faire en plus le trophée, enfin pas le trophée le, les rencontres, les olympiades, c'est là où on va peut-être décider tu sais au début on avait dit qu'on allait faire nous-mêmes les groupes des cités tout ça »* (DIANE, RC 1, TP 163).

Nous voyons dans cette séquence un développement du pouvoir d'agir d'Hélène, qui s'exprime dans les actions qu'elle a mises en œuvre entre la première autoconfrontation et le premier retour au collectif de travail (effectuer un tirage au sort pour désigner les groupes, dissocier les tâches d'écriture et de mise en voix des textes, tirer parti de l'hétérogénéité des élèves pour faire progresser les plus fragiles). Il existe également un pouvoir d'agir potentiel pour DIANE et DAVID, qui envisagent cette solution comme une alternative possible pour sortir de la relation duelle entre le professeur et l'élève à risque de décrochage qui, bien que nécessaire, peut constituer un piège pour l'enseignant qui s'y laisse trop longtemps ou trop souvent enfermer.

Pour éviter ce risque lié à une relation duelle entre le professeur et l'élève à risque de décrochage, DAVID, comme nous l'avons vu dans son étude de cas (point 4.2.1), envisage de mettre en place un tutorat pour aider Loïc à s'impliquer dans l'activité collective (une partie de passe à dix dans le cadre d'une séance de hand ball) :

« DAVID : J'ai une autre Elise, elles ont le même profil. Noémie aurait dû le prendre en charge.

CH : Le tutorer.

DAVID : Le tutorer, et ça, j'ai loupé ça. Je pense que ça aurait apporté un plus. » (ACS 2 DAVID, TP 345 et suivants)

Comme alternative à l'intervention du professeur pour enrôler Loïc dans le jeu où il ne s'implique pas du tout, DAVID projette à ce moment son tutorat par une élève présentant un « profil » particulier (sans difficultés scolaires ni relationnelles) ; il reconnaît qu'il ne peut pas passer toute la séance à jouer avec lui ; de plus, à ce moment du cours, deux parties sont

organisées en parallèle, donc l'enseignant doit faire des aller-retours entre les deux extrémités du gymnase pour maintenir l'engagement du reste de la classe.

Cette organisation du tutorat, qui revient à instrumenter l'activité d'un autre élève pour faire participer Loïc, est reprise par DAVID lors du dernier retour au collectif, où il relate qu'il a conseillé cette forme de travail à une collègue qui le sollicitait à propos d'un élève qui l'accaparait beaucoup en cours : *« Tu sais et bien, et bien tu sais que ça m'a servi, une collègue l'autre jour, de français qui a ma classe de sixième elle vient me voir elle me dit "j'en peux plus avec cet élève-là" pas la peine que je te cite le nom "il intervient à tout bout de champ et il me pose plein de questions, il comprend rien donc il est toujours en train de poser des questions j'en peux plus il me fait perdre un temps fou" je lui ai dit "tu sais ce que tu peux faire, tu prends un élève, tu, qui comprend tout qui n'a pas de problème, tu le mets à côté d'elle, à côté de lui, et tu lui dis à l'élève, ben au lieu de me poser les questions à moi, d'abord tu poses les questions à elle", et effectivement elle m'a dit "ah oui c'est une solution" c'est vrai qu'il y a une, au, au lieu de déranger toute la classe, ben de déranger un élève, cette élève-là, mais sans que ce soit vraiment quelque chose qui va, et alors j'attends de voir effectivement elle devait le mettre en place, elle va me dire si effectivement ça fonctionne »* (RC2 DAVID, TP 162) .

Cette possibilité est mise en débat au sein du collectif, alors que DIANE et HÉLÈNE évoquent leur difficulté à faire travailler ensemble leurs élèves de cinquième :

« HÉLÈNE : Moi je pense par exemple à cette classe de 502 il y a, où justement il y a des élèves qui sont vraiment isolés.

DIANE : Ça marcherait pas.

HÉLÈNE : Je ne vois personne qui va s'engager à long terme.

CH : Oui.

HÉLÈNE : A jouer ce rôle.

CH : Alors est-ce que c'est à long terme qu'il faut qu'ils s'engagent ?

DAVID : Oui c'est ça, hm » (RC 2, TP 163 et suivants).

Dans cette classe où les relations sont conflictuelles entre plusieurs élèves, le tutorat peut être envisagé comme une solution, mais pas sur le long terme. DIANE et HÉLÈNE peuvent alors envisager de le mettre en place pour des phases de travail limitées dans le temps, comme en EPS (où le tutorat dure le temps d'une partie), avec une plus-value en termes d'efficacité pour

l'enseignant, mais aussi en termes de sens pour l'élève tuteur : « *Et, et surtout qu'après quand on valorise Noémie en la remerciant de, je veux dire qu'elle prend un statut et, et elle a envie de recommencer quoi, je veux dire, il y a aussi ça qui joue parce que, il faudrait voir* » (DAVID, RC 2, TP 173).

LUC se montre beaucoup plus réservé sur la solution du tutorat, comme en témoigne l'échange suivant issue d'un entretien avec le support du deuxième retour au collectif de travail (LUC n'a pas pu se joindre à la réunion collective), à propos d'une photo où l'on voit Loïc isolé derrière la cage de but alors que ses camarades sont en train de jouer à la passe à dix :

« LUC : *Là il faudrait qu'il soit arbitre, il devrait être arbitre dans un premier temps.*

CH : *Toi tu l'aurais fait arbitrer ?*

LUC : *Oui je l'aurais fait arbitrer, oui, enfin j'aurais peut-être fait autre choses hein je sais pas, en tout cas, là il est hors-jeu, donc autant finalement qu'il fasse l'arbitre et qu'il se permette de juger les autres.* » (RC2 LUC, TP 227 et suivants).

LUC envisage de mettre Loïc en situation d'arbitrage, afin « *qu'il se permette de juger les autres* ». Cette solution paraît intéressante car elle fait écho à la situation en SVT où Loïc refusait la proposition de LUC d'être « *jugé par un camarade* ». Elle nous semble révéler un développement de l'activité de LUC, à la fois en fonction de la réaction de l'élève à la proposition d'être jugé et à son analyse, et de l'analyse de la situation en EPS présentée par le chercheur. Il augmente alors son pouvoir d'agir potentiel en imaginant de placer l'élève à risque en situation de juger la prestation de ses camarades, alors que jusque-là cette éventualité ne lui était pas apparue. Lorsque le chercheur lui présente la proposition de DAVID d'organiser un tutorat, celui-ci montre son désaccord : « *Le gamin, le gamin n'est pas à sa place, donc c'est pas en étant, enfin je sais pas, hein, le gamin n'est pas à sa place ça veut dire que si tu lui mets un supérieur un autre élève supérieur à lui pour finalement l'inciter à faire des choses il va pas se sentir à l'aise, au contraire il faut qu'il ait une position supérieure aux autres pour pouvoir se, enfin à mon avis hein, pour pouvoir s'exprimer* » (RC 2 LUC, TP 232 et suivants). Pour lui, alors que cet élève se sent en position inférieure, fragilisée par rapport à ses camarades, le tutorat ne ferait qu'accentuer son sentiment d'infériorité. Il faut par conséquent le placer dans « *une position supérieure aux autres* ».

Il ajoute, répondant au questionnement du chercheur, que pour s'avérer efficace, le tutorat doit être organisé de manière réciproque (le tuteur devenant tutoré, et inversement) :

« LUC : Oui mais il faut que ça alterne, et puis un élève qui est, qui devient, qui devient celui qui est à l'écoute des autres et bien doit aussi prendre cette position de tuteur aussi, il doit pouvoir aussi exprimer ce qu'il a, mais si c'est toujours dans le même sens ben tu es nécessairement affaibli par rapport aux autres, et du coup et bien tu es déconsidéré, rien que dans ta tête tu es déjà déconsidéré, même elle ou même lui il est au-dessus de moi, et t'as vu pourtant comme il joue.

CH : Si tu fais, si tu organises un tutorat, il faut que le tuteur alternativement soit tuteur et tuteur et inversement.

LUC : Tu sais comme moi que le tutorat ne profite souvent qu'au tuteur » (RC 2 LUC, TP 232 et suivants)

LUC introduit ici dans la problématique une dimension qui a trait au sens de l'activité du professeur qui introduit le tutorat (en termes d'apprentissages, à qui profite cette organisation), au-delà de la dimension d'efficience (instaurer le tutorat pour éviter la prégnance de la relation duelle avec l'élève à risque). De notre point de vue, il faut par conséquent avancer le collectif dans cette déclinaison de la question problématique, en envisageant l'instrumentation de l'activité des autres élèves non seulement comme un moyen pour permettre aux élèves à risque d'entrer dans l'activité, mais aussi comme un objet d'apprentissage (organiser des échanges coopératifs autour des contenus à apprendre).

4.3.3 Soutenir sans stigmatiser

Comme nous avons pu le montrer plus haut, une des caractéristiques des élèves à risque de décrochage au sein du cours est qu'ils requièrent la présence du professeur de manière plus régulière et plus prolongée que leurs camarades pour s'engager dans la tâche et pour apprendre. Si les quatre enseignants impliqués dans le collectif de l'intervention en font l'expérience chacun à sa manière et dans sa discipline, il leur importe par ailleurs que cette attention particulière ne soit pas à l'origine d'une stigmatisation de l'élève ; ils ne souhaitent pas donner l'impression qu'ils sont « toujours sur leur dos ». De ce conflit intrapsychique présent chez chacun des participants naît une nouvelle déclinaison de la question problématique : comment soutenir les élèves à risque sans les stigmatiser ?

Lors de la première autoconfrontation croisée entre DAVID et HÉLÈNE, à propos d'une prestation orale filmée (réaliser un bulletin météorologique en anglais), les deux enseignants reviennent sur le cas de Xavier, qui est le seul élève à n'avoir pas réalisé la prestation (HÉLÈNE lui a donné la possibilité de passer sans être filmé, mais il a également refusé). La discussion s'engage entre DAVID et HÉLÈNE sur l'opportunité de l'obliger à effectuer cette activité, ou

bien d'attendre la prochaine fois où cette compétence sera travaillée en classe pour lui proposer de nouveau un passage.

«DAVID : *Moi personnellement je, je le pousserais, je sais pas comment mais*

CH : *Toi tu essaierais de*

DAVID : *Ah ouais quitte à ce que ce soit pas grand-chose, mais euh, quitte à ce que ce soit pas grand-chose, mais qu'il fasse quelque chose, qu'il reste* » (ACC 1 HÉLÈNE-DAVID, TP 431 et suivants).

DAVID est d'avis qu'il faut « pousser » Xavier à réaliser la prestation car le fait qu'il n'ait pas participé lui apparaît comme un signe de décrochage. Selon lui, le rôle du professeur est que l'élève « *fasse quelque chose, qu'il reste* ». HÉLÈNE est en désaccord avec cette position, et compte sur la prochaine situation de prise de parole en continu pour enrôler Xavier dans l'activité.

« HÉLÈNE : *Mais là ces temps-ci il commence à vraiment participer régulièrement, donc je veux pas trop le pousser.*

DAVID : *Non mais justement moi je pense que là, là faut lui dire "oh ben, ça y est tu es presque prêt à, tu vas pouvoir le faire avec, avec ce que tu fais actuellement".*

HÉLÈNE : *Ben là ils vont passer pour se décrire les uns les autres, décrire un camarade sans le regarder et les autres devinent qui c'est, et lui il a envie, c'est aussi de la prise de parole en continu.*

DAVID : *Hm*

HÉLÈNE : *Et plutôt le faire passer dans les premiers parce qu'il a envie et compter cette note-là* » (ACC 1 HÉLÈNE-DAVID, TP 440 et suivants).

HÉLÈNE reprend l'expression de DAVID « pousser », pour controverser sa proposition : elle préfère profiter du fait que Xavier « commence vraiment à participer régulièrement » et qu' « il a envie » pour le solliciter dans une prochaine activité (décrire un camarade) et l'évaluer sur la prise de parole en continu.

« HÉLÈNE : *Pas le stigmatiser sur le truc de "t'as toujours pas fait la météo", le but moi c'est pas qu'il connaisse la météo, c'est qu'il ose parler en continu.*

DAVID : *Qu'il ose.*

HÉLÈNE : *Donc comme là il a envie, je veux pas trop le brusquer sur cet exercice-là, mais plutôt sur le sujet de "je décris quelqu'un" »* (ACC 1 HÉLÈNE-DAVID, TP 447 et suivants).

Elle ne souhaite pas stigmatiser Xavier par rapport au fait qu'il n'a pas réalisé l'exercice de la météo, mais préfère s'appuyer sur l'envie de l'élève de participer à la prochaine activité sans avoir à le brusquer. DAVID s'accorde finalement avec les arguments d'HÉLÈNE, d'autant plus que l'évaluation par compétences permet de juger les progrès de l'élève même s'il n'a pas réalisé toutes les activités proposées : « *Hm hm, viser cette compétence, la compétence lecture en con-euh, parler en continu effectivement que ce soit dans un exercice ou sur un autre, si c'est compris par tout le monde, si c'est compris par tout le monde effectivement, peu importe* » (DAVID, ACC1, TP 453).

Il précise toutefois (et répète) que cet aménagement doit être « *compris par tout le monde* ». Il s'agit donc non seulement de ne pas stigmatiser l'élève, mais aussi de faire comprendre aux autres élèves de la classe que ce camarade bénéficie d'un traitement particulier. Nous avons pu rencontrer cette préoccupation chez DAVID dans son étude de cas (cf. supra, point 4.2.1).

Ce thème revient lors du deuxième entretien d'autoconfrontation entre DAVID et HÉLÈNE, au sujet d'une activité de révision de vocabulaire en début de cours d'anglais (sur les verbes d'action), où les élèves sont invités à venir écrire les termes correspondant aux vignettes-images affichées, en se transmettant eux-mêmes les feutres effaçables. Rappelons que, dans cette situation, six feutres sont en circulation, donc plusieurs élèves se trouvent au tableau en même temps. HÉLÈNE et DAVID observent alors Loïc qui participe à l'activité en sollicitant l'obtention d'un feutre d'abord pour aller écrire un verbe simple, puis plus tard pour aller corriger l'erreur d'un camarade.

« HÉLÈNE : *Oui parce que là ils peuvent pas regarder cinq ou six élèves en même temps.*

DAVID : *Hm*

CH : *Voilà, elle a six feutres en circulation.*

DAVID : *C'est sûr*

HÉLÈNE : *Donc il y en a toujours forcément quatre ou cinq qui sont au tableau*

DAVID : *c'est sûr que... tu l'interroges individuellement devant toute la classe, ben c'est moyen quoi.*

CH : *C'est un autre risque*

DAVID : *Là il va au milieu d'un groupe corriger comme ça ; effectivement, et, et voilà, il sera moins, il se sentira moins stigmatisé* » (ACC 2 HÉLÈNE-DAVID, TP 160 et suivants).

Le terme « *stigmatisé* » est cette fois employé par DAVID, qui compare cette configuration avec une situation où Loïc serait seul au tableau, sous le regard des autres. Le fait que plusieurs élèves interviennent en même temps pour compléter ou corriger le tableau permet de diminuer le poids du regard des camarades de classe. HÉLÈNE a, par rapport à ce conflit intrapsychique, augmenté son pouvoir d’agir en permettant à Loïc de passer au tableau parmi d’autres, sans avoir à intervenir elle-même directement pour le solliciter.

Nous pouvons constater également que LUC réalise en SVT un certain nombre d’actions visant à accorder une attention particulière aux élèves à risque sans rendre cette attention visible auprès des autres élèves, comme dans ce début de cours où, pendant qu’un élève de troisième effectue une démonstration de danse face à la classe, il vérifie discrètement le cahier de Sabri :

« CH : Alors donc là, tu, pendant que Martin fait sa démo, tu vas voir Victor, tu regardes son cahier, tu vas voir Sabri, tu vérifies un cahier, est-ce qu’il y a quelque chose de particulier, là... »

LUC : Euh, là ma foi je me rappelle plus trop. J’ai dû vérifier l’état d’avancement, là où on en était dans le cours. Comme d’une classe de sixième, là on est dans une séance de cours, hein, mais comme d’une sixième à une autre le cours n’est pas forcément le même, dans la construction, je voulais juste m’assurer que finalement tout le monde était au même niveau, Sabri surtout pour savoir s’il était...

CH : Tu veux vérifier s’il est à jour.

LUC : Voilà, s’il était à jour, alors je passe pas directement vers lui parce que bon ça serait aussi le montrer du doigt en disant "voilà toi tu n’es pas capable donc je vais aller vers toi", je passe par...

CH : Tu commences par Victor...

LUC : Je commence par Victor

CH : Qui est un élève ordinaire

LUC : Ordinaire et même plutôt bon

CH : Un peu plus qu’ordinaire

LUC : Voilà, du coup je sais ce que je voulais voir dans les autres cahiers finalement

CH : Et ensuite tu vas vérifier si Sabri en est au même point

LUC : Voilà et je ne suis pas resté longtemps auprès de Sabri, j’ai vu que ça devait être bon mais je m’en souviens plus exactement, j’ai dû voir que c’était correct et j’ai pas insisté » (ACS 1 LUC, TP 47 et suivants).

LUC a besoin en ce début de cours de vérifier le cahier de Sabri, élève qui écrit très lentement et de manière pas toujours lisible, mais ne souhaite pas « *le montrer du doigt* » en allant vers lui de manière trop ostensible ; il se dirige donc vers Victor, un bon élève dont il sait que son cahier est à jour, et peut donc à la fois voir où il s'est arrêté dans le cours lors de la séance précédente (d'une classe de sixième à une autre, cela peut différer) et vérifier que le cahier de Sabri est bien à jour, sans s'attarder trop longtemps (« *je ne suis pas resté longtemps* » ; « *j'ai pas insisté* »). Son action à ce moment-là constitue un développement sur le versant du sens (accorder une attention particulière au cahier de Sabri) comme sur le versant de l'efficacité (voir rapidement où en est la classe par rapport au déroulement du cours, en vérifiant un cahier appartenant à un bon élève), tout cela sans s'attarder de manière trop appuyée sur l'élève à risque.

DIANE, à la suite de l'autoconfrontation croisée avec LUC, s'est elle aussi développée par rapport à ce thème, notamment en modifiant sa relation avec Loïc, qu'elle reprenait souvent publiquement en début d'année et qu'elle a à présent placé devant son bureau pour pouvoir intervenir auprès de lui plus discrètement :

« DIANE : Moi j'ai repris Loïc beaucoup de fois au début, et puis en fait en discutant avec lui je me suis rendue compte que ça servait à rien, et en discutant avec LUC aussi, le punir sans arrêt et cetera, du coup il est devant à côté de mon bureau je l'entends quand il fait des petites phrases et tout, je lui dis ça suffit c'est bon on écoute, mais à part, maintenant je le prends à part et les élèves ont compris aussi ; j'en ai discuté pas mal avec certains élèves dont Victor, parce qu'ils ont eu un gros accrochage la semaine dernière, dans les couloirs ils se sont battus, et du coup en fait les élèves maintenant ils ont compris ils arrêtent chaque fois de dire maintenant "ah Loïc il fait du bruit, ah Loïc ceci, ah Loïc cela" et en fait ils ont compris tu vois que c'était son, qu'il avait cette tendance à parler sans arrêt, et Loïc aussi il a pris l'habitude de moins se retourner donc du coup il se sent moins stigmatisé ça va beaucoup mieux, à chaque fois je lui dis gentiment "c'est bon maintenant, tu fais ci tu fais ça parle un petit peu moins, fais moins fort" ou voilà, je laisse faire mais je le reprends moins, avant je le punissais souvent, je me dis c'est terminé » (RC 1, TP 57).

Au cours de l'intervention, DIANE a réalisé que ses interventions publiques pour reprendre Loïc n'étaient pas efficaces pour l'aider à adopter un comportement moins agité. Pire, elle se rend compte que ces remarques publiques attiraient l'attention des autres élèves, et constituaient des motifs de réflexions, de remarques, voire de conflits. Elle a donc déplacé Loïc (qui en début d'année s'était installé au fond de la classe) près de son bureau, sur un banc du premier rang, et les remarques qu'elle lui adresse « *gentiment* » ne sont plus énoncées devant toute la classe, mais « *à part* », ce qui a pour résultat que l'élève « *se sent moins stigmatisé* » et que « *ça va beaucoup*

mieux ». Nous pouvons noter par ailleurs que les punitions données en début d'année par DIANE n'ont plus cours, et qu'elles ont été remplacées par des remarques, moins nombreuses et proférées « *gentiment* » : « *ça suffit* » ; « *c'est bon, on écoute* » ; « *c'est bon maintenant* » ; « *parle un petit peu moins* » ; « *fais moins fort* ». Cette ponctuation des énoncés de paroles bienveillantes contribue non seulement à ce que l'élève se sente « *moins stigmatisé* », mais aussi à ce que ses camarades comprennent « *que c'était son, qu'il avait cette tendance à parler sans arrêt* », et qu'ils soient moins agressifs vis-à-vis de lui, mieux encore, Loïc lui-même « *a pris l'habitude de moins se retourner* », montrant également un changement d'attitude.

DIANE confirme ce développement de son pouvoir d'agir lors de l'autoconfrontation simple de la deuxième boucle, en visionnant un extrait de séance où elle passe dans les rangs et fait en aparté une remarque à Loïc :

« 123. CH : *Voilà, donc là tu vas intervenir auprès de Loïc, et là derrière c'est Loris.*

124. DIANE : *Loris, c'est ça.*

125. CH : *Donc qu'est-ce que tu fais, là ?*

126. DIANE : *Je lui dis voilà, de se calmer un petit peu parce que j'avais vu quand même deux trois choses, et puis c'était pas la peine qu'il se fasse remarquer.*

127. CH : *Oui.*

128. DIANE : *Voilà, qu'il soit un petit peu plus attentif*

129. CH : *D'accord. C'est pas pour le faire se repérer dans son cahier, que tu vas le voir.*

130. DIANE : *Non, non non parce que je lui dis "voilà, tu écris là", mais je lui dis en même temps, je lui dis "arrête de te faire remarquer".*

131. CH : *"Calme-toi"*

132. DIANE : *"Calme-toi" et tout ça, donc euh il essaie de suivre la leçon.*

133. CH : *Oui*

134. DIANE : *Mais je lui dis à part, sans, avant je lui aurais fait la remarque à voix haute, comme ça et maintenant je le fais plus* » (ACS 2 DIANE, TP 123 et suivants).

DIANE confirme qu'elle ne fait plus de remarques à voix haute à Loïc lorsqu'elle le voit s'agiter, préférant se rapprocher de lui pour recentrer son attention. Elle accompagne cette remarque sur le comportement d'une consigne pour l'écriture du résumé du cours dans son cahier ; son intervention ne concerne donc pas uniquement le comportement de l'élève, mais aussi la tâche à réaliser, et comme LUC en SVT, elle profite de ce déplacement dans la classe pour vérifier

également le travail des autres élèves d'un coup d'œil, rendant ainsi l'intervention auprès de Loïc moins exceptionnelle et moins ostensible.

Nous pouvons constater qu'au fil de l'intervention, la question de la stigmatisation de l'élève à risque de décrochage a permis aux enseignants du collectif de réaliser que leur manière d'intervenir auprès de ce type d'élèves avait des conséquences non seulement sur son comportement et sa motivation à participer au cours, mais aussi sur l'attitude des autres élèves : chacun des enseignants à sa manière rapporte en effet que sa bienveillance, sa façon de recentrer l'attention, de soutenir l'activité de l'élève à risque a des répercussions sur l'ambiance de la classe. A partir du moment où ses camarades ont compris et accepté son comportement parfois atypique, on observe une diminution des paroles et comportements agressifs à son encontre. Enfin, l'analyse des données montre un gain d'efficacité lié à un climat de classe plus serein et des relations moins conflictuelles entre l'enseignant et l'élève à risque, pouvant permettre aux acteurs de se donner d'autres buts d'action, comme une organisation de classe permettant aux élèves de développer davantage d'autonomie.

4.3.4 Développer l'autonomie face au matériel, face à la tâche, face aux apprentissages scolaires

La quatrième déclinaison de la question problématique est liée à l'autonomie des élèves. A plusieurs reprises au cours de l'intervention, les quatre enseignants abordent cette question, qui nous semble toutefois recouvrir des réalités différentes.

Le manque d'autonomie d'un élève peut se révéler par rapport à la nécessité d'être toujours « derrière lui », comme l'explique DIANE lors du deuxième entretien d'autoconfrontation simple :

« DIANE : *Hm, Sabri est en train d'écrire*

CH : *Et oui, mais tu vois quand même*

DIANE : *Il le fait*

CH : *Il persévère, hein?*

DIANE : *Hm. Mais après là, il a décroché.*

CH : *Il est assez, de manière assez autonome parce que tu as pas eu besoin de venir le*

DIANE : *Oui j'ai parlé à l'oral j'ai pas eu besoin de lui dire de le faire, alors que Xavier il faut toujours que je sois derrière lui » (ACS 2 DIANE, TP 102 et suivants)*

Même s'il y a encore des moments où Sabri « décroche », la consigne orale lui a suffi pour se mettre au travail lors de cette séance de géographie, alors que lors de la précédente séance filmée, il ne pouvait pas se passer de l'intervention du professeur pour s'engager dans la tâche. DIANE estime en revanche Xavier peu autonome à ce moment de l'année (« *il faut toujours que je sois derrière lui* »).

Ce manque d'autonomie par rapport aux activités est également pointé par DAVID au sujet de Loïc, qui ne parvient pas à entrer dans la partie de passe à dix lors de la deuxième séance d'EPS filmée, où l'élève se retranche derrière le but et s'accroche au filet :

« DAVID : *Hm. Et il va rester accroché longtemps comme ça, je me rappelle plus, je me rappelle pas. Je pense qu'à un moment donné, il était dans le, dans l'action, mais je me rappelle plus, après. Je me rappelle plus à quel moment.*

CH : *Oui. Mais tu vois là il a la balle, la balle, et tu vois, la petite elle lui dit vas-y, va te positionner, et puis il y a Victor qui va la récupérer, tu vois il*

DAVID : *J'attends, j'attends de lui qu'il ait plus une démarche personnelle plutôt qu'une démarche imposée. Je suis toujours dans cette, je suis toujours dans ce truc-là.*

CH : *Le problème c'est qu'il manque d'autonomie, là, et ce qui va se passer*

DAVID : *Et là il arrive pas, il arrive pas*

CH : *Il y arrive pas*

DAVID : *Il arrive pas à rentrer, non* » (ACS 2 DAVID, TP 249 et suivants)

DAVID montre dans cet extrait une auto-affectation par rapport au visionnage de Loïc qui ne s'engage pas dans l'activité collective. En témoigne la répétition des expressions (« *je me rappelle plus* » ; « *j'attends* » ; « *je suis toujours* » et surtout « *il arrive pas* »). Il réalise à ce moment le manque d'autonomie de cet élève par rapport aux activités scolaires, notamment en groupe, lorsque le professeur n'est plus présent pour médiatiser son rapport à la tâche. A partir de là, DAVID va envisager de proposer à Loïc d'être tutoré par une autre élève pour jouer, et mettre en œuvre ce tutorat comme nous avons pu le voir dans son étude de cas (cf. point 4.1.2).

Les élèves identifiés comme à risque manquent d'autonomie dans leur mise en activité, ce qui oblige l'enseignant à leur apporter une attention particulière lors du début de cours et de la mise au travail, nous avons pu aborder ce point en 4.3.1. Ce sont souvent des élèves qui oublient également leur matériel pour travailler, ce qui ralentit encore davantage leur mise en activité en début de cours : « *ben parce que il y en a qui oublient toujours leur matériel, c'est vrai, je veux*

dire ceux qui décrochent, ils ont jamais, ils ont toujours oublié un truc » (DIANE, RC2, TP 283).

DIANE décide dès la première autoconfrontation simple de mettre du matériel commun à disposition des élèves, dans l'objectif premier de gagner du temps :

« DIANE : Ben oui parce que je lui prête, du coup j'ai l'habitude de, chaque fois, les élèves, ils ont pris l'habitude aussi que je leur prête des choses.

CH : Ouais, et comment tu le juges ?

DIANE : Ben qu'on perd du temps, du coup j'ai pensé à autre chose, moi j'ai dit je vais faire une trousse, plusieurs trousse, et qu'ils pourront se servir, à disposition

CH : D'accord.

DIANE : Et laisser les élèves un petit peu circuler aussi.

CH : Ah tu vas, tu vas...

DIANE : Ben dès le début de l'année, enfin je pense l'année prochaine, voilà me faire un petit rayonnage tu sais, là ils ont déjà les feuilles,

CH : Oui, matériel

DIANE : Matériel, ils savent qu'il y a, quand ils ont oublié quelque chose, je peux aller, enfin, dans l'armoire le prendre et tout. Parce que là je perds du temps à donner

CH : Il y a beaucoup, tu estimes qu'il y a beaucoup de temps perdu à "j'ai pas mon matériel", à leur prêter, à se l'échanger...

DIANE : Ah oui oui, c'est ça. Du coup je vais faire un petit dossier, un petit casier avec tout le matériel en plus et ils viendront prendre, ils se serviront. Ils savent que c'est là, plutôt que hop, je donne à untel, je donne à untel, je perds du temps.

CH : Oui. Et cette circulation qui va donc du coup être nécessaire...

DIANE : Oui mais on peut la gérer, par exemple tu vois, je peux dire à un élève tu vois de prendre si j'ai un petit casier, tu sais, une petite panière avec ... hop il fait le tour des, tu vois il prend, il fait le tour de la classe et les élèves se servent, quoi. Parce que sinon... » (ACS 1 DIANE, TP 46 et suivants).

Dans cet extrait du premier entretien d'autoconfrontation simple, DIANE réalise qu'elle perd trop de temps dans une gestion matérielle de l'activité des élèves qu'elle contrôle et qui passe par elle (« *je donne à untel, je donne à untel, on perd du temps* »). La décision de mettre à disposition des élèves du matériel collectif va entraîner le fait qu'ils circulent davantage dans la classe (« *et laisser les élèves un petit peu circuler aussi* »). Cette marge d'autonomie par rapport au matériel et à la circulation des élèves dans la classe constitue pour elle un gain d'efficacité (dans la mesure où elle gagne du temps en ne s'occupant plus de donner le matériel manquant). Nous

constatons ici que ce qu'elle définit ici est plutôt liée à l'organisation de la classe (donner un accès libre à du matériel commun) qu'à un changement d'attitude des élèves.

Toutefois, elle n'est pas encore satisfaite de l'autonomie des élèves par rapport aux apprentissages, comme elle l'exprime plus loin dans le même entretien :

« DIANE : *Ils sont pas, tu vois ils sont pas assez autonomes, je trouve dans mon cours.*

CH : *Ah d'accord.*

DIANE : *Je trouve, enfin je devrais leur faire plus confiance tu vois, comme dit LUC, peut-être dans la démarche, moi je veux vraiment tu vois qu'ils comprennent, mais du coup, euh, c'est quand même moi qui leur donne toujours les clés, qui suis toujours en train »* (ACS 1 DIANE, TP 465 et suivants)

A la suite du visionnage, du premier entretien du collectif de travail ainsi que d'un entretien informel avec LUC, DIANE estime que les élèves « *ne sont pas assez autonomes* » dans son cours, qu'elle « *devrai(t) leur faire plus confiance* ». Désireuse qu'ils comprennent (« *moi je veux vraiment qu'ils comprennent* »), elle revient au fait que « *du coup (...) c'est quand même [elle] qui leur donne toujours les clés* ». Elle expose ainsi un conflit intrapsychique dont elle poursuivra le cheminement durant l'intervention, et qui l'amène à interroger sa « *démarche* » : comment faire pour que les élèves comprennent sans que ce soit toujours le professeur qui « *donne les clés* » ? Nous pouvons voir ici un glissement de la signification pour DIANE de l'autonomie des élèves, qui passe de la gestion du matériel et de la circulation dans la classe à un questionnement sur l'autonomie par rapport aux apprentissages et le degré de confiance qu'elle devrait leur accorder dans leur capacité à construire eux-mêmes les apprentissages.

Lors de la première autoconfrontation croisée avec LUC, DIANE revient sur l'autonomie matérielle (« *depuis qu'on en a parlé tu vois du problème de la circulation, maintenant je les autorise plus, je leur dis "voilà vous avez la poubelle qui est là, quand vous avez fini vous y allez", maintenant ils vont prendre tu vois dans le, la trousse, ils vont prendre les feuilles et tout devant le tableau* » TP 177, et LUC l'encourage en lui faisant remarquer que cette organisation a un effet sur l'ambiance de classe : « *Ce qui est paradoxal c'est que comme ils sont plus autonomes en fait ils ne posent pas plus de problèmes que ça ceux qui se sont levés finalement, et d'ailleurs les autres ne les ont même pas remarqués et ils ne les ont même pas regardés, donc c'est bien c'est une bonne chose.* » (TP 182). Il souligne en terme de paradoxe que la circulation

libre des élèves est moins perturbatrice pour la classe que la circulation règlementée, et encourage DIANE à poursuivre (« *c'est bien c'est une bonne chose* »).

Cette évolution dans l'organisation est de nouveau évoquée par DIANE lors du premier retour au collectif ; elle relate alors qu'il lui est arrivé de laisser la classe quelques instants pour intervenir dans le couloir auprès d'élèves de quatrième, et que la classe n' « *avait pas bougé* » à son retour. Cette expérience est pour elle une source potentielle de développement de son pouvoir d'agir, puisqu'elle constate qu'elle peut pendant un bref moment laisser un groupe d'élèves sans que cela provoque d'incident ; ce gain d'efficacité pourra par la suite lui permettre d'envisager d'autres organisations de classe, elle y revient lors de l'autoconfrontation croisée de la deuxième boucle lors d'un échange avec LUC :

« LUC : *Ben moi je regarde ça un peu comme si je regardais la télé tu sais, je regarde ça, tu fais très prof tu sais ?* »

DIANE : *Je fais très prof oui, je suis pas du tout euh...*

LUC : *Euh, je sais pas...*

CH : *Ça veut dire quoi ça "tu fais très prof" ?*

LUC : *Non mais c'est*

DIANE : *Parce que là parce que là il voit que je circule pas, aussi peut-être parce que lui il circule beaucoup plus DAVID., il va à droite à gauche et, et là ils sont pas en autonomie c'est à dire que c'est moi qui donne le bilan, et ils notent* » (ACC 2 DIANE – LUC, TP 67 et suivants).

Nous avons déjà analysé cet extrait dans l'étude de cas de DIANE (cf. supra, 4.2.4). Nous nous concentrerons ici sur la formule « *là ils sont pas en autonomie c'est-à-dire que c'est moi qui donne le bilan, et ils notent* ». La remarque « *tu fais très prof, tu sais* » de LUC, où il qualifie l'attitude de DIANE lors du visionnage de sa séance, produit un écho chez DIANE sur sa manière d'enseigner, en rapport avec l'image qu'elle se fait d'un professeur, image également véhiculée par les médias (« *je regarde ça un peu comme si je regardais la télé* »). « *Faire très prof* » ici signifie pour DIANE une manière d'enseigner qui ne laisse pas suffisamment d'autonomie aux élèves, où elle leur « *donne le bilan* » qu'ils n'ont qu'à noter dans leur cahier. Cette réalisation du manque d'autonomie de ses élèves se poursuivra jusqu'à la fin de l'intervention, comme en témoigne l'extrait suivant du retour au collectif où DIANE fait le point sur l'évolution de son organisation de classe :

« DIANE : *Je suis toujours à ma tâche multiple au tableau vidéo projetée par contre, j'ai pas encore fait les dossiers, voilà.*

CH : *Oui*

DIANE : *Par contre je l'ai fait pour, moi je trouve qu'on le fait plutôt pour la section européenne tu sais de faire avec les troisièmes, tu vois la ville un petit peu, où ils sont plus autonomes, ça c'est super et je le fais pour les quatrièmes parce que j'ai des super quatrièmes cette année, donc là je travaille avec DC au CDI, toutes les deux on a une heure de cours extraordinaire, ils se sont tout de suite mis à la tâche, ils ont pris ce qu'ils voulaient, y a pas eu de conflit, ils ont pris des tâches ils se sont mis au travail, ils ont respecté les consignes, on n'a même pas besoin d'être là, mais vraiment tu vois, donc du coup voilà mais par contre les cinquièmes, pour l'instant je me sens pas, parce qu'ils sont trop nombreux et puis j'ai du mal, et les sixièmes, au début je les ai trouvés très faibles et là maintenant je me dis, je peux le faire » (RC 2, TP 291 et suivants).*

DIANE envisage dans cet extrait l'autonomie des élèves à la fois comme un moyen de changer sa manière d'organiser la classe (comme avec sa classe de quatrième où elle a pu mettre en place une activité au CDI avec DC, la professeure documentaliste) mais aussi comme un but, qu'elle détaille dans l'énoncé. Un élève autonome se met « *tout de suite à la tâche* », choisit son activité, se met au travail sans conflit et « *respecte les consignes* », sans que le professeur ait « *besoin d'être là* ». Paradoxalement, il faudrait par conséquent que ces critères d'autonomie soient acquis pour qu'elle puisse mettre en œuvre des activités différenciées ; dans le même temps, elle envisage de les implanter dans sa classe de sixième qu'elle trouvait très faible en début d'année mais où maintenant, elle se dit « *je peux le faire* ». Le nombre d'élèves par classe (« *ils sont trop nombreux* ») constitue également un frein à la mise en œuvre de ce type d'organisation ; enfin la difficulté à prendre la classe de cinquième en main pour DIANE la ramène à une orientation plutôt centripète de son activité avec cette division, ce qu'elle traduit par les expressions « *je me sens pas* » et « *j'ai du mal* », tempérées par « *pour l'instant* », ce qui permet d'envisager qu'elle n'a pas abandonné son projet, mais qu'elle l'a reporté à un moment de l'année scolaire où sa maîtrise du groupe sera meilleure.

Elle et HÉLÈNE reviennent par ailleurs sur cette organisation de classe en « multitâche » en évoquant les difficultés provenant de l'organisation de la scolarité au collège, et par là même ne favorisant pas l'acquisition de l'autonomie par les élèves :

« DIANE : *Ben voilà, le multitâches en école primaire tu peux le faire parce que c'est la même classe avec le même instituteur tout au long de l'année, donc les élèves tu vois ils changent pas, nous le multitâche nos classes nous les avons que trois heures par semaine, en plus on a d'autres classes on a d'autres cours à préparer, et c'est vraiment plus*

compliqué je trouve de le mettre en place dans un collège que dans une école primaire, c'est vrai qu'il y a des instituteurs, ils sont habitués à faire du multitâche on même façon, et ils vont pas réagir de la même façon, donc c'est vrai qu'en collège c'est limite. » devrait s'inspirer d'eux mais, quand tu as la même classe tout au long de l'année, c'est sûr que c'est plus facile tu vois tu as vraiment identifié les difficultés du, du petit.

HÉLÈNE : *Oui et les rythmes*

DIANE : *Le rythme, tu l'as toute la semaine voilà.*

HÉLÈNE : *Parce qu'il suffit qu'on les ait trois heures le lundi matin, en milieu de semaine et le vendredi en fin de journée, on va pas pouvoir préparer les cours en multitâches ou pas, de la (RC 2, TP 308 et suivants).*

Il semble selon DIANE et LUC que l'organisation de la scolarité en collège, avec un découpage en disciplines et des durées de cours de 55 minutes étalées tout au long de la semaine constitue une difficulté pour organiser l'activité des élèves de manière différenciée ; la connaissance des élèves et l'identification de leurs difficultés prennent plus de temps qu'à l'école élémentaire, où l'enseignant travaille avec les mêmes élèves toute la semaine ; de plus le caractère fractionné des cours dans la semaine expose au risque que les élèves ne réagissent pas de la même façon d'une séance à une autre.

HÉLÈNE n'évoque pas spontanément la thématique de l'autonomie lors des entretiens de la première boucle, mais elle rebondit sur l'intervention de DIANE lors du premier entretien de retour au collectif en exposant le fonctionnement du cahier de classe, qui constitue une mémoire du cours pour tous les élèves :

« HÉLÈNE : Moi pendant qu'ils sortent leur matériel, il y a un élève qui est en charge du cahier de la classe qui, qui le ramène qui le présente

CH : Oui chez HÉLÈNE il y a le cahier de classe

HÉLÈNE : Et en fin d'heure quand ils commencent à ranger il y a un autre élève, alors la liste est établie ou pas ça dépend des classes, il y a des classes qui préfèrent euh ben "c'est moi qui le prends" donc comme ça le début et la fin c'est géré par ça, c'est les élèves du coup qui, qui rythment le début et qui rythment la fin » (RC 1 bis, TP 273 et suivants).

HÉLÈNE n'a pas spontanément relié ce dispositif à l'autonomie des élèves ; c'est sous l'effet de l'intervention, et notamment de l'échange avec DIANE lors du retour au collectif qu'elle présente le cahier de classe à la fois comme une sorte de rituel géré par les élèves (*« donc comme ça le début et la fin c'est géré par ça, c'est les élèves du coup qui rythment le début et qui rythment la fin »*) mais aussi comme une prise en charge par ces mêmes élèves de la mémoire de la classe.

« CH : HÉLÈNE elle a un cahier de classe en fait, c'est un peu la, c'est ça hein, c'est un peu la mémoire du cours, et en fait, et à chaque cours c'est un élève différent qui prend le cours sur ce cahier, s'il est rapide moi j'ai vu je crois Victor une fois, à la fois écrire sa leçon sur son cahier et sur le cahier de la classe dans la même heure, mais sinon il l'emmène et à un moment voilà il le complète.

HÉLÈNE : Comme ça moi ça me permet moi, pendant l'heure de corriger

DAVID : Ce qui fait que l'élève absent, il prend le cahier

HÉLÈNE : Ça moi je peux le corriger donc si un élève à un doute

CH : Une mémoire collective du cours en fait

HÉLÈNE : C'est corrigé dans le cahier, tout ce qui est écrit dans le cahier c'est c'est juste il y a pas de fautes d'orthographe ou de fautes de grammaire, et un élève qui est absent plutôt que d'emprunter le cahier d'un copain qui du coup ne peut pas faire son travail ou apprendre sa leçon, prend le cahier de la classe et dans ce cas-là c'est lui qui s'inscrit sur la liste, en s'engageant à "je prends le cahier pour rattraper mon cours et je m'engage en contrepartie à le mettre à jour" » (RC 1bis, TP 277 et suivants)

Ce cahier a une fonction rituelle : chaque élève de la classe est amené à y consigner la trace écrite du cours, soit pendant l'heure soit en l'empruntant et en y reportant la trace écrite de son propre cahier ; il a également une fonction de référence pour la classe, car il est corrigé par le professeur, enfin il permet à un élève absent de retrouver le ou les cours qu'il a manqués sans avoir à solliciter un camarade, en s'engageant « en contrepartie à le mettre à jour ». L'autonomie des élèves est ici sollicitée par rapport à un élément matériel (le cahier de la classe) mais aussi par rapport à la prise en charge collective des apprentissages (tous les élèves doivent participer à tour de rôle à la construction de cette mémoire de la classe) enfin par rapport à leur rapport individuel aux contenus (s'ils ont été absents, s'ils ont un doute sur l'orthographe d'un mot).

A la fin de l'intervention, lors du deuxième entretien de retour au collectif, elle revient sur cette prise en charge de la trace écrite commune par les élèves à tour de rôle, qui pourrait être enrichie par la dotation de claviers sans fil en cours de langues vivantes :

« HÉLÈNE : Nous en langues on a un projet de clavier sans fil

CH : D'accord, donc que tu pourrais mettre par exemple sur une table en fond de classe ?

HÉLÈNE : Je pourrais le mettre sur une table en fond de classe, mais je pourrais surtout le passer aux élèves parce qu'en langues la trace écrite ça dépend de la production orale, on peut pas la préparer à l'avance, donc il faut toujours la taper, que ce soit dans le cahier de textes numérique, ce qui me bloque moi encore pour l'instant au bureau, mais si on avait ce clavier les élèves qui ont fini d'écrire, ou même sans écrire eux pourraient ben

"aujourd'hui c'est toi le responsable de la trace écrite", je pourrais même leur imprimer directement et ça me permettrait moi de circuler plus » (RC 2, TP 327 -329)

Au-delà de la circulation de la trace écrite dans le cahier de classe, HÉLÈNE envisage de confier le clavier sans fil aux élèves eux-mêmes pour leur permettre de saisir la trace écrite qui sera insérée dans le cahier de texte numérique, ce qui aurait pour résultat qu'elle ne serait plus « *bloquée au bureau* », et lui « *permettrait de circuler plus* ». Nous voyons ici encore que ce gain d'autonomie espéré est envisagé d'abord en termes d'économie pour le professeur avant de constituer une plus-value pour les élèves.

Par ailleurs, HÉLÈNE laisse également à ses élèves une marge autonomie en anglais pour intervenir au tableau et se corriger les uns les autres, comme nous l'avons vu dans son étude de cas (cf. point 4.1.3). Elle attache de l'importance toutefois à ce que cette autonomie par rapport aux déplacements ne soit pas uniquement formelle. Elle s'en explique lors de la deuxième autoconfrontation croisée, à propos de l'activité de révision du vocabulaire en début de cours, où les élèves se transmettent les feutres pour écrire ou corriger à côté de chaque image affichée le verbe d'action correspondant :

« CH : Ah oui, oui..... "C'est pas un mot, ça" (rires). Et là tu es en train de remplir les carnets et en même temps tu as un œil sur ce qu'ils font au tableau.

HÉLÈNE : Oui, ben oui. Là ils sont en phase d'autonomie parce qu'ils se corrigent les uns les autres mais je peux quand même pas laisser passer les mots imaginaires de Sabri (rires) » (ACS 2 HÉLÈNE, TP 184 et suivant)

HÉLÈNE qualifie de « *phase d'autonomie* » cette partie de l'exercice où les élèves vont au tableau pour corriger les erreurs de leurs camarades ; elle garde durant cette phase un œil sur leur activité, afin de revenir sur une difficulté persistante (en l'occurrence un mot écrit par Sabri qui n'existe pas). Pour elle, l'autonomie matérielle et organisationnelle va donc de pair avec une autonomie par rapport aux apprentissages, ce qu'elle confirme un peu plus loin dans le même entretien : « *Mais c'est pas des déplacements en vain. Bon il [Sabri] a sûrement écrit des choses pas toujours complètement justes, mais euh j'arrive quand même à les faire se déplacer, mais c'est pas pour faire demi-tour, ils tentent quand même* » (ACS HÉLÈNE2 TP 205). Le déplacement autonome de l'élève de sa place vers le tableau n'est pas considéré ici comme un but en soi, mais comme moyen pour leur faire acquérir une orientation volontaire vers un objet d'apprentissage.

Quant à LUC, il va donner sa définition de l'autonomie des élèves lors du dernier entretien accordé avec le support du retour au collectif. A propos d'un extrait d'entretien d'autoconfrontation croisée avec DIANE, où celle-ci insiste sur l'importance que revêt pour elle le code de couleurs et d'abréviations mis en place auprès des élèves dans la tenue du cahier, il réagit de la façon suivante :

« CH : *Et donc là l'autonomie dont tu parles dans cet extrait-là, c'est l'autonomie par rapport à quoi ?*

LUC : *Ben c'est l'autonomie par rapport aux initiatives, par rapport à, à la tâche que tu as à faire, à comment tu vas t'y prendre, est-ce que tu as les outils est-ce que tu es armé pour pouvoir résoudre un problème ou est-ce que tu n'es pas armé ? Est-ce que tu es capable de mettre en valeur ton travail ou est-ce que tu n'es pas capable de mettre en valeur ton travail ? Est-ce que tu es capable d'arriver au bout d'une activité en une heure ou est-ce que tu n'es pas capable ? Est-ce que tu es capable de comprendre ce que le professeur te dit, de donner du sens aux mots qu'il emploie ou est-ce que tu n'en es pas capable ? Pour moi c'est ça l'autonomie, un élève est autonome quand il est en mesure de se débrouiller avec, enfin quel que soit le support, le prof il a fait un dessin ben ça me dérange pas je fais le même dessin, un prof a écrit ben je vais écrire, c'est pas un problème, le prof me demande de souligner je vais pas demander "monsieur je dois prendre mon stylo rouge ?", et non c'est pas un problème ça, c'est à lui de dire "bon ben pour souligner je vais prendre mon stylo rouge" alors qu'à côté le camarade aura pris un stylo vert, si bien que tu vois, regarde parfois j'utilise des couleurs qu'ils n'ont pas j'ai du jaune.*

CH : *Débrouillez-vous.*

LUC : *Et les gamins ne me demandent pas "quelle est la couleur que je dois utiliser ?"*

CH : *Ils te posent pas la question.*

LUC : *Ben non, ça fait longtemps hein, d'ailleurs je saurais pas quoi leur dire, c'est peut-être pour ça d'ailleurs qu'ils me posent pas la question (rires) » (RC 2 LUC, TP 318 et suivants).*

Ici LUC donne sa définition de l'autonomie, qui est comme celle de DIANE centrée sur l'élève ; selon lui, un élève autonome est « *en mesure de se débrouiller* » quel que soit le support, et ne considère pas comme un problème l'aspect matériel de la tâche. Il emploie à cet effet à dessein « *des couleurs qu'ils n'ont pas* » et ne répond pas aux questions portant sur le matériel (ce qu'il exprime avec humour dans le TP 323 « *d'ailleurs je ne saurais pas quoi leur dire, c'est peut-être pour cela d'ailleurs qu'ils ne me posent pas la question* »). Un élève autonome « *prend des initiatives* », il est « *armé pour pouvoir résoudre un problème* », « *capable de mettre en valeur [son] travail* », « *capable d'arriver au bout d'une activité en une heure* », « *capable de*

comprendre ce que le professeur [lui] dit ». Il utilise le pronom « *tu* » dans la première partie de son énoncé (TP 319), comme s'il s'adressait à un élève au travers du chercheur, employant l'anaphore « *est-ce que tu es capable...ou est-ce que tu n'es pas capable ?* », donnant force à son propos. Il met en balance chacune des composantes, qui, acquises ou pas en termes de capacités, traduisent les critères d'autonomie pour un élève en termes d'observables. On peut aisément imaginer LUC s'adressant à sa classe de cette manière, afin d'expliquer à ses élèves ce qu'il attend d'eux. Dans la deuxième partie de l'énoncé, que LUC commence par « *pour moi c'est ça l'autonomie* », il s'adresse tantôt au chercheur en parlant d' « *un élève (...) autonome* » tel qu'il le conçoit, pour glisser ensuite vers le « *je* », prenant cette fois la place de l'élève, et revenant à la fin de l'énoncé à une description des caractéristiques de l'élève autonome à l'adresse du chercheur (« *si bien que tu vois des fois j'utilise des couleurs qu'ils n'ont pas j'ai du jaune* »). Cette polyphonie remarquable de l'énoncé de LUC lui permet de réaliser sa définition de l'autonomie en tant qu'objet d'apprentissage pour l'élève (qu'il énonce au travers de l'anaphore dans la première partie du tour de parole, en s'adressant à l'élève à travers le chercheur). Elle révèle également le critère observable permettant de qualifier un élève autonome (« *qui se débrouille* ») en prenant cette fois alternativement la voix de l'élève dans des énoncés enchâssés (« *le prof a fait un dessin ben ça ne me dérange pas je fais le même dessin* ») et en y insérant même une question adressée par l'élève au professeur (« *je vais pas demander 'monsieur je dois prendre le stylo rouge ? '* »). Pour finir, LUC s'adresse de nouveau au chercheur en tant qu'enseignant pour exposer une manière de faire favorisant l'autonomie (« *si bien que tu vois des fois j'utilise des couleurs qu'ils ont pas j'ai du jaune* »).

LUC nous offre là sa vision multiple de l'autonomie en apportant des éléments de réponse aux questions suivantes : que peut apporter aux apprentissages de l'élève l'acquisition de capacités d'autonomie ? Sur quels indicateurs observables peut se baser l'enseignant pour identifier qu'un élève est autonome ? Enfin, comment le professeur peut-il s'y prendre pour favoriser l'acquisition par les élèves de capacités d'autonomie ?

Nous constatons pour cette quatrième et dernière déclinaison de la question problématique, relativement peu de développement du pouvoir d'agir des acteurs, par rapport aux trois autres points. La thématique est très peu abordée par DAVID, qui l'évoque uniquement par rapport à l'installation et au rangement du matériel. En ce qui concerne DIANE et HÉLÈNE, l'autonomie

est considérée davantage comme un moyen pour l'enseignant de gagner en efficacité par l'économie de moyens qu'elle permet que comme un objet d'apprentissage pour les élèves. Pour DIANE en particulier, le paradoxe tient en ce qu'il faudrait que les élèves aient déjà acquis cette capacité à travailler seuls et sans heurts pour pouvoir mettre en œuvre certaines formes d'organisation de la classe favorisant l'autonomie.

Sur ce thème, LUC se démarque encore une fois des autres acteurs et réalise à l'occasion de l'intervention la manière dont il conçoit l'autonomie des élèves et la façon de les aider à acquérir un certain nombre de capacités. Hormis LUC, on peut donc penser que les enseignants du collectif sont pour l'heure démunis en termes d'outils pour mettre en œuvre des activités permettant aux élèves d'acquérir des compétences transversales pouvant les conduire à une relative autonomie face aux apprentissages. Nous faisons l'hypothèse que la formation des enseignants du second degré et l'organisation des enseignements au collège étant basées très majoritairement sur les contenus disciplinaires, cette orientation s'opère au détriment de ces savoirs et savoir-faire transversaux.

Synthèse de la partie 4

La quatrième partie de la thèse présente l'analyse des résultats de notre étude selon la méthodologie décrite dans la partie 3. Cette analyse se compose de trois sections : l'analyse de la première réunion du collectif de travail, la présentation sous forme d'études de cas du développement de chacun des quatre participants au cours de l'intervention ainsi que l'analyse du devenir de la question problématique, déclinée en quatre axes par le collectif de travail.

L'analyse de la première réunion du collectif de travail, charnière entre les deux parties de l'étude et point de départ de l'intervention selon la méthodologie de l'autoconfrontation simple et croisée, est présentée en trois points :

- le fonctionnement du collectif et les modalités du dispositif d'intervention-recherche ;
- l'identification des élèves à risque de décrochage au sein de la classe de sixième étudiée ;
- la construction de la question problématique par le collectif de travail.

L'analyse du développement de chacun des participants à l'intervention est présentée pour chaque cas sous forme d'« histoires ». Ces histoires ont le plus souvent pour point de départ un signe d'auto-affectation ou de préoccupation des acteurs, et se déploient au fil de l'intervention, apparaissent, disparaissent, réapparaissent et s'entrecroisent. Une synthèse exposée à la fin de chacun des quatre cas permet de pointer le « fil rouge » du développement des acteurs au cours de l'intervention :

- L'activité de DAVID est marquée par des motifs forts, de l'ordre de l'éthique, qui peuvent entrer en conflit avec le versant de l'efficacité. Ces conflits intrapsychiques (sanctionner ou pas un élève qui transgresse, s'occuper de l'élève à risque de décrochage tout en gérant le reste de la classe, réserver à l'élève à risque un traitement particulier mais préserver le sentiment d'équité et de justice dans la classe), révélés au cours de l'intervention, aboutissent à un développement sur le plan de l'efficacité et la création de prêt à agir, notamment en instrumentant l'activité des autres élèves pour mettre l'élève à risque de décrochage en activité. Ce développement agit ainsi sur le versant de la santé dans son activité de travail. Par ailleurs, ses motifs sont renforcés par le partage avec les autres membres du collectif de travail, participant de ce fait à un développement sur le versant du sens.

- L'activité d'HELENE est émaillée d'expériences conduites en classe sous l'effet de l'intervention. Elle rapatrie ces expériences lors des entretiens successifs et les partage avec la chercheuse et les autres participants, ce qui la conduit à développer son pouvoir d'agir notamment par le processus de généralisation, sur le versant de l'efficience, et par la suite à renforcer les motifs de son activité. Le re-travail des prescriptions pour HÉLÈNE, au sein du collectif de l'intervention mais aussi du collectif disciplinaire (les enseignantes d'anglais de son collègue) aboutit enfin à un équilibre entre les orientations centripète et centrifuge de son activité.
- L'activité de DIANE est marquée en début de l'intervention par des situations d'inconfort important, dû notamment à la présence en cours d'élèves qualifiés comme à risque de décrochage qui introduisent une incertitude dans le déroulement des leçons. Au cours de l'intervention, elle développe son pouvoir d'agir principalement sur le versant de l'efficience, notamment en acceptant, du fait de sa meilleure maîtrise de la classe, de laisser davantage de marge de manœuvre aux élèves dans la gestion du matériel et des déplacements. La création de nouveaux buts d'action par DIANE en fin d'intervention, rendue possible par ce gain d'efficience, nous permet également d'avancer un développement potentiel de son pouvoir d'agir sur le versant du sens.
- Le cas de LUC nous paraît atypique par rapport aux trois autres acteurs engagés dans le collectif de l'intervention. Celui-ci dispose dès le départ d'un pouvoir d'agir très développé au sein de sa classe de SVT, ce qui lui permet de prendre en compte les élèves à risque de décrochage sans difficulté. Par ailleurs, sa conception du risque de décrochage diffère de celle des autres participants (pour lui, un élève à risque de décrochage est un élève éprouvant des difficultés d'apprentissage mal prises en compte par l'école). Cette particularité nous conduit à pointer dans son cas une déliaison entre les dimensions interpersonnelle et personnelle du métier, mais aussi des indicateurs de développement en tant que formateur, visibles dans l'effort d'explicitation de ses pratiques ainsi que dans la conduite de l'analyse de l'activité de DIANE lors des autoconfrontations croisées.

L'analyse des déclinaisons de la question problématique au fil de l'intervention se compose enfin de quatre points :

- Mettre les élèves à risque de décrochage en activité, les faire entrer dans les apprentissages ;

- Faire travailler les élèves à risque de décrochage avec les autres, parmi les autres ;
- Soutenir les élèves à risque de décrochage sans les stigmatiser ;
- Développer l'autonomie des élèves à risque de décrochage au sein du cours.

Le travail réalisé au cours de l'intervention conduit à la production de prêt à agir par les participants, nouvelles règles de métier qu'ils sont en mesure de mobiliser et de partager avec d'autres dans des situations ultérieures.

Cette analyse de l'ensemble des résultats de l'étude sera discutée dans la cinquième partie de la thèse, en regard avec la problématique de départ et les questions de recherche.

Cinquième partie : discussion des résultats de l'étude

Dans cette partie, nous mettrons en discussion les résultats exposés dans la quatrième partie de la thèse en fonction de la problématique énoncée en première partie et des questions posées à la recherche. Ces trois questions, ainsi formulées à partir du cadre conceptuel et méthodologique, constitueront le plan de cette partie :

- **En quoi et comment la prise en compte du risque de décrochage scolaire impacte-t-elle l'activité de travail des enseignants ?**

Nous discuterons donc d'abord les résultats de notre étude sur le plan de l'impact de la prise en compte du risque de décrochage scolaire sur l'activité de travail des enseignants participants, ainsi que leur rapport à la prescription dans ce domaine.

- **En quoi et comment l'intervention-recherche permet-elle de provoquer et de révéler un développement du pouvoir d'agir chez les enseignants participants ?**

Nous tenterons de déterminer quels processus de développement du pouvoir d'agir des acteurs ont pu émerger de notre étude, et en quoi et comment s'est opérée une transformation du pouvoir d'agir des participants sous l'effet de l'intervention-recherche. Nous envisagerons également dans quelle mesure l'intervention provoque un triple développement (i) des situations de travail, (ii) des sujets engagés dans le collectif et (iii) du collectif de travail (Félix et Saujat, 2015).

- **En quoi et comment ce développement du pouvoir d'agir permet-il aux acteurs au sein d'un collectif de travail de répondre aux questions problématiques posées par la prise en compte au sein de la classe d'élèves à risque de décrochage scolaire ?**

Nous tenterons d'identifier les résultats que notre étude a pu produire en termes de connaissances sur la prévention du décrochage scolaire au collège, et de mettre en rapport ces connaissances avec celles produites par d'autres travaux de recherche sur ce sujet.

5.1 En quoi et comment la prise en compte du risque de décrochage scolaire impacte-t-elle l'activité de travail des enseignants ?

Sur ce point nous tenterons de montrer, à partir des résultats de notre étude, comment les acteurs du collectif de travail perçoivent les élèves à risque de décrochage au sein du cours et comment leur activité est impactée par la présence de ces élèves en classe.

5.1.1 La caractérisation du risque de décrochage : élèves à besoins particuliers ou élèves à profils différents ?

Trois participants, DAVID, DIANE et HÉLÈNE, considèrent les élèves à risque de décrochage comme présentant des profils particuliers. Selon eux, ces élèves différents méritent un traitement « à part » par rapport à leurs camarades, par exemple en les prenant en charge individuellement pour les engager dans l'activité (pour DAVID), en les plaçant en classe près du bureau de l'enseignant pour mieux suivre leur travail (pour DIANE) ou encore en évitant d'entrer en conflit avec eux (pour HÉLÈNE). En ce qui concerne DAVID, celui-ci va même jusqu'à comparer à plusieurs reprises les élèves à risque de décrochage avec ceux porteurs d'un handicap, soulignant la nécessité de faire accepter leur différence par leurs pairs. Cette perception est associée à une logique de compensation des difficultés de ces élèves, notamment en termes d'attention et de présence de l'enseignant auprès d'eux.

LUC en revanche, s'inspirant des travaux d'Antoine De La Garanderie (1980 ; 1982) et de la théorie des intelligences multiples de Gardner (2011), considère plutôt que tous les élèves ont des manières différentes d'aborder les apprentissages, et que ceux qui pourraient être qualifiés comme « à risque » apprennent de manière préférentielle par des canaux peu mobilisés dans la plupart des situations scolaires, comme par exemple le dessin, la manipulation d'objets, la mémorisation en déplacement. En cela, LUC se démarque dès le début de l'intervention de ses collègues du collectif, comme nous avons pu le constater dans l'étude de son cas.

Nous voyons donc ici deux manières différentes de percevoir la classe « ordinaire ».

- D'une part (pour DAVID, DIANE et HÉLÈNE), une classe où certains élèves « suivent » les enseignements curriculaires et d'autres qui s'avèrent en difficulté pour les intégrer, ces derniers bénéficiant d'actions de compensation de la part de l'enseignant, avec ou sans une prise en charge à l'extérieur de la classe ou de l'établissement suivant les cas.
- D'autre part, pour LUC, une classe où les élèves, tous différents, apprennent par des canaux et de moyens divers, certains de ces moyens étant plus souvent mobilisés que d'autres dans le cadre scolaire. Le travail de l'enseignant est alors de donner à tous des moyens et des occasions de réaliser des apprentissages en sollicitant tour à tour ou simultanément ces différents canaux.

Nous faisons l'hypothèse que cette différence majeure dans la manière d'appréhender le risque de décrochage entre LUC et les autres membres du collectif de travail (imputable selon lui exclusivement aux méthodes d'apprentissage « traditionnelles » majoritairement proposées dans le cadre scolaire) est une des causes de son isolement parmi les enseignants du collège. Nous pouvons également constater que ces deux manières de concevoir le risque de décrochage ont des conséquences non-négligeables sur l'activité des enseignants en direction de ces élèves : pour les uns, il s'agit d'individualiser la prise en charge de l'élève, lui accorder plus de temps, soutenir son engagement dans la tâche, lui faire répéter, recommencer, le but étant qu'il parvienne à entrer finalement dans la même forme de travail que ses camarades. Pour LUC, il est question de conduire une observation fine de tous les élèves, et de proposer préventivement, pour accéder aux mêmes savoirs, des tâches mobilisant des canaux et des supports différents (manipulation, dessin, moyens mnémotechniques...) afin que chacun puisse se saisir de celle où il se sent le plus à l'aise.

5.1.2 Une prescription abondante mais peu soutenante et source de conflits de critères

La prescription concernant le dépistage et la prévention du décrochage scolaire est très abondante (Bruno & al., 2013) et s'adresse d'abord aux enseignants, en tant qu'acteurs de premier rang dans l'identification et la prise en charge des élèves à risque de décrochage (Myint-U & al., 2012). On pourrait dès lors imaginer que celle-ci peut constituer une ressource pour agir chez les acteurs concernés. Or les résultats de notre étude montrent qu'il n'en est pas ainsi ; nous nous appuyons sur trois exemples nous paraissant emblématiques pour le montrer : la difficulté à repérer les élèves à risque en début d'année, le caractère dilemmatique et concurrentiel entre prescriptions disciplinaires et recommandations concernant les élèves à besoins particuliers, enfin les lacunes de la prescription en ce qui concerne l'équité entre les élèves et la perception par la classe d'un sentiment de justice, au-delà des différences de traitement.

Pour les participants à l'étude, la connaissance fine des élèves prend beaucoup de temps en début d'année (pratiquement jusqu'aux vacances d'automne), ce qui rend difficile chez les enseignants la mise en œuvre de pratiques adaptées avant cette période. Malgré l'existence de réunions de concertation entre enseignants des écoles élémentaires et du collège dans ce secteur, il semble que les informations concernant les élèves les plus fragiles à l'entrée au collège ne circulent pas facilement (par exemple, les participants ignorent si Sabri a fait l'objet de l'élaboration d'un

PPRE passerelle lors de la réunion de concertation école-collège). Nous y voyons un exemple de prescription récente, mise en œuvre sur le plan formel mais non lée par le collectif faute de temps et de moyens accordés. Cette prescription s'avère de ce fait inopérante en termes de pouvoir d'agir pour les professionnels (la constitution des dossiers par les enseignants de l'école élémentaire a mobilisé beaucoup de temps, la réunion entre enseignants de l'école et du collège s'est déroulée sur une demi-journée, et les PPRE passerelle, une fois rédigés, ont été archivés dans les dossiers administratifs des élèves). Nos résultats rejoignent ici notamment les travaux d'Amigues (2009) concernant la prescription, dont l'accélération du rythme lui fait perdre sa fonction de « mémoire agissante » du métier, par l'impossibilité pour les collectifs de travail de la « digérer ».

Par ailleurs, la prise en compte du risque de décrochage chez certains élèves aboutit à des conflits récurrents entre deux types de prescriptions : celles concernant les apprentissages disciplinaires (les programmes disciplinaires et le socle commun de connaissances et de compétences) et celles concernant la prise en compte des besoins particuliers des élèves. Ces deux types de prescriptions, qui pour la première concerne tous les élèves jusqu'à la fin de la scolarité obligatoire, et la seconde ceux qui présentent des besoins particuliers, incluant les élèves à risque de décrochage scolaire, entrent régulièrement en concurrence chez les acteurs. Ainsi DIANE est régulièrement aux prises avec le conflit intrapsychique qui consiste à devoir aborder tous les éléments du programme d'histoire et géographie tout en faisant en sorte que chaque élève ait bien compris et retenu les contenus enseignés. En début d'intervention, elle se heurte à cette double temporalité : celle de la prescription disciplinaire, représentée par les programmes et les consignes de son inspecteur limitant la durée à consacrer à chaque chapitre, et celle de la prise en compte des élèves à risque qui lui impose de passer plus de temps sur les savoirs et savoir-faire pour que tous les élèves les assimilent. A la fin de l'intervention, elle a clairement tranché au détriment de certains points du programme disciplinaire, préférant passer davantage de temps sur des concepts et des méthodes qui lui paraissent essentiels et dont elle estime que tous doivent les maîtriser pour aborder avec succès les contenus de la classe de cinquième.

A ce sujet, le cas d'HELENE nous paraît intéressant car, en-dehors du cadre de l'intervention, elle appartient à un collectif de travail, celui des professeurs d'anglais du collège, formé d'une équipe stable depuis plusieurs années et présentant une forte cohésion. Son appartenance à ce

collectif semble avoir pour résultat d'atténuer chez elle le conflit entre « ce qu'on lui demande d'enseigner en anglais » et « ce qu'on lui demande en termes de prise en compte des élèves à risque de décrochage ». En effet, cette équipe se réunit fréquemment pour leur la prescription disciplinaire. Cette particularité nous rappelle l'importance de l'existence et de la vitalité du collectif de travail dans l'activité de renormalisation et de réélaboration des règles, rejoignant notamment les travaux de Caroly (2010). Or si les collectifs disciplinaires existent dans certaines matières, on repère en général une difficulté à les faire vivre dans les établissements, bien que la prescription y engage les professionnels (Barrère, 2002). Notre étude plaide par conséquent pour la constitution de collectifs de travail qui, structurés autour de questions de métiers transversales, auraient pour objet de renormaliser les prescriptions concernant la prise en compte des élèves à besoins particuliers et de les harmoniser avec les prescriptions disciplinaires.

Enfin, la présence d'élèves à risque de décrochage au sein du cours et leur prise en compte fait naître chez les enseignants participants une autre préoccupation : celle de la perception et de l'acceptation par le reste de la classe de ces situations singulières en termes d'égalité et de justice. Les acteurs consacrent en effet davantage de temps et d'énergie à ces élèves « particuliers », en leur répétant les consignes, en se rapprochant d'eux durant les phases de travail individuel, voire en s'occupant exclusivement d'eux durant un moment. C'est le cas par exemple pour DAVID lorsqu'il joue avec Loïc, ou lorsqu'il accorde un moment de discussion à Xavier pendant que ses camarades attendent assis. Plus encore, face aux comportements non souhaitables (interventions intempestives, refus de la tâche, altercations), les acteurs sanctionnent moins souvent ces élèves que leurs camarades, aux motifs qu'ils ne sont pas forcément conscients de commettre une infraction aux règles (par exemple Loïc parlant à voix haute en cours) et que les sanctions répétées auraient un effet néfaste sur leur engagement et sur l'ambiance de la classe toute entière (cf. partie 4.3.3, soutenir sans stigmatiser). Ceci impose donc aux acteurs du collectif de passer d'une logique d'égalité de traitement à une logique d'équité (c'est-à-dire une tentative de rééquilibrage des inégalités), tout en préservant dans la classe un sentiment de justice chez les élèves. Le maintien des élèves à risque de décrochage en classe ordinaire autant que possible, préconisé par la prescription institutionnelle, fait par conséquent naître chez les enseignants une préoccupation nouvelle et récurrente, sans pour autant mettre en place suffisamment de moyens pour leur permettre de renormaliser les préconisations de la tutelle concernant cet aspect particulier de leur activité quotidienne. Ces constatations évoquent l'argumentation de

Broccolichi (2000) et Broccolichi et Ben Ayed (1999), qui pointent dans l'organisation du collège une transformation inachevée du système scolaire. Pour ces auteurs, l'évolution du système revient à préconiser de nouveaux modes de traitement de l'inadaptation scolaire au sein d'une structure unique mais sans pour autant instituer de nouveaux modes de régulation nécessaires à la présence de ces nouveaux publics au sein des classes, laissant les enseignants isolés face à des situations difficiles et des injonctions contradictoires.

5.1.3 L'élève à risque fait « courir des risques » à l'enseignant

Les résultats de l'étude montrent que les quatre participants sont soucieux de la prise en compte des élèves à besoins particuliers au sein de leur cours. Cela se traduit, au-delà de leur engagement dans l'intervention-recherche, par des préoccupations récurrentes concernant des élèves qui présentent certaines caractéristiques : tout d'abord, ceux qui présentent des difficultés d'ordre comportemental, notamment liées à une méconnaissance ou à un non-respect des codes spécifiques de l'école (lever la main pour demander la parole, rester assis durant le cours...), ou à une relation conflictuelle avec les pairs ou (plus rarement) avec le professeur ; ensuite, ceux dont les difficultés et les lacunes en termes d'apprentissages rendent difficiles la compréhension et l'exécution des consignes. Ces constatations semblent rejoindre dans un premier temps les études concernant les facteurs de risque (Battin-Pearson & al., 2000 ; Fortin & al., 2013 ; O'Connell & Sheikh, 2009). Cependant il apparaît intéressant de pointer à ce sujet deux éléments : (i) les élèves repérés par les enseignants comme étant « à risque de décrochage » présentent des profils différents et de ce fait, il est difficile de les ranger dans une catégorie homogène (Loïc, affecté de difficultés comportementales, en conflit avec ses pairs ; Xavier, redoublant et présentant un comportement agité ; Loris et Sabri, en difficulté sur le plan de la compréhension des consignes et des tâches scolaires ; Cécile, en difficulté à la fois sur le plan relationnel et cognitif), et (ii) le repérage des élèves est basé principalement en début d'année sur des difficultés qui affectent l'activité de l'enseignant (rendant nécessaires les rappels à l'ordre, le règlement de conflits, la répétition des consignes de manière personnalisée, voire des tâches adaptées) et de ce fait, menacent sa santé au travail. *A contrario* Olivia, qui présente toutes les apparences d'une élève sans risque, révélera au cours de l'intervention d'importantes difficultés de compréhension longtemps masquées par un comportement conforme aux règles scolaires. Cette observation fait écho aux travaux conduits notamment par Bonnéry (2003) et Broccolichi et Ben Ayed (1999) sur

le décrochage de l'intérieur, caractérisé comme un processus de désaffiliation progressif et silencieux chez certains jeunes, sans que les enseignants ne s'en aperçoivent durant un certain temps. **Nous pouvons donc avancer que c'est l'auto-affectation des enseignants par rapport à l'activité des élèves, sur le plan du comportement comme des apprentissages, qui débouche pour eux sur une préoccupation et par conséquent constitue un premier critère d'identification du risque de décrochage, ce qui a eu pour résultat par exemple que les difficultés d'Olivia n'ont pas été repérées dans un premier temps.**

Ainsi, la prise en compte du risque de décrochage par les enseignants est en début d'année indissociée du degré de perturbation induit par la présence en classe d'élèves « gêneurs ». Les enseignants ne semblent donc pas totalement prémunis de la tendance, que nous avons déjà repérée précédemment (Méard & Bruno, 2012), à privilégier la prévention de comportements qui les affectent (les conflits, l'agitation, les déviations ostensibles) de la part d'élèves qui ne sont pas tous désaffiliés, au détriment d'autres élèves moins bruyants, moins visibles, mais qui ont pourtant déjà commencé à décrocher de l'activité scolaire. Ainsi en début d'année Loïc, qui est pourtant suivi par sa famille et ne semble pas connaître de difficultés de compréhension, mobilise, de par son comportement, davantage l'attention des participants que Sabri, qui pourtant ne parvient pas à participer aux activités proposées et « s'éteint ». Ce qui préoccupe l'enseignant, c'est que la présence de Loïc augmente l'imprévisibilité de la situation de travail de l'enseignant, parce qu'il répond aux questions de manière inattendue, parce qu'il parle et chante en cours, parce qu'il est régulièrement à l'origine d'incidents et d'altercations avec ses pairs, parce qu'il refuse régulièrement de suivre dans la tâche prescrite. Ces éléments de résultats nous permettent d'avancer que l'élève à risque est d'abord celui qui fait courir un risque à l'enseignant, celui de la perte de contrôle de la classe, surtout en début d'année scolaire, au moment où la préoccupation récurrente des professeurs est d'asseoir leur autorité et d'instaurer des règles de vie de classe pérennes (Moignard, Ouafki & Ruby, 2014).

Ces constats concernant le dépistage des élèves considérés comme « à risque de décrochage » par les enseignants, principalement à partir de leur auto-affectation par rapport à des situations inconfortables sont complétés par les éléments de résultats montrant une imprévisibilité accrue de la situation d'enseignement-apprentissage liée à la présence de ces élèves au sein du cours. Pour DAVID, DIANE et HÉLÈNE particulièrement, la présence de ces élèves constitue une source

d'imprévus importante dans le déroulement de la leçon : par sa difficulté à s'engager dans la tâche (nous l'avons vu dans le cas de DAVID), ses réponses inattendues aux questions du professeur (comme chez Xavier lorsque DIANE l'interroge sur sa définition de la cité), ses réactions potentiellement violentes et sources de conflit (comme pour Loïc dont HÉLÈNE dit qu'elle ne sait jamais comment il va réagir lorsque le professeur ou ses camarades s'adressent à lui), une des particularités saillantes de l'élève à risque de décrochage est qu'il fait courir un « risque » à l'enseignant lui-même : celui de devoir allonger immodérément une phase de la séance par rapport à l'activité planifiée, d'avoir à gérer des relations conflictuelles entre élèves, ou encore de devoir passer du temps avec l'élève au détriment de l'activité collective. L'inconfort naissant de cette imprévisibilité paraît augmenté par la préoccupation des acteurs d'en masquer les signes aux élèves, de crainte que ceux-ci ne les interprètent comme des faiblesses (DIANE en témoigne par exemple lors des entretiens d'autoconfrontation simples et croisées, et identifiant certains de ses gestes comme toucher ses cheveux ou répéter fréquemment « chttt » comme autant de signes qu'elle est en proie au stress). Or, cette gestion de l'imprévisibilité, que l'on pourrait croire l'apanage du professeur débutant, est ici augmentée par la présence d'élèves à risque de décrochage, et représente un coût psychologique important pour l'acteur au travail, même chevronné, fréquemment obligé d'inventer de nouvelles manières de faire la classe sans pouvoir recourir à un prêt-à-agir inopérant face à ces nouveaux publics.

Il en va de même pour les échanges entre professeur et élèves à risque de décrochage, où maintenir le lien avec l'élève à risque tout en contrôlant la classe s'avère une priorité, au risque de voir passer les apprentissages au second plan. Les résultats de l'étude, notamment au travers des cas de DAVID, DIANE et HÉLÈNE, semblent en effet montrer une spécificité dans les échanges entre l'enseignant et les élèves identifiés comme à risque de décrochage. Nous constatons au travers des entretiens que les questions adressées à ces élèves ont souvent pour but non pas de vérifier des connaissances ou de leur permettre de construire un savoir, mais plutôt de maintenir ou de récupérer leur attention vers le sujet du cours en les interpellant, (ainsi lorsque DAVID interroge Loïc sur les limites du terrain en badminton pour le « ramener » dans les échanges).

C'est que l'interrogation des élèves à risque, par exemple lors d'un cours dialogué lorsque la question est posée à la cantonade, constitue également un risque pour l'enseignant : en effet,

l'élève sollicité risque de ne pas répondre, même s'il est interrogé sur un contenu jugé facile par le professeur (parce que cet élève « ne sait pas qu'il sait », comme le fait remarquer HÉLÈNE lors de la première réunion du collectif de travail). Par ailleurs, alors que le questionnement du professeur, même s'il est ouvert, recèle toujours une part d'implicite lié à la spécificité de la situation de classe (là où le professeur veut en venir), cet implicite n'est pas maîtrisé par l'élève à risque, contrairement à ses camarades qui sont plus à l'aise avec les règles de la forme scolaire et les enjeux de savoir. Ces malentendus peuvent avoir pour conséquence au mieux une perte de temps, au pire une perturbation de la classe dans son ensemble, dans le cas d'une réponse inattendue ou déplacée (comme par exemple lorsque Xavier répond au questionnement de DIANE que la cité est « un endroit où il y a des racailles »). Le peu d'interactions centrées sur les apprentissages entre les enseignants et les élèves à risque de décrochage, pointé notamment dans les travaux de Broccolichi (2000) ainsi que Brown et Rodriguez (2009), peut trouver ici une piste d'explication dans notre étude compréhensive : pour l'enseignant ces interactions avec les élèves à risque s'avèrent potentiellement coûteuses en temps et en énergie, et porteuses de risque de « dérapage » dans le cours, ce qui a pour effet qu'ils en limitent le nombre.

Il en va de même pour les consignes, qui laissent souvent dans l'ombre les enjeux d'apprentissage de la tâche proposée. C'est ce que DIANE réalise par exemple lorsqu'elle visionne un extrait de leçon où elle demande aux élèves de colorier un schéma de la cité grecque. Alors que son but est qu'à travers cette tâche ils comprennent et retiennent les noms et fonctions des différents éléments composant la cité, elle se rend compte que pour Sabri, cette tâche se limite à un exercice de coloriage dont il s'acquitte sans en saisir l'enjeu de savoir. Comme le montrent les travaux de l'équipe RESEIDA (Bautier & Goigoux, 2004) les tâches scolaires ont une opacité et un caractère implicite pour certains élèves. Ils les réalisent sans saisir les enjeux de savoirs ni le caractère second de certaines de ces tâches par rapport aux objets de savoir visés par le professeur. Notre étude qualitative éclaire ces travaux en les reliant à la problématique de la santé au travail et à la question de l'efficacité. En effet, comme par exemple dans le cas de DIANE, l'activité de coloriage de Sabri, si elle n'est pas efficace pour lui permettre d'apprendre, obtient pour résultat qu'il soit « occupé » et par conséquent qu'il n'importune plus ses camarades de classe. Ceci correspond pour DIANE à une économie de moyens dans sa gestion de la classe, même si elle ressent une insatisfaction à ce moment du visionnage sur le versant du sens de son activité, qui lui fait dire que « c'est compliqué ». Ces résultats rejoignent également les

conclusions des études relatives à l'enseignement efficace, qui pointent la double fonctionnalité de la tâche scolaire pour l'enseignant : enrôler et faire apprendre d'une part et « s'économiser » d'autre part (Bissonnette, Richard & Gauthier, 2005 ; Gauthier & Desbiens, 2000 ; Gauthier, Mellouki, Simard, Bissonnette & Richard, 2005). Nous citerons également en écho les travaux de Laurent et Saujat (2015) qui soulignent une multifonctionnalité de la tâche, à la fois ergonomique (la tâche comme moyen de mettre les élèves au travail dans le but d'un gain de confort pour l'enseignant) et doublement didactique (la tâche comme objet de conception et moyen d'apprentissage des élèves, mais aussi moyen de l'activité de l'enseignant, qui apprend de ses élèves grâce à l'activité que la tâche déclenche). **Là encore, si le développement du pouvoir d'agir des enseignants sur le plan de l'efficience est laissé en jachère, l'on court le risque d'assister à un accueil et à un maintien en classe ordinaire des élèves repérés comme à risque de décrochage avec des tâches à fonctionnalité majoritairement ergonomique, mais au détriment de réels apprentissages, tant l'activité réelle des enseignants sera guidée par la nécessité de préserver l'intégrité du groupe-classe avant tout, comme nous tentons de le montrer dans le paragraphe suivant.**

En effet, plusieurs éléments des résultats de notre étude semblent indiquer que la prise en charge des élèves à risque de décrochage peut constituer une entrave à l'organisation par l'enseignant d'un milieu de travail collectif pour les élèves, entraînant un conflit entre préoccupations et occupations. Ainsi, le travail de l'enseignant n'est pas comparable au préceptorat : sa mission est d'enseigner dans le cadre d'un collectif, le groupe-classe. A ce sujet, Saujat (2004a ; 2004b) rappelle le fait que « prendre la classe » et en même temps agir pour que « la classe prenne » est une condition nécessaire à l'enseignant débutant pour « faire » la classe, c'est-à-dire organiser les apprentissages des élèves. Or une des principales caractéristiques des élèves pointés comme à risque de décrochage par les acteurs est que leur intégration dans le groupe de pairs est difficile, sur le plan des apprentissages (parce qu'ils montrent des lacunes les empêchant d'entrer avec succès dans les tâches scolaires) et sur celui des relations sociales (parce que leur participation aux activités collectives est source de conflits voire de rejets). Les enseignants sont alors traversés par des conflits intrapsychiques, voire des dilemmes révélant des tensions entre deux forces opposées : accorder de l'attention et du temps supplémentaire aux élèves à risque pour les garder ou les ramener dans l'activité collective, tout en maintenant la cohésion du groupe-classe autour des apprentissages. En cela l'exemple de DAVID, lors de la deuxième boucle de

l'intervention, est caractéristique : confronté à la difficulté d'engagement de Loïc dans la tâche proposée (la partie de passe à dix), il envisage de jouer lui-même avec l'élève, mais il doit dans le même temps gérer le reste de la classe, et notamment les deux matchs qui se déroulent en parallèle aux deux extrémités du gymnase. Le plaisir qu'il ressent à constater qu'il maîtrise le groupe au point qu'il peut laisser quelques instants les élèves livrés à eux-mêmes pour s'occuper en particulier de Xavier relève de la même logique : celle de pouvoir consacrer du temps à un élève en particulier sans que le collectif d'élèves ne s'en trouve disloqué. Dans cette situation, pour DAVID préoccupation et occupation se retrouvent cette fois en phase. DIANE se retrouve également aux prises avec des conflits de ce type, lorsqu'un élève à risque accapare son attention ou formule une réponse inattendue, qui lui fait craindre de perdre le contrôle de tout le groupe. Or, comme l'indique Amigues, l'objet central de l'activité de l'enseignant consiste à organiser le collectif en classe :

L'activité de l'enseignant en classe consiste à organiser un milieu de travail collectif pour instaurer chez les élèves un rapport culturel à un objet de savoir, afin de modifier leur rapport personnel à ce savoir. L'objet de l'activité professorale est ici l'organisation collective du milieu-classe, la distribution des tâches aux élèves dans le temps, l'organisation d'un dialogue didactique, la construction du sens du faire et du dire, sa reprise dans une inscription temporelle et dans l'histoire du groupe classe, etc. En d'autres termes, l'objet de l'activité du professeur ici consiste à avoir une "classe qui tourne", grâce à la construction d'un milieu de travail pour faire agir les élèves. (Amigues, 2009)

Dès lors, l'élève à risque de décrochage, parce qu'il se situe « à la périphérie » du collectif de la classe du fait de ses difficultés relationnelles ou d'apprentissage, pose aux enseignants participant à l'étude un problème de contrôle du groupe tout entier. Ses interventions, ses difficultés de compréhension ou de réalisation des tâches, son comportement face à l'enseignant et aux pairs, vont à l'encontre de la préoccupation du professeur d'avoir « une classe qui tourne ». La présence de cet élève au sein du cours a pour effet des situations où préoccupations (« faire » du collectif, avoir une « classe qui tourne », avancer dans le cours) et occupations (accorder de l'attention à l'élève à risque, faire en sorte qu'il reste dans l'activité ou l'y ramener, éviter les perturbations liées à sa présence en cours) entrent en concurrence. Plus globalement, ce résultat renvoie notamment aux constats de Bernard (2007) pour qui le fait d'individualiser les parcours scolaires afin de s'adapter à l'hétérogénéité des publics et maintenir tous les élèves au sein de l'institution, entre régulièrement en tension avec les exigences d'une école unique qui doit offrir à tous l'accès aux mêmes compétences.

En conclusion de ce premier point de discussion, nous avançons que la présence d'élèves à risque de décrochage au sein du cours constitue elle-même un risque pour les enseignants : risque de perte de temps pour terminer le cours, risque de perdre le contrôle du groupe-classe, de devoir gérer des conflits ou des débordements. Par conséquent, la prise en compte de la dimension subjective de l'activité de l'enseignant et son orientation centripète d'une part, ainsi que le développement du pouvoir d'agir sur le versant de l'efficacité revêtent selon nous une grande importance dans la prévention du décrochage scolaire chez les élèves. En effet, cette obligation pour les professeurs d'inventer d'autres formes d'activités pour prendre en charge ces élèves à besoins particuliers, souvent sans pouvoir se référer à une forme scolaire que ces derniers ont du mal à intégrer, ne concerne pas que les dispositifs hors de la classe ordinaire (Félix & Saujat, 2008), mais aussi le cours disciplinaire. En effet, dans une situation d'inconfort, de conflit, de tension, d'imprévisibilité et à défaut d'un développement du pouvoir d'agir sur le versant de l'efficacité, cette orientation centripète (tournée prioritairement vers l'organisation économique et la maîtrise de la classe) risque de prendre le pas sur l'orientation centrifuge et le versant du sens du développement (celui qui concerne les apprentissages des élèves). **Ces résultats plaident pour une formation des enseignants à la prise en compte du risque de décrochage sur le plan de l'efficacité, dans une démarche de conception d'outils pour faciliter l'activité des professeurs (Félix & Saujat, 2015). Sinon, la conséquence peut être que ces élèves à risque soient certes accueillis et gérés au sein des cours, mais au prix d'un coût élevé pour les enseignants en termes de santé au travail, et avec un bénéfice limité sur le plan des apprentissages.** Nous y reviendrons sous la forme d'une proposition de module de formation dans la partie 6 de la thèse (conclusion).

5.2 En quoi et comment l'intervention-recherche permet-elle de provoquer et de révéler un développement du pouvoir d'agir chez les enseignants participants ?

Nous exposerons dans ce point les éléments de développement du pouvoir d'agir de trois participants à l'étude (DAVID, DIANE et HÉLÈNE) et nous formulerons des hypothèses sur les invariants de ce développement, au-delà des situations singulières exposées dans les études de cas de la partie 4.2. Nous tracerons également quelques pistes de réflexion concernant le quatrième acteur participant (LUC) qui présente un profil atypique et nous semble se développer davantage selon une logique de formation que selon une logique d'enseignement.

5.2.1 De l'auto-affectation au développement, l'effet de l'intervention sur le pouvoir d'agir des participants

A l'origine du développement professionnel de DAVID, DIANE et HÉLÈNE, notre étude met en évidence un mouvement d'auto-affectation et l'expression de préoccupations des acteurs, conformément aux travaux conduits par Bournel-Bosson (2003 ; 2011) et repris par Laurent (2014). Au départ de l'intervention, l'observation participante de la chercheure, puis le recueil audio-vidéo de séances filmées provoquent chez les acteurs un adressage de l'activité à la chercheure, adressage qui se poursuivra dans les entretiens d'autoconfrontation simple et croisée. L'on peut alors émettre l'hypothèse que cet adressage accentue l'auto-affectation en révélant, dès l'observation, des tensions et conflits entre préoccupations et occupations. A partir de là, l'intervention n'impacte pas seulement par le biais des outils de méthode indirecte mais agit également dès l'observation, en provoquant des mouvements d'auto-affectation qui seront à l'origine du développement du pouvoir d'agir ultérieur.

Face aux traces de leur activité, les participants expriment rapidement lors des entretiens d'autoconfrontation simple leur sensation de se trouver dans une « impasse » face à la prise en compte des élèves à risque. Ainsi en est-il de DAVID, qui ne voit pas d'autre choix que de jouer avec Loïc pour le mettre en activité. Même phénomène chez HÉLÈNE lorsque elle identifie le tirage des groupes au sort comme « la seule solution » pour éviter les conflits liés au travail des élèves à risque avec leurs camarades, ainsi que chez DIANE qui doit « ramer » pour réaliser la synthèse des propositions des élèves, exagérément longue du fait de réponses inattendues qui « partent dans tous les sens ». Face à la prise en compte des élèves à risque de décrochage, ces enseignants pourtant expérimentés se trouvent face à une absence de choix qui semble leur imposer, comme par défaut, une manière d'agir, en même temps contrainte et insatisfaisante. Cette activité leur paraît comme dictée par le contexte, sans que l'acteur soit certain de sa pertinence (comme DAVID qui s'interroge et interroge la chercheure lors du premier entretien d'autoconfrontation simple, sur la pertinence de sa réaction face à la transgression de Loïc, à savoir lui faire une remarque mais pas le sanctionner), et provoque lors du visionnage des réactions d'auto-affectation et des formulations de préoccupations. Constituant en quelque sorte une interface entre le sens et l'efficacité, l'expression de ces émotions et de ces préoccupations peut être à l'origine d'un développement du pouvoir d'agir, initié par le pouvoir d'être affecté (Clot, 2001). L'intervention-recherche, par l'auto-confrontation des acteurs aux traces de leur

activité, permet l'expression de l'auto-affectation, et par conséquent à un possible développement du pouvoir d'agir. Sous l'effet de l'intervention, et ce dès les premiers entretiens d'autoconfrontation simple, le visionnage des traces d'activité des acteurs et la mise en débat à partir de l'auto-affectation et des préoccupations débouche en effet sur une expression de solutions alternatives, permettant aux acteurs dans ce nouveau contexte d'envisager d'autres possibles en lieu et place des « impasses » dans lesquels ils se perçoivent confinés. Ainsi DIANE envisage dès le visionnage de son début de cours de ne plus agir de la même manière, et de conduire le questionnement des élèves de manière à mieux maîtriser les échanges. DAVID pose à la chercheuse (et à lui-même) des questions concernant sa décision de ne pas sanctionner Loïc ; il évoque son motif d'agir (l'acceptation et la tolérance par rapport à la différence) mais envisage en même temps d'autres alternatives. Ces réalisations d'une part de leur activité par le langage constitue un premier pas vers un développement du pouvoir d'agir. L'espace dialogique de l'intervention s'avère par conséquent un milieu propice pour envisager des solutions alternatives pour sortir des dilemmes et impasses, d'autant plus qu'il est le lieu où l'abondante activité invisible des acteurs se dévoile.

En effet, l'intérêt du cadre théorique et méthodologique que nous avons choisi par rapport à notre objet de recherche tient notamment en ce que celui-ci provoque le dévoilement d'une part d'activité des enseignants qui demeurerait sinon à jamais invisible. Cette part d'activité peut être masquée sciemment par l'enseignant (comme le fait de suivre de près le travail des élèves à risque de façon discrète pour ne pas le stigmatiser, ou de cacher son désarroi face à une réponse inattendue). Elle peut également être réalisée lors d'un entretien d'autoconfrontation simple ou croisée, permettant ainsi à l'acteur d'en saisir les effets en termes de sens ou d'efficience.

Le réel de l'activité possède un volume dont l'activité réalisée par un opérateur n'est jamais que la surface. L'expérimentation en clinique de l'activité vise à donner du volume à cette activité réalisée. (Clot, 2009, pp.31-32)

C'est le cas par exemple de DAVID qui, en énonçant une activité non-réalisée (il n'a pas sanctionné Loïc), réalise le motif de cette absence de sanction et un peu plus loin dans l'entretien en confirme le sens ainsi que les effets positifs. Le fait de pouvoir, lors de la réalisation dans le cadre des autoconfrontations, verbaliser dans les énoncés cette part dissimulée d'activité provoque en soi un gain pour les acteurs notamment sur l'orientation centripète de leur activité. En reconnaissant et en partageant avec la chercheuse et les autres acteurs cette part masquée de

leur activité, ils lui donnent le statut de geste de métier ce qui n'a pas été fait est tout aussi important que ce qui l'a été. Cette activité invisible à première vue est bien réelle bien que non observable. Et sa réalisation par le langage dans le cadre de l'autoconfrontation marque une avancée dans le développement potentiel du pouvoir d'agir, d'autant plus que, face aux élèves à risque de décrochage, cette activité jusque-là enfouie prend une grande importance : soutenir l'élève sans le stigmatiser implique de suivre son activité de manière non ostensible ; le ramener dans l'activité sans interrompre le cours suppose de se rapprocher discrètement de lui, et si possible de ne pas lui faire de remarque publique. L'enseignant doit également cacher son désarroi face aux actions inattendues de l'élève à risque, car il est important pour les acteurs de montrer en toutes circonstances que l'on « fait face » et que l'on ne se laisse pas déstabiliser. A l'interface de l'activité réalisée et de l'activité réelle (invisible pour l'observateur mais ne pouvant se confondre avec l'activité contrariée ou empêchée), sa réalisation dans le dialogue est une condition du développement de nouveaux possibles (Kostulski & Clot, 2007).

Ce point de discussion rapproche nos résultats de ceux de Veyrunes (2012) qui présente l'activité masquée des enseignants et des élèves d'école primaire lors du passage du professeur dans les rangs. Il nous paraît à ce sujet intéressant à ce propos d'effectuer un parallèle avec les résultats présentés par Guérin, Pasco et Riff (2008) concernant les parts publique et dissimulée de l'activité d'un élève à risque de décrochage en cours de mathématique. Ce jeune qui « évite les ennuis et évite l'ennui » (Allen, 1986) tout au long du cours alterne des phases de « décrochage » (dissimulées) et de participation active. L'étude compréhensive simultanée de l'activité masquée de l'élève à risque de décrochage et de l'enseignant dans le cadre du cours apporterait sans doute un éclairage nouveau sur la prise en compte du phénomène.

5.2.2 L'espace dialogique de l'intervention, propice à la transformation des difficultés en questions de métier

A partir de leur auto-affectation et de la réalisation par l'échange dialogique au sein de l'intervention, les acteurs peuvent exprimer leurs difficultés professionnelles face à la prise en compte du risque de décrochage au sein de leur cours. Lorsque ces difficultés se rencontrent dans l'échange avec les autres membres du collectif (principalement lors des autoconfrontations croisées), celles-ci deviennent des questions de métier qui, d'actions empêchées subjectives et peu avouables se transforment en éléments verbalisés, raisonnés, travaillés, qui autorisent à

rapatrier l'histoire du métier et le collectif de travail dans une réflexion qui n'est plus uniquement personnelle et subjective. Reconnues par d'autres qui les ont déjà éprouvées et reformulées, elles peuvent se transformer et passer du rang d'obstacle à la réalisation subjective à celui d'objet de travail, en poussant « le métier dans ses retranchements » (Clot, 1999). Par exemple, DAVID en faisant part de son hésitation à sanctionner Loïc qui a chanté en cours lors de l'autoconfrontation croisée avec HÉLÈNE, reçoit de la part de celle-ci une justification de son choix par un étayage sur le plan de l'efficacité (on ne peut pas sanctionner Loïc à chacune de ses transgressions car cela prendrait trop de temps et d'énergie). De là, la difficulté de DAVID se transforme en question professionnelle partagée (faut-il sanctionner l'élève à risque de décrochage selon le même régime que ses camarades ?) qui sera discutée, controversée, tout au long de l'intervention, jusqu'à la dernière réunion du collectif. **Ce devenir de la difficulté professionnelle qui prend sous l'effet de l'intervention et au cours du temps une valeur générique, constitue une source de développement du pouvoir d'agir des acteurs par la généralisation d'une expérience singulière alimentant le fonctionnement de chacun des participants (Faïta, 2007).**

En cela, nous pouvons parler de développement du pouvoir d'agir des acteurs au sein du collectif mais aussi de développement du collectif. Dans le cas de notre étude concernant la prévention du décrochage scolaire, la constitution du collectif pour l'intervention a été guidée par le souhait des acteurs de participer à notre étude, mais aussi par le fait que tous les quatre intervenaient auprès de la même classe de sixième.

C'est donc la classe (et en son sein les élèves identifiés comme à risque de décrochage) qui est au centre des préoccupations communes des enseignants, et cela n'est pas sans incidence sur les échanges lors des entretiens. Il semble intéressant de constater, notamment au cours des entretiens d'autoconfrontation croisée, des exemples de généralisation d'expériences qui « voyagent » d'une discipline à une autre, et qui s'incorporent dans le fonctionnement des acteurs indépendamment des contenus disciplinaires. Ainsi en est-il de l'organisation des groupes de travail en anglais, pour lesquels HÉLÈNE s'inspire de ce qui a été mis en œuvre par DAVID en EPS pour adopter une nouvelle manière de faire à la suite de l'autoconfrontation croisée. Elle choisit pour cela d'adapter cette organisation aux besoins didactiques de sa propre discipline (par exemple en dissociant les phases d'écriture et de mise en voix pour l'élaboration de saynètes de

théâtre). Ici le geste est bel et bien cette « arène sociale où les différentes manières personnelles de faire se recoupent en fonction des contextes hétérogènes qu'ils traversent » (Clot, 1999). **La dimension collective de l'intervention et le cadre dialogique institué permettent ce dépassement de l'imitation, de source externe de l'apprentissage vers une ressource interne de développement du pouvoir d'agir.**

Dans un contexte de travail difficile dû notamment à la prise en compte de nouveaux publics et à une accélération du rythme de la prescription, l'existence de tels collectifs nous semble, à l'instar d'autres auteurs, une priorité (Maggi, 1996 ; Maroy, 2006). Il ne s'agit pas d'opposer un collectif disciplinaire à un autre collectif (transversal ou transdisciplinaire), mais d'envisager une organisation du travail des enseignants engagés sur une même classe, qui au-delà du temps institutionnel et très formalisé du conseil de classe, travaillerait de manière régulière sur une question de métier issue de difficultés professionnelles. De ce point de vue, le cas spécifique d'HELENE nous semble illustrer ce que peut apporter chez cette enseignante une double appartenance à un collectif de travail disciplinaire d'une part et au collectif de l'intervention d'autre part. L'analyse des données montre à quel point cette combinaison lui confère une aisance dans la renormalisation et l'harmonisation de la mise en œuvre des différentes prescriptions (par exemple en ce qui concerne l'atteinte de la compétence « parler en continu » du CECR⁴⁷ pour les cas spécifiques de Xavier et Loïc, deux élèves identifiés comme à risque), en jouant à la fois sur la dimension didactique de son activité (par exemple, en programmant les activités correspondant aux compétences à acquérir sur les quatre années du collège) et sur la prise en compte des spécificités des élèves à risque (par exemple, en les enrôlant dans une tâche très simple leur permettant de prendre confiance en eux). Cette combinaison du travail collectif et du collectif de travail dans l'activité peut ainsi constituer une ressource à la fois pour le développement de chaque acteur et le développement de la vitalité des équipes de travail (Caroly, 2010).

5.2.3 Une régularité dans le développement du pouvoir d'agir, depuis l'auto-affectation et l'expression d'une préoccupation jusqu'à la création de nouveaux buts

Comme nous l'avons vu plus haut, le mouvement de développement du pouvoir d'agir des acteurs a pour point de départ l'auto-affectation et l'expression de préoccupations à partir du visionnage de traces de l'activité. Cette réalisation par l'échange dialogique des difficultés

⁴⁷ Cadre européen commun de référence, référentiel pour l'enseignement des langues vivantes

professionnelles aboutit à la formulation par les acteurs de questions de métier, et au retravail de ces questions au fil de l'intervention (Laurent, 2014). Le processus de généralisation ainsi engagé permet aux acteurs d'établir (ou de rétablir) des liaisons entre les instances du métier (impersonnelle, personnelle, interpersonnelle, transpersonnelle), et de développer de ce fait leur pouvoir d'agir principalement sur le versant de l'efficacité, en établissant (ou rétablissant) des liens entre buts et instruments de leurs actions et en leur permettant de mettre en œuvre des instruments nouveaux pour atteindre ces buts (Leontiev, 1984). Dans notre étude, le gain d'efficacité se situe notamment dans la capacité accrue des acteurs à faire face à l'imprévisibilité de la situation due à la présence d'élèves à risque de décrochage en classe. Ce gain d'efficacité leur procure une économie de moyens en développant du répondant face à ces inattendus, et leur permet par conséquent d'envisager de nouveaux buts d'action, traduisant cette fois un mouvement de développement de leur pouvoir d'agir sur le versant du sens. Pour illustrer ce mouvement, on peut se référer à l'exemple de DIANE, qui par rapport à sa difficulté initiale (interroger les élèves à risque sans laisser partir l'échange « dans tous les sens ») développe son pouvoir d'agir dans un premier temps sur le versant de l'efficacité, en modifiant son questionnement notamment en début de cours, puis sur le versant du sens, en envisageant un nouveau but d'action, tourné vers les apprentissages des élèves (constituer des dossiers de difficultés différentes pour un même thème afin de prendre en compte l'hétérogénéité de la classe ; proposer aux élèves des questionnaires de difficultés différentes à partir d'un même document).

A titre d'exemple, parmi ces nouveaux buts nés du gain d'efficacité produit au cours de l'intervention, la déclinaison de la question problématique concernant l'autonomie des élèves au sein du collectif a esquissé des pistes dans cette direction, dévoilant là encore un développement du pouvoir d'agir des acteurs. La production du collectif de travail rejoint ici l'étude de Hardre-Reeve (2003), qui présente les professeurs qui luttent efficacement contre le décrochage comme ceux qui offrent un environnement de classe favorisant l'autonomie, et encouragent chez eux le sentiment d'auto-détermination et de compétence.

Notre étude rejoint également sur ce point les travaux de Moussay, Flavier, Zimmermann et Méard (2011), Moussay, Etienne et Méard (2011) ainsi que Méard et Zimmermann (2014) sur le caractère biphasé du développement, ainsi que ceux de Miossec (2011) sur les conditions

propices à la création de nouveaux buts chez les acteurs. Pour DAVID, DIANE et HÉLÈNE en l'occurrence, la création de nouveaux buts a été initiée à partir d'un gain d'efficacité, notamment dans la gestion de l'imprévisibilité de la situation de classe liée à la présence et à la prise en compte d'élèves à risque de décrochage en cours. **En complément des prescriptions visant à la mise en œuvre de programmes basés sur des effets attendus en termes d'activité des élèves pour prévenir le décrochage scolaire (Commission Européenne, 2005), notre étude plaide donc pour des formations basées sur l'analyse du travail réel et axées sur le développement du pouvoir d'agir des enseignants, dans un premier temps sur le versant de l'efficacité, puis sur le versant du sens de leur activité, à savoir l'entrée dans les apprentissages de tous les élèves (Félix et Saujat, 2015).**

5.2.4 Une entrave au développement du pouvoir d'agir du fait de préoccupations non partagées
Nous avons pointé ci-dessus l'importance du collectif de travail dans le développement du pouvoir d'agir des professionnels engagés dans l'intervention. Parmi les quatre acteurs participant au collectif dans notre étude, LUC occupe une place à part. Comme nous l'avons pointé dans son étude de cas, il n'entre pas dans la régularité du développement du pouvoir d'agir comme ses trois autres collègues. Nous formulons l'hypothèse que son positionnement particulier au sein du collectif, notamment l'absence de partage des préoccupations, est à l'origine de cette différence, et de l'absence de développement de son pouvoir d'agir en classe.

Sur le plan du collectif d'abord, LUC se situe fréquemment « du côté » des élèves, de leurs parents, parfois de celui des théoriciens (il émaille ses énoncés de citations et références). Dans le même temps, il se démarque régulièrement des autres membres du collectif constitué pour l'intervention et encore davantage de celui des autres enseignants du collège. Nous faisons donc l'hypothèse qu'il ne se sent pas partie prenante d'un collectif de travail dont il ne partage pas les principes, et que par conséquent une de ses préoccupations principales est de limiter sa présence et sa collaboration au sein de ce collectif au strict minimum (il envisage par exemple de ne plus se rendre aux conseils de classe). Il en résulte une déliaison entre les instances personnelle et interpersonnelle du métier dans son cas, ce qui le dissuade d'aborder les questions de métier avec les interlocuteurs de son milieu de travail. L'autoconfrontation simple et l'autoconfrontation croisée avec DIANE sont symptomatiques de cette déliaison : en effet, lors de ces entretiens, ses préoccupations semblent plutôt être celles d'un formateur que d'un enseignant : il donne à voir et

explicite son activité en direction des élèves, il aide DIANE à analyser sa pratique, il tente de la convaincre de l'efficacité de ses méthodes de travail. En ce sens, on peut parler pour LUC d'une amorce de développement sur le versant du sens, mais si cette amorce n'est pas suivie d'une intégration dans un collectif de formateurs, on peut faire l'hypothèse que cette déliaison entre les instances risque de confirmer la situation de malaise qu'il exprime dans le dernier entretien lorsqu'il est confronté à ses collègues en conseil de classe.

Le cas de LUC nous semble emblématique d'une activité de travail très élaborée, sensée et efficiente, souvent extrêmement innovante, mais qui, si elle ne rencontre pas l'activité d'autrui au sein d'un collectif, peut constituer une source de souffrance pour l'acteur, isolé dans ses convictions et ses manières de faire. Dans son cas, le développement du pouvoir d'agir en situation de classe semble s'effectuer, du moins transitoirement, au détriment du développement subjectif (Clot, 2004b).

En première lecture, on pourrait déceler un paradoxe dans le cas de cet enseignant qui, finalement, est celui qui « réussit » le mieux dans la prévention et la lutte contre le décrochage des élèves au sein de son cours et qui, au bout du compte, n'est pas totalement épargné par le risque de « décrochage professionnel » tel qu'il est décrit par exemple par Moussay et Flavier (2014). Mais ce paradoxe n'est à notre avis qu'apparent. En effet, sa méthode innovante et pertinente de travail a des effets limités sur la scolarité de ses élèves, d'autant plus qu'il choisit, dans un souci de préservation de sa santé au travail, d'éviter autant que possible de se rendre aux conseils de classe, après avoir sans succès et à plusieurs reprises tenté de convaincre ses collègues. Cette efficacité remarquable dans sa manière d'enseigner ne produit donc qu'une efficacité limitée à l'enceinte de son cours et des murs de sa classe, ce qui a un effet négatif sur le développement de son pouvoir d'agir sur le versant du sens. Ce paradoxe apparent semble donc finalement confirmer nos résultats qui pointent notamment l'importance de la dimension collective de l'activité de travail dans le développement du pouvoir d'agir.

5.3 En quoi et comment ce développement du pouvoir d’agir permet-il aux acteurs au sein d’un collectif de travail de répondre aux questions problématiques posées par la prise en compte au sein de la classe d’élèves à risque de décrochage scolaire ?

Nous déclinons dans cette section les effets de l’intervention en termes de prôt à agir et d’invariants pour l’action générés par les acteurs ainsi que les indicateurs d’un collectif de travail vivant au-delà de l’intervention-recherche, ouvrant ainsi des perspectives en termes de connaissances dans la prise en compte des élèves à risque de décrochage au sein du cours ordinaire.

5.3.1 Une perception plus fine du risque de décrochage

Au fil de l’intervention, nous avons pu constater une évolution de la perception des élèves à risque de décrochage par les membres du collectif de travail. Tout d’abord la confrontation des acteurs à des traces de leurs activités les a conduits à affiner leur perception de ce risque, au départ bornée au degré de perturbation introduite par l’élève au sein du cours, et à réaliser que des élèves moins visibles en début d’année pouvaient également être concernés. Nous rejoignons ici les résultats de Pécout et Méard (2014) qui, au cours d’une étude longitudinale, ont pointé la fréquente confusion aux yeux des enseignants entre élèves perturbateurs et élèves à risque de décrochage, du fait de l’imprévisibilité, donc de l’inconfort engendré par les premiers.

Finalement, notre étude met en évidence qu’en termes de préoccupations, cette imprévisibilité se place souvent au premier rang dans l’activité de certains enseignants, reléguant la préoccupation de prévention du décrochage scolaire en second. Si l’on reprend les résultats présentés par Ben Ayed (1998), les appréciations plus fines des enseignants et leurs verdicts sur la scolarité des jeunes dont ils ont la charge devraient permettre d’enrayer chez ces derniers le cercle vicieux de l’échec.

Par ailleurs, dans la continuité de Myint-U et al. (2012), ces résultats relatifs à la perception du risque de décrochage chez les élèves permettent d’affirmer que ce sont bien les enseignants qui sont les acteurs clés dans la mise en œuvre des programmes, notamment parce qu’ils se retrouvent en première ligne dans leur identification et la mise en œuvre des premières actions spécifiques, avant toute proposition de dispositif particulier (Moussay & Flavier, 2014). A ce propos, notre étude apporte un éclairage sur la prévention du décrochage scolaire, qui s’initie au cœur de la classe, faisant des enseignants un maillon essentiel dans ce travail de dépistage. Ainsi,

à propos de lutte contre le décrochage, on pourrait penser au premier abord que ce sont des dispositifs spécifiques initiés ou rendus possibles par la prescription (Barrère, 2015 ; Bruno & al., 2013) qui opèrent. Mais ceux-ci sont souvent trop tardifs pour avoir les effets escomptés ; au mieux, ils assurent une fonction de « pansements » sur des situations déjà dégradées (Colombo, 2010), au pire, il s'agit de procédures qui servent à délester les classes ordinaires d'élèves ingérables tout en faisant « respirer » ces élèves en souffrance, par exemple en introduisant des stages au sein de leur parcours scolaire (Bérenquier & Méard, 2014).

Donc la lutte contre le décrochage, si l'on veut bien l'aborder sérieusement, c'est d'abord la prévention du décrochage. Et celle-ci s'opère dans les classes ordinaires, par des enseignants ordinaires, notamment au travers leur compétence à repérer précocement les distractions et écarts répétés, les incompréhensions, les difficultés d'apprentissage. Cette compétence fine est centrale mais renvoie à des gestes de métier peu caractérisés, souvent invisibles, peu envisagés et discutés au sein des formations. Et il est possible de comprendre ici cette « vacance » à propos du repérage du risque de décrochage par le fait que la préoccupation liée à la contention des perturbations, à la prévention du risque de débordement, occupe la première place, parfois toute la place, dans l'activité de certains enseignants. Le cas de DIANE est exemplaire de ce point de vue, mettant en évidence un développement professionnel essentiellement obtenu grâce à une meilleure maîtrise de l'imprévu (par exemple en modifiant son mode de questionnement, en introduisant elle-même les concepts et en demandant aux élèves d'en trouver des illustrations) qui lui a permis de déplacer ses préoccupations vers l'identification des élèves à risque, puis à leur prise en compte particulière, notamment en déplaçant Olivia près de son bureau pour lui réexpliquer les consignes. **Cette meilleure appréciation du risque de décrochage et cette maîtrise accrue des inattendus des situations de classe liés à la présence d'élèves à risque permet aux participants une économie de moyens d'agir, économie qu'ils mettent au service de la création de nouvelles manières de faire, révélant ainsi un développement de leur pouvoir d'agir.**

5.3.2 Le processus de généralisation : créer du répondant pour agir sur le milieu

Ce développement du pouvoir d'agir des acteurs au cours de l'intervention réside dans un premier temps dans un accroissement de l'efficacité, par la construction et l'appropriation d'invariants pour l'action, de prêt à agir visant à faire face de façon plus confortable et efficace à

des élèves à risque de décrochage. Cette production d'invariants (au sens où l'emploient Béguin et Clot, 2004), leur permettant d'agir sur leur milieu de travail et non plus de le subir, produit à la fois un effet sur l'orientation centripète (par la diminution de l'inconfort et de l'imprévisibilité de la situation de travail, par la mise à disposition de plusieurs solutions face aux imprévus et aux incidents, par le sentiment de « bien faire le métier ») et sur l'orientation centrifuge de leur activité (par une meilleure liaison entre préoccupations et occupations, par la création de nouveaux buts d'action centrés davantage sur les apprentissages des élèves à risque). Notre étude montre que, chez les enseignants qui se développent professionnellement, le passage de « l'obligation de faire » (en l'absence d'alternative) à « la possibilité de faire » constitue une plus-value à la fois objective et subjective. Ces nouveaux buts d'action, notamment centrés davantage sur les interactions entre l'enseignant et les élèves à risque de décrochage, ont potentiellement un effet sur les apprentissages, comme le soulignent les travaux de Broccolichi & Ben Ayed (1999) ainsi que ceux de Miller (2006) : en effet il semble que les enseignants qui permettent aux élèves à risque de décrochage de réussir effectuent de nombreuses interactions avec ces élèves.

Nous donnons ci-dessous des exemples de prêt à agir issus de notre intervention dans l'organisation des débuts de cours, non pour les ériger en « bonnes pratiques » (ce qui irait à l'encontre de notre cadre théorique et méthodologique, nous y reviendrons en conclusion) mais pour apporter un éclairage sur les liens entre le développement du pouvoir d'agir en termes d'efficience et le développement potentiel de ce pouvoir d'agir sur le versant du sens. Donc, de l'avis des enseignants participant à l'étude :

- Les élèves identifiés à risque de décrochage ont besoin d'un moment pour s'engager dans la tâche, il est donc nécessaire en début de cours de ne pas donner immédiatement les consignes mais de laisser quelques minutes pour préparer leur matériel en commençant par poser une problématique, visionner un extrait de vidéo... afin que chacun puisse s'installer à son propre rythme, tout en commençant à donner des indications sur le thème du cours. Ces élèves ont des difficultés à investir la tâche, il est donc important que le professeur favorise leur engagement en allant auprès d'eux et en étayant leur activité à plusieurs reprises si nécessaire, jusqu'à ce que leur engagement soit effectif ;

- L'élève à risque de décrochage a besoin de se sentir en confiance, c'est-à-dire de savoir qu'il est capable de réussir, pour lui permettre par la suite de s'engager dans des tâches plus complexes ; il semble donc pertinent de lui proposer en début de cours une situation simple, qu'il peut investir sans difficulté et sans risque d'échouer ;
- Lors des phases de cours dialogué, l'élève à risque de décrochage a du mal à trouver sa place (il participe peu, reste inactif ; dès lors, l'interroger expose le professeur au risque d'une réponse inattendue). Il est par conséquent préférable de lui proposer le plus tôt possible dans l'heure de cours des tâches concrètes dans lesquelles tous les élèves sont actifs accompagnés de procédures d'étayage pour les réussir ;
- Au-delà de la mise en activité, les élèves identifiés comme à risque de décrochage peuvent rencontrer des difficultés pour entrer dans les apprentissages et saisir les enjeux de la tâche. La décomposition en tâches simples des activités proposées va leur permettre d'acquérir des savoirs et savoir-faire, qu'il importera de consolider et d'intégrer avant de passer à des tâches plus complexes, où ils devront eux-mêmes reconstituer quelles actions ils doivent effectuer et dans quel ordre. Cette simplification transitoire peut aller jusqu'à une réduction du nombre de supports et de documents proposés. La répétition de tâches, associée à un étayage de l'enseignant, peut également constituer un levier pour les apprentissages.

L'exposé de ces éléments de prêt à agir, de répondant possible pour les acteurs face à la prise en compte du risque de décrochage soulève notamment la question de leur nature, ainsi que des conditions de leur transférabilité dans d'autres situations de classe.

Tout d'abord, quelle est la nature de ces productions du collectif de travail ? Peut-on à leur sujet parler de gestes professionnels, de gestes de métier, de savoirs, de savoir-faire ? Alors que Sensevy (2005) se positionne du côté de l'action de l'enseignant, en désignant le geste par l'inscription des actions dans le corps, Goigoux (2005) évoque une théorisation de l'activité cognitive de l'enseignant, inhérente au schème « en acte », constitué d'invariants opératoires liés à l'action. Selon Bronner (2005), le geste est constitué d'une dimension corporelle, verbale (praxis) et théorique (logos). Pour Jorro (2002), le geste professionnel est situé, c'est une réflexivité en acte qui s'ajuste au contexte.

Si ces définitions nous éclairent partiellement sur la nature de ce qui est ainsi produit à l'issue de l'intervention, Clot (1999) y introduit une dimension collective en désignant sous le terme de

« geste de métier » un savoir-faire partagé et reconnu par une profession, inscrit dans ce qui règle de façon tacite l'activité. Il insiste sur la dimension socialisée de ces gestes professionnels, les qualifiant « d'arène sociale » où les manières personnelles de faire se recoupent au sein du même geste de métier. Pour Tomas, Simonet, Clot et Fernandez (2009), « *le geste de métier est donc réglé de l'extérieur par le genre professionnel et régulé de l'intérieur par les automatismes qui lui assurent des moyens de réalisation* » (p.25). Nous avancerons avec Cizeron (2005) que « *le geste est chargé du sens vécu de la situation par l'acteur qui le fait* » et par ailleurs avec Clot que celui-ci ne peut être dissocié de l'histoire de son élaboration, de ses retouches, en fonction des contextes hétérogènes qu'il traverse. **Si le geste de métier participe du genre professionnel, tenter de le formuler comme nous l'avons fait plus haut relève d'une autre logique : celle de la formation. Par cette formulation, les éléments de prêt à agir élaborés par les acteurs au cours de l'intervention deviennent de nouveaux objets, de l'ordre des savoirs partageables, à certaines conditions, avec un collectif élargi (au sein de l'établissement), ou encore plus largement, en formation, à condition de ne pas les extraire de leur histoire, du mouvement au sein duquel ils ont été produits, et en permettant aux formés de les discuter au sein de leurs propres collectifs pour les transformer à leur tour en réponse à leurs propres préoccupations.** Le faux débat qui opposerait théorie et pratique dénoncé par Leontiev est ici illustré :

Ce qu'il y a de commun entre l'activité pratique extérieure et l'activité intérieure théorique ne se limite pas à leur communauté de structure. Il est psychologiquement essentiel également quelles relient toutes les deux l'homme à son environnement [...] elles sont à titre égal des processus doués de sens et formateurs de sens. Leurs points communs témoignent de l'unité de la vie humaine (1976, p.110).

Nous remarquons en effet que chacun de ces éléments est formulé à partir de préoccupations et de mouvements d'auto-affectation. Ce point de départ se situe toujours du côté de l'efficacité par rapport aux problématiques spécifiques des élèves à risque de décrochage (ils mettent plus de temps que les autres à entrer dans l'activité ; ils abandonnent facilement la tâche par manque de confiance en soi ; ils participent peu et de manière imprévisible aux phases de cours dialogués ; ils saisissent mal les enjeux d'apprentissage liés à la tâche). Ces problématiques, rencontrées de manière récurrente et retrouvée chez trois des quatre acteurs de l'intervention, devenant des questions de métier, aboutissent donc en premier lieu à un développement du pouvoir d'agir par l'efficacité. Puis, selon un processus biphasé, notamment par l'économie de moyens que ce

développement de l'efficiace autorise, il aboutit à un développement sur le versant du sens (Moussay, 2009). L'élaboration de ces invariants par les acteurs du collectif constitue ainsi en lui-même un développement de leur pouvoir d'agir mais aussi de leur métier, en ce que ces invariants viennent alimenter le genre professionnel. Mais, pour Clot (1999), il serait vain de croire cependant que leur imitation seule permettrait leur transmission : *« l'imitation formelle du geste ne garantit pas contre un usage déplacé. Ajusté dans un contexte, il se trouve, dans un autre, déplacé, tant qu'il reste le geste étranger de l'autre que je reproduis »*. **Ces gestes devront par conséquent, conformément à leur fonction d' « arène sociale » (ibid.), devenir au sein d'autres histoires, d'autres collectifs (par exemple en formation) des ressources internes de développement en confrontant et en faisant dialoguer les différentes manières de faire personnelles, et par là même s'en retrouver à nouveau transformés.**

5.3.2 Des indicateurs d'un collectif de travail vivant

Il est à noter que le collectif de travail institué à l'occasion de l'intervention-recherche a poursuivi ses travaux au-delà de la présence du chercheur.

En premier lieu, le travail à partir d'une question problématique (Wisner, 1995) a été reconduit et reformulé par le collectif lors de la rentrée suivante. En effet, la question de l'évaluation des élèves et de son impact sur la prévention du décrochage scolaire avait été abordée lors des entretiens d'autoconfrontation simple et croisée, notamment à partir des séances où HÉLÈNE et DAVID (qui faisaient pratiquer une auto-évaluation à leurs élèves dans le but de mieux leur faire prendre conscience des enjeux de savoirs). Cette déclinaison de la question problématique avait été laissée en jachère au sein du collectif, faute de temps suffisant pour la traiter en profondeur (ou alors une troisième boucle d'intervention aurait été nécessaire). Finalement, le collectif a décidé de faire de cette déclinaison (la question de l'évaluation des élèves à risque de décrochage) l'axe central de la poursuite du travail au cours de l'année suivant l'intervention (2014-15).

De plus, le collectif, augmenté de trois nouveaux enseignants, s'est à nouveau réuni et a pris la décision de conduire une expérimentation auprès d'une classe de cinquième du collège, et de l'er à partir de traces de cette expérimentation, sous forme de productions d'élèves et de récits

d'expérience. Cette expérimentation a de nouveau fait l'objet d'un projet soumis au PASIE⁴⁸, permettant une reconnaissance professionnelle des acteurs de la part de l'institution et des pairs, ainsi qu'un partage d'expériences avec d'autres équipes d'établissements, lors des journées académiques annuelles organisées par cette structure et au travers des publications en ligne diffusées dans tous les établissements de cette académie.

Concernant LUC, si nous n'avons pas pu identifier chez lui un développement du pouvoir d'agir en situation de classe au cours de l'intervention, nous constatons qu'il s'est investi dans la publication de textes dans une revue professionnelle académique (« l'Echo du PASIE »), ainsi que dans une formation pour une nouvelle option du 2-CASH : Ces éléments nous permettent de formuler l'hypothèse qu'un développement de son pouvoir d'agir au sein d'autres collectifs de travail est à l'œuvre.

Nous considérons ces éléments comme des indicateurs supplémentaires de développement du pouvoir d'agir, tant les acteurs se sont non seulement saisis des éléments du dispositif pour développer leur pouvoir d'agir en situation de classe, mais ont également repris certains de ces éléments pour poursuivre leurs travaux sur la prévention du décrochage scolaire. Ces données obtenues de façon incidente après coup, « post-étude » en quelque sorte, démontrent que les effets de ce type d'intervention-recherche ne sont pas bornés à la période où le chercheur est présent mais consistent en des changements profonds chez les acteurs par rapport au métier, à leur façon de l'exercer, à leur santé au travail. Cela souligne aussi les difficultés à faire une étude sur des processus qui requièrent un temps long.

⁴⁸ Pôle académique de soutien à l'innovation et à l'expérimentation

Synthèse de la partie 5

La discussion des résultats de notre recherche s'articule autour de la reprise de nos questions de recherche, exposées dans la partie 2.

A la première question, « En quoi et comment la prise en compte du risque de décrochage scolaire impacte-t-elle l'activité de travail des enseignants ? », nous apportons les éléments de réponse suivants :

- Les enseignants au sein du cours disciplinaire voient leur activité affectée par la présence et la prise en compte des élèves identifiés comme à risque de décrochage, notamment par l'augmentation de l'imprévisibilité de la situation de classe liée à leur présence en cours.
- Cette affectation de leur activité constitue en elle-même un risque de voir leurs préoccupations et leurs occupations se délier. La prescription concernant la prise en compte des élèves à risque, ambitieuse en termes d'objectifs, est abondante, peu soutenante en termes de moyens et se pose parfois en contradiction avec la prescription en termes de contenus disciplinaires (les programmes, le socle commun), aboutissant pour les enseignants à des conflits de critères.
- Les enseignants rencontrent peu d'occasions de re-travailler et de renormaliser cette prescription concernant le repérage et la prise en compte du risque de décrochage au sein du cours ordinaire, et par conséquent disposent de peu de ressources pour faire face à ces situations.

A la deuxième question, « En quoi et comment l'intervention-recherche permet-elle de provoquer et de révéler un développement du pouvoir d'agir chez les participants ? », nous apportons les éléments de réponse suivants :

- Le développement du pouvoir d'agir des enseignants participants a pour point de départ l'auto-affectation et l'expression des préoccupations liées à la prise en compte au sein du cours d'élèves à risque de décrochage. Cette auto-affectation est amplifiée par la présence de la chercheuse en classe et par la perspective de commenter avec elle des traces de leur activité de travail ;

- Cette auto-affectation et ces préoccupations, sous l'effet de l'échange dialogique avec la chercheuse et entre les participants, incitent ces derniers à formuler des questions de métier à partir de problèmes professionnels ;
- Le partage, le re-travail, la mise en discussion et en controverse au sein du collectif de ces questions de métier conduisent les acteurs à produire du répondant ou « prêt à agir » en situation, et ainsi développer leur pouvoir d'agir sur le versant de l'efficience ;
- Ce gain d'efficience, par les moyens dégagés agissant notamment sur l'orientation centripète de l'activité des participants, leur permet d'envisager de nouveaux buts d'actions tournés vers l'orientation centrifuge de leur activité (la mise en activité et les apprentissages des élèves à risque de décrochage), correspondant à un développement de leur pouvoir d'agir sur le versant du sens.

A la troisième question de notre recherche, « En quoi et comment ce développement du pouvoir d'agir permet-il aux acteurs au sein d'un collectif de travail de répondre aux questions problématiques posées par la prise en compte au sein de la classe d'élèves à risque de décrochage scolaire ? » nous apportons les éléments de réponse suivants :

- En termes de repérage du risque de décrochage au sein de la classe, les participants à l'intervention ont acquis une connaissance et une compréhension plus fine du phénomène, les conduisant à une meilleure observation des élèves en activité et par conséquent à une prise en charge plus rapide et plus ciblée des élèves concernés ;
- La construction d'invariants, de prêt à agir en situation de travail pour faire face à l'imprévisibilité de la situation de classe en présence d'élèves identifiés comme à risque de décrochage, a amené les acteurs du collectif à se projeter vers de nouveaux buts d'action notamment sur l'orientation centrifuge de leur activité (favoriser l'apprentissage des élèves à risque) ;
- Ces invariants pour l'action, prêt à agir construits par les acteurs au sein du collectif, s'ils ne peuvent constituer un recueil de « bonnes pratiques », prennent toutefois un statut de gestes de métier au sens de Clot (1999), « arènes sociales » sources externes d'apprentissage convertibles en ressources internes pour le développement, lieux de débats entre les différentes manières personnelles de faire le travail au sein d'un collectif.
- L'appropriation par les membres du collectif de travail d'éléments de la méthodologie d'intervention-recherche a permis, au sein de leur établissement, une poursuite du travail

collectif sur la question problématique de la prise en compte du risque de décrochage scolaire notamment en se penchant sur l'impact des modalités d'évaluation sur la saisie par les élèves à risque de décrochage des enjeux de savoirs scolaires.

Dans la dernière partie de la thèse (conclusion) nous exposerons les limites de notre recherche ainsi que ses perspectives sur le plan épistémique et transformatif.

Partie 6 : Conclusion

Arrivés au terme de cette recherche, nous exposerons en conclusion les limites posées par le cadre théorique et méthodologique à notre étude. Ensuite, nous tracerons des perspectives transformatives pour les acteurs au sein de l'établissement d'accueil d'abord, puis plus largement, en termes de dispositif de formation inspiré de notre cadre méthodologique et conceptuel d'une part, et de l'analyse des résultats d'autre part. Enfin, nous aborderons quelques pistes épistémiques possibles à la suite de cette intervention-recherche, pour aller plus avant dans la compréhension et le développement de l'activité de travail des enseignants confrontés au risque de décrochage chez leurs élèves.

6.1 Limites de l'étude

Nous avons bien conscience que la portée de notre étude est limitée, du fait du cadre théorique et méthodologique choisi, qui s'appuie sur des études de cas, ce qui pose la question de la généralisation des résultats obtenus. Nous n'avons pas la prétention d'affirmer que les quatre enseignants participant à la méthodologie de l'intervention simple et croisée sont représentatifs de l'ensemble des professeurs confrontés au risque de décrochage scolaire. Cependant le fait que certains points de résultats rejoignent ceux d'études plus quantitatives peut être considéré comme un élément de validité : par exemple, nous pouvons rapprocher l'efficacité de LUC dans son enseignement, notamment avec les élèves repérés comme à risque de décrochage, avec les résultats présentés par Jahnukainen et Helander (2007) qui notent une corrélation entre les pratiques innovantes et alternatives de certains enseignants et leur efficacité dans la prévention du décrochage scolaire. Ces méthodes peuvent selon nous s'avérer complémentaires. Les études quantitatives présentent en effet des résultats fiables de par l'importance et la représentativité de leur échantillon, mais, justement du fait de leur aspect massif, la compréhension fine des processus à l'œuvre dans les corrélations constatées semble plus difficile à mettre en évidence.

La deuxième limite de notre étude concerne les caractéristiques des acteurs, du fait même du cadre théorique et méthodologique s'appuyant sur une demande provenant du terrain : l'équipe de direction du collège engagé plaçait en effet la prévention du décrochage scolaire parmi ses priorités, et surtout les quatre enseignants participant à l'étude ont été dès notre arrivée engagés dans une réflexion sur ce sujet, et volontaires pour participer à l'intervention-recherche. Dès lors, le principal reproche que l'on pourrait adresser à notre cadre méthodologique est qu'il s'adresse à

des enseignants déjà sensibilisés et préoccupés par la problématique de la prise en compte du décrochage scolaire, ce qui les prédispose du coup à un développement de leur pouvoir d'agir à partir d'une auto-affectation préexistante. On pourrait avancer que les professionnels qui pourraient le plus bénéficier de l'aspect transformatif de la recherche ne sont pas touchés par notre méthode. Par ailleurs, le caractère longitudinal de l'étude a exclu de fait des enseignants intéressés mais qui, du fait de leur statut (remplaçants, contractuels, ou exerçant à temps partiels sur plusieurs établissements), n'ont pas pu s'engager sur le long terme à participer pour des raisons de faisabilité. Or la question de la gestion du risque de décrochage est bien réelle pour ces personnels, qui sont amenés à intervenir auprès de classes dont ils ne connaissent pas les caractéristiques et sur une durée limitée, ce qui peut provoquer des situations d'inconfort important. Par ailleurs, pour ces professeurs, la dimension collective du travail est difficile à construire du fait du temps limité passé dans les établissements. Il nous paraît donc important d'envisager les suites possibles de cette étude en termes de formation, ce qui permettrait d'en diffuser les effets au-delà des participants.

La troisième limite tient à notre statut et à notre positionnement de chercheuse, également impliquée en tant que professionnelle dans l'établissement. En effet, notre fonction de conseillère pédagogique de circonscription nous amène à rencontrer régulièrement les enseignants et l'équipe de direction dans le cadre de la liaison école-collège ; par ailleurs le travail collaboratif est encore davantage accentué avec DAVID, professeur coordonnateur pour l'EPS dans le collège, avec qui nous sommes régulièrement amenée à organiser un certain nombre d'actions en direction des élèves, comme des rencontres sportives. Ce positionnement professionnel de la chercheuse a pu mener, notamment dans la conduite des entretiens d'autoconfrontation simple, à des échanges entre acteurs et chercheuse allant au-delà de la posture strictement clinique, par exemple dans le cas de DAVID où des échanges touchant à la didactique disciplinaire de l'EPS ont eu lieu. Cela nous conduit à réinterroger le statut et la posture de la chercheuse au sein du collectif d'intervention, notamment par rapport à son degré de connaissance du métier, notamment en didactique de l'EPS, les conséquences de ce statut en termes de conduite des entretiens d'autoconfrontation, et au-delà de possibilités ou d'entraves au développement des acteurs du fait de ce positionnement particulier.

Enfin si le cadre théorique et méthodologique permet de renseigner une part de l'activité réelle des enseignants, l'activité des élèves n'est pas investie au-delà des observables recueillis lors des visites en classe de la chercheuse et des captations audio-vidéo servant de supports aux entretiens. Ceci constitue une faiblesse pour la compréhension fine du processus du décrochage scolaire du côté des élèves, comme l'étudient par exemple Guérin et al. (2008) ou Vors et Gal-Petitfaux (2008). Un prolongement de notre étude par la reprise de notre méthodologie à visée développementale avec des élèves à risque de décrochage pourrait par exemple être envisagé, en adaptant notamment la méthode de l'entretien d'autoconfrontation en direction d'élèves adolescents (Guérin & Méard, 2014).

6.2 Perspectives transformatives au sein de l'établissement

Le choix de notre cadre théorique et méthodologique étant clairement à double visée, transformative et épistémique, il paraît important de relever en quoi la recherche a impacté le développement du pouvoir d'agir de chacun des participants, mais aussi les pistes concernant l'organisation du travail dans le collège accueillant l'étude. Nous pouvons pointer en ce sens les éléments suivants :

- Le collectif de travail constitué pour l'étude perdure, et s'est enrichi de trois nouveaux enseignants en 2014-15. Autour d'une classe de cinquième, la problématique de travail choisie pour l'année scolaire suivant l'intervention a trait à l'évaluation, en lien avec la prévention du décrochage scolaire ;
- L'équipe de direction a décidé de reconduire le projet soutenu par le PASIE⁴⁹ avec le collectif ainsi constitué, en se centrant sur la question de l'évaluation. Lors d'une réunion où la chercheuse a été invitée, les enseignants ont décidé d'expérimenter dans chacune de leurs disciplines une évaluation conçue par les élèves eux-mêmes en direction de leurs pairs, dans le but de mieux leur faire appréhender les enjeux des contenus à apprendre. Certains éléments de la méthodologie de l'intervention ont été conservés, comme les réunions périodiques du collectif de travail (composé de sept professeurs de disciplines différentes enseignant dans la même classe) et le travail autour d'une question problématique, permettant de transformer les difficultés professionnelles en questions de métier ;

⁴⁹ Pôle Académique de Soutien à l'Innovation et à l'Expérimentation

- A partir des réunions du collectif de travail, les participants ont proposé à l'équipe de direction un re-travail de la prescription concernant la liaison école-collège, afin que les informations transmises par l'école d'origine des élèves soient mieux diffusées et partagées. A cet effet, la rédaction des « PPRE passerelles » a été orientée vers une plus grande précision en termes de difficultés des élèves, et un classeur contenant ces « PPRE passerelles » rangés par divisions a été mis à disposition des enseignants en salle des professeurs, afin que ceux-ci puissent les consulter aisément dès les premiers signes d'alerte ;
- Enfin, nous constatons lors de retours dans l'établissement que les collègues considèrent les participants à l'étude comme des personnes ressources en ce qui concerne la prise en charge des élèves à risque de décrochage, et que les premiers s'adressent régulièrement à eux pour évoquer des cas d'élèves qui les alertent par leurs difficultés scolaires ou leur manque d'autonomie par rapport aux apprentissages.

6.3 Perspectives transformatives au-delà de l'établissement : quelques propositions pour une formation à la prévention du décrochage scolaire

Notre réflexion s'inscrit en l'occurrence dans le cadre des travaux de l'axe 3 de l'équipe ERGAPE, au sein de laquelle nous effectuons notre étude, qui cherche à identifier en quoi et comment l'ergonomie de l'activité, avec les outils de l'analyse du travail, peut contribuer à alimenter des questions de formation à l'enseignement.

Au-delà des effets de l'intervention-recherche sur les participants et l'équipe de l'établissement, il nous paraît nécessaire de valoriser les résultats de notre étude auprès des enseignants, acteurs principaux dans la prévention du décrochage scolaire. Cette nécessité est renforcée par la prescription du référentiel de compétences des métiers du professorat et de l'éducation⁵⁰, qui inclut au sein de la compétence 4 (prendre en compte la diversité des élèves) l'item « déceler les signes du décrochage scolaire afin de prévenir les situations difficiles ».

L'aspect transformatif de l'étude pour les participants a été exposé dans les parties 4 et 5 de la thèse. La méthodologie de l'autoconfrontation simple et croisée provoque un développement du

⁵⁰ Bulletin officiel du 25 juillet 2013

pouvoir d'agir chez les acteurs, on pourrait par conséquent la considérer comme un dispositif de formation. Cependant il ne serait pas réaliste de la reproduire telle quelle, de par sa lourdeur et du petit nombre de personnes concernées. Par ailleurs, si l'analyse du travail ne se substitue pas à la formation, elle peut à certaines conditions constituer un catalyseur de la mise en route d'une nouvelle expérience. C'est pour cela que nous avançons qu'il est possible, dans une perspective technologique, de s'inspirer des résultats de cette recherche pour concevoir et mettre en œuvre un dispositif de formation en direction des enseignants, selon des critères de faisabilité réalistes.

Nous envisagerons principalement deux pistes pour un dispositif de formation concernant la prévention du décrochage scolaire. La première, inspirée des résultats de l'étude en termes de prêt à agir, pourrait nourrir cette formation en ressources ; la seconde, inspirée de la méthodologie et des régularités constatées dans le développement du pouvoir d'agir des acteurs lors de l'intervention, pourrait être à l'origine d'un scénario possible pour cette formation.

6.3.1 Du prêt à agir à la production de ressources pour la formation

Peut-on imaginer construire à partir des connaissances produites par les acteurs au cours de l'intervention des ressources pour la formation des enseignants à la prise en compte du risque de décrochage scolaire chez les élèves ? Pour nous, cette question est réellement problématique en tant que chercheuse mais aussi en tant que formatrice. En effet, nous ne saurions envisager, à partir de ces règles de métier qui alimentent l'instance transpersonnelle, qui sont construites, mises en discussion au sein d'un collectif de travail à partir de préoccupations ancrées dans le réel de l'activité des participants, de réaliser un inventaire de « bonnes pratiques » pour la prise en compte des élèves à risque de décrochage au sein du cours. Cela irait d'une part à l'encontre des présupposés théoriques et méthodologiques de notre recherche, d'autre part l'impact en terme de développement du pouvoir d'agir des professionnels serait faible, à partir du moment où cet inventaire de « prêt à enseigner » ne répondrait pas à une préoccupation des acteurs mais à de nouvelles prescriptions ou préconisations, sans possibilités d'une renormalisation en fonction des problèmes rencontrés en situation. De plus, comme nous l'avons souligné dans la partie 5 de la thèse, la part invisible et dissimulée de l'activité de travail des acteurs en direction des élèves à risque de décrochage rendrait selon nous difficile cette présentation en termes de bonnes pratiques. Doit-on en déduire pour autant que ces savoirs et savoir-faire construits lors de l'intervention-recherche n'aient pour avenir que la pratique de classe des participants ? Cela

voudrait dire alors que le métier, en tant que mémoire agissante en transformation constante (notamment en raison de l'accueil et de la nécessaire prise en compte des nouveaux publics scolaires, comme les élèves à risque de décrochage) ne pourrait se nourrir de ces connaissances, et que pour les enseignants, débutants ou confrontés à de nouveaux publics, tous ces savoirs seraient constamment à réinventer, à reconstruire. Il nous faut donc envisager un partage, une mise à disposition de ces savoirs, de ces règles de métier (au sens de Daniellou, 1996 ; 2002), dans le cadre d'une appropriation au sein d'un collectif et en rapport avec les préoccupations des acteurs. Ces éléments de prêt à agir formulés et auto-adressés par les participants à l'intervention pourront ainsi être partagés avec des enseignants en formation, en réponse possible à des préoccupations qu'ils auront formulées. Pour les rendre opérants, ils devront être discutés, mis en débat, puis mis à l'épreuve de la situation de travail par des enseignants désireux de les expérimenter, puis de nouveau transformés pour être incorporés dans l'activité de travail propre à chacun. Les données produites au cours de l'intervention-recherche (extraits de séances et d'auto-confrontations simples et croisées) pourraient dans ce cadre être exploitées en formation, afin de resituer ces éléments de prêt à agir au sein de l'histoire du développement qui a conduit à leur élaboration, comme c'est le cas de la plateforme neopass@action (Félix, 2014 ; Ria & Leblanc, 2002). En effet les travaux conduits sur les dispositifs de formation utilisant le visionnage de vidéos de classe à partir de cadres de l'analyse du travail (Faïta, 2007 ; Leblanc & Veyrunes, 2011 ; Ria & Leblanc, 2011) identifient notamment des effets en termes de réassurance et de déculpabilisation, de rappel spontané d'expériences vécues qui possèdent un « air de famille » avec les pratiques observées, de comparaison permettant aux participants d'évaluer leurs propres pratiques en se voyant à travers l'expérience d'autrui, enfin de projection, permettant d'anticiper des scénarii et d'envisager d'autres possibles en s'appuyant sur l'expérience de pairs (Faïta & Saujat, 2010 ; Leblanc, 2012 ; Leblanc & Sève, 2013 ; Ria & Leblanc, 2012). C'est ainsi que nous pouvons envisager la production de « prêt à agir » en situation de travail par le collectif au cours de l'intervention comme des ressources, au travers de dispositifs de formation inspirés de notre cadre théorique et méthodologique, comme par exemple celui que nous décrivons dans le point suivant.

6.3.2 Un scénario de formation à partir de régularités du développement du pouvoir d’agir identifié dans l’analyse des résultats

La piste que nous suivrons ici découle des éléments présentés dans la discussion, en réponse à la deuxième question de recherche : « en quoi et comment l’intervention-recherche permet-elle de provoquer et de révéler un développement du pouvoir d’agir chez les enseignants participants ? » (cf. partie 5.2). L’analyse des résultats a montré, au-delà des singularités de chacun des participants, des régularités dans le processus de développement de leur pouvoir d’agir. Ce développement a pour point de départ un mouvement d’auto-affectation ou une préoccupation à partir du visionnage de traces de leur activité. A partir de ce mouvement, nous assistons sous l’effet de l’échange dialogique avec la chercheuse et les autres participants à un déploiement d’un conflit intrapsychique qui, partagé, devient une question de métier. Cette question de métier, saisie par le collectif, donne lieu, par la création de prêt à agir en situation, à un développement du pouvoir d’agir sur le versant de l’efficacité (la gestion de l’élève à risque, son maintien dans le groupe), qui par l’économie de moyens qu’il permet, conduit à un développement potentiel ou réel du pouvoir d’agir sur le versant du sens, selon une activité à orientation centrifuge (l’apprentissage des savoirs et savoir-faire par l’élève à risque).

Nous envisageons à partir de ce résultat saillant un dispositif qui reproduirait ces étapes pour un collectif d’enseignants (d’une classe, d’une discipline au sein du bassin de formation, dans le cadre de la formation en ESPE⁵¹...), sur une durée de cinq phases, entrecoupées de temps de retour à la situation d’enseignement, et animée par un formateur. Le premier temps serait consacré à une séance d’information sur le risque de décrochage scolaire (état des lieux et enjeux institutionnels, exposé des facteurs de risque et des facteurs de prévention, tour d’horizon de la prescription institutionnelle) sous forme d’analyse croisée de documents. A la fin de cette première phase, le formateur demanderait aux participants de relever dans leur situation de travail un élément d’auto-affectation ou une préoccupation en lien avec la présence et la prise en compte d’élèves à risque de décrochage dans leur classe, et d’en apporter une trace (écrite en quelques lignes ou filmée) pour la séance suivante. Le second temps consisterait en l’exposé d’une auto-affectation ou d’une préoccupation par les formés à partir d’un moment vécu en classe, ou du visionnage d’extraits de leçons filmées choisis par les formés eux-mêmes, en lien avec la

⁵¹ Ecole Supérieure du Professorat et de l’Education

présence en classe d'élèves identifiés comme à risque de décrochage. Nous faisons l'hypothèse que cette entrée par l'auto-affectation et les préoccupations permettrait par la suite d'engager un mouvement de développement dans l'interpsychique puis l'intrapsychique, sous l'effet des interactions dialogiques entre les participants, visant à transformer les problèmes rencontrés en questions de métier, objets de controverses professionnelles (Leblanc, 2014) et opérant par là même un déplacement de l'orientation centripète vers l'orientation centrifuge de l'activité. Selon la taille du groupe de participants, les traces d'auto-affectation et de préoccupation pourraient être regroupées autour d'une ou plusieurs questions de métier, formulées au terme de cette deuxième séance. Dans un troisième temps, une formulation de solutions possibles aux difficultés envisagées serait engagée par le formateur et les formés, à nouveau sous forme dialogique, afin d'envisager des solutions possibles à ces difficultés, en puisant également dans les ressources produites par le collectif de l'intervention-recherche en terme d'éléments de prêt à agir contextualisé dans leur histoire via la présentation et le commentaire d'extraits de séances et d'autoconfrontations simples et croisées. Lors d'un retour en classe, les formés seraient engagés à expérimenter ces éléments sur une durée de quelques séances et à en consigner les effets en termes d'efficience (en quoi le prêt à agir qu'ils ont expérimenté leur permet ou pas de « s'économiser » en situation de travail), ces notes étant utilisées ultérieurement comme traces de l'activité pour la phase de formation suivante. Lors d'un quatrième temps, ces traces d'activités seraient mises en discussion (par petits groupes de formés afin de favoriser les échanges), à la suite de quoi les participants seraient invités à formuler de nouveaux buts d'action en termes de prévention du décrochage scolaire au sein du cours, ces nouveaux buts constituant autant d'indicateurs de développement potentiel de leur pouvoir d'agir. Après un nouveau retour à la situation de travail, le cinquième et dernier temps serait consacré à une analyse de la mise en œuvre de ces nouveaux buts d'action par les participants, et aux effets constatés sur le versant du développement du sens, potentiel ou réel (en quoi ces manières de faire ont un effet sur la prise en compte des élèves à risque de décrochage au sein du cours). Dans la mesure du possible, un regroupement pour une séance ultérieure, après quelques semaines, des participants et du formateur, permettrait de faire le bilan de la formation et de mesurer les effets sur le développement du pouvoir d'agir des acteurs, à partir de l'analyse de récits d'expériences ou d'extraits vidéo recueillis et sélectionnés par les acteurs au cours de leur pratique de classe. Par rapport à une posture où les outils de formation sont pensés uniquement par rapport à l'activité

des élèves, un dispositif de ce type, s'appuierait sur le travail réel des enseignants en lui donnant tantôt le statut d'objet à comprendre pour le transformer, tantôt le statut d'instrument de formation au travers de l'analyse des situations (Félix & Saujat, 2015). Dans ces conditions, la formation institue « une zone de migration fonctionnelle du savoir académique dans l'expérience et de l'expérience dans le savoir académique » (Clot, 2007).

6.4 Perspectives épistémiques

La recherche dont nous rendons compte dans cette thèse s'est déroulée sur trois années. Si elle aboutit sur une production de résultats en termes transformatifs et épistémiques, nous avons conscience, parvenue à son terme, qu'elle soulève plus de questions qu'elle n'apporte de réponses. En effet, les errements propres à l'activité d'une chercheuse débutante, les contraintes du terrain et de notre activité de travail, l'empan temporel contraint par la durée de la thèse, nous ont conduite à mettre de côté un certain nombre de pistes, que nous envisageons d'explorer dans la mesure du possible dans nos travaux ultérieurs. Nous en envisagerons principalement quatre.

- D'abord, il nous semblerait intéressant de poursuivre l'intervention-recherche sur un empan temporel plus long, afin de poursuivre les axes de développement potentiel du pouvoir d'agir et voir à quelles conditions ceux-ci peuvent se transformer en développement réel, sous forme de transformation durable des pratiques de classe.
- Ensuite, il nous paraît souhaitable de vérifier si les régularités émergeant des résultats de l'étude en termes de développement du pouvoir d'agir se vérifient chez un collectif de participants au module de formation décrit au point 6.3, par une nouvelle boucle de recherche-intervention basée cette fois sur ce dispositif, qui permettrait de valider ou d'infléchir le déroulement de ce module dans la perspective d'une généralisation à un secteur plus large ou à d'autres problématiques de métier. Cette étude pourrait s'inscrire dans les travaux de l'axe 3 de l'équipe ERGAPE, portant sur la construction et l'observation de dispositifs de formation en direction des enseignants débutants et expérimentés, prenant appui sur les cadres théoriques et méthodologiques de la clinique de l'activité et de l'ergonomie de l'activité enseignante.
- Par ailleurs, comme nous l'avons pointé plus haut dans l'exposé des limites de cette

recherche, il nous paraît important d'effectuer un retour sur les données d'entretiens d'autoconfrontation en faisant porter l'attention sur les différences de conduite de ces entretiens par la chercheuse selon sa proximité professionnelle et didactique avec les acteurs (notamment dans le cas de DAVID, en EPS, où notre fonction de conseillère pédagogique pour l'éducation physique et sportive amène à plusieurs reprises lors des entretiens vers des échanges ayant pour objet la didactique de la discipline), et en étudiant les éventuelles conséquences de cette proximité sur le développement de leur pouvoir d'agir : est-ce que cette conduite d'entretien limite ou entrave ce développement, ou bien est-ce que le développement provoqué est orienté dans d'autres directions ? Cette piste épistémique nous permettrait d'asseoir davantage encore la validité de nos résultats et de développer notre pouvoir d'agir de chercheuse en consolidant notre appareillage méthodologique, notamment en dissociant plus clairement les postures qui relèvent de l'intervention et celles qui peuvent se rapprocher davantage d'un processus d'accompagnement, en tant qu'elles interfèrent dans l'activité des participants.

- Enfin, comme nous l'avons évoqué plus haut dans le point concernant les limites de la recherche (6.1), nous souhaiterions réaliser une étude croisée du développement du pouvoir d'agir des enseignants et des élèves confrontés au risque de décrochage scolaire au sein de la classe ordinaire. En effet nous avons souligné la faiblesse de notre méthodologie d'intervention quant à la compréhension de l'activité réelle de ces derniers. Cette compréhension nous paraît pourtant nécessaire à une meilleure connaissance fine du phénomène de décrochage (d'autant plus que, comme nous avons pu le montrer dans la revue de littérature et confirmer dans l'étude des résultats ce terme recouvre des situations singulières et disparates), et par conséquent à une prise en compte plus efficace des élèves concernés. Par ailleurs, nous faisons l'hypothèse que si l'on considère le risque de décrochage comme une entrave au développement du pouvoir d'agir de l'élève, notamment en ce qu'il révèle une déliaison entre le sens et l'efficacité de son activité dans le cadre de l'école, une intervention-recherche prenant appui sur une méthode transformative pourrait constituer un atout pour un possible « raccrochage » des jeunes participants. Sur ce point précis, nous avons participé à la soumission au Fonds National Suisse à la recherche scientifique (FNS) d'un projet international porté par la Haute Ecole

Pédagogique de Lausanne, l'Université de Strasbourg et l'Università Sacro Cuore Milano et axé sur cette question de prise en compte plus efficace des élèves à risque de décrochage. Le but principal de ce projet de trois ans est, dans une perspective ergonomique, didactique et psycho-sociologique, d'analyser conjointement l'activité des enseignants et des élèves à risque de décrochage scolaire dans l'enseignement secondaire.

Notre travail d'apprentie-chercheure, tant sur le versant de l'efficacité que du sens, produirait alors un développement de notre propre pouvoir d'agir, sur le plan de la recherche ainsi que sur le plan de la formation.

Références bibliographiques

- Albero, B. (2010). De l'idéal au vécu: le dispositif confronté à ses pratiques. *Enjeux et dilemmes de l'autonomie. Une expérience d'autoformation à l'université. Etude de cas.* (4), 67-94.
- Alexander, K.- L., Entwisle, D.- R., & Kabbani, N.- S. (2001). The dropout process in life course perspective : early risk factors at home and school. *Teachers College Record, 103*, 760–822.
- Allen, J.-D. (1986). Classroom management : student's perspectives, goals and strategies. *American Educational Research Journal, 23*, 437-459.
- Aloise-Young, P.- A., & Chavez, E.- L. (2002). Not all school dropouts are the same: Ethnic differences in the relation between reason for leaving school and adolescent substance use. *Psychology in the Schools, 39*(5), 539-547.
- Amigues, R. (2003). Pour une approche ergonomique de l'activité enseignante. *Skholê, hors-série, 1*, 5-16.
- Amigues, R. (2009). Le travail enseignant: prescriptions et dimensions collectives de l'activité. *Les Sciences de l'éducation-Pour l'ère nouvelle, 42*(2), 11-26.
- Amigues, R., Faïta, D., & Saujat, F. (2004). L'autoconfrontation croisée: une méthode pour analyser l'activité enseignante et susciter le développement de l'expérience professionnelle. *Bulletin de psychologie, 57*, 41-44.
- Anderman, E. M. (2002). School effects on psychological outcomes during adolescence. *Journal of Educational Psychology, 94*(4), 795.
- Anderson, A., Hamilton, R.- J., & Hattie, J. (2004). Classroom climate and motivated behaviour in secondary schools. *Learning environments research, 7*(3), 211-225.
- Aston N.-M, McLanahan S.-S. (1991). Family Structure, Parental Practices, and High School Completion. *American Sociological Review, 56*, 309-320.
- Baker, J.-A.; Derrer, R.-D.; Davis, S.- M.; Dinklage-Travis, H.- E.; Linder, D.- S.& Nicholson, M.- D. (2001). The flip side of the coin: Understanding the school's contribution to dropout and completion. *School Psychology Quarterly, 16*(4), 406-426.

- Bakhtine, M. (1970). *La poétique de Dostoïevski*. Paris : Seuil.
- Bakhtine, M. (1984). Les genres du discours, in *Esthétique de la création verbale*. Paris : Gallimard, 265-308.
- Bakhtine, M. (2003). *Pour une philosophie de l'acte*. Lausanne : Editions l'Age d'Homme.
- Balas, G. (2012). *Lutter contre le décrochage scolaire. Vers une nouvelle action publique régionale*. Paris : Fondation Jean Jaurès.
- Barrère, A. (2002). Pourquoi les enseignants ne travaillent-ils pas en équipe? *Sociologie du travail*, 44(4), 481-497.
- Barrère, A. (2015). *Des dispositifs pour raccrocher à l'école : enjeux, promesses, ambivalences*. Conférence au 3^{ème} colloque international du LASALE. Lausanne : HEP du canton de Vaud.
- Battin-Pearson, S., Newcomb, M.- D., Abbott, R.- D., Hill, K.- G., Catalano, R.- F., & Hawkins, J.-D. (2000). Predictors of early high school dropout: a test of five theories. *Journal of Educational Psychology*, 92, 568–582.
- Bautier, E. (2006) dir. *Apprendre à l'école, apprendre l'école: des risques de construction d'inégalités dès la maternelle*. Paris : Chronique sociale.
- Bautier E. & Goigoux, R. (2004). Difficultés d'apprentissage, processus de secondarisation et pratiques enseignantes : une hypothèse relationnelle. *Revue française de pédagogie*. 148, N°1, 89-100. doi : 10.3406/rfp.2004.3252
- Bautier, E. & Rochex, J.-Y. (1997). Apprendre : des malentendus qui font la différence, in *La scolarisation de la France*, J.-P. Terrail (Ed). Paris : La Dispute.
- Bautier, E., Terrail, J. P., Branca-Rosoff, S., Bonnéry, S., Bebi, A., & Lesort, B. (2002). *Décrochage scolaire: genèse et logique des parcours*. Rapport de recherche pour la DPD/ MEN
- Beaud, S., Weber, F., & Weber, F. (2003). *Guide de l'enquête de terrain: produire et analyser des données ethnographiques*. Paris : La découverte.
- Béguin, P., & Clot, Y. (2004). L'action située dans le développement de l'activité. *Activités*, 1(2), 35-50.

Ben Ayed, C. (1998). *Approche comparative de la réussite scolaire en milieu populaire dans l'enseignement public et privé. Type de mobilisation familiale et structure d'encadrement*. Thèse nouveau régime. Paris : Université René Descartes Paris V, faculté des sciences humaines et sociales Sorbonne.

Bérenguer, M. & Méard, J. (2014). La personnalisation des parcours de formation au sein du « Dispositif Elève-Projet », in E. Flavier & S. Moussay, (eds), *Répondre au décrochage scolaire*. Bruxelles : De Boeck.

Bernard, P.-Y. (2007). La construction du décrochage scolaire comme problème public. In *Actes du colloque international La fabrique de populations problématiques par les politiques publiques*. MSH Ange-Guépin, Nantes, France.

Bernard, P.-Y. (2011a). *Le décrochage scolaire*. Paris : Puf

Bernard, P.-Y. (2011b). Le décrochage des élèves du second degré: diversité des parcours, pluralité des expériences scolaires. *Les Sciences de l'éducation-Pour l'Ère nouvelle*, 45(4), 75-97.

Berthet, M., & Cru, D. (2002). Avec les évolutions de la prescription, comment se transforme le travail et comment enrichir nos démarches et instruments d'analyse. *Actes du XXXVII e Congrès de la SELF*.

Bertone, S., Chaliès, S., Clarke, A., & Méard, J. (2006). The Dynamics of Interaction During Post-lesson Conferences and the Development of Professional Activity: Study of a pre-service physical education teacher and her co-operating teacher. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 34(2), 245-264.

Bissonnette, S., Richard, M., & Gauthier, C. (2005). Interventions pédagogiques efficaces et réussite scolaire des élèves provenant de milieux défavorisés. *Revue française de pédagogie*, 150(1), 87-141.

Blanchard, C., Pelletier, L., Otis, N., & Sharp, E. (2004). Rôle de l'autodétermination et des aptitudes scolaires dans la prédiction des absences scolaires et l'intention de décrocher. *Revue des sciences de l'éducation*, 30(1), 105-123.

Blaya, C. (2009). L'absentéisme des collégiens: prévalence et caractéristiques. *Les Sciences de l'éducation-Pour l'Ère nouvelle*, 42(4), 39-58.

- Blaya, C. (2010). *Décrochages scolaires –L'école en difficultés*. Bruxelles : De Boeck.
- Blaya, C. (2013). Le décrochage scolaire dans les pays de l'OCDE. *Regards croisés sur l'économie*, (2), 69-80.
- Blaya, C., & Debarbieux, E. (2008). Expel violence! A systematic review of interventions to prevent corporal punishment, sexual violence and bullying in schools. *Bordeaux: International Observatory on Violence in Schools*, 70.
- Blaya, C., & Fortin, L. (2011). Les élèves français et québécois à risque de décrochage scolaire: comparaison entre les facteurs de risque personnels, familiaux et scolaires. *L'orientation scolaire et professionnelle*, (40/1).
- Blaya, C., & Hayden, C. (2003). *Construction sociale du refus de l'école: processus de non-scolarisation, de déscolarisation et de décrochage scolaire en France et en Angleterre*. Rapport de recherche pour la Direction de la Programmation et du Développement, (2000-012).
- Blaya, C., Gilles, J. L., Plunus, G., & Tièche Christinat, C. (2011). Accrochage scolaire et alliances éducatives: vers une intégration des approches scolaires et communautaires. *Éducation et francophonie*, 39(2), 227-249.
- Bloch, M.-C . & Gerde, B. (2004). Un autre regard sur les décrocheurs. *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, 35, 89-97.
- Bonnéry, S. (2001). Décrochage et raccrochage au collège: l'entrée en sixième et l'effet loupe des élèves de classes relais. *Actes du colloque Production/réduction des inégalités dans/hors l'École organisé par l'association Défendre et Transformer l'École Pour Tous*. Paris, France.
- Bonnéry, S. (2003). Le décrochage scolaire de l'intérieur : interaction de processus sociaux, cognitifs, subjectifs et langagiers. *Les sciences de l'éducation. Pour l'ère nouvelle*, 36 (1), 39-58.
- Bonnéry, S. (2004). Décrochage cognitif et décrochage scolaire, in Glasman, D., Oeuvarard, F. (eds), *La déscolarisation*. Paris : La Dispute. 135-149.
- Bonnéry, S. (2011). « Blaya, C. Décrochages scolaires. L'école en difficulté. Bruxelles : De Boeck, 2010, 200 p.», *Revue française de pédagogie* 4/2011 (n° 177), p. 131-133

Bourdieu, P. & Champagne, P. (1993). Les exclus de l'intérieur. In Bourdieu & Champagne (eds) *La Misère du monde*. (p. 597-603). Paris : Seuil.

Bournel-Bosson, M. (2003). Le développement de l'expérience des acteurs du bilan de compétences. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 32/2, 307-325.

Bournel Bosson, M. (2011). Rapports développementaux entre langage et activité. In Maggi (Ed). *Interpréter l'agir : un défi théorique* (p. 147-162). Paris: PUF.

Bres, J. (2005). Savoir de quoi on parle: dialogal, dialogique, polyphonique. *Dialogisme, polyphonie: approches linguistiques*, 47-62.

Broccolichi, S. (1995). Orientations et ségrégations nouvelles dans l'enseignement secondaire. *Sociétés contemporaines*, 21, 15-27.

Broccolichi, S. (2000). Désagrégation des liens pédagogiques et situations de rupture. *VEI enjeux*, 122, 36-47.

Broccolichi, S., Ben Ayed, C. (1999). L'institution scolaire et la réussite de tous aujourd'hui : pourrait mieux faire. *Revue Française de Pédagogie*, 129, 39-51.

Bronner, A. (2005). Les gestes professionnels : quels modèles ? *Lettre de l'Association Internationale pour la Recherche en Didactique du Français*, 36(1), 21.

Brown, B.-A. (2010). *Social Hostility and the "Dropout" Syndrome: Leadership Assisting Youths' Re-Entry into School?* *Educational Review*, 62(1), 53-67.

Brown, T.M. & Rodriguez, L.F. (2009). School and the Co-Construction of Dropout. *International Journal of Qualitative Studies in Education (QSE)*, 22(2), 221-242.

Bruner, J. (1985). Vygotsky: A historical and conceptual perspective. *Culture, communication, and cognition: Vygotskian perspectives*, 21-34.

Bruno, F., Méard, J., Walter, E, (2013), Les dispositifs français de lutte contre le décrochage scolaire en collège : ce qui est prescrit et ce qui est mis en œuvre. *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, 42 (4), 439-459.

Cairns, R.- B., Cairns, B.- D. & Neckerman, H.- J. (1989). Early school dropout : Configurations and determinants. *Child Development*, 60, 1437-1452.

- Canguilhem, G. (2002). *Ecrits sur la médecine*. Paris : Seuil.
- Canguilhem, G. (2005). *Le normal et le pathologique*. Paris : PUF.
- Cardenas, J. A., Montecel, M. R., Supik, J. D., & Harris, R. J. (1992). The Coca-Cola valued youth program : dropout prevention strategies for at-risk students. *Texas Researcher*, 3 (111-130).
- Carraud, F., & Félix, C. (2009). L'aide personnalisée en primaire: travailler à plusieurs. *Seul et ensemble. Ville Ecole Intégration*, (157).
- Caroly, S. (2010). *Activité collective et réélaboration des règles: des enjeux pour la santé au travail* (Doctoral dissertation, Université Victor Segalen-Bordeaux II).
- Cassen, R. & Kingdom, G. (2007). *Tackling low educational achievement*. York: Joseph Rowntree Foundation.
- Cazden, C.- B. (2002). *A descriptive study of six high school Puente classrooms*. *Educational Policy*, 16(4), 496-521.
- Chapman, C., Laird, J., Ifill, N. & KewalRamani, A. (2011). *Trends in High School Dropout and Completion rates in the United States : 1972-2009*. National center of education statistics (Compendium report).
- Chartier, A. M. (1999). Un dispositif sans auteur: cahiers et classeurs à l'école primaire. *Hermès*, 25, 207-218.
- Chiang, H., & Gill, B. (2010). Student characteristics and outcomes in alternative and neighborhood high schools in Philadelphia. *Mathematica Policy Research, Inc. Retrieved on December, 17*.
- Christenson, S. & Thurlow M. (2004). School dropout : prevention, considerations, interventions , and challenges. *Current directions in psychological sciences*, 13, 1, 36-39.
- Cizeron, M. (2010). Le geste professionnel comme concept et outil d'analyse. In M. Cizeron et N. Gal-Petitfaux (Eds.), *Analyse des pratiques : expérience et gestes professionnels* (257–268). Clermont-Ferrand : Presses Universitaires Blaise Pascal.

Clot, Y. (1995). *Le travail sans l'homme ? Pour une psychologie des milieux de travail et de vie*. Paris : La découverte.

Clot, Y. (1999). Le geste est-il transmissible. *Apprendre autrement aujourd'hui, 10èmes entretiens de La Villette*. http://www.cite-sciences.fr/francais/ala_cite/act_educ/education/apprendre/commapprends_p6.htm

Clot, Y. (2000). La formation par l'analyse du travail: pour une troisième voie. *Manières de penser, manières d'agir en éducation et en formation*, 133-156.

Clot, Y., (2001). Clinique de l'activité et pouvoir d'agir. *Education permanente*, 146, 7-16.

Clot, Y. (2002). Clinique de l'activité et répétition. *Cliniques méditerranéennes*, 66(2), 31-53.

Clot, Y. (2003). La conscience comme liaison. In Vygotski, L. *Conscience, inconscient, émotions*. Paris : La dispute.

Clot, Y. (2004a). Action et connaissance en clinique de l'activité. *Revue électronique @ctivités*, 1(1), 23-33.

Clot, Y. (2004b). Le travail entre fonctionnement et développement. *Bulletin de psychologie*, 57, 1, 5-12.

Clot, Y. (2005). L'autoconfrontation croisée en analyse du travail: l'apport de la théorie bakhtinienne du dialogue. *L'analyse des actions et des discours en situation de travail. Concepts, méthodes et applications*, 37-55.

Clot, Y. (2007). De l'analyse des pratiques au développement des métiers. *Éducation et didactique*, 1(1), 83-93.

Clot, Y. (2008). *Travail et pouvoir d'agir*. Paris: PUF.

Clot, Y. (2011). Théorie en clinique de l'activité. In Maggi, B. (Eds). *Interpréter l'agir: un défi théorique*. Paris : PUF (17-39).

Clot, Y., & Faïta, D. (2000). Genres et styles en analyse du travail: concepts et méthodes *Travailler*, 4, 7-42.

Clot, Y., Faïta, D., Fernandez, G., & Scheller, L. (2000). Entretiens en autoconfrontation croisée: une méthode en clinique de l'activité. *Perspectives interdisciplinaires sur le travail et la santé*, (2-1).

Clot, Y. & Leplat, J. (2005). La méthode clinique en ergonomie et en psychologie du travail. *Le travail humain*, 4 (68), 289-316.

Coleman, J.- S., Campbell, E.- Q., Hobson, C.- J., McPartland, J., Mood, A.- M., Weinfeld, F. D., & York, R. (1966). *Equality of educational opportunity*. Department of Education, Washington, dc, 1066-5684.

Colombo, M. (2010). *Dispersione scolastica e politiche per il successo formativo. Dalla ricerca sugli early school leavers alle proposte di innovazione*. Trento : Erickson.

Constantine, J. M., Sefor, N. S., Martin, E. S., Silva, T., & Myers, D. (2006). Study of the Effect of the Talent Search Program on Secondary and Postsecondary Outcomes in Florida, Indiana and Texas. Final Report from Phase II of the National Evaluation. *US Department of Education*.

Cossette, M.- C., Potvin, P., Marcotte, D., Fortin, L., Royer, É., & Leclerc, D. (2004). Le risque de décrochage scolaire et la perception du climat de classe chez les élèves du secondaire. *Revue de psychoéducation et d'orientation*, 33(1), 117-136.

Coudrin, C. (2006). Devenir des élèves neuf ans après leur entrée en sixième. *Note d'information-Direction de la programmation et du développement*, (11), 1-6.

Daniellou, F. (1996). *L'ergonomie en quête de ses principes : débats épistémologiques*. Toulouse : Octares.

Daniellou, F. (2002). *Le travail des prescriptions*. Conférence inaugurale du XXXVème congrès de la SELF. Aix-en-Provence.

Darling-Hammond, L. (1999). *Teacher quality and student achievement: A review of state policy evidence*. Seattle, WA: Center for the Study of Teaching and Policy, University of Washington.

Darré, J.-P. (1994) Le mouvement des normes, avec Bakhtine et quelques agriculteurs. In J.-P. Darré (Ed.). *Pairs et experts dans l'agriculture. Dialogues et production de connaissances pour l'action*. Toulouse: Erès.

- Datnow, A., Borman, G.-D., Stringfield, S., Overman, L.-T. & Castellano, M. (2003). Comprehensive School Reform in Culturally and Linguistically Diverse Contexts: Implementation and Outcomes from a Four-Year Study. *Educational Evaluation And Policy Analysis*, 25(2), 143-170.
- Davis, K.-S. et Dupper, D.- R. (2004). Student-teacher relationships: An overlooked factor in school dropout. *Journal of human behavior in the social environment*, n°9(1-2), 179-193
- Debarbieux, É., & Blaya, C. (2009). Le contexte et la raison: agir contre la violence à l'école par «l'évidence»? *Criminologie*, 13-31.
- De La Garanderie, A. (1980). *Les profils pédagogiques*. Paris: Centurion.
- De La Garanderie, A. (1982). *Pédagogie des moyens d'apprendre: les enseignants face aux profils pédagogiques*. Paris : Centurion.
- Dejours, C. (1996). Psychologie clinique du travail et tradition compréhensive. *Les histoires de la psychologie du travail*, 195-219.
- De Terssac, G. (1992). *Autonomie dans le travail*. Paris : PUF.
- De Witte, K., & Cabus, S. J. (2013). Dropout prevention measures in the Netherlands, an explorative evaluation. *Educational Review*, 65(2), 155-176.
- Dorison, C. (2006). Des classes de perfectionnement aux classes d'intégration scolaire. L'évolution de la référence à la catégorie de débilité. », *Le français aujourd'hui*, 1/2006 (n° 152), 51-59.
- Dorn, S. (1996). *Creating the Dropout: An Institutional and Social History of School Failure*. Westport : Praeger Publishers.
- Douat, E. (2011). *L'école buissonnière*. Paris : La dispute.
- Durand, M. (1996). *L'enseignement en milieu scolaire*. Paris : PUF.
- Durand, M., de Saint-Georges, I. & Meuwly-Bonte, M. (2006). Le curriculum en formation des adultes : argumentation pour une approche «orientée-activité». *Raisons éducatives*, 10, 185-202.

Durlak, J. A., Weissberg, R. P., & Pachan, M. (2010). *A meta-analysis of after-school programs that seek to promote personal and social skills in children and adolescents*. *American journal of community psychology*, 45(3-4), 294-309.

Dusenbury, L., Brannigan, R., Hansen, W.- B., Walsh, J., & Falco, M. (2005). Quality of implementation: Developing measures crucial to understanding the diffusion of preventive interventions. *Health Education Research*, 20(3), 308-313.

Dynarski, M., Clarke, L., Cobb, B., Finn, J., Rumberger, R., & Smink, J. (2008). *Dropout Prevention: A Practice Guide* (NCEE 2008-4025). Washington, DC: National Center for Education Evaluation and Regional Assistance, Institute of Education Sciences, U.S. Department of Education. Retrieved from <http://ies.ed.gov/ncee/wwc>.

Englund, M., Egeland, B. & Collins, W.-A. (2008). Exceptions to high school dropout predictions in a low-income sample : do adults make a difference? *Journal of Social Issues*, 64 (1), 77-94.

Esterle-Hedibel, M. (2003). Des élèves qui n'en sont plus; les arrêts de scolarité avant 16 ans. *Les sciences de l'Éducation pour l'ère nouvelle*, 36(1), 15-38.

Faïta, D. (1996). La conduite du TGV : exercice de style. *Langage et travail*, (8), 46-49.

Faïta, D. (1997). Les catégories de l'expérience dans la verbalisation des règles pour l'action. *Études de communication. langages, information, médiations*, (20), 11-34.

Faïta, D. (2001). Genres d'activité et styles de conduite. In: Borzeix, A. et Fraenkel, B. *Langage et Travail, Communication, cognition, action*. Paris: CNRD Editions. 264-282

Faïta, D. (2003). Apport des sciences du travail à l'analyse des activités enseignantes. *Skholê, hors-série*, 1, 17-23.

Faïta, D. (2007). L'image animée comme artefact dans le cadre méthodologique d'une analyse clinique de l'activité. *@ctivités*, 4 (2), 3-15, <http://www.activites.org/v4n2/v4n2.pd>

Faïta, D. (2011). Théorie de l'activité langagière. *Le Travail humain*, 41-67.

Faïta, D. & Saujat, F. (2010). Développer l'activité des enseignants pour comprendre et transformer leur travail : un cadre théorique et méthodologique. In F. Yvon et F. Saussez (Eds.).

Analyser l'activité enseignante : des outils méthodologiques et théoriques pour l'intervention et la formation (41-71). Québec : Presses Universitaires de Laval.

Faïta, D., & Vieira, M. (2003). Réflexions méthodologiques sur l'autoconfrontation croisée. *DELTA: Documentação de Estudos em Lingüística Teórica e Aplicada*, 19(1), 123-154.

Fallu, J.- S., & Janosz, M. (2003). La qualité des relations élève-enseignants à l'adolescence: un facteur de protection de l'échec scolaire. *Revue de psychoéducation et d'orientation*, 32(1), 7-29.

Félix, C. (2014). De l'intervention-recherche à la production de ressources : quelle didactisation de l'activité pour la formation des enseignants ?, *Recherche et formation*, 75, 51-64.

Félix, C., & Saujat, F. (2008). L'aide au travail personnel des élèves entre déficit de prescriptions et «savoirs méthodologiques»: un double regard didactique et ergonomique. *Les Dossiers des sciences de l'éducation*, (20), 123-136.

Félix, C., & Saujat, F. (2015). L'intervention-recherche en milieu de travail enseignant comme moyen de formation. *Raisons éducatives*, 19.

Félix, C., Saujat, F. & Combes, C. (2012) Des élèves en difficulté aux dispositifs d'aide : Une nouvelle organisation du travail enseignant ? *Recherches en Education*, 4 HS, 19-30.

Fischer, L. (2000). L'immagine della professione. In Cavalli, A. (Ed.). *Gli insegnanti nella scuola che cambia : seconda indagine IARD sulle condizioni di vita e di lavoro nella scuola italiana*. Bologna : Il Mulino, 119-148.

Flavier, E. (2014). La collaboration du dedans et du dehors de l'école dans le dispositif « point élève », in E. Flavier & S. Moussay (eds), *Répondre au décrochage scolaire* (167-180). Bruxelles : De Boeck.

Flavier, E., Moussay, S., & Méard, J. (2013). Quand l'initiative individuelle des professionnels devient la pierre angulaire des dispositifs collectifs locaux de lutte contre le décrochage scolaire. *In Actes du Colloque international en Education. Enjeux actuels et futurs de la formation et de la profession enseignante. CRIFPE. Montréal, mai.*

Fortin, L., Marcotte, D., Diallo, T., Potvin, P. & Royer, E. (2013). A multidimensional model of school dropout from an 8-year longitudinal study in a general high school population. *European Journal of Psychology of Education*, 28 (2), 563-583.

Fortin, L., Marcotte, D., Potvin, P., Royer, E. & Joly, J. (2006). Typology of Students at Risk of Dropping Out of School : Description by Personal, Family and School Factors. *European Journal of Psychology of Education*, 21(4), 363-383.

Fortin, L. & Picard, Y. (1999). Les élèves à risque de décrochage scolaire : facteurs discriminants entre décrocheurs et persévérants. *Revue des Sciences de l'Éducation*, 25 (2), 359-374.

Fortin, L., Royer, É., Potvin, P., Marcotte, D., & Yergeau, É. (2004). La prédiction du risque de décrochage scolaire au secondaire: facteurs personnels, familiaux et scolaires. *Revue canadienne des sciences du comportement*, 36, 219–231.

François, F., (1989). De quelques aspects du dialogue psychiatre-patient. *Places, genres, mondes et compagnie*. CALaP, 5, 39-92.

Franklin, C., Streeter, C. L. (1995). Assessment of middle class youth at-risk to dropout: school, psychologist and family correlates. *Children and Youth Services Review*, 17, 433-448.

Gauthier, C., & Desbiens, J. F. (2000). La gestion de classe au cœur de l'effet enseignant. *Revue des sciences de l'éducation*.

Gauthier, C., Mellouki, M. H., Simard, D., Bissonnette, S., & Richard, M. (2005). *Quelles sont les pédagogies efficaces ? Un état de la recherche*. Québec: Les cahiers du débat.

Gardner, H. (2011). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*. New-York : Basic books.

Geay, B. (2003). Du « cancre » au « sauvageon ». Les conditions institutionnelles de diffusion des politiques « d'insertion » et de « tolérance zéro ». *Actes de la recherche en sciences sociales*, 149.

Glasman, D. (2011). *Le décrochage scolaire*. Paris : PUF.

Glasman, D. (2012). Le Décrochage Scolaire, le nouveau nom de l'échec scolaire. *VEI Enjeux*, 14.

Glasman, D. & Oeuvrard, F. (2011). *La déscolarisation*. Paris : La Dispute.

Gleason, P., & Dynarski, M. (2002). Do We Know Whom to Serve? Issues in Using Risk Factors to Identify Dropouts. *Journal of Education for Students Placed at Risk*, 7(2), 25-41.

Guérin, J. (2012). *Activité collective et apprentissage*. Paris : L'Harmattan.

Guérin, J., & Méard, J.- A. (2014). Conduite de l'entretien auprès des jeunes scolaires: le cas de l'autoconfrontation dans une approche «orientée-activité». *Canadian Journal of Education/Revue canadienne de l'éducation*, 37(1), 120.

Guérin, J., Pasco, D. & Riff, J. (2008). Activités dissimulée et publique d'un élève décrocheur en mathématiques. *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, 41, 63-82.

Hammond, C., Linton, D., Smink, J., & Drew, S. (2007). *Dropout risk factors and exemplary programs*. Retrieved from National Dropout Prevention Center, Communities In Schools, Inc. Website:

http://www.dropoutprevention.org/resource/major_reports/communities_in_schools/Dropout%20Risk%20Factors%20and%20Exemplary%20Programs%20FINAL%2005-16-07.pdf

Hardre, P. & Reeve, J. (2003). A motival model of rural students' intentions to persist in, versus drop out of, high school. *Journal of Educational Psychology*, 95 (2), 347-356.

Hatchuel, A. (2000). Prospective et gouvernance: quelle théorie de l'action collective. *Prospective pour une gouvernance démocratique*. Paris: Editions de l'Aube, 29-41.

Hauser, R.-M., Solon J.- S. & D.- I. Pager (2004). High school dropout, race-ethnicity, and social background from the 1970s to the 1990s. in Gary Orfield (dir.) *Dropouts in America : Confronting the Graduation Rate Crisis* (85-106). Cambridge, Massachusetts : Harvard Educational Publishing Group.

Hayden, C., & Blaya, C. (2008). Lost in transition? A comparison of early drop out from education and training in England and France. *The International Journal on School Disaffection*, 6(1), 19-24.

Hess, R., & Weigand, G. (2003). *L'observation participante: dans les situations interculturelles*. Economica.

Hickman, G.-P., Bartholomew, M., Mathwig, J., & Heinrich, R.-S. (2008). Differential developmental pathways of high school dropouts and graduates. *The Journal of Educational Sciences*, 102(1), 3–14.

Hoc, J.-M., & Amalberti, R. (1999). Analyse des activités cognitives en situation dynamique : d'un cadre théorique à une méthode. *Le Travail Humain*, 62, 97-130.

Holloway, S.M., Salinitri, G. (2010). Investigating Teacher Candidates' Mentoring of Students at Risk of Academic Failure: A Canadian Experiential Field Model. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, 18(4), 383-403.

Hubault, F. (1996). De quoi l'ergonomie peut-elle faire l'analyse. *L'ergonomie en quête de ses principes*, 103-140.

Hugon, M.-A. (2010). Lutter contre le décrochage scolaire : quelques pistes pédagogiques. *Informations sociales*, 161, 36-45.

Janosz, M. (2000). L'abandon scolaire chez les adolescents: perspective nord-américaine. *VEI enjeux*, 122, 105-127.

Janosz, M., Archambault, I., Morizot, J., & Pagani, L.- S. (2008). School engagement trajectories and their differential predictive relations to dropout. *Journal of Social Issues*, 64(1), 21–40.

Janosz, M., & LeBlanc, M. (1996). Pour une vision intégrative des facteurs reliés à l'abandon scolaire. *Revue canadienne de psycho-éducation*, 25(1), 61-88.

Jahnukainen, M., & Helander, J. (2007). *Alternative vocational schooling for the dropped-out: students' perceptions of the Activity School of East Finland*. *European Journal of Special Needs Education*, 22(4), 471-482.

Jimerson, S., Anderson, G. & Whipple, A. (2002). Winning the battle and losing the war: examining the relation between grade retention and dropping out of high school. *Psychology in the school*, 39 (4), 441-457.

Jorro, A. (2002). *Professionaliser le métier d'enseignant*. Paris : ESF.

- Kaufmann, J.-C. (2011). *L'entretien compréhensif*. Paris : Armand Colin.
- Kemple, J. J., & Snipes, J. C. (2000). *Career academies. Impacts on students' engagement and performance in high school*. Manpower demonstration research corporation.
- Knesting, K. & Waldron, N. (2006). Willing to Play the Game: How At-Risk Students Persist in School. *Psychology in the Schools*, 43(5), 599-611.
- Kostulski, K. & Clot, Y. (2007). Interaction et migration fonctionnelle : un développement en autoconfrontation croisée. In Y. Clot et K. Kostulski, *Dialogue, activité, développement. Psychologie de l'interaction*, 23-24, 73-109.
- Lacour, P. (2006). Penser par cas, ou comment remettre les sciences sociales à l'endroit. EspaceTemps.net
- Lagana, M.- T. (2004). Protective factors for inner-city adolescents at risk of school dropout: Family factors and social support. *Children & Schools*, 26(4), 211-220.
- Langenkamp, A.- G. (2010). Academic Vulnerability and Resilience during the Transition to High School The Role of Social Relationships and District Context. *Sociology of Education*, 83(1), 1-19.
- Lan, W., & Lanthier, R. (2003). Changes in students' academic performance and perceptions of school and self before dropping out of schools. *Journal of Education for Students Placed at Risk*, 8(3), 309-332.
- Lantheaume, F., & Hérou, C. (2008). Les difficultés au travail des enseignants. Exception ou part constitutive du métier? *Recherche et formation*, (57), 65-78.
- Lapassade, G. (1991). *L'ethno-sociologie*. Paris : Meridiens.
- Larson, K., & Rumberger, R. (1995). Doubling school success in highest risk Latino youth: results from a middle school intervention study. In R. Macias and R. Garcia Ramos (Eds.), *Changing schools for changing students* (154-179). Santa Barbara, CA: University of California Linguistic, Minority Research Institute.

Laurent (2014). *La co-analyse de l'activité de travail entre formateurs et formés : un moyen pour repenser les pratiques et les contenus de formation continue en EPS*. Thèse de doctorat en sciences de l'éducation. Aix-Marseille Université.

Laurent, Y., & Saujat, F. (2015). L'intervention en milieu de travail éducatif entre développement de l'activité professionnelle et développement de l'activité de connaissance. *Carrefours de l'Éducation*, n°39, 19-35.

Leblanc, S. (2012). *Conception d'environnements vidéo numériques de formation*. Développement d'un programme de recherche technologique centré sur l'activité dans le domaine de l'éducation. Note de synthèse pour l'habilitation à diriger les recherches non publiée. Université Montpellier 3, Montpellier.

Leblanc, S. (2014). Scénarios de vidéo formation au sein d'un processus progressif de professionnalisation. Conférence de consensus de la Chaire UNESCO «Former les enseignants au XXIe siècle». *La vidéoformation dans tous ses états: quelles options théoriques? Quels scénarios? Pour quels effets*.

Leblanc, S., & Sève, C. (2013). Vidéo-formation et construction de l'expérience professionnelle. *Recherche & formation*, 70(2), 47-60.

Leblanc, S., & Veyrunes, P. (2011). «Vidéoscopie» et modélisation de l'activité enseignante. *Recherche et formation*, (68), 139-152.

Lee, V.-E., & Burkam, D.-T. (2003). Dropping out of high school: The role of school organization and structure. *American Educational Research Journal*, 40(2), 353-393.

Lehr, C.-A., Hansen, A., Sinclair, M.-F. & Christenson, S.-L. (2003). Moving beyond dropout towards school completion: an integrative review of data-based interventions. *School Psychology Review*, 32(3), 342-364.

Leontiev, A.- N. (1976). *Le développement du psychisme*. Paris : Éditions sociales.

Leontiev, A. (1984). *Activité, conscience, personnalité*. Moscou : Editions du Progrès.

- Leplat, J. (1997). *Regards sur l'activité en situation de travail: contribution à la psychologie ergonomique*. Paris : PUF.
- Lessard, A., Fortin, L., Joly, J., Royer, É., & Blaya, C. (2004). Students at-risk for dropping out of school: Are there gender differences among personal, family and school factors? *Journal of At-Risk Issues*, 10(2), 19-27.
- Lessard, A., Fortin, L., Joly, J., Royer, E., Marcotte, D. & Potvin, P. (2007). Cheminement de décrocheurs et de décrocheuses. *Revue des Sciences de l'Éducation*, 33 (3), 647-662.
- Lessard, A., Fortin, L., Marcotte, D., Potvin, P. & Royer, E. (2009). Why Did They Not Drop Out? Narratives from Resilient Students. *Prevention Researcher*, 16(3), 21-24.
- Linard, M. (2002). Conception de dispositifs et changement de paradigme en formation. *Éducation permanente*, (152), 143-155.
- Maggi, B. (1996). Coopération et coordination : enjeux pour l'ergonomie. In Spérandio J.-C. (Ed), *L'Ergonomie face aux changements technologiques et organisationnels du travail humain*. Toulouse : Octarès.
- Malo, C. & Sarmiento, J. (2010). Décrocher ou s'accrocher socialement. Rêves socio-professionnels des jeunes en difficulté de comportement. *Sociétés et Jeunesses en Difficulté*, 9. URL : <http://sejed.revues.org/index6714.html>
- Malrieu, P. (1995). La personnalisation: analyse psycho-sociale. *Aprendizagem e Desenvolvimento*, 4 (16/15).
- Malrieu, P. (1996). La théorie de la personne d'Ignace Meyerson. *Pour une psychologie historique. Ecrits en hommage à Ignace Meyerson*, 78–93.
- Mangiarotti, G. (2005). *Sulle tracce dell'infanzia*. Milano : Vita e pensiero.
- Marchive, A. (2010). L'aide individualisée dans un collège RAR: présentation et analyse critique. *Questions Vives. Recherches en éducation*, 4(13), 369-384.
- Marcotte, J., Lachance, M. H., & Lévesque, G. (2012). Pleins Feux sur la Persévérance et le Raccrochage. *Canadian Journal of Education/Revue canadienne de l'éducation*, 34(4), 135-157.

Marcotte, D., Lévesque, N., & Fortin, L. (2006). Variations of cognitive distortions and school performance in depressed and non-depressed high school adolescents: A two-year longitudinal study. *Cognitive Therapy and Research*, 30(2), 211-225.

Marks, G.-N., & Fleming, N. (1999). *Early school leaving in Australia : findings from the 1995 year 9 LSAY cohort*. Victoria : the Australian council for educational research.

Martin, E., & Bonnéry, S. (2002). *Les classes relais: un dispositif pour les élèves en rupture avec l'école*. Paris : ESF.

Maroy, C. (2006). *Les évolutions du travail enseignant en France et en Europe: facteurs de changement, incidences et résistances dans l'enseignement secondaire*, 155, 111-142. ENS Éditions.

Méard, J. (2009). *Le développement du pouvoir d'agir dans les situations d'enseignement et de formation*. Habilitation à Diriger des Recherches, Note de synthèse, Université de Provence, Aix-Marseille 1.

Méard, J. (2013). *L'activité des élèves en risque de décrochage scolaire en EPS : la dynamique des interactions en classe*. eJRIEPS, 30, 99-104.

Méard, J. (2014). La co-construction de sens dans les interactions entre l'enseignant et les élèves à risque de décrochage, in E. Flavier & S. Moussay (eds), *Répondre au décrochage scolaire*, 39-50. Bruxelles : De Boeck,

Méard, J. et Bruno, F. (2009). *Les règles du métier dans la formation des enseignants débutants*. Toulouse : Octarès

Méard, J. & Bruno, F. (2014). L'engagement des professionnels dans les dispositifs institutionnels, in E. Flavier & S. Moussay (eds), *Répondre au décrochage scolaire*, 181-192. Bruxelles : De Boeck.

Méard, J. & Zimmermann, P. (2014). La construction identitaire des enseignants débutants et l'émancipation par rapport à la prescription. *Travail et apprentissages*. 12, 65-78.

Millet, M. (2004). Ruptures familiales et « ruptures scolaires » de collégiens de milieux populaires. *Actes du colloque : Le devenir des enfants de familles défavorisées en France*. CERC, DEP, CNAF et DREES, Carré des Sciences : Paris.

Millet, M. & Thin, D. (2005). *Ruptures scolaires. L'école à l'épreuve de la question sociale*. Paris : PUF.

Millet, M., & Thin, D. (2007). Scolarités singulières et déterminants sociologiques. *Revue française de pédagogie*, n°4, p. 41-51.

Miller, M. (2006). *Where They Are: Working with Marginalized Students*. *Educational Leadership*, 63(5), 50-54.

Miossec, Y. (2011). *Les instruments psychosociaux de la santé au travail : le cas des managers de proximité de l'industrie électrique*. (Thèse de doctorat, Paris, CNAM).

Moignard, B., Ouafki, M., & Rubi, S. (2014). *Dispositif d'accompagnement des collégiens temporairement exclus*. Rapport d'évaluation, département de Seine Saint Denis.

Montandon, C. (2002). *Approches systémiques des dispositifs pédagogiques: enjeux et méthodes*. Paris : L'Harmattan.

Moussay, S. (2009). *Analyse du développement de l'activité professionnelle par le sens et par l'efficience: l'impact de la situation tutorale sur le pouvoir d'agir de trois enseignants débutants* (Thèse de doctorat, Université Paul Valéry-Montpellier III).

Moussay, S., & Flavier, É. (2014). L'entretien d'autoconfrontation: la prise en compte du point de vue de l'élève pour développer l'activité en classe. *Canadian Journal of Education/Revue canadienne de l'éducation*, 37(1), 96.

Moussay, S. Flavier, E., Zimmermann, P. & Méard, J. (2011). Preservice teacher's greater power to act in the classroom: analysis of the circumstances for professional development through sense and efficiency. *European Journal of Teacher Education*, 34, 4, 385-400.

Moussay, S., Méard, J., & Étienne, R. (2011). Impact de la situation tutorale sur l'activité en classe des enseignants novices: étude du développement professionnel par le sens et par l'efficience. *Revue des sciences de l'éducation*, 37(1), 105-128.

- Murray, C. (2009). Parent and teacher relationships as predictors of school engagement and functioning among low-income urban youth. *The journal of early adolescence*, 29(3), 376-404.
- Myint-U, A., O'Donnell, L. & Philips, D.(2012) *Updating a searchable database of dropout prevention programs and policies in nine low-income urban school districts in the Northeast and Islands Region*. (REL Technical Brief, 020).
- Natriello, G. (1997). Dropouts, school leavers, and truancy. In Saha, J. (dir.) *International encyclopaedia of the sociology of education* (577-581). Oxford: Pergamon.
- Newsome, W., (2004). Solution-Focused Brief Therapy Groupwork with At-Risk Junior High School Students : Enhancing the Bottom Line. *Research on Social Work Practice*, 14/5, 336-343.
- Noulin, M. (1996). *Traité d'ergonomie*. Toulouse, Octarès.
- O'Connell, M. & Sheikh, H. (2009). Non-Cognitive Abilities and Early School Dropout: Longitudinal Evidence from NELS. *Educational Studies*, 35(4), 475-479.
- Oddone, I., Re, A., Briante, G. & Clot, Y. (1981). *Redécouvrir l'expérience ouvrière: vers une autre psychologie du travail?* Paris : Editions sociales.
- Ombredane, A., & Faverge, J.- M. (1955). *L'analyse du travail*. Paris : PUF.
- Orthner, D.-K., Akos, P., Rose, R., Jones-Sanpei, H., Mercado, M., & Woolley, M.-E. (2010). A Middle School Student Engagement and Academic Achievement Program. *Children & Schools*, 32(4), 223-234.
- Passeron, J. C., & Revel, J. (2005). Penser par cas. *Enquête- École des hautes études en sciences sociales*.
- Pécout, E. & Meard, J. (2014). L'usage des TIC en classe de 4^{ème} pour accrocher les élèves, in E. Flavier, & S. Moussay, (Eds). *Répondre au décrochage scolaire*, 51-64. Bruxelles : De Boeck.
- Peeters, H., & Charlier, P. (1999). Contributions à une théorie du dispositif. *Le dispositif-Entre usage et concept*, 15-23.
- Pourtois, J.P. & Desmet, H. (1988). *Epistémologie et instrumentation en sciences humaines*. Liège : Mardaga.

- Potvin, P., Fortin, L., Marcotte, D., Royer, E. & Deslandes P. (2004). *Guide de prévention du décrochage scolaire*. CTREQ : Québec.
- Prevatt, F. & Kelly, F.D. (2003). Dropping out of school : a review of intervention programs. *Journal of School Psychology, 41*, 377-395.
- Rabardel, P. (2007). Instrument, activité et développement du pouvoir d'agir. *Recherches, 251-265*.
- Ria, L., & Leblanc, S. (2012). Professionnalisation assistée par vidéo: Les effets d'une navigation sur Néopass@ ction. *Recherches & éducations, (7)*, 99-114.
- Ribolzi, L. (1984). *La scuola incompiuta*. Milano : Vita e pensiero.
- Ricoeur, P. (1990). *Soi-même comme un autre*. Paris : Le Seuil.
- Robertson, A., & Collerette, P. (2005). L'abandon scolaire au secondaire: prévention et interventions. *Revue des sciences de l'éducation, 31(3)*, 687-707.
- Rodriguez, L.-F. (2010). Preventing Dropout and Promoting Engagement Among Latino Middle and High School Students: Towards a Framework for Understanding and Action. *California Association of Latino Superintendents and Administrators (CALSA)*. University of California Los Angeles, CA.
- Roger, J.- L. (2007). Refaire son métier. Essai de clinique de l'activité. *Paris: Hermès*.
- Rumberger, R. (1995). Dropping out middle school : a multilevel analysis of students and school. *American Educational Research Journal, 32 (3)*, 583-625.
- Rumberger, R. (2001). Who drops out of school and why. In Beatty, A., Neiser, U. Trent, W. and Heubert, J. *Understanding Dropouts: Statistics, Strategies, and High-Stakes Testing*. Washington, D.C.: National Academy Press.
- Rumberger, R. (2004). Why students drop out of school. In Gary Orfied (Ed.), *Dropouts in America: Confronting the Graduation Rate Crisis* (pp.131-155). Cambridge, MA: Harvard Education Press.

Rumberger, R. & Lamb, S. (2003). The early employment and further education experiences of high school dropouts: a comparative study of United States and Australia. *Economics of Education Review*, 22, 353-366.

Rumberger, R. & Lim, S.-A. (2008). *Why students drop out of school: A review of 25 years of research*. California Dropout Research Project Report. Santa Barbara, CA, University of California.

Rumberger, R. & Palardy, G. (2005). Test Scores, Dropout Rates, and Transfer Rates as Alternative Indicators of High School Performance. *American Educational Research Journal* 42, 3-42.

St-Pierre, V., Denault, A.- S., & Fortin, L. (2012). Le risque de décrochage scolaire et la participation à des activités parascolaires à l'école secondaire: effets médiateurs des symptômes dépressifs et des problèmes de comportement extériorisés. *Canadian Journal of Education/Revue canadienne de l'éducation*, 35(2), 379-400.

Saujat, F. (2002). *Ergonomie de l'activité enseignante et développement de l'expérience professionnelle: une approche clinique du travail de professeur*. (Thèse de doctorat, Aix-Marseille 1).

Saujat, F. (2004a). Comment les enseignants débutants entrent dans le métier. *Formation et pratiques d'enseignement en questions*, 1, 97-106.

Saujat, F. (2004b). Spécificités de l'activité d'enseignants débutants et "genres de l'activité professorale". *Polifonia*, 8(08).

Saujat, F. (2007). Enseigner: un travail. *Enseigner*, 179-188.

Saujat, F. (2009). L'analyse du travail comme source et ressource de formation: le cas de l'orientation en collège. *Formation et pratiques professionnelles*, 245-274.

Saujat, F. (2010). *Travail, formation et développement des professionnels de l'éducation : voies de recherche en sciences de l'éducation*. Note de synthèse en vue de l'habilitation à diriger des recherches, Aix-Marseille Université.

Saussez, F., & Lessard, C. (2009). Entre orthodoxie et pluralisme, les enjeux de l'éducation basée sur la preuve. *Revue française de pédagogie. Recherches en éducation*, (168), 111-136.

Schirm, A., Stuart, E., & McKie, A. (2006). The Quantum Opportunity Program Demonstration. Washington, DC: *Mathematica Policy Research* (No. 5465).

Schochet P.-Z., Burghardt, J., & McConnell, S. (2008). « Does Job Corps Work? Impact Findings from the National Job Corps Study », *American Economic Review*, 98- 5, 1864-1886.

Schwartz, Y. (2004). La conceptualisation du travail, le visible et l'invisible. *L'Homme et la société*, 152(2), 47-77.

Schwartz, Y. (2012). *Expérience et connaissance du travail*. Paris, Les essentielles, Éditions sociales.

Sensevy, G. (2005). Sur la notion de geste professionnel. *La Lettre de l'AIRDF*, 36, 4-6.

Simonet, P. (2011). *L'hypo-socialisation du mouvement: prévention durable des troubles musculo-squelettiques chez des fossoyeurs municipaux*. (Thèse de doctorat, Paris, CNAM).

Sheldon, S.-B. (2007). Improving student attendance with school, family, and community partnerships. *The journal of educational research*, 100(5), 267-275.

Sinclair, A. (2007). *0-5 : How small children make a big difference*. London : The Work Foundation.

Sinclair, M., Christenson, S., Lehr, C. & Anderson, A. (2003). Facilitating student engagement: Lessons learned from Check & Connect longitudinal studies. *The California School Psychologist*, 8(1), 29-42. doi:10.1007/BF03340894

Sinclair, B.-B., & Fraser, B.-J. (2002). Changing classroom environments in urban middle schools. *Learning Environments Research*, 5, 301-328.

Sitri, F. (2003). *L'objet du débat*. Paris : Presses Sorbonne nouvelle.

Six, F. (1999). *De la prescription à la préparation du travail: apports de l'ergonomie à la prévention et à l'organisation du travail sur les chantiers du bâtiment*. Document pour l'habilitation à Diriger des Recherches. Lille : Université Charles de Gaulle Lille, 3.

- Sutphen, R., Ford, J., & Flaherty, C. (2010). Truancy Interventions : A Review of the Research Literature. *Research on social work practice*, 1-11.
- Suchaut, B. (2009). L'aide aux élèves : diversité des formes et des effets des dispositifs. *Communication aux 2èmes rencontres nationales sur l'Accompagnement*. St Denis.
- Temple, J.- A., Reynolds, A.- J., & Miedel, W.- T. (2000). Can early intervention prevent high school dropout? Evidence from the Chicago Child-Parent Centers. *Urban Education*, n°35(1), p.31-56.
- Terenzi, P. (2006). *Contrasto alla dispersione e promozione del successo formativo. Buone pratiche in Emilia Romagna*. Milano : Franco Angeli.
- Terssac, G. De, (1992). *Autonomie dans le travail*. coll. Sociologie d'aujourd'hui, Paris : PUF.
- Tièche-Christinat, C. (2015). Favoriser la continuité et prévenir la rupture, le rôle d'un dispositif d'accrochage scolaire. Conférence au Colloque du Lasalé, Lausanne, HEP, juillet.
- Thievenaz, J. (2014). Repérer l'étonnement : contribution à une approche par l'activité dans la formation des adultes. *TransFormations, Recherches en Education et Formation d'adultes*, 11, 83-100.
- Thin, D. (2002). L'autorité pédagogique en question. Le cas des collèges de quartiers populaires. *Revue française de pédagogie*, 139, 21-30.
- Tomás, J.- L., Simonet, P., Clot, Y., & Fernandez, G. (2009). Le corps: l'œuvre du collectif de travail. *Corps*, 6(1), 23-30.
- Vallerand, R.-J., Fortier, M.-S. & Guay, F. (1997). Self-determination and persistence in a real-life setting : toward a motivational model of high-school dropout. *Journal of personality and social psychology*, 72 (5), 1161-1176.
- Vandendorpe, F. (1999). Un cadre plus normatif qu'il n'y paraît: les pratiques funéraires. In *Hermès*, 25, 1999-205.
- Vanttaja, M., & Jarvinen, T. (2006). The young outsiders : the later life courses of drop-out youths. *International journal of lifelong education*, 25 (2), 173-184.

Veyrunes, P. (2012). Dynamique de l'activité individuelle et collective en classe lors du passage dans les rangs. *Revue des Sciences de l'Éducation*, 38(1), 187-208.

Veyrunes, P., Gal-Petitfaux, N., & Durand, M. (2009). Configurations of activity: from the coupling of individual actions to the emergence of collective activity. A study of mathematics teaching situation in primary school. *Research papers in Education*, 24(1), 95-113.

Vincent, G. (1994). L'éducation prisonnière de la forme scolaire ? Scolarisation et socialisation dans les sociétés industrielles. Lyon : PUF.

Vors, O., & Gal-Petitfaux, N. (2009). Construire une activité collective de travail dans une classe d'EPS en Réseau ambition réussite: entre masquage et ostentation. *eJRIEPS*, (18), 156-177.

Vygotski, L.- S. (1930-31/1960). *Histoire du développement des fonctions psychiques supérieures*. Moscou.

Vygotski, L. (1978). *Mind in society : the development of higher psychological processes*. Cambridge : Harvard University Press.

Vygotski, L. S. (1934/1985). *Pensée et langage*. Paris : Editions sociales.

Wallon, H. (1938). *La vie mentale*. Paris : Messidor.

Wallon, H. (1959). Les milieux, les groupes et la psychogenèse de l'enfant. *Enfance*, 12(3-4), 287-296.

Wallon, H. (1963). *Les origines de la pensée chez l'enfant*. Paris : PUF.

Wallon, H. (1941/1968). *L'évolution psychologique de l'enfant*. Paris : Armand Colin.

Werthe, C. (1997). Élaboration et formalisation de l'expérience professionnelle: l'instruction au sosie. *Dialogue*, 86, 41-42.

Werthe, C. (2001). Le rire et ses ressources en clinique du travail. *Education permanente*, (146), 193-201.

Wittgenstein, L. (1996). *Remarques philosophiques*. Paris : Gallimard

Wisner, A. (1995). *Réflexions sur l'ergonomie, (1962-1995)*. Toulouse : Octarès.

Yates, S., & Payne, M. (2006). Not so NEET? A critique of the use of 'NEET' in setting targets for interventions with young people. *Journal of youth studies*, 9(3), 329-344.

Yvon, F. & Clot, Y. (2003). Apprentissage et développement dans l'analyse du travail enseignant. *Pratiques psychologiques*, 1, 19-35

Yvon, F., & Garon, R. (2006). Une forme d'analyse du travail pour développer et connaître le travail enseignant: l'autoconfrontation croisée. *Recherches qualitatives*, 26(1), 51-80.

Yvon, F. & Durand, M. (eds).(2012). *Réconcilier recherche et formation par l'analyse de l'activité*. Bruxelles: De Boeck.

Zay, D. (2005). *Prévenir l'exclusion scolaire et sociale des jeunes. Une approche franco-britannique*. Paris : PUF.

Zimmermann, P. (2013). *Analyse du façonnage de l'identité professionnelle des enseignants d'école primaire en formation initiale*. Thèse de doctorat en sciences de l'éducation. Université Nice Sophia Antipolis.

ANNEXES

Annexe A : Index des tableaux

Tableau 1	Exemple de tableau synoptique de leçon	p.97
Tableau 2	Données recueillies en 2012-2013 (la phase initiale de la recherche)	p.102
Tableau 3	Données recueillies en 2013-2015 (méthodologie de l'autoconfrontation)	p.103
Tableau 4	Les quatre moments du traitement des données	p.107
Tableau 5	Indicateurs et marques rapportées à la question de recherche 1	p.127
Tableau 6	Indicateurs et marques rapportées à la question de recherche 2	p.128
Tableau 7	Indicateurs et marques rapportées à la question de recherche 3	p.129
Tableau 8	Exemple de traitement d'un extrait d'entretien	p.130
Tableau 9	Présence des indicateurs retenus dans les énoncés issus de l'intervention	p.131
Tableau 10	Comparaison des codages d'un entretien entre les Ch.1 et Ch.2	p.133
Tableau 11	Données issues de l'intervention avec DAVID	p.155
Tableau 12	Données issues de l'intervention avec HÉLÈNE	p.182
Tableau 13	Données issues de l'intervention avec DIANE	p.208
Tableau 14	Données issues de l'intervention avec LUC	p.239

Annexe B : Textes officiels concernant la prévention et la lutte contre le décrochage scolaire en France (liste arrêtée au 30 novembre 2014)

Dispositifs pouvant concerner tous les élèves		
<i>Aide notionnelle et méthodologique</i>		
Accompagnement personnalisé en classe de sixième	NOR : MENE1120474C circulaire n° 2011-118 du 27-7-2011 MEN - DGESCO A1-2	www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin_officiel.html?cid_bo=57154
Accompagnement éducatif	C. n° 2008-080 du 5-6-2008 NOR : MENE0800454C RLR : 520-3 MEN - DGESCO B3-2	http://www.education.gouv.fr/bo/2008/25/MENE0800454C.htm
Ecole ouverte	NOR : MENE0203096C RLR : 554-7 CIRCULAIRE N°2003-008 DU 23-1-2003 MEN DESCO	http://www.education.gouv.fr/botexte/bo030130/MENE0203096C.htm
<i>Education à l'orientation</i>		
DP3 (découverte professionnelle 3h)	NOR : MENE0500301A RLR : 524-2c ARRÊTÉ DU 14-2-2005 JO DU 25-2-2005 MEN DESCO A4	http://www.education.gouv.fr/bo/2005/11/MENE0500301A.htm
Parcours découverte des métiers et des formations	NOR : MENE0800552C RLR : 523-0 CIRCULAIRE N° 2008-092 DU 11-7-2008 MEN DGESCO A1-2	http://www.education.gouv.fr/bo/2008/29/MENE0800552C.htm
<i>Lutte contre les violences scolaires et le harcèlement</i>		
Commission éducative	NOR : MENE1120336C circulaire n° 2011-111 du 1-8-2011 MEN - DGESCO B3-3	http://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin_officiel.html?cid_bo=57071
Règlement intérieur	NOR : MENE1120353C circulaire n° 2011-112 du 1-8-2011 MEN - DGESCO B3-3	http://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin_officiel.html?cid_bo=57068

Charte de civilité du collégien	NOR : MENE1120353C circulaire n° 2011-112 du 1-8-2011 MEN - DGESCO B3-3	http://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin_officiel.html?cid_bo=57068
Dispositifs pouvant concerner les élèves à risque de décrochage		
<i>Traitement et suivi de l'absentéisme</i>		
Contrôle et promotion de l'assiduité des élèves soumis à l'obligation scolaire	C. n° 2004-054 du 23-3-2004 NOR : MENE0400620C RLR : 503-1 MEN - DESCO B6	http://www.education.gouv.fr/bo/2004/14/MENE0400620C.htm
Décret relatif à la prévention de l'absentéisme scolaire	Décret n° 2014-1376 du 18 novembre 2014	http://www.legifrance.gouv.fr/eli/decret/2014/11/18/MENE1416551D/jo
<i>Aide et soutien notionnels et méthodologiques en classe ordinaire</i>		
PPRE (projet personnalisé de réussite éducative)	NOR : MENE0601969C RLR : 514-2 ; 520-0 CIRCULAIRE N°2006-138 DU 25-8-2006 MEN DGESCO A1-A2	http://www.education.gouv.fr/bo/2006/31/MENE0601969C.htm
Continuité pédagogique : PPRE passerelle	NOR : MENE1120530C circulaire n° 2011-126 du 26-8-2011 MEN - DGESCO A1-2	http://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin_officiel.html?cid_bo=57155
<i>Dispositifs hors de la classe ordinaire</i>		
Organisation et pilotage des dispositifs relais	NOR : MENE0602165C RLR : 523-3d CIRCULAIRE N°2006-129 DU 21-8-2006 MEN DGESCO B3-2	http://www.education.gouv.fr/bo/2006/32/MENE0602165C.htm
Dispositif d'initiation aux métiers en alternance	Article D337-172 du code de l'éducation	http://www.legifrance.gouv.fr/affichCode.do?sessionId=93102790018112E36273A701B7FDC6DB.tpdila09v_3?idSectionT A=LEGISCTA000023389186&cidTexte=LEGITEXT000006071191&dateTexte=20150910
Découverte professionnelle 6 heures (DP6)	NOR : MENE0500302A RLR : 524-2c ARRÊTÉ DU 14-2-2005 JO DU 25-2-2005 MEN	http://www.education.gouv.fr/bo/2005/11/MENE0500302A.htm

	DESCO A4	
Classe de troisième préparatoire aux formations professionnelles	NOR : MENE1120498C circulaire n° 2011-128 du 26-8-2011 MEN - DGESCO A1-2	http://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin_officiel.html?cid_bo=57158
Développement des « internats d'excellence » et des plans académiques de l'internat	NOR : MENB0912396C RLR : 506-3 circulaire n° 2009-073 du 28-5-2009 MEN - BDC	http://www.education.gouv.fr/cid28405/menb0912396c.html
Etablissement de réinsertion scolaire	NOR : MENE1015823C circulaire n° 2010-090 du 29-6-2010 MEN - DGESCO B3-2	http://www.education.gouv.fr/cid52474/mene1015823c.html
<i>Dispositifs en direction des élèves à besoins particuliers</i>		
PAI (projet d'accueil individualisé)	C. n° 2003-135 du 8-9-2003 NOR : MENE0300417C	http://www.education.gouv.fr/bo/2003/34/MENE0300417C.htm
Elèves handicapés : Mise en œuvre et suivi du projet personnalisé de scolarisation	NOR : MENE0602187C RLR : 501-5 ; 516-3 CIRCULAIRE N°2006-126 DU 17-8-2006 MEN - DGESCO B2-2 SAN- AGR	http://www.education.gouv.fr/bo/2006/32/MENE0602187C.htm
<i>Lutte contre les violences scolaires et le harcèlement</i>		
Organisation des procédures disciplinaires dans les collèges, les lycées et les établissements régionaux d'enseignement adapté, mesures de prévention et alternatives aux sanctions	NOR : MENE1120336C circulaire n° 2011-111 du 1-8-2011 MEN - DGESCO B3-	http://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin_officiel.html?cid_bo=57071
Discipline dans les établissements d'enseignement du second degré : mesures de	NOR : MENE1016345D décret n° 2011-728 du 24-6-2011 - J.O. du 26-6-2011 et du 14-8-2011 MEN - DGESCO B3-3	http://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin_officiel.html?cid_bo=57064

responsabilisation		
Organisation des procédures disciplinaires dans les collèges, les lycées et les établissements régionaux d'enseignement adapté, mesures de prévention et alternatives aux sanctions accompagnement en cas d'interruption de la scolarité liée à une procédure disciplinaire	NOR : MENE1120336C circulaire n° 2011-111 du 1-8-2011 MEN - DGESCO B3-3	http://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin_officiel.html?cid_bo=57071
Dispositif concernant les élèves décrocheurs (+ de 16 ans)		
PLSA (plateforme locale de suivi et d'appui)	C. n° 2004-054 du 23-3-2004 NOR : MENE0400620C RLR : 503-1 MEN - DESCO B6	http://www.education.gouv.fr/bo/2004/14/MENE0400620C.htm
Incitation à l'expérimentation et à l'innovation		
<i>dispositifs relevant de l'article 34</i>		
Loi d'orientation et de programme pour l'avenir de l'école	L. n° 2005-380 du 23-4-2005. JO du 24-4-2005 NOR : MENX0400282L RLR : 190-1 à 190-9 MEN - DESCO	http://www.education.gouv.fr/bo/2005/18/MENX0400282L.htm#loi

Annexe C : Transcription des entretiens issus de l'intervention et soumis à l'analyse

Les cases vides correspondent aux moments de visionnage des extraits de séances par les acteurs.

<p>Titre : Première réunion du collectif de travail Codage : 2013- 10- 8 Réunion du collectif Codage simplifié : Réunion du collectif Date : 8 octobre 2013</p>		
<p><u>Participants</u> : Chercheure (CH) DAVID (EPS) DIANE (Histoire-géographie) HELENE (Anglais) LUC (Sciences de la Vie et de la Terre)</p>		
1.	CH	<p>Chers collègues on rentre dans le vif du sujet, je ne veux pas vous mobiliser trop longtemps, donc merci d'abord d'accepter de participer avec moi à ce, ce travail de recherche sur la prévention et la lutte contre le décrochage, en fait moi j'ai beaucoup, j'ai beaucoup observé les classes, je me suis entretenue avec certains d'entre vous, là ça fait deux ans, et puis j'ai beaucoup lu parce que ça fait partie du travail de la thèse, surtout en première année, j'ai fait un petit résumé de la revue de littérature l'autre fois pour DIANE j'ai mis ça sur un power point, si ça vous intéresse je pourrai vous le passer.</p>
2.	DIANE	<p>Je peux vous le passer, je l'ai sur ma clé.</p>
3.	CH	<p>La recherche sur le décrochage, en fait, ce dont je me suis rendue compte c'est qu'elle est principalement descriptive et prédictive. C'est à dire que les chercheurs ils sont capables de dire, voilà, un élève décrocheur, c'est ça, il est comme ça, comme ça. Ils sont capables aussi de dire, voilà quels sont les facteurs de risque, on va dire, donc si vous êtes un garçon, vous êtes, vous avez plus de chances d'être décrocheur que si vous êtes une fille, si vous êtes issu d'un milieu défavorisé vous êtes, voilà vous avez plus de risque que si vos parents sont profs ou médecins, ou avocats, et cetera, si vous ne parlez pas la langue d'origine, bon et cetera, là il y a énormément de recherches. En revanche ce qui manque un peu, parce que la revue de littérature ça sert à ça, il s'agit pas quand on fait une thèse de réinventer l'eau tiède, donc il faut regarder ce qui existe et regarder les manques, et si possible essayer de s'insérer dans les manques, voilà. Moi ce dont je me suis rendue compte, c'est qu'en revanche, l'impact de la prévention et de la lutte contre le décrochage sur le travail des enseignants il est très peu investi. C'est à dire, qu'est-ce que ça a comme conséquences sur le travail enseignant de, d'avoir des élèves potentiellement décrocheurs, ou, voire, décrocheurs, hein, hier soir on a entendu parler d'élèves qui sont, qui sont vraiment plus qu'à la limite, dans leur classe, et la prescription en fait, hein, la demande, les attentes de l'institution, ça aussi, hier soir, à la réunion sur la troisième alternance, voilà on l'a réentendu dire de la part de M. C (principal), la prescription c'est vraiment d'une manière très très forte, de, d'éviter autant que faire se peut,</p>

		hein, qu'il y ait des élèves qui quittent le système scolaire sans avoir, on va dire, bouclé un enseignement ou une formation, hein, c'est à dire sans diplôme et sans projet professionnel.
4.	DAVID	Sans avoir les outils pour s'insérer, les premiers outils
5.	CH	Voilà, donc il y a une demande forte de la part de l'institution, voilà, c'est ça, exactement. Il y a une demande très forte au niveau de l'institution, mais quelle est la conséquence de cette demande sur le travail des enseignants, finalement ça, c'est relativement peu investi, on va dire, il y a quelques chercheurs qui se sont intéressés à ça, mais relativement peu. A côté de ça il y a beaucoup de programmes de lutte contre le décrochage qui sont mis en œuvre, mais on se rend compte que ces programmes ils sont, alors c'est assez paradoxal, parce qu'on veut des programmes répliquables, en particulier dans les pays anglo-saxons, au Canada, aux Etats-Unis, on dit ben voilà il faut un programme qu'on peut installer dans n'importe quel établissement, et qui va avoir tels et tels effets. Et en fait on se rend compte que ça existe pas. En fait la réplique des programmes elle est pas possible, parce que chaque établissement est particulier, a un recrutement particulier, a un fonctionnement d'équipe particulier, donc en fait les programmes à appliquer clé en main et ben ils marchent pas. Ils marchent parce qu'il y a un concepteur qui l'a élaboré pour tel établissement, tel type d'élève, et cetera, et parce qu'il l'a mis en œuvre, mais dès qu'on essaie de le, dès qu'on essaie de le répliquer ailleurs, ça marche pas, ça paraît évident, ben en fait
6.	DAVID	Non, non, ben c'est depuis des années et des années c'est toujours la même chose, on crée des
7.	CH	C'est pour ça que voilà, la prescription en fait demande maintenant, tous les, j'ai pas mal étudié tous les textes officiels, et il y en a énormément, depuis 2011 il y en a je crois, il y a douze nouveaux textes qui sont parus qui concernent la prévention et la lutte contre le décrochage, c'est quand même énorme, hein, à digérer, pour les acteurs, donc vous, les équipes de direction, et puis tous les partenaires, et ils disent tous "il faut prendre en compte le terrain et les ressources locales". C'est à dire qu'il y a des directions de travail mais ensuite ces directions-là elles sont à adapter mais le problème c'est comment les équipes se saisissent et prennent en compte les ressources, ben ça on le sait pas. Donc en fait moi, mon sujet, de plus en plus, ça s'oriente vers ça. Donc ce que je souhaiterais faire avec vous, si vous en êtes d'accord, c'est justement venir regarder et échanger avec vous sur qu'est-ce que ça vous pose comme problématique, alors au sein de votre classe mais aussi éventuellement dans les dispositifs un peu parallèles, hein, l'année dernière on a beaucoup travaillé sur la troisième PPRE qui cette année redémarre sur la troisième alternance, hein, que DIANE et... que tu as et que toi tu as...
8.	LUC	J'ai pas la troisième alternance.
9.	CH	Mais tu as la 304.
10.	LUC	Oui je l'ai.
11.	CH	Donc la troisième alternance ils vont se retrouver avec toi.

12.	LUC	Ils seront dedans, oui.
13.	CH	Voilà. Donc c'est, voilà, la prise en charge de ce type d'élèves, mais aussi alors on avait aussi envisagé, et c'est aussi pour ça que toi et HELENE vous êtes engagés dans le projet, aussi, toute la question du risque de décrochage au moment de, du passage de l'école au collège, et tout ce qui est mis en place, PPRE passerelle mais, enfin, tout, aussi, tout ce qui est mis en place
14.	DIANE	Le PAI, les choses comme ça
15.	CH	Le PAI, voilà, ça on va dire que c'est un peu institutionnel, déjà, mais aussi tout ce qui est mis en place au quotidien par les profs pour aider les élèves à franchir ce cap qui, ça de toute évidence au niveau des recherches ça c'est acté, c'est un cap très difficile. Le passage
16.	DIANE	CM2-sixième
17.	CH	Toutes les transitions, mais la transition CM2-sixième pour des élèves qui sont un petit peu fragiles sur le plan cognitif, c'est un gouffre. C'est comme si on te demande, on te dit tiens prends ton élan et puis tu vas franchir ce fossé, là, et au fond il y a le canyon et il faut que tu te retrouves de l'autre côté, quoi.
18.	DIANE	Hm.
19.	CH	Et pour certains élèves, le fossé il est tellement large que soit ils sautent pas, c'est à dire qu'ils en restent à des, à des conduites qui ressemblent beaucoup à celles de l'école, ils arrivent pas à se mettre dans la logique du collège, soit ils se, ils se noient, quoi, hein, ils sont perdus, voilà. Donc ce sur quoi justement j'aimerais travailler avec vous, c'est déjà quels, quels problèmes, problèmes au sens positif du terme, hein, pas des choses insurmontables justement, quels problèmes professionnels ça vous pose, et puis venir observer et faire des entretiens sur ces problématiques-là. Voilà maintenant je vous laisse la parole.
20.	DIANE	Est-ce que tu veux savoir aussi euh, ce qu'on met en place, ou juste parler des problèmes ?
21.	CH	Alors quelle question problématique, quel objet problématique ça te pose, mais ça peut être aussi "voilà, moi pour essayer de répondre à ça, voilà ce que je fais".
22.	DIANE	D'accord. Ok.
23.	LUC	On les attache
24.	CH	On peut les droguer, aussi
25.	LUC	On les enferme et puis on s'en débarrasse. (<i>rires</i>)
26.	DAVID	C'est aller plus loin que les constats, parce que c'est vrai qu'on peut constater, "lui, hmmm il est mal parti", actuellement en sixième, enfin moi dans ma classe j'en ai deux, trois
27.	DIANE	La sixième deux, là
28.	DAVID	Oui, je me dis "eux ils vont avoir du mal"

29.	CH	D'accord.
30.	DAVID	Ils vont avoir du mal parce que ...
31.	CH	D'accord, donc c'est des élèves... C'est quelle sixième que tu as ?
32.	DAVID	C'est la 602.
33.	DIANE	Que HELENE a en Anglais aussi
34.	DAVID	Oui, voilà.
35.	DIANE	Que moi j'ai en histoire-géo...
36.	CH	Est-ce que c'est la sixième que vous appelez
37.	DAVID	Antiquité
38.	CH	Antiquité, d'accord, tu les as aussi LUC, non ?
39.	DIANE	On les a tous, tu vois.
40.	CH	Tu les as, les antiquités ?
41.	LUC	<i>(rires)</i> Il me semble.
42.	DAVID	Projet, euh... Et c'est vrai que moi j'ai trois sixièmes.
43.	CH	<i>(rires)</i> Tu sais pas si tu as les antiquités ?
44.	DAVID	Donc ça devient intéressant, parce que moi j'ai trois classes de sixième, et c'est vrai que c'est dans cette classe de 602 où, enfin, je sais pas... mais dans cette classe-là il y a quand même deux, trois élèves qui vont, qui sont à risque.
45.	DIANE	Et qui déjà ont commencé à se faire remarquer
46.	DAVID	Qui sont à risque quand même.
47.	CH	Il y a celui qui sait pas lire, c'est là qu'il y a, c'est dans cette classe ?
48.	DAVID	Non ah oui mais ça c'est en 601, c'est le FLE, là.
49.	CH	Oui. Mais il y a une évaluation qui a été faite ?
50.	DIANE	Mais il a, je pense qu'elle est en train de le faire madame W, et
51.	CH	Et tu t'es...
52.	DIANE	Et il a progressé
53.	CH	Tu as demandé d'où il venait ?
54.	DIANE	Je sais pas, j'étais un peu...

55.	DAVID	Ce petit FLE, c'est, comment il s'appelle ?
56.	CH	Jamel.
57.	DAVID	Voilà, alors donc petite histoire par rapport à l'EPS, il veut venir en EPS, mais ils mettent du FLE pendant les cours d'EPS, donc le gamin il vient vers moi, il vient et puis il se fait pas entendre, je fais l'appel machin, il est là, et puis je commence à faire cours et puis après on vient le chercher, puis il se met à pleurer (<i>rires</i>)
58.	DIANE	Tu vois c'est embêtant
59.	CH	Ah c'est embêtant faudrait le changer...
60.	DAVID	Alors sur les quatre heures je j'arrive à l'avoir deux heures sur les quatre heures.
61.	CH	Oui, parce que HW elle m'avait dit justement que dans les groupes FLE elle essaie de les...de pas leur faire manquer les cours d'EPS
62.	DAVID	Mais elle essaie, parce que c'est vrai que le cours d'EPS c'est un, c'est vraiment un lieu de communication, quoi.
63.	CH	Oui.
64.	DAVID	Ils sont pas derrière une table, on leur interdit pas de parler, ils sont en communication tout le temps, que ça soit physiquement ou verbalement, donc c'est vrai que ces activités pour ce type d'élèves, elles sont super importantes.
65.	CH	Hm.
66.	DIANE	Cela étant, depuis une semaine, deux semaines, il a progressé, Jamel, ça se voit que ça commence à se transformer, parce que
67.	DAVID	Ah oui, je suis d'accord
68.	DIANE	Parce que il parle davantage,
69.	DAVID	Ah oui
70.	DIANE	Il lève la main, et il commence à articuler un petit peu mieux. Et je sais que donc madame W a fait beaucoup de choses, mais en même temps moi par exemple la fois dernière les élèves étaient en contrôle donc j'ai acheté mon petit cahier de CP, il avait fait les exercices il avait pas tout compris, on a refait donc, et on a fait les lettres, tu vois, il a formulé les lettres, il a corrigé, quand je lisais les phrases il les comprenait, donc il a corrigé, donc du coup ça lui a fait un bien fou, et du coup en classe maintenant en cours il participe beaucoup plus
71.	DAVID	Il est venu ce matin me parler en particulier, quoi
72.	DIANE	Il a du mal encore à s'exprimer en français, mais moi j'ai senti
73.	CH	Il était scolarisé au CM2, cet élève ? C'est ça ma question.

74.	DIANE	Il me semble parce que quand même l'année dernière il me semble qu'il était scolarisé l'année dernière. Parce que c'est H. qui est plus au courant, madame W qui est plus au courant elle m'avait dit "mais non ils ont été scolarisés l'année dernière". Et elle comprenait pas pourquoi il ne, lui en tout cas entre autres, Jamel, parce qu'elle avait le grand frère déjà l'année dernière, elle l'avait le grand frère, oui
75.	CH	Ah donc il était là
76.	DIANE	Elle avait le grand frère l'année dernière
77.	CH	C'est pas un primo-arrivant
78.	DIANE	T'as le grand frère qui est en quatrième, il était en cinquième l'année dernière. Il y a le grand frère. Et elle avait le grand frère aussi, elle me dit "mais euh, Jamel aurait pas dû..." donc déjà ils étaient scolarisés l'année dernière. Mais bon...
79.	CH	D'accord
80.	DIANE	Mais bon mais il a progressé.
81.	CH	Donc dans cette 602, vous avez déjà des élèves
82.	LUC	C'est pas un 602, lui.
83.	DAVID	C'est un 601. Mais bon la 602 effectivement, il y a quelques élèves
84.	DIANE	Il y a quelques élèves, oui.
85.	CH	Que vous, que vous percevez...
86.	DAVID	Ah ben oui
87.	CH	Pourquoi ils t'alertent, par exemple ?
88.	DIANE	Loïc, tiens, on prend l'exemple de Loïc.
89.	DAVID	Y a Loïc, Loïc
90.	DIANE	Y a pas que lui
91.	DAVID	Y a pas que lui mais moi, N.... Sabri hein... c'est Sabri ?
92.	DIANE	Mais il y a, il y a différentes façons, Sabri, ben Sabri il a des difficultés d'apprentissage, de compréhension, alors que Loïc n'a pas ça mais Loïc c'est vraiment le comportement euh, il veut jouer vraiment, il est dans l'agressivité, petit caïd, alors que lui par contre il a pas de problème
93.	DAVID	Non mais Loïc, mais il y a Laurent aussi, alors
94.	DIANE	Et il y a Laurent, oui
95.	DAVID	Laurent qui est en train de

96.	CH	Loïc et Laurent
97.	DIANE	Il y a Loïc et Laurent oui
98.	DAVID	Loïc et Laurent qui rentrent dans, justement ce ... voilà
99.	DIANE	Oui de jouer les petits caïds
100.	DAVID	Ah de jouer le
101.	DIANE	Mais parce que...
102.	DAVID	"Moi j'ai raison, le professeur il nous raconte que des bêtises"
103.	DIANE	Parce que Loïc il est loin d'être bête, hein, il m'a, je lui ai rendu, là il faut qu'il fasse son contrôle mais plusieurs fois il a participé il sait plein de choses à l'oral, quand il en a envie il peut dire plein de choses, mais comme il est dans...
104.	DAVID	Alors, si on rentre un peu, si on rentre un peu dans, enfin je sais c'est enregistré, mais euh
105.	CH	Non mais, alors vous inquiétez pas
106.	DAVID	ça reste, ça restera
107.	CH	Voilà quand je
108.	DAVID	C'est vrai que ça reste quelque chose de très personnel
109.	CH	Voilà je vais vous faire un retour après, et vous pouvez demander à LUC et à DIANE avec lesquels j'ai déjà travaillé, après les données j'anonyme tout, hein, je change vos, vos noms et je change le nom des élèves
110.	DAVID	Voilà pour cet élève-là, Loïc, donc il a perdu son papa il y a quatre ans d'une maladie, la maman donc s'est retrouvée seule, ne travaille pas, euh, le gamin donc il a été, ils ont essayé de l'aider, de le ... et actuellement donc la psychothérapie qui avait essayé d'être mise en place, je crois qu'elle a été abandonnée et la seule chose qu'elle a essayé de mettre en place, c'est un éducateur qui doit essayer de venir l'aider, avec ce gamin-là, mais actuellement elle, elle a retrouvé quelqu'un, elle vit pas encore avec, mais lui il n'accepte pas
111.	CH	Le petit sent qu'il se passe quelque chose.
112.	DAVID	Voilà, lui il accepte pas, donc ça crée encore plus de, de, de problèmes relationnels entre la maman et la fille, euh, entre la maman et le fils
113.	DIANE	Le fils
114.	DAVID	Et surtout dans, dans, il refuse toute l'aide au niveau de l'apprentissage des cours, il refuse que sa maman l'aide, ou alors il lui dit "oui mais je sais c'est pas la peine, je sais, je sais"
115.	CH	Il fait la crise, là, il fait la crise de jalousie ça va le faire grandir après, hein
116.	DAVID	Il fait la crise et donc, et donc elle est venue me trouver, "au secours, qu'est-ce que je dois

		faire ? "
117.	CH	Et oui, oui.
118.	DAVID	"Qu'est-ce que je peux faire ? Comment est-ce que je peux faire ?"
119.	CH	Donc il y a la question des, voilà du comportement, des relations avec les parents
120.	DAVID	"Pour, pour euh", voilà. Donc par rapport à cet élève, il reste quand même, c'est un élève qui a des facilités en maths, hein, et qui est, qui était, qui était assez, enfin quelques difficultés en français mais c'est pas énorme, mais le problème qu'il rencontre c'est que, il parle à tout va, et sans vraiment communiquer avec les autres, c'est à dire que tout ce qu'il peut penser, il le sort à l'oral.
121.	CH	Pas de filtre
122.	DAVID	Y a pas de filtre, y a pas de blo... voilà il y a pas de filtre, qui te dit "voilà, ça..."
123.	DIANE	Il est dans l'agressivité aussi
124.	DAVID	Et donc ben des fois on peut avoir des pensées un peu "ouais qu'est-ce qu'elle nous fait faire celle-là ? J'suis fatigué, j'ai pas envie de le faire", ben lui il va le dire.
125.	CH	Lui il le sort, d'accord. Bon ben remarque, c'est bien, hein ?
126.	DAVID	(rires)
127.	DIANE	Mais quand il est dans l'agressivité, c'est pas forcément avec les profs, mais parfois il est dans l'agressivité aussi avec les autres camarades, il y a quelqu'un qui va intervenir en classe parce que tu vois, on participe, il lève la main, ben Loïc va faire derrière un commentaire et ...
128.	CH	Blessant
129.	DIANE	Oui, blessant. Et en disant voilà, il faut qu'il fasse quelque chose envers une camarade ou un camarade qui a participé
130.	CH	Il souffre, il faut que tout le monde en profite
131.	DIANE	Voilà.
132.	DAVID	Voilà, voilà c'est ça, exactement.
133.	CH	Toi tu le perçois comme ça, LUC, cet élève ?
134.	LUC	Le gamin il a besoin d'exister, quoi, il cherche un moyen pour exister.
135.	CH	C'est ça.
136.	DIANE	Hm.
137.	LUC	Après ça va être, voilà, il va être vulgaire, méchant, il va dire, mais après c'est aussi peut-être un manque de maturité, peut-être que le gamin ne peut pas penser autrement qu'en parlant

		donc, du coup...
138.	CH	C'est ça
139.	DAVID	Hm, hm.
140.	LUC	Aussi, faut accepter aussi qu'il dise les choses parce que il a besoin de, de s'exprimer pour développer sa pensée
141.	DIANE	Oui, oui.
142.	DAVID	Alors donc, euh
143.	DIANE	Mais du coup ça crée du conflit dans la classe, alors pour désamorcer les choses...
144.	LUC	Alors pour moi, il est pas encore décrocheur, c'est pas un élève décrocheur
145.	DIANE	Pas encore, mais il peut, oui
146.	CH	Oui mais tu te...c'est un élève qui te préoccupe, quoi, qui t'inquiète.
147.	DIANE	Voilà.
148.	DAVID	Qui me préoccupe, donc en rencontrant la maman on a vu un peu comment travailler avec lui à la maison, je l'ai fait venir pour que, (en aparté) tu vois ça, je reçois mes messages, avec la maman on a vu comment, que lui il accepte l'aide, moi je lui ai dit "ta maman, son rôle c'est de faire ça, ça, ça, il faut que tu l'acceptes". Et j'ai mis en place une fiche de suivi, pour que justement l'attitude s'améliore au niveau de la classe.
149.	CH	Les trois autres ils ont une fiche de suivi aussi ?
150.	DAVID	Alors non, les autres n'ont pas de fiche de suivi
151.	DIANE	Par contre ils sont plus décrocheurs, moi je pense.
152.	DAVID	Mais ils sont beaucoup plus décrocheurs, les autres moi je suis beaucoup plus inquiet.
153.	DIANE	Oui.
154.	DAVID	Mais ce qu'il y a de bien c'est que ces deux autres décrochés, décrocheurs, là, Loris et puis Sabri, ces deux élèves-là ils se sont mis délégués de classe.
155.	CH	Loris
156.	DAVID	Loris c'est M et Sabri
157.	DIANE	Sabri B, j'ai pas les listes, là
158.	CH	J'ai pas besoin d'avoir les listes, c'est juste pour qu'après moi quand je vais les voir en classe, et tout, que je puisse les identifier
159.	DIANE	C'est Loris et Sabri

160.	DAVID	Voilà, c'est ça. Et donc ces deux-là, il y a plus de problèmes de compréhension, c'est à dire que, on sent déjà dans, dans, dans toutes les questions qu'ils peuvent nous poser par rapport aux consignes qu'on peut, que, que ça connecte pas
161.	CH	Ils n'y sont pas, ils sont pas encore dans le ...
162.	DAVID	Non, ils sont, il y a beaucoup, voilà c'est, c'est
163.	DIANE	Sabri il me fait encore l'effet d'être un tout petit, petit, tu sais
164.	DAVID	Et encore, ouais...
165.	DIANE	Qui a cinq, six ans, qui pose des questions encore très très
166.	DAVID	Loris lui il va poser des questions, il va montrer, il va, il va peut-être même être naïf dans sa, quand il va réagir. Sabri lui, il est, pour moi c'est beaucoup plus grave à son niveau parce que lui il est en train de s'éteindre. Il s'éteint, lui.
167.	DIANE	Hm, c'est ça.
168.	CH	ça c'est les cas les plus, les plus préoccupants parce que ce sont des cas qu'on risque d'oublier entre guillemets en tant qu'enseignant quand on a toute la classe
169.	DIANE	C'est ça, hm.
170.	CH	Et qu'il y en a un qui vous enquiquine, ben de toute façon
171.	DIANE	Et c'est le problème, voilà
172.	CH	De toute manière vous êtes obligés de vous occuper de lui, hein, parce que c'est comme ça dans toutes les classes
173.	DIANE	Hm
174.	CH	Par contre celui qui se met dans un coin, qui se fait oublier, qui dit "oh ben ça, ça me saoule, je vais me..." ça c'est vraiment la problématique de l'élève à risque, c'est "éviter les ennuis, éviter l'ennui".
175.	DIANE	C'est ça.
176.	CH	Et ça oscille toujours entre les deux
177.	DAVID	C'est sûr.
178.	CH	Donc "éviter les ennuis" en se faisant pas remarquer, éventuellement en prenant la parole mais vraiment sur, pour répondre à une question où vraiment qui est hyper facile, dont ils sont sûrs qu'ils ont la réponse, ou en montrant quand le prof passe que, il souligne, que il fait bien son cahier et cetera
179.	DIANE	C'est ça
180.	CH	Et "éviter l'ennui", donc s'occuper euh, parce qu'évidemment quand on n'arrive pas à faire ce

		qui est demandé, euh c'est très long l'heure.
181.	DIANE	Oui
182.	CH	Et donc on se met à faire plus ou moins autre chose, voilà. Donc communiquer avec les voisins, euh, faire une autre activité, et cetera, voilà donc ça c'est vraiment la problématique centrale de l'élève qui est à risque, c'est "éviter les ennuis et éviter l'ennui".
183.	DIANE	Hm, c'est ça, et Sabri il est comme ça.
184.	DAVID	C'est, voilà.
185.	DIANE	Je sais pas si tu as, peut-être que toi vu ta façon de travailler, peut-être pas avec LUC
186.	CH	Ben on va aller regarder comment il travaille avec LUC.
187.	LUC	Sabri, à mon avis Sabri il a des sensibilités qui ne sont pas les nôtres, donc du coup...
188.	CH	Oui
189.	LUC	Il procède différemment, lui il a besoin d'abord qu'on le... peut-être qu'on le conforte dans ce qu'il sait faire avant de l'amener à, à faire des choses nouvelles, enfin je sais pas, en éducation physique et sportive comment ça se passe, mais je pense pas qu'il doit être à l'aise avec, par rapport à ses camarades, donc il ne doit pas du tout s'exprimer, puisqu'il attend finalement une... enfin une, une, des circonstances, des, des... pour qu'il puisse affirmer et montrer qu'il existe.
190.	CH	Hm.
191.	LUC	Et moi j'ai l'impression qu'il faut essayer de trouver avec ce gamin-là des domaines dans lesquels il est pas mauvais quoi, et puis les souligner avant d'obtenir autre chose.
192.	CH	Mais pourquoi tu dis que il est pas à l'aise, parce qu'il est en situation de handicap, il...?
193.	LUC	Il sait pas, ou alors on est tous handicapés, mais, on est tous handicapés...
194.	CH	Non non non, mais après est-ce que c'est, est-ce que c'est reconnu ou, voilà, hein, on est tous différents
195.	LUC	Il écrit très très mal, il a beaucoup, beaucoup de mal à rédiger les choses
196.	CH	D'accord
197.	LUC	Il a les idées qui sont assez claires, maintenant euh, je pense que nous on est capables de penser et de rédiger, lui n'est pas capable de faire ça, il faut d'abord qu'il pense, que ça murisse entre guillemets et après il peut faire l'action, l'écriture ou la construction de quelque

		chose ou un mouvement, et cetera
198.	CH	Mais en EPS au niveau des compétences motrices il est en difficulté
199.	DAVID	Je peux pas dire qu'il est en difficulté1355>
200.	CH	Ou il est en difficulté de compréhension des consignes, la compréhension des règles, de la complexité
201.	DAVID	Oui, la compréhension des consignes oui, oui
202.	CH	Mais, mais si tu veux sur le plan moteur, tu le perçois pas, euh...
203.	DAVID	Sur le plan moteur non, tu sais on fait endurance, demi-fond là, et c'est vrai que demi-fond
204.	DIANE	Pour préparer le cross
205.	DAVID	Il va, il va un peu se relâcher quoi, c'est pas là qu'il va se donner à fond, quoi, je veux dire, il va prendre ça à la légère, il va pas vraiment euh...
206.	CH	<i>(HELENE rejoint la réunion)</i> Coucou HELENE
207.	DIANE	Il faut plus le solliciter, donc, lui dire, le valoriser sur des points
208.	LUC	Oui oui, moi je l'ai vu
209.	CH	On est en train de parler de, des élèves de la 602 que vous avez tous les quatre et de certains élèves de la 602 qui pour
210.	DIANE	Je les ai cet après-midi en plus, tu vois
211.	CH	Trois collègues, euh, présents, paraissent, on va dire, à risque quoi, hein ? Donc on a évoqué Loïc, Loris, Sabri et Laurent si ça te parle
212.	HELENE	Ben Loïc oui puisque je suis la tutrice
213.	CH	Oui
214.	DAVID	Oui donc les élèves qui ont une fiche de suivi
215.	HELENE	Laurent et ?
216.	DIANE	Laurent, Sabri et Loris
217.	DAVID	Je pense que dans la classe pour le moment c'est ces élèves-là qui peuvent avoir... alors pas Loïc il va pas décrocher Loïc parce qu'il est suivi par la maman, c'est seulement euh...
218.	DIANE	C'est le comportement
219.	DAVID	C'est le comportement mais
220.	DIANE	Il a pas de problèmes d'apprentissage
221.	CH	C'est son problème personnel qui rejaillit

222.	DAVID	Voilà, bon
223.	HELENE	Pour moi c'est plutôt un problème de l'environnement dans lequel il est
224.	DAVID	Voilà c'est ça
225.	HELENE	La classe dans laquelle il est, les copains qu'il peut avoir
226.	DIANE	C'est pas un problème d'apprentissage, mais je me dis, parce que moi je me suis, enfin, moi Sabri pour moi c'est une énigme, donc du coup je voulais écouter LUC parce que je me disais, c'était intéressant ce qu'il disait
227.	LUC	Ben après c'est ce qu'on disait, hein, bon moi Sabri je le vois euh, chercher des repères et attendre qu'on le conforte dans ce qu'il fait, avant de lui proposer quelque chose de nouveau
228.	DIANE	Oui
229.	LUC	Et euh, là il m'est arrivé, c'était quand, c'était la semaine dernière, ben de le nommer, enfin il a fait une activité qu'aucun autre ne voulait faire. Bon ben c'est pas un problème, il y avait une machine à manipuler, au début il comprenait rien, enfin j'ai eu l'impression qu'il ne comprenait rien, mais bon en fait il comprenait tout à fait ce qu'il faisait. Sauf que c'était la manière dont il allait rédiger ses réponses qui n'était pas encore en place, mais dans sa tête, l'action même, il avait compris, maintenant il fallait du temps pour qu'il puisse construire son tableau de relevés, et donc il fallait tout simplement, et bien discuter avec lui de la manière dont il allait présenter la chose.
230.	CH	Tu veux dire qu'il est en difficulté pour formaliser ses idées, ses réponses
231.	LUC	Mais... il est dans un état de difficulté et nous nous sommes dans des états de difficultés qui sont proches, mais c'est pas tout à fait les mêmes difficultés, mais lui il éprouve des difficultés à retranscrire les choses, à exprimer les... ce qu'il a à dire, alors évidemment si vous lui dites "ben tu n'es pas capable d'exprimer tes résultats, tu n'as rien compris", ben si il a compris. Sauf qu'il n'a pas été en mesure de proposer
232.	CH	De le montrer par l'écrit, en fait
233.	LUC	Alors à ce moment-là vous lui dites "écoute maintenant puisque tu es le seul à faire cette activité, tu vas être le prof dans cette, dans cette activité, c'est toi qui vas expliquer les choses". Et là il est obligé de faire un travail de, de, il est obligé de se poser et dire "bon je peux pas, il faut que je mette un peu d'ordre dans, dans mes idées et je sais comment je vais, je sais ce que je dois dire mais maintenant la manière il faut que je la travaille pour que je puisse exprimer cette idée-là, pour que elle puisse être compréhensible par tout le monde, quoi". Enfin moi je, moi je ne sais pas si ce gamin est perdu, moi je ne le vois pas perdu, pas du tout, hein?
234.	DAVID	Non non
235.	DIANE	Non mais je pense qu'il a des...

236.	DAVID	C'est un élève à risque
237.	DIANE	On se dit qu'il peut décrocher parce que peut-être que, en même temps nous on a tendance à ne faire, moi je réfléchis pas, tu vois si on avait eu cette discussion hier par rapport à certains documents, certains exercices que je leur fais, faut vraiment que je réfléchisse à la façon, parce que là, on a eu pratiquement un mois et demi avec la classe donc c'était vraiment, le temps qu'on mette la classe, qu'on pose les consignes, enfin, les consignes, les principes, tu vois, de vie en classe en disant "c'est comme ci, c'est comme ça", et cetera, et du coup c'est vrai que Sabri j'ai eu tendance, parce qu'il y avait, il y a Loïc qui a accaparé tout de suite la chose
238.	HELENE	Attends, Loïc ou Laurent
239.	DIANE	Loïc et Laurent en fait les deux, mais Loïc surtout, voilà le temps de régler les problèmes avec Loïc, machin, Sabri je m'en suis aperçue tu vois parce que comme tu disais il était là dans son petit coin, il disait rien, puis je me suis rendue compte petit à petit, maintenant que la classe est bien posée que lui il a essayé de participer à l'oral, je l'ai valorisé mais je me suis rendue compte qu'il avait vraiment des difficultés, donc j'aimerais bien trouver quelque chose tu vois, je me suis dit, euh, comment faire donc je réfléchis
240.	HELENE	Quand vous aurez trouvé comment l'aider à formuler ses idées vous me le direz, parce que moi va falloir qu'il les formule en anglais, donc déjà
241.	LUC	Eh oui mais là on met ... enfin moi je me rends compte du problème
242.	DIANE	Et oui voilà c'est ça la difficulté c'est quand ils doivent... ils arrivent en sixième, ils doivent apprendre une langue supplémentaire
243.	HELENE	Oui mais bon, on commence quand même avec l'alphabet, puisque j'ai récupéré des gamins qui sont arrivé en me disant "aï, bi, ci", donc j'ai vraiment tout repris de zéro. Le problème c'est que Sabri il a décidé qu'il aimait pas l'anglais, à la maison euh l'anglais c'est pas non plus hyper populaire parce que sa sœur et l'anglais ça n'a jamais marché
244.	DIANE	Hm
245.	HELENE	Donc euh... pourtant je l'ai mis devant, j'essaie de le solliciter, quand je vois qu'il a compris quelque chose, je l'interroge quand je suis sûre qu'il a à peu près percuté, mais il y a même des fois où il connaît la réponse, il sait comment la dire, il sait comment la dire en anglais, il est interrogé, je sais qu'il sait et il veut pas.
246.	DIANE	Mais parce que tu vois il y a tout le monde qui le regarde, moi je pense qu'il est gêné, la fois dernière il a voulu dire quelque chose, participer, on parlait avec les élèves et il a levé la main, alors j'ai dit "oui Sabri on t'écoute" et à un moment donné quand il a vu que tout le monde était attentif il est devenu un peu tout rouge et puis il s'est emmêlé les pinceaux tu vois, il était, voilà, un peu tétanisé du coup
247.	CH	Tu as l'impression toi qui es spécialiste de l'activité exposée aux autres, hein, puisque en EPS on, on n'arrête pas de travailler sous le regard, finalement, comment tu le perçois ça ?

248.	DAVID	Oui mais j'ai pas encore, moi je, je j'ai pas encore vraiment cerné par rapport aux activités qu'on pratique actuellement.
249.	CH	Oui, c'est vrai que par rapport au demi-fond...
250.	DAVID	Je fais handball et demi-fond, hand ball euh, non c'est le garçon qui actuellement ne s'engage pas, dans, dans un jeu social
251.	CH	Oui mais justement, est-ce que
252.	DAVID	C'est à dire
253.	CH	Est-ce que tu penses que ça a à voir, mais c'est des hypothèses, hein?
254.	DAVID	On le met dans une équipe mais euh, il va pas tenir son rôle, quoi, il va être là, il va être là, bon il va jouer à donner la balle mais sans avoir de, un projet collectif de, il est pas dans un projet
255.	CH	Mais est-ce que tu penses que ça peut avoir justement un lien avec sa une crainte éventuellement qu'il aurait de s'exposer, justement, de, de
256.	DAVID	Sans doute, sans doute, moi je veux bien aller dans ce sens-là
257.	CH	Tu vois, de travailler au vu et au su
258.	DAVID	Je veux bien aller dans ce sens-là.
259.	CH	De tout le monde, parce que finalement
260.	DAVID	Oui oui oui
261.	CH	C'est le grand point commun entre les langues vivantes et l'EPS.
262.	DAVID	Hm
263.	CH	On est obligé de travailler, de voilà, de montrer ce qu'on sait et ce qu'on sait faire
264.	DAVID	Et ce qu'on sait pas aussi
265.	CH	Publiquement, quoi, on est tout le temps sous le regard
266.	HELENE	Et parfois on prend le risque, parce qu'ils ne savent pas forcément s'ils savent ou s'ils ne savent pas le faire
267.	CH	Et voilà, et oui
268.	HELENE	Et de tenter devant les autres
269.	CH	Le risque devant l'erreur, et de la tentative c'est pareil, hein, en athlé
270.	DAVID	D'ailleurs on, ce que tu disais tout à l'heure, c'est vrai que quand il manipule un objet tout seul dans son coin, il va faire des essais et des erreurs, et il va

271.	CH	Voilà, là du coup c'est moins public, tant qu'il est sur son activité
272.	DAVID	Mais il a des essais-erreurs, ben pour lui-même, dans son petit
273.	CH	Privés
274.	DAVID	Par contre l'exposer devant les autres, ses essais, ses erreurs, autant les essais réussis il va le faire, mais il a trop peur d'exposer ses erreurs puisqu'il rentré sans doute dans un processus, dans l'école où il était l'année dernière, hein, je pense qu'il
275.	CH	Il a un PPRE passerelle cet élève ?
276.	DAVID	Je sais pas
277.	DIANE	On verra à la réunion mardi
278.	LUC	Moi je pense qu'il a des idées ce gamin, il est, il comprend plein de trucs, sauf que beaucoup de choses ne sont pas exprimables, il n'est pas capable d'exprimer les choses. Peut-être qu'il y arriverait si on lui permettait de dire les choses à haute voix, les choses qu'il pense à haute voix, parce que du coup il structurerait ses, ses réponses. Mais en règle générale qu'est-ce qu'on fait, enfin sauf peut-être en EPS, on lui interdit finalement de parler en classe entière, enfin s'il parle il dérange tout le monde. Sauf que lui peut-être que si
279.	CH	Sauf que LUC elle la sollicite cette parole en classe entière
280.	LUC	Et oui mais lui il a besoin avant de passer à l'anglais, il a besoin donc d'avoir son idée, de la structurer en français, pour ensuite pouvoir peut-être la traduire en anglais, ça veut dire que si on ne lui laisse pas dire le français, ouvertement, et ben l'anglais il ne viendra jamais.
281.	DIANE	Oui, c'est vrai.
282.	HELENE	Par contre le problème c'est que dans cette classe le spécialiste de "je parle, je pense à haute voix", c'est Laurent.
283.	DIANE	Laurent ou Loïc?
284.	LUC	Loïc
285.	HELENE	Laurent
286.	DIANE	Parce que moi j'aurais dit Loïc, mais toi tu dis Laurent.
287.	CH	Parce que DAVID et DIANE ils disent Loïc, tu vois
288.	DIANE	Non mais il y a les deux, il y a Loïc et Laurent
289.	DAVID	Mais les deux sont pareils de toute façon.
290.	HELENE	Loïc il va peut-être prendre la parole sans y avoir droit, et alors vraiment sans aucun but, Loïc, peut-être deux fois dans l'heure. Laurent, c'est à peu près 80 fois par minute. Tout ce qu'il fait, tout ce que je dis, tout ce que j'explique, il faut qu'il ... "quoi ? c'est vrai ? ah puis ça

		c'est comme ça ? ah puis faut que je tourne ma feuille" ... tout.
291.	CH	Qu'il réagisse
292.	HELENE	Donc Sabri, lui il entend tellement tous les élèves plus le professeur râler parce que Laurent extériorise tout, que ça va être difficile pour lui dans ce contexte de, de faire
293.	DIANE	Parce que c'est vrai que dans cette classe il y a un souci c'est que les élèves quand même, à chaque fois, enfin j'ai les sixième 1 et les sixième 2, hein, mais "madame, untel il fait telle chose, madame...". Et ça tu as beau leur dire "non, je veux pas le savoir, on règle les choses à la fin de l'heure, vous venez me voir on en discute, on le fait pas pendant le cours, et cetera..."
294.	CH	ça justement, c'est le manque de maturité quand même, moi je le perçois vraiment comme ça
295.	DIANE	Peut-être, et puis le problème c'est que du coup peut-être que Sabri
296.	DAVID	Oui mais il y a des choses qu'on veut savoir aussi. Il y a des fois des, des insultes, des choses qui se, qui voilà...
297.	DIANE	Oui mais comment tu fais, parce que moi ça me...
298.	DAVID	Ah c'est vrai que...
299.	LUC	Je me dis que ce sont quand même des jeunes, ils sont tout petits
300.	DIANE	Ah ben oui ils sont tout petits
301.	LUC	Et ils n'ont pas tous encore intériorisé leur pensée, ça veut dire qu'il y en a beaucoup trop qui pensent à voix haute
302.	DIANE	C'est ça
303.	LUC	Et c'est vrai que c'est aussi ça, l'apprentissage au collège, c'est essayer euh, peut-être tardivement mais c'est essayer aussi d'internaliser, je sais pas comment on peut dire ça, euh, la pensée, quoi. Et il y a des gamins qui ne savent pas le faire.
304.	DIANE	C'est ça.
305.	LUC	Et si on leur donne pas le créneau pour exprimer quelque chose en leur disant "là tu vois, tu as pu exprimer quelque chose à voix haute, tu en as déduit ça intérieurement, essaie maintenant de faire ce travail intérieurement, quoi, sans gêner la classe »
306.	CH	Sans l'oraliser
307.	LUC	C'est presque une rééducation, finalement, c'est une rééducation tardive parce que normalement, ça on le fait à l'école primaire, mais je veux dire, c'est presque normal d'avoir parfois des gamins, une minorité, certes, mais
308.	DAVID	Enfin, moi je pense que c'est une éducation aussi familiale.
309.	LUC	Hm. Si tu communique beaucoup avec tes enfants, si tu les amènes à exprimer seulement des choses intelligentes et intelligibles, à ce moment-là le gamin va forcément réfléchir.

		Maintenant si tu dis oui à tout ce qu'il te dit, ben le gamin il te sort n'importe quoi.
310.	CH	Hm. Faut pas oublier que le, les problématiques de décrochage, justement, elles sont extrêmement fréquentes et graves chez les élèves dont la culture familiale est très éloignée de la culture scolaire. Et ça c'est aussi du fait de l'école, c'est à dire que l'élève arrive à l'école, alors est-ce que en tant que professionnel de l'éducation on peut faire autrement, je sais pas, parce que c'est difficile aussi, mais l'élève arrive à l'école et on est sur un certain nombre d'implicites, de se dire voilà, a égale a, ça c'est blanc, ça c'est noir
311.	DIANE	Hm
312.	LUC	Bien sûr
313.	CH	Et en fait il y a un certain nombre d'élèves qui arrivent, en particulier au collège, les implicites-là, ils les ont, c'est acquis, et pour un certain nombre d'autres, c'est pas le cas. Et voilà, en particulier le fait de justement, réfléchir tout haut et de n'exprimer par exemple que sa déduction, ou, moi j'ai beaucoup travaillé par exemple avec des élèves de maternelle, et on se rend compte que pour le petit de maternelle c'est pas du tout évident que quand on, bon alors ils apprennent à répondre après avoir levé le doigt et être interrogés,
314.	DAVID	A chuchoter
315.	CH	Mais s'il y a un copain qui a déjà dit la réponse, ben l'implicite de l'adulte c'est "tu redis pas quelque chose qui a déjà été dit", alors que pour un petit, pour un petit enfant de moins de 6 ans, mais pour certains justement ça va jusqu'au CP, même jusqu'au CE1, à partir du moment où j'ai la bonne réponse, même s'il y a quelqu'un qui l'a déjà dit, je peux la donner. C'est voilà.
316.	DAVID	ça nous arrive même en tant qu'adulte, de vouloir redire la réponse
317.	CH	"Ne me redis pas ça, il l'a déjà dit", "oui mais voilà moi aussi je voulais le dire"
318.	LUC	Et pourquoi pas ?
319.	CH	Et puis il va te dire "je voulais le dire en premier... mais comme tu l'as interrogé d'abord", voilà. Donc ça ce sont tous, on va dire pour nous ce sont des sous-entendus, puis des fois c'est assez agaçant pour l'enseignant, on se dit "attends, ils me répètent 50 fois les mêmes choses, attends, c'est bon quoi, voilà". Mais par exemple, justement, on commente pas tout ce qui se passe dans le cours à voix haute, ben on a l'impression qu'on n'a pas besoin de l'expliquer, peut-être que pour cet élève-là, il y a besoin.
320.	DIANE	Hm
321.	HELENE	Je sais pas
322.	CH	Et peut-être que de l'expliquer ça résoudra pas le problème, parce qu'il y a aussi la question de la, de l'inhibition, en fait
323.	DIANE	Bien sûr, et du coup moi je sais pas comment...
324.	CH	Tu te rends compte que dans l'apprentissage, l'inhibition elle a énormément d'importance, et

		peut-être des fois même plus d'importance que l'action. C'est à dire que pour apprendre, il faut peut-être encore plus ne pas faire, que faire. Par exemple il faut rester assis à sa table et pas passer son temps à se déplacer, il faut s'empêcher de parler à son voisin à tout bout de champ, il faut s'empêcher de donner la réponse tout de suite mais il faut réfléchir, il faut élaborer, et cetera, et cette inhibition c'est vrai que c'est beaucoup lié à un problème de maturité
325.	LUC	Et c'est des frustrations aussi
326.	CH	Tout à fait
327.	DAVID	Des frustrations
328.	DIANE	Et du coup, enfin après je suis un peu gênée tu vois, parce qu'on veut valoriser ces élèves-là, par exemple par la prise de parole à l'oral, je prends juste un exemple d'une élève, Betty, que tu connais, l'année dernière elle parlait pas toujours très bien, elle osait pas, après c'est vrai qu'elle a fait les cours de FLE, qu'elle a bien progressé, donc du coup elle a participé beaucoup plus en classe, elle levait la main, elle disait plein de choses, et parfois il y a des choses qu'elle disait qui étaient, euh, complètement à côté de la plaque, mais tu disais "bon c'est bien, est-ce que tu peux reformuler, repenser, exprimer d'une autre manière et tout", ce qui fait qu'elle s'est quand même libérée, et maintenant en 5ième mais ça devient, on est dans l'excès inverse, tout le temps, tout le temps tout le temps qu'elle intervienne, mais tout le temps aussi pour faire parfois rire la classe, pour, pour gêner aussi parce que maintenant elle maîtrise un petit peu mieux le français donc pour gêner, là tout à l'heure il y avait les gendarmes et elle a réussi à lui poser des questions au gendarme, juste pour le perturber, quoi, bon il s'est pas perturbé mais par exemple tu vois, le gendarme il expliquait, et puis elle dit "oui mais moi si mon père est juge ?"... elle invente des scénarios, des choses comme ça, enfin, et du coup à un moment donné, je me suis dit est-ce qu'on l'a laissée trop, tu vois s'exprimer pour vraiment l'aider, et c'est vrai qu'elle est plus à l'aise avec la parole, et du coup Sabri
329.	CH	Peut-être aussi justement c'est du fait que maintenant
330.	DAVID	C'est la phase qu'elle a... elle a un décalage dans cette phase-là
331.	CH	Maintenant qu'elle est plus à l'aise avec la langue justement elle apprend à jouer avec
332.	DIANE	Voilà
333.	CH	Et, et parce que finalement ça donne un pouvoir aussi, de maîtriser la langue, donc comme c'est récent le fait qu'elle maîtrise ce pouvoir, qui lui est donné par la maîtrise de la langue, ben elle, elle a envie de, elle a envie de le tester un peu dans toutes les circonstances.
334.	DAVID	Elle ... comme un gamin de 5 ans, de 4 ans, de 5 ans, sauf que
335.	DIANE	Même avant
336.	CH	Le gamin qui a 3 ans et qui arrête pas de dire "mais pourquoi, et pourquoi? " jusqu'à ce que tu aies envie de le jeter contre le mur, quoi

337.	LUC	Peut-être alors lui montrer, enfin lui montrer du doigt, lui signaler juste quelque chose qu'il n'est pas encore en mesure de faire, dire "voilà, maintenant tu t'exprimes bien mais ça tu sais pas le faire. Et ça par contre il faut te taire pour le faire."
338.	DIANE	Hm
339.	LUC	Donc peut-être "si tu veux continuer à progresser, si tu veux progresser", en règle générale les élèves veulent tous apprendre des choses, quoi, "et ben tu essaies de passer à ça". Et puis bon, doucement, ça peut le faire je pense.
340.	DIANE	Oui, je pense. Heureusement que LUC est là, des fois.
341.	LUC	Non mais je, moi après c'est juste des...
342.	DIANE	Non mais tu sais que j'ai réfléchi oui mais après du coup
343.	DAVID	Là on a parlé d'élèves mais, pour toi, qu'est-ce qui va se passer derrière ça?
344.	CH	Et bien pour moi voilà, par rapport à tout ce que vous me dites, là, moi je serais bien tentée de venir déjà faire une observation dans, dans cette classe-là, dans cette 602, pour l'instant, bon on sait qu'on a aussi derrière la 304 avec les 3ième alternance, là c'est autre chose, mais puisque vous êtes tous les quatre sur cette 602, peut-être venir faire une observation, et puis ensuite faire une observation outillée, c'est à dire une observation filmée, et faire des entretiens à partir de ça, hein, justement, et avec, en se focalisant sur justement ces trois, quatre élèves là, comment est-ce qu'on les prend en compte dans le cours, c'est à dire comment est-ce qu'on fait en sorte de, de les mettre en activité et si possible les mettre en apprentissage, mais tout en gérant, parce que vous m'avez beaucoup parlé de ces quatre-là, mais j'imagine qu'ils sont pas que quatre dans la classe
345.	DIANE	Non
346.	CH	Ils sont combien ils sont 25 ?
347.	DIANE	Ils sont 22
348.	CH	Voilà, donc il faut aussi gérer et faire avancer, hein, et puis ce que me disait HELENE l'année dernière ou il y a deux ans, en entretien et c'était très juste, et aussi faire en sorte que les gamins qui sont les plus avancés, les plus dégourdis, les plus rapides, s'ennuient pas du fait que, il faut que je m'occupe de ceux-là, quoi. Vous voyez ?
349.	DAVID	Qui a la 601 ?
350.	DIANE	Moi
351.	DAVID	Nathalie C.
352.	DIANE	Elle aussi elle est comme un peu, il faut qu'elle exprime tout ce qu'elle dit
353.	HELENE	Moi je l'ai en club théâtre, je l'ai pas en 601 mais je l'ai en club théâtre.
354.	DIANE	Et il y a un souci de parole, c'est à dire qu'elle se rend pas compte, ça lui crée que des

		problèmes, elle dit à voix haute tout ce qu'elle pense.
355.	DAVID	Alors c'est
356.	CH	Mais il y en a beaucoup, des comme ça !
357.	DAVID	Moi alors, j'ai eu un problème avec cette élève-là, jeudi elle est venue me trouver en fin d'heure, j'ai pas pu gérer le truc donc j'ai retéléphoné à N (CPE) pour qu'il règle ce problème-là, parce qu'elle est rejetée, elle est complètement rejetée
358.	DIANE	Par la classe, oui il y a des gros soucis, un gros clash
359.	DAVID	Et donc elle est venue me trouver "monsieur, on m'a, on a dit que j'étais une lesbienne", voilà.
360.	DIANE	Et puis après les élèves, non mais c'est qu'il y a aussi une autre histoire où dans la cour elle aurait dit à un petit élève ou autre, elle dit, c'est pas méchant selon elle, comme tu dis c'est son milieu peut-être social, ou autre, elle a dit "oui mais de toute façon ils ont tous des têtes de pastèque", ou un truc dans le genre, en parlant des enfants qui sont d'origine maghrébine.
361.	DAVID	C'est à dire qu'au niveau relationnel, elle arrive pas à avoir de relations avec des élèves de, de sa classe
362.	DIANE	Voilà, et les élèves ont tous
363.	DAVID	Elle ne recherche que des relations, un avis de ce qu'elle fait, de l'adulte, c'est à dire
364.	DIANE	Voilà.
365.	DAVID	Qu'elle est toujours en train de venir me voir "est-ce que c'est bien ce que j'ai fait, est-ce que c'est bien ce que j'ai fait?" pendant les deux heures de cours, quoi elle viendra... mais avec les autres elle est incapable de faire quelque chose.
366.	DIANE	Et le souci voilà, c'est que quand elle a dit ça, les autres élèves ont entendu, il y a un groupe qui s'est formé, et en fait ils sont tous contre elle
367.	CH	Oui c'est la cabale...
368.	DIANE	Et puis il lui ont dit voilà, "tu es raciste, raciste, raciste" et tout, donc il y a un professeur qui est intervenu, monsieur I., il y a eu des rapports, les élèves ont été convoqués, et du coup la classe de sixième 1 est très en colère parce qu'ils sont venus pas forcément parler mais ils sont venus parler avec G.(prof de français) parce que G. était leur professeur principal, en disant "on comprend pas parce qu'on a été convoqués au bureau du principal pour ça, machin ceci cela", et Nathalie est complètement rejetée par la classe de sixième 1, et donc du coup maintenant les élèves disent
369.	DAVID	Et c'est un autre type d'élève qui va, le rejet, comment le rejet à un moment donné
370.	CH	Parce que le bullying ça peut provoquer... Et elle peut...
371.	DIANE	Et du simple fait qu'elle a dit des choses, elle ne pense pas à mal, quoi.
372.	DAVID	Etant donné qu'elle a cet âge-là et qu'elle n'est pas rebelle contre l'adulte, comme elle va être en

		crise, elle va bientôt arriver dans une crise d'ado, ben c'est vrai qu'elle vient vers nous, vers l'adulte.
373.	CH	Oui mais ça n'a qu'un temps.
374.	DAVID	Mais à un moment donné elle n'aura plus vis à vis de ses camarades et vis à vis de l'adulte, elle va se retrouver seule
375.	CH	Elle va être en rupture avec tout le monde.
376.	DAVID	Elle va se retrouver seule en face d'elle-même.
377.	DIANE	Parce que tu vois elle a des questions
378.	HELENE	Vous avez remarqué quand même
379.	DIANE	C'est pour ça qu'elle va vers l'adulte parce qu'elle pense
380.	HELENE	Oui mais ils sont aussi étranges
381.	DIANE	Oui, mais tu vois je pense qu'à la maison on n'a pas dû lui dire, parce que c'est comme des enfants quand ils disent "ah regarde tu vois", il y a des enfants quand ils sont au centre commercial, ils disent "ah regarde la dame elle est grosse", et tu as des parents qui disent "non on dit pas ce genre de choses à voix haute", elle je pense qu'on lui a jamais appris à lui dire "non, c'est bon, ne dis pas ce genre de choses"
382.	CH	Qu'il y a des choses qu'on ne dit pas publiquement
383.	DIANE	Oui, des choses qu'on dit pas publiquement, et elle a tendance à dire tout ce qui lui passe par la tête, c'est pour ça qu'elle va voir les adultes pour dire "est-ce que c'est bien ou..."
384.	HELENE	Ça va poser problème parce que là ils sont trois au club journal, à travailler sur le questionnement. Il y en a un qui a déjà fait les questions, qui est en train d'y répondre, une qui prépare son questionnement, Nathalie a décidé de travailler sur les enfants en Afrique. Alors toutes les questions qu'elle devrait faire sur son brouillon, on les a à voix haute, et c'est du style, première question, "en Afrique, comme est-ce qu'ils naissent, les enfants ?"
385.	LUC	Comme les autres
386.	HELENE	Et bien là les deux autres qui répondent "ben comme partout ailleurs, naturellement, la plupart du temps". En plus il y a plein de choses que, qu'elle n'a pas appris en famille
387.	DIANE	Elle a des soucis par rapport à ça, encore, par rapport aussi à son corps.
388.	HELENE	Qu'elle, elle sait pas où sont les limites
389.	DAVID	Enfin, moi personnellement il y a, il y a une problématique derrière qui est grave, et je l'ai pas encore, je l'ai pas encore déterminée
390.	CH	Tu l'as pas encore cernée
391.	DAVID	Mais il y a une problématique grave, derrière
392.	CH	Mais quand même tout ce que vous dites sur cette jeune fille mais aussi sur d'autres, des gamins qui, c'est la logorrhée, qui s'expriment on va dire, qui disent tout ce qui leur passe par la tête, sans filtre sans, et cetera, moi ça me fait quand même penser à toutes ces émissions de télé-réalité où tout le monde
393.	DIANE	Oui bien sûr
394.	CH	Où tout est, toutes les conditions sont réunies pour que tout le monde se balance les pires horreurs à la figure parce que ça fait de l'audience, et j'ai l'impression que ces, après ça c'est pas de la recherche, c'est vraiment de l'intuition chez moi, mais je trouve que c'est quand même des problématiques qui sont relativement récentes, et qui ressemblent énormément à ce type d'émissions, et plus on s'en balance et mieux ça vaut, et où on s'attaque sur le physique, sur la vie

		privée, sur les préférences sexuelles, sur le milieu social, sur les religions, sur les appartenances et cetera, et sans aucune limite, alors on peut ouvrir le robinet puisque les gens, ils regardent, ils sont fascinés par ça, quoi. Moi j'ai vraiment, là ce que tu me racontes, ce que vous me racontez sur cette petite Nathalie, voilà ça me fait penser à je sais plus comment ça s'appelle, là, je sais même plus comment ça s'appelle, le loft où ils s'empaillent gaiement
395.	LUC	C'est sûr que la télé joue un rôle très néfaste sur le décrochage des gamins
396.	CH	Ils y passent énormément de temps
397.	HELENE	D'autant plus que c'est exactement les émissions qu'ils regardent
398.	LUC	Ben bien sûr
399.	DAVID	Moi je pense c'est plus quelque chose qui s'est vécu, qu'elle a vécu. C'est plus lié à quelque chose qu'elle a vécu cette fille-là, et qu'on ... oui. Je peux me tromper, hein, je peux me tromper mais, mais voilà.
400.	CH	Bon je vais pas vous retenir trop longtemps parce que j'imagine que vous avez cours à 14 heures, donc là, est-ce que tu peux me dire HELENE si d'abord tu es d'accord pour que je vienne t'observer, enfin observer ta classe en 602, et quand est-ce que tu les as ?
401.	HELENE	Alors moi j'ai quatre classes de 6ième, donc pour te dire exactement, ben viens après en salle des profs, parce que moi j'ai pas cours après
402.	CH	D'accord, d'accord
403.	HELENE	Comme ça on regardera ce sera plus simple.
404.	CH	Ok, ok.
405.	DAVID	Moi je t'enverrai par mail, parce que là, j'ai pas mon emploi du temps ici.
406.	CH	D'accord
407.	DAVID	Et moi c'est le, le lundi et le mercredi, alors le lundi
408.	DIANE	Moi c'est le mardi après-midi de 3 à 4, le mercredi matin de 8 à 9, et je sais plus si c'est le jeudi ou le vendredi, je crois que c'est le vendredi matin. C'est ça, le vendredi matin de 11 à 12. Mardi je suis sûre, mercredi quasiment sûre, vendredi à voir.
409.	CH	Les troisième alternance tant que j'y suis DIANE ?
410.	DIANE	Ben le lundi de 4 à 5, et apparemment je les aurai que le lundi de 4 à 5 puisque il y a eu de gros changements, donc le lundi de 4 à 5, à 16 heures à 17 heures, c'est ça.
411.	CH	Et toi les 304 ?
412.	LUC	C'est le lundi, mais je les ai deux fois, donc je me rappelle plus de l'heure exacte, donc je te transmettrai les
413.	CH	Oui, je te renvoie un mail, comme ça tu ... Donc sur le principe vous êtes d'accord pour que je vienne ? Je vais vous faire passer aussi les autorisations pour le droit à l'image, bon sachant qu'aussi s'il y en a qui ne ramenaient pas le papier, le film on va le mettre en fond de classe, donc comme on avait fait l'autre fois, pour moi c'est très facile de ne pas filmer, de pas mettre dans le champ les élèves dont les parents refuseraient ou ne renverraient pas l'autorisation.
414.	DIANE	En attendant ils ne sont que 6, ils sont pas nombreux donc...
415.	DAVID	Tiens je te donne, le lundi de 10 heures à midi, et le mercredi aussi de 10 heures à midi.
416.	DIANE	Tu as l'emploi du temps des sixième 2, là ?
417.	DAVID	Oui, en EPS
418.	DIANE	Tu peux aller sur pronote
419.	DAVID	Ah sur pronote non, non je me suis pas mis encore sur pro note parce que j'ai pas mis l'adresse

		encore, ah ben justement j'ai demandé au principal ce matin, parce qu'il y a une adresse sur laquelle on peut aller avec les smartphones ou les tablettes, et c'est une adresse particulière.
420.	DIANE	Du coup, tu as les 602 là
421.	DAVID	J'ai l'emploi du temps, moi, d'EPS, pas de la 602
422.	CH	Donc là, l'idée, c'est une fois que, bon je vais venir déjà observer, puis que les élèves me repèrent, me voient, vous savez comment je fais, et puis ensuite je viens filmer un temps de classe.

Titre : Autoconfrontation simple avec DAVID (1^{ère} boucle)		
Codage : 2013-12-10 ACS CH-DAVID (EPS)		
Codage simplifié : ACS 1 DAVID		
Date : 10 décembre 2013		
Participants : Chercheure (CH) DAVID (EPS)		
1.	CH	Je vais commencer par un moment qui est à 9 minutes du début où tu as donné les consignes et il s'agit pour les élèves de prendre la raquette et d'aller se placer pour l'échauffement, ou la mise en disponibilité.
2.	DAVID	Hmm.... J'aime pas me regarder.... Oui (<i>pointe l'écran du doigt</i>).
3.	CH	C'est qui, ça ?
4.	DAVID	Victor.
5.	CH	Victor.
6.	DAVID	Victor M. (<i>rires</i>)
7.	CH	Evidemment, qui est-ce qui reste en dernier, là ?
8.	DAVID	(<i>rires</i>) « laquelle je vais prendre ? »
9.	CH	« Et où je vais ? »
10.	DAVID	Non, mais il sait très bien qu'il est pas pressé parce que il ... il est pas sûr de trouver un copain qui puisse s'am... se mettre avec lui. Il est coincé.
11.	CH	Donc tu penses qu'il attend le dernier moment ?
12.	DAVID	Ouais, parce que voilà. Parce qu'il aura... Il sait que pour trouver quelqu'un pour jouer avec lui, il aura du mal.
13.	CH	Justement, alors on regarde encore quelques...
14.	DAVID	Parce qu'il peut pas dire « toi tu viens avec moi, on va aller sur le terrain ». Non.
15.	CH	D'accord, ce que font les autres, en fait.
16.	DAVID	Ce que font les autres, très vite, « tu viens avec moi, on va... ». Lui, non. ... Lui, non.
17.	CH	Et donc, on va regarder ce qui va se passer. Je ne sais pas si tu te souviens.
18.	DAVID	Euh, il se met dans le terrain, là.
19.	CH	Et voilà.
20.	DAVID	Qu'est-ce que c'est bruyant...
21.	CH	Et donc, il se retrouve avec Xavier.
22.	DAVID	Voilà, il se retrouve avec Xavier. Parce que Xavier...
23.	CH	Qu'est-ce que tu peux en dire, là, de cette répartition des élèves ?
24.	DAVID	Si, si tu veux, moi je pense que là, c'était presque obligatoire parce que c'est deux élèves qui ont du mal à être, à jouer ou à, à jouer avec les autres. Donc ils se sont retrouvés tous les deux.
25.	CH	Voilà.
26.	DAVID	Parce qu'isolés, un petit peu, dans la classe, par leur, par leur attitude. Donc les autres ont du mal à jouer avec eux, parce que ... Mais quelque part, quand je m'en suis aperçu, je me suis dit « pourquoi pas ? », parce qu'il va falloir qu'ils fassent un effort tous les deux . Tous les deux parce que autant Xavier que l'autre, ben voilà, il reste plus que lui.
27.	CH	Oui, tu t'es posé la question en fait, quand tu vois cette paire...
28.	DAVID	Ah oui, quand j'ai vu cette paire
29.	CH	Tu les laisses ensemble
30.	DAVID	Voilà, je les ai laissés ensemble.
31.	CH	Mais tu t'es posé la question de savoir si tu devais les séparer.

32.	DAVID	Je me suis posé la question, ça me posait des problèmes après, parce que c'est vrai que perturber les autres groupes c'était un peu embêtant aussi, mais je me suis dit « pourquoi pas ? ». Parce que deux types d'élèves qui ont le même positionnement dans la classe, ça peut être intéressant. Parce qu'ils vont être obligés de s'accepter. Parce que s'ils s'acceptent pas, ils pourront pas jouer avec... ni l'un ni l'autre peuvent jouer avec un autre. Et donc, il reste plus qu'eux, il reste plus que ces deux-là.
33.	CH	Tu as l'impression que c'est un peu par défaut, en fait.
34.	DAVID	C'est par défaut.
35.	CH	Parce qu'aucun des deux n'a trouvé un autre camarade.
36.	DAVID	Voilà.
37.	CH	D'accord.
38.	DAVID	Parce que tous les deux, les autres ont du mal à jouer avec eux. Donc par défaut, c'était pas si mal que ça qu'ils se retrouvent en face l'un de l'autre.
39.	CH	Tu te souviens de ce qui se passe après ?
40.	DAVID	Finalement, moi je... enfin l'idée que j'ai du cours c'est que ça s'est pas trop mal passé, tous les deux.
41.	CH	Non. On va passer au deuxième clip, au moment où, à 2 minutes 30,...
42.	CH	Ton intention là, c'est quoi ?
43.	DAVID	Je m'en souviens plus. C'était d'avoir le calme, non ?
44.	CH	On continue, alors.
45.	DAVID	Qu'est-ce que j'aime pas m'entendre parler c'est terrible !
46.	CH	On est tous comme ça. ... Donc là tu donnes une consigne.
47.	DAVID	Ouais, et là dur, dur, hein ?
48.	CH	Ce qui me ... pourquoi tu dis « dur, dur » ?
49.	DAVID	Ah ben je sais pas, parce que là, quand je vois (<i>rires</i>) Loris qui joue avec sa raquette...
50.	CH	Ce qui m'interpelle, c'est pour ça que je te montre cet extrait, c'est qu'à certains moments tu regroupes tes élèves pour donner la consigne, à d'autres tu les regroupes pas, à certains moments tu te places à certains endroits et à d'autres moments tu te places à d'autres endroits. Je voulais t'interroger là-dessus.
51.	DAVID	Oui.
52.	CH	Sur tes choix.
53.	DAVID	Oui, ben c'est mes choix, si tu veux, comme ça je l'avais vu déjà la semaine d'avant, donc c'était pas la première séance, hein, c'était pas la première séance.
54.	CH	Non, c'est la deuxième.
55.	DAVID	Donc ça, cet exercice-là, je l'avais déjà vu la semaine d'avant, donc pour moi c'était pas la peine que je les regroupe. Donc c'était plutôt un rappel de la situation de la semaine d'avant, voilà. Donc c'est pour ça que j'ai pas fait de regroupement.
56.	CH	Tu vas les regrouper si c'est quelque chose de nouveau.
57.	DAVID	Nouveau, comme là, actuellement je suis passé au smash, je suis passé au smash et j'ai regroupé, assis, et redonné les consignes pour essayer de les faire travailler le smash.
58.	CH	D'accord. On va juste avancer un petit peu.
59.	CH	Voilà, là tu as passé ta consigne, ils vont se mettre en activité, voilà, quels avantages et quels inconvénients à ton avis, ça a de passer cette consigne, là, avec les élèves qui sont en dispersion ?

60.	DAVID	Si tu veux là, si tu veux, le fait de les regrouper et de les faire asseoir, c'est perdre cinq, six minutes. Or si je les laisse sur leur installation, sur leur terrain, effectivement comme j'ai un peu de voix, je peux me permettre un peu de me faire entendre, j'espère, pour que les consignes soient comprises sans que je fasse le regroupement.
61.	CH	Ok, on va aller un peu plus loin, alors c'est le moment où tu vas leur demander, cette fois, de comptabiliser leurs échanges et de faire un maximum d'échanges.
62.	CH	Donc là aussi, tu as donné la consigne en dispersion, hein ? Donc là, tu fais quoi ?
63.	DAVID	Je les motive pour qu'ils comptent. Donc je me suis mis vers un groupe, et en comptant...
64.	CH	Tu vas compter les échanges de Loïc et Xavier.
65.	DAVID	Oui.
66.	CH	Est-ce que là, pareil, tu as quoi, derrière ... quelle intention ?
67.	DAVID	C'est vrai que si je me dis qu'eux deux, j'arrive à les canaliser sur cet exercice-là, les autres vont rentrer aussi.
68.	CH	C'est gagné pour les autres.
69.	DAVID	C'est gagné pour les autres.
70.	CH	D'accord. Parce que du coup, tu...
71.	DAVID	Parce que après, je peux me libérer, une fois que c'est parti sur eux, une fois que ça fonctionne, je peux après aller voir les autres. D'ailleurs c'est ce que sans doute j'ai fait après. Une fois que j'ai vu qu'eux ils avaient compris, qu'ils sont rentrés dans la...
72.	CH	C'est eux qui doivent rentrer dans...
73.	DAVID	S'ils rentrent dans la consigne, je peux aller voir les autres.
74.	CH	D'accord.
75.		Ça y est, tu es parti.
76.	DAVID	Ça y est, je suis parti. Et alors ? Ils continuent ? Ils continuent à faire, à rentrer dans ma consigne ?
77.	CH	Oui.
78.	DAVID	Ben alors c'est bon, ça a marché.
79.	CH	Il n'y a pas de temps mort entre leurs échanges, alors que tu as complètement quitté cette partie du terrain pour aller t'occuper des élèves de l'autre côté du gymnase.
80.	DAVID	Donc c'est, oui c'est bien, je suis content de moi, là (<i>rires</i>).
81.	CH	Tu peux.
82.	DAVID	Ça marche. Alors que je suis sûr que je me serais occupé des autres, là, ils auraient mis une heure pour se mettre en action, et sans que... alors que là, le regard du prof qui lance et qui met un grain de motivation dans leur action, ils démarrent. Et après, une fois qu'ils ont un premier chiffre, « tiens, on a fait dix, machin.. », après, hop, c'est « je veux le battre, ce score d'échanges ».
83.	CH	Ce record.
84.	DAVID	Une fois ce score d'échanges, après, je sais qu'ils vont essayer de le battre.
85.	CH	Il y a la petite jeune fille, là, qui a de grandes difficultés
86.	DAVID	Ah oui, Fatima.
87.	CH	C'est ça, Fatima, c'est une bonne athlète, mais pour l'instant en badminton elle n'est pas très performante, et elle a de grandes difficultés même à servir et à renvoyer.
88.	DAVID	Hmmm, voilà, c'est ça.
89.	CH	Et on aurait pu dire « tiens, il aurait pu aller la voir elle, en premier, puisque c'est celle qui

		sur le plan moteur est la plus en difficulté ». Or tu choisis Xavier et Loïc.
90.	DAVID	Ouais, c'est vrai, c'est vrai. Alors tu veux...
91.	CH	Non mais ce n'est pas un jugement, moi je veux savoir qu'est-ce qui motive ton choix.
92.	DAVID	Et bien mais c'est sciemment, en plus. C'est sciemment parce que je sais que Fatima, Fatima elle va, elle va poursuivre quand même son, son... elle va être dans l'activité, elle va essayer de progresser, même si elle se retrouve, elle est encore en difficulté, elle est quand même présente et elle essaie. Or les autres, s'ils essaient et qu'ils n'y arrivent pas, ils vont tout de suite s'arrêter. Elle, elle va continuer, et elle viendra me voir régulièrement, « monsieur, j'y arrive pas ». Même à la dernière, la séance qui a eu lieu, la dernière fois, où tu n'étais pas là, hein, c'est pareil, elle est venue me voir plusieurs fois, « monsieur, j'y arrive pas ». Mais elle progresse. Elle progresse, elle progresse quand même dans l'activité.
93.	CH	Ça c'est très intéressant, tu vois.
94.	DAVID	Et ça serait intéressant que tu, enfin à un moment donné, que tu reviennes voir la classe, parce que tu verras que Fatima, maintenant qu'elle a eu le déclic, parce qu'au badminton il y a un déclic, je ne sais pas si tu vois un peu comment ça fonctionne, mais il y a un déclic à un moment donné dans le badminton. Une fois qu'on a le déclic, paf, après on rentre dans l'activité, c'est parti. Et elle l'avait pas encore, elle était pas dans le déclic. Et la dernière séance, ça y est, elle est rentrée dans le déclic de l'activité, et maintenant je sais qu'elle va très vite progresser, et qu'elle va commencer, maintenant, à avoir de meilleurs résultats.
95.	CH	Moi je trouve ça très intéressant, parce que souvent on parle justement de décrochage par manque de ressources, cognitives, dans ce cas-là motrices, etcetera, or là, la petite fille qui a le moins de ressources motrices, finalement elle ne décroche pas et elle est beaucoup moins à risque que d'autres gamins qui ont plus de ressources mais qui ont une attitude moins persévérante, je dirais.
96.	DAVID	Oui, elle, l'essai et l'erreur, enfin du moins l'échec pour elle, c'est pas quelque... elle va pas le vivre...
97.	CH	C'est pas réhibitoire.
98.	DAVID	Oui, elle va pas le vivre mal. Alors que d'autres vont beaucoup plus le vivre mal. Donc je peux lui faire vivre plus facilement un échec parce que je sais qu'elle va quand même essayer.
99.	CH	Elle va pas en rester là.
100.	DAVID	Elle va pas en rester là. Elle va s'accrocher.
101.	CH	On va aller sur 17'50, où là cette fois tu passes une autre consigne, mais en regroupement.
102.	DAVID	Ah.. Ah lui... il sait bien qu'il y a la caméra.
103.	CH	C'est rien à côté de ce qu'il a fait dans le cours de DIANE.
104.	DAVID	Il n'arrête pas... Il n'arrête pas. Est-ce qu'ils sentent qu'ils sont un peu le centre du...
105.	CH	Ah ben c'est un peu logique, hein, en même temps on peut pas l'enlever cette variable-là. Ils ont compris qu'ils étaient centre d'intérêt. Cela dit, vendredi je vais les filmer en anglais, j'ai décidé d'aller le voir et lui dire que je ne venais pas filmer un spectacle de cirque, donc que si... au moindre geste comme ça, il sortirait du champ. De toute façon, que ça ne m'intéresse pas, quoi. Je vais aller le voir, je vais lui expliquer, en deux minutes.
106.	DAVID	Hmmm. (<i>montre l'écran</i>) Oui, lui c'est ça le problème. Il a un problème d'attention, de concentration terrible, dans toutes les matières.
107.	CH	C'est Victor M.
108.	DAVID	C'est toujours Victor M., oui. Et là il est juste en résultats scolaires, mais c'est vrai qu'il a quand même un gros problème de concentration.

109	CH	Il a du mal à...
110	DAVID	Il a du mal à rester dans le...
111	CH	Bon là tu leur expliques quelque chose de relativement technique.
112	DAVID	Hmmm.
113	CH	Sur l'amorti, le dégagé.
114	DAVID	C'est-à-dire qu'en fonction de son placement, il va libérer une partie du terrain qu'il va falloir utiliser.
115	CH	Donc là on rentre dans quelque chose de vraiment technique et tactique à la fois.
116	DAVID	Tactique, voilà, plus tactique que technique, parce que technique, ils le maîtrisent pas encore, mais tactique.
117	CH	Comment tu, comment tu t'y prends, et comment tu juges l'attitude des élèves, est-ce que tu penses que ... après c'est la première fois que tu leur en parles, j'imagine...
118	DAVID	Voilà, c'est le questionnement, c'est-à-dire que je veux dépasser l'échange de, de, comme je leur dis, de badminton de plage. C'est-à-dire qu'on doit, au badminton sport, utiliser le placement de l'adversaire. Je joue contre l'adversaire, donc les espaces libres il faut que j'arrive à les voir, ou même à les créer, voilà. Donc c'est les faire rentrer dans cette activité sportive. Donc effectivement, là c'est, je le dis verbalement, mais petit à petit, il faudra que physiquement ils y arrivent.
119	CH	Tu parlais tout à l'heure de perte de temps, que c'était pour ça qu'à certains moments tu ne les regroupais pas, là tu choisis de les regrouper.
120	DAVID	Mais parce que ça c'était nouveau, c'était une approche tactique pour les faire rentrer dans l'activité, qu'ils se posent des questions, qu'ils ne soient pas seulement sur le terrain, « je renvoie, je reçois, je renvoie, je reçois », et qu'ils essaient de, au moins, dans cette première écoute, de se poser des questions, « quand je suis sur le terrain, ben je vais essayer de, de, de faire reculer mon adversaire pour , pour placer le volant où il n'est pas. »
121	CH	D'accord.
122	DAVID	Mais je sais, je pense que les élèves ne sont pas encore à un niveau moteur pour le réaliser.
123	CH	Et oui.
124	DAVID	Ça c'est sûr, ils ont pas le niveau moteur et je pense...
125	CH	Parce que là ils sont centrés sur la raquette et le volant
126	DAVID	Voilà, tout à fait, je suis d'accord avec toi.
127	CH	Pour arriver à ça, il faut qu'ils soient centrés, il faut qu'ils se.. .
128	DAVID	Voilà, mais je pense que
129	CH	Qu'ils automatisent quelque chose avec la raquette et le volant pour pouvoir se centrer sur l'adversaire.
130	DAVID	Tout à fait. Ils sont encore en difficulté par rapport à ça, mais j'espère que le fait de se, de se poser des questions va leur permettre de faciliter un petit peu leur, leur recherche technique.
131	CH	Là il faut que, pour arriver à ça, il faut qu'ils se décentrent de leur geste, en fait.
132	DAVID	Tout à fait, tout à fait.
133	CH	Leur corps, leur raquette, leur volant.
134	DAVID	Tout à fait. Donc c'est une première, un premier essai, si tu veux, se décentrer.
135	CH	D'accord.
136	DAVID	Mais effectivement, est-ce qu'ils sont prêts ou pas prêts... Peut-être que c'était un peu tôt.
137	CH	On va aller sur le moment où tu passes la consigne.
138	DAVID	<i>(arrête la vidéo)</i> Elle est bonne celle-là <i>(rires)</i> .
139	CH	Pourquoi elle est bonne ? En fait il se dit « ça doit pas être la bleue, parce que la bleue c'est... ça peut jamais être une ligne de fond. »

140.	DAVID	Non mais, c'est... ouais ouais c'était même une bleue, il m'a même montré une bleue qui n'a rien à voir (<i>pointe l'écran</i>). C'était « je fais appel à lui », fallait quand même qu'il dise quelque chose et donc sur le réflexe c'était de dire n'importe quoi, mais de dire quand même quelque chose. Je l'ai ressenti comme ça, mais sans réfléchir.
141.	CH	Pourquoi tu le sollicites à ce moment-là ? Lui et pas un autre ?
142.	DAVID	Parce que, parce que j'espère, parce que je voudrais, je voulais justement qu'il reste, c'est toujours pareil, hein, je, je me dis » si lui, il comprend, il écoute, les autres écoutent. » (rires) La réponse, là... Donc il a sorti une bêtise, mais c'est vrai que dans un, derrière, je me dis « les autres, eux, ben ils vont aussi réagir et me dire « mais monsieur, non, c'est la ligne noire ». Donc après il y a une interaction.
143.	CH	Donc en fait là tu as une double visée c'est de toucher Loïc, de le garder ...
144.	DAVID	Voilà, de le garder en, voilà, dans, voilà, dans mon cours, hein.
145.	CH	Dans le cours...
146.	DAVID	Et si ...
147.	CH	Et en même temps, faire réagir les autres.
148.	DAVID	En même temps faire réagir les autres.
149.	CH	Coup double en fait.
150.	DAVID	C'est un coup double. Fort... (reprise extrait 7) Oui mais c'est ça, en plus, hein.
151.	CH	On va aller sur 34'. En fait il est assez long ce regroupement, il fait presque 5 minutes.
152.	DAVID	Trop. Mais tu vois, le regroupement c'est ça le problème. On y perd beaucoup de temps. Et après, une fois qu'ils quittent, on va perdre du temps aussi pour qu'ils se réinstallent sur leur, sur leur terrain. Pendant qu'ils se re-déplacent, ils vont discuter, alors que si je les laisse sur leur, leur terrain... alors c'est pour ça qu'il faut jouer un peu, enfin je joue, je joue un peu avec ça.
153.	CH	Alors là il se passe quelque chose qui se passe assez souvent dans la classe en fait, c'est pour ça, je trouve que c'est assez typique quand même des interactions dans cette classe, quelle que soit la configuration, mais quand même quand ils sont justement regroupés sur quelque chose de collectif. Loïc se met à chanter.
154.	DAVID	Ah ouais.... Voilà.
155.	CH	Et donc les autres «Ho ! » parce que ça... vraiment ça sort de nulle part. et après évidemment il se frite avec les autres qui le... qui lui ont fait remarquer que c'était pas le moment de chanter.
156.	DAVID	Hmmmm. Si j'avais la solution... J'aimerais bien trouver une solution, par rapport à ça.
157.	CH	Donc tu dis « Ben Loïc, attends, tu chantes, et après tu te plains que les autres te reprennent ».
158.	DAVID	Voilà. Oui. J'ai trouvé que ça à dire.
159.	CH	Non mais, c'est bizarre, là j'avoue que...
160.	DAVID	Est-ce que je devais sanctionner, lui prendre son carnet, mettre une croix, ou le, le, ou faire accepter cette différence ? C'est toujours mon truc à moi, ça. Faire accepter les différences, vis-à-vis des autres. Se dire « il est comme ça, il a besoin de ça pour... »
161.	CH	C'est vraiment étrange, parce que c'est... ça ne dépend pas de la discipline puisque moi je l'ai vu faire dans les différentes disciplines, c'est à des moments où il y a une activité qui est censée être collective, quand ils écoutent les consignes, et puis à un moment, c'est relativement calme, et hop, il se met à chanter.
162.	DAVID	Et comment nous on doit réagir par rapport à ça ? J'avoue que là... Bon j'ai réagi comme j'ai fait là, je sais pas du tout si c'est juste ou pas juste, ça j'avoue que je ne sais pas.

163.	CH	Est-ce que l'incident est réglé ? Je crois que c'est ça, la question qu'il faut se poser.
164.	DAVID	Moi je pense que l'incident a été réglé.
165.	CH	Oui oui, tout à fait, tout à fait. Tu lui rappelles la règle... et on revient au sujet du cours. Je vois pas trop... parce que si tu lui demandes son carnet à ce moment-là...
166.	DAVID	Oh là là, ça va encore prendre des proportions.
167.	CH	En plus là, il rentre, il a été exclu deux jours. C'est le jour de son retour, là. Donc si de nouveau il a une nouvelle observation... Bon ça nous renseigne aussi sur le fait ... le fait qu'il ait été exclu, ça n'a pas de ...
168.	DAVID	J'essaie en fait, je suis plus, je suis un peu, beaucoup dans la tolérance, moi. Et c'est vrai que, bon, des fois peut-être un peu trop. Mais c'est vrai que dans la tolérance on est obligé de travailler sur le droit à la différence, c'est-à-dire que ben, lui, il a une tendance à avoir un comportement différent, il faut l'accepter comme il est, le prendre comme il est pour jouer avec lui.
169.	CH	En même temps il est... On peut pas dire vraiment qu'il perturbe... ça dure dix secondes.
170.	DAVID	Oui oui, c'est des petits instants, oui. Mais bon je monte pas trop au créneau.
171.	CH	Est-ce qu'on le monte en épingle ?
172.	DAVID	Non, je monte pas trop au créneau. Je pourrais, hein, mais non. J'ai pas fait ce choix-là. Je fais rarement ce choix-là. Ça m'arrive, mais...
173.	CH	On va voir la suite. Je pense que la suite te donne raison. On va voir pourquoi, hein.
174.	CH	Donc là ils font les matchs en montante-descendante. Là on voit qu'il est très content. Il est très très content, ça fait deux fois, donc là il est monté puisque ça fait deux fois qu'il gagne.
175.	DAVID	Hm, Hm.
176.	CH	Il est complètement engagé... .
177.	DAVID	Dans l'activité, dans le gain. Mais dans, dans... ça va même plus loin, parce que c'est dans le ... c'est la, l'image qu'il a de lui-même. C'est-à-dire que là il y a quelque chose de positif qui se passe.
178.	CH	Oui, et même plus que ça, parce que c'est le match suivant, il est encore monté d'un cran.
179.	DAVID	<i>(rires)</i>
180.	CH	Qu'est-ce qui te fait rire ?
181.	DAVID	Le positionnement <i>(reproduit la posture de l'élève qui a gagné son match, et traverse le gymnase en courant, bras écartés)</i> .
182.	CH	C'est l'avion ! Donc là c'est son, c'est sa troisième victoire, là. Et il est à fond, quoi.
183.	DAVID	Hm, hm.
184.	CH	Il est vraiment, il est complètement engagé et il est vraiment très, très content. Donc je pense que ça, ça te donne raison lorsque tu dis « ben oui, je ne veux pas trop le stigmatiser ». Parce que finalement si tu lui avais demandé son carnet, si tu l'avais mis à l'écart, et cetera, il serait coupé de l'activité.
185.	DAVID	Oui, bien sûr. C'est sûr. C'est sûr.
186.	CH	Et puis quand même, moi ce que je trouve remarquable aussi, c'est que... alors évidemment il est attiré par le gain des parties, mais il accepte de rentrer dans le jeu des montantes – descendantes et donc ça fait deux fois qu'il change de partenaire.
187.	DAVID	Il a quand même dans son caractère quelque chose de positif, moi je le regarde des fois fonctionner (pointe l'élève sur l'écran), c'est-à-dire que ... il triche pas trop dans les gains des matchs. C'est pas le garçon qui va essayer de tricher dans les points, comme on peut retrouver dans certains autres élèves. Et ça c'est un point positif qu'il a. C'est qu'il a quand

		même un côté honnête, dans son, dans son attitude. Et donc c'est vrai que s'il gagne, il sera d'autant plus content parce que justement, il a gagné honnêtement.
188	CH	Mais tu vois, en fait il a joué, finalement, il a quitté Xavier, hein, et il a joué avec d'autres camarades et en particulier avec des filles. Alors qu'en début de séance, tu te souviens, tout à l'heure, tu me disais « finalement il reste le dernier parce que il sait pas avec qui il va jouer ».
189	DAVID	Hmm, c'est vrai.
190	CH	Finalement, sur le déroulé du cours...
191	DAVID	Voilà, mais on peut se poser la question, ç'aurait été différent dès le départ, est-ce que j'aurais eu le même, la même attitude pendant la séance ?
192	CH	On peut se demander.
193	DAVID	Ouais, alors là...
194	CH	On peut se demander, mais ...
195	DAVID	Refaire, refaire...
196	CH	Mais là on peut se dire que c'est quand même positif.
197	DAVID	Voilà, voilà.
198	CH	Là si je me souviens bien, il va tomber sur un os parce qu'il va se retrouver face à un adversaire plus fort que lui, ce qui est logique, hein ?
199	DAVID	Hmm, Hmm, à un moment donné.
200	CH	Là, on pourrait se poser la question maintenant que ça devient plus difficile...
201	DAVID	Oui, comment il va l'accepter.
202	CH	Et il joue face à Lionel, qui est pas mal, qui est assez bon.
203	DAVID	Ils jouent mieux que mon autre classe que j'ai eue tout à l'heure.
204	CH	Mais tu vois il fait quelque chose que pas tous les élèves font, c'est-à-dire que là il a perdu l'échange, le volant se retrouve de son côté mais il a intégré que c'est celui qui a gagné le point qui doit servir et donc il lui renvoie, il lui refait passer le volant.
205	DAVID	Oui oui. Le respect de la règle...
206	CH	Alors que certaines paires ne le font pas, mais je pense que c'est pas qu'il le font... pour tricher, mais ils ont pas intégré ...
207	DAVID	Oui oui, quand on me dit effectivement qu'il a un problème de compréhension, sur le jeu lui-même la compréhension de la règle, il l'a. Il la réalise.
208	CH	Et pourtant, là c'est pas à son avantage, hein, parce qu'il est moins fort que Lionel.
209	CH	Là il pense qu'il a gagné, mais en fait son volant est faute. Bon sur le moment il est content, puis Lionel lui dit « non elle est faute », il accepte, hein
210	DAVID	C'est pareil. Il y a plein d'autres choses. Je l'aurais fait tous mettre, je l'aurais tout de suite situé sur des meilleurs terrains, là, donc il aurait peut-être pu perdre dès le premier match. Or là, il s'est fait plaisir en gagnant sur déjà trois terrains.
211	CH	Il a déjà gagné trois fois.
212	DAVID	Donc il a rempli, il a rempli sa coupe de plaisir, et il est beaucoup plus prêt à perdre maintenant qu'il a, qu'il a eu du plaisir.
213	CH	Mais du coup le fait de se retrouver contre Lionel ça le fait progresser aussi.
214	DAVID	Tout à fait.
215	CH	L'échange est plus long, lui il va le chercher, il a bien compris comment renvoyer par rapport à la position de l'adversaire, donc il le met en difficulté mais de manière positive.
216	DAVID	Tu as vu, il a compris les consignes de tout à l'heure. Lui, il a compris.

217.	CH	Ah Lionel, c'est un sacré petit bonhomme.
218.	DAVID	Oui Lionel il a compris, derrière, devant, c'est sûr. Tu as vu il l'a passé devant, il l'a passé devant. Là il l'a construit, son point. Donc quand on construit son point, on en a d'autant plus de plaisir.
219.	CH	Il a beaucoup progressé. Pendant la séance, pendant cette séance-là, il fait beaucoup de progrès cet élève-là. Et en plus il perd, mais il perd pas à plate couture. Il a quand même la main sur le jeu, à certains moments. Là il y a un engagement maximum, hm, tout le long de la partie, hein, alors que la pépette, là, elle est un peu en pause là t'as vu ?
220.	DAVID	Ah ouais, elle, hm
221.	CH	Bon c'était pas anormal, hein
222.	DAVID	Non, mais bon, elle se trouve quand même dans les, dans les, dans la série de terrains qui est pas trop moche
223.	CH	Hm, d'accord.
224.	DAVID	Presque il te saute après dans les bras
225.	CH	Oui, il a perdu, mais
226.	DAVID	Presque il se
227.	CH	Voilà, il accepte, il est pas, il est pas démotivé, il est pas démobilisé par la défaite et il est pas, euh, il est pas en colère contre son adversaire.
228.	DAVID	Hm, mais mais parce qu'il a perdu en face de Lionel qui a quand même une certaine maturité aussi .
229.	CH	Ah.
230.	DAVID	Et que, et que Lionel
231.	CH	Oui il est super ce petit garçon
232.	DAVID	Il va pas, il va pas se mettre en avant euh, ni euh, humilier entre guillemets
233.	CH	Pas le genre à pavoiser
234.	DAVID	Voilà, pavoiser, humilier le perdant, quoi, hein.
235.	CH	Tu penses qu'avec un autre élève ça aurait pu être conflictuel ?
236.	DAVID	Ben par exemple avec Loris
237.	CH	Avec Loris, voilà, un exemple au hasard (<i>rires</i>)
238.	DAVID	Voilà, avec Loris ça aurait pu, ouais, je pense.
239.	CH	Hm. Voilà, donc là il va redescendre tranquillement et le dernier extrait que je vais te montrer, parce que quand même ça boucle la boucle, tu vois la vidéo c'est assez intéressant parce qu'il y a des choses
240.	DAVID	Ah oui, on voit des choses effectivement
241.	CH	Là, là donc il est redescendu d'un terrain, en fait est-ce que tu vois ce qu'il fait, là ?
242.	DAVID	Il demande...
243.	CH	En fait il, il te, il te pose une question par rapport aux limites du terrain.
244.	DAVID	Hm hm, oui si le volant
245.	CH	Il y a un litige, alors c'est assez rigolo, entre guillemets, pour un élève qui t'a, euh, qui t'a sorti quand tu l'as questionné sur les limites du terrain quelque chose de complètement aberrant, là il dit "ah non mais le volant il est tombé, s'il est tombé là sur la ligne, il est dedans ou il est faute ?", il ferraille avec le copain, il te fait signe
246.	DAVID	Hm

247.	CH	Là ça repart, je trouvais que c'était intéressant quand même
248.	DAVID	Il joue avec qui là, j'arrive pas à voir
249.	CH	Eh, je crois qu'il retombe, il retombe contre Xavier.
250.	DAVID	Ah c'est Xavier, hein, c'est ça.
251.	CH	Oui
252.	DAVID	D'accord, c'est bien ce que je pensais.
253.	CH	Tu vois, donc là il, finalement ça boucle la boucle parce qu'on avait l'impression au moment où tu passes les consignes que ah, c'est histoire de limites du terrain, ça lui passe, effectivement à ce moment-là ça lui passe complètement à côté
254.	DAVID	Mais, mais
255.	CH	Alors moi je me questionne
256.	DAVID	Alors, alors on peut le voir de, de deux façons, le fait, peut-être, mon mode d'intervention lorsqu'il a fait une erreur par terre, je l'ai pas euh, quelle attitude tu penses que j'ai eue par rapport à ça ?
257.	CH	Ben tu dis "non c'est pas ça"
258.	DAVID	Non c'est pas ça
259.	CH	Et puis les autres disent "non c'est la ligne noire", "ben là c'est laquelle, c'est la première, la deuxième ?"
260.	DAVID	Donc il y a eu, je l'ai, je l'ai pris dans, sa réponse, dans la globalité de la classe
261.	CH	Dans une interaction
262.	DAVID	Dans une interaction, et je ne l'ai pas stigmatisé
263.	CH	Stigmatisé
264.	DAVID	Stigmatisé dans ma réaction, et euh donc, quand il sera confronté de nouveau à ce problème de ligne, il va le, il va de nouveau essayer de le résoudre, mais par rapport à la règle, par rapport à moi, je sais pas si je me fais comprendre là, tu vois, j'essaie, enfin je sais pas
265.	CH	Et ta deuxième interprétation c'est quoi ?
266.	DAVID	Ma deuxième interprétation ? Je sais pas, je t'ai dit
267.	CH	Non tu m'as dit "il y a deux, il y a deux manières de voir le problème"
268.	DAVID	Oui c'est vrai, oui oui c'est vrai.
269.	CH	Parce que moi j'avais pensé à autre chose, justement, mais très certainement tu as raison, hein, mais aussi je pense que là il est dans une autre situation, c'est à dire qu'il est dans le jeu, il est sur le terrain
270.	DAVID	Oui oui il est dans le jeu
271.	CH	Alors que lorsque tu l'as questionné sur les limites il était assis et il était
272.	DAVID	De toute façon c'est
273.	CH	Et il était à côté du terrain, et je me dis que peut-être s'il a un problème de perception et de, et d'abstraction, si tu veux, peut-être que ce qui lui pose problème quand il est à côté ou à l'extérieur de la situation, quand il est dedans quand il est en situation, peut-être que ce problème-là il arrive à le résoudre.
274.	DAVID	Hm hm, oui bien sûr
275.	CH	Tu vois, ce qui serait un indicateur sur sa manière de fonctionner
276.	DAVID	Oui, bien sûr, il va bien plus se poser les vraies questions, et avoir les vraies réponses parce qu'il est en interaction avec un autre copain, et que s'il veut jouer avec lui
277.	CH	Et surtout il est dans le jeu
278.	DAVID	Il est dans le jeu
279.	CH	Là il est sur le terrain

280	DAVID	Voilà, il est dans le jeu, sur le terrain et dans le jeu
281	CH	Et quand on le volant il tombe là, est-ce qu'il est sur mon terrain ou est-ce qu'il est à l'extérieur de mon terrain ?
282	DAVID	Oui, hm hm
283	CH	Je, mais encore une fois c'est une hypothèse
284	DAVID	Donc euh, là il est pas dans l'abstraction, il est dans le jeu.
285	CH	Complètement, il est dans le jeu
286	DAVID	Et donc il, donc on peut se poser des questions par rapport à ce qui a été dit par les collègues, est-ce qu'il aurait pas un problème au niveau de l'abstraction ?
287	CH	C'est, moi ça me, voilà ça me questionne justement, vu qu'il vous questionne cet élève-là, à juste titre bien sûr, est-ce que justement, et puis le fait aussi qu'il soit complètement hors-propos dans certaines situations qui sont collectives, où il y a un questionnement qui est un peu.... en l'air hein, dans le bon sens du terme
288	DAVID	Il arrive à
289	CH	Puisqu'évidemment, à certains moments la connaissance l'apprentissage c'est en l'air, c'est pas, ça peut pas être toujours ancré dans l'action
290	DAVID	Ouais, ouais ouais
291	CH	Et encore, en EPS c'est relativement facile, mais est-ce que pour lui c'est pas, c'est pas trop, à certains moments, pour l'instant ?
292	DAVID	Hm hm, ouais
293	CH	Voilà, ça sera notre question de la fin.
294	DAVID	La conclusion, ouais.
295	CH	Je te remercie beaucoup, DAVID. Je sais pas, ça t'a intéressé ?
296	DAVID	Ah ouais ouais, hm hm.
297	CH	Tu vois que finalement la vidéo nous montre, quand même, que cet élève-là il est...
298	DAVID	Il a des qualités, c'est pas, c'est le gamin il a des qualités, il a des compétences, tu vois
299	CH	Non et puis que... comment dire, si on passe, si on aDAVIDet le fait qu'il est un peu différent au niveau du comportement, sans vraiment, je trouve pas non plus que ce soit vraiment l'élève, perturbateur
300	DAVID	Non moi j'ai dit il est pas dangereux, il est pas dangereux, donc
301	CH	Il est un peu différent, mais si on passe ça, c'est quand même un élève qu'on arrive, enfin que toi tu arrives à engager dans le cours
302	DAVID	Hm, hm hm. Ma matière le permet aussi, ma matière le permet.

Titre : Autoconfrontation simple avec LUC (1ère boucle)		
Codage : 2014 -01-27 ACS 1 LUC (SVT)		
Codage simplifié : ACS 1 LUC		
Date : 27 janvier 2014		
Participants : Chercheure (CH) LUC (SVT)		
1.	CH	LUC, on va pas tout visionner ensemble, moi j'ai sélectionné des choses remarquables, qui ont suscité mon étonnement, sur lesquelles j'avais envie de te faire revenir, hein, par rapport justement à notre question problématique.
2.	LUC	D'accord, d'accord.
3.	CH	Donc je te rappelle un peu le contexte, au début tu fais venir un élève de troisième qui danse.
4.	LUC	Hmmm.
5.	CH	Et tu leur dis "votre camarade est là pour vous marquer".
6.	LUC	Il me semble.
7.	CH	Je te le confirme.
8.	CH	Donc là moi j'ai deux choses sur lesquelles j'aimerais que tu reviennes, et après on reviendra sur le choix que tu fais de faire danser Martin ce jour-là face à la classe de 602, d'abord au niveau du placement des élèves donc je remarque bien que les élèves ne s'installent pas où ils veulent, puisqu'ils doivent retrouver leur fiche individuelle et je voulais savoir comment tu t'y prends toi avant qu'ils arrivent pour placer ces fiches ? est-ce que c'est au hasard, est-ce que tu as des...
9.	LUC	Alors normalement ce n'est pas au hasard. Parfois il m'arrive quand j'ai pas le temps de les disposer juste garçon fille pour éviter que certains ne s'entendent trop bien. Mais normalement l'idée c'est de pouvoir associer des élèves qui pourraient être complémentaires, voilà donc pas forcément des filles avec des garçons, ça peut être des garçons entre eux ou des filles entre elles, euh tu sais ce matin on a parlé de compétences et d'aptitudes des élèves, en fait sur ces grilles-là, j'ai relevé tu sais les intelligences multiples de Guerner, je sais pas si...
10.	CH	Hmmm, tu m'avais montré.
11.	LUC	J'ai relevé ça, aussi les styles cognitifs et puis qu'est-ce que j'ai évalué aussi, euh, les styles d'apprentissage, et puis donc en fonction de ça j'ai essayé de mettre des élèves qui pourraient potentiellement s'aider, quoi.
12.	CH	D'accord.
13.	LUC	l'idée c'est de développer le, le mutualisme, enfin la transmission mutuelle.
14.	CH	D'accord, dans ce cadre-là, euh, tu mets Sabri et Loïc à peu près dans le même coin de la classe en fait, ils sont au fond à droite, est-ce que c'est intentionnel, est-ce que c'est voulu ?
15.	LUC	Là ma foi, je m'en souviens plus, je peux pas te dire.
16.	CH	D'accord, ok.
17.	LUC	Là il faudrait que je regarde à nouveau leurs fiches, après tu sais les fiches elles m'aident parce que je ne suis pas obligé de mémoriser les compétences de chacun.
18.	CH	Bien sûr, tu as beaucoup d'élèves.
19.	LUC	Voilà, donc l'idée c'est que j'ai dû les placer ici pour une raison.
20.	CH	Alors on va aller voir. La deuxième chose sur laquelle je voulais te faire revenir, là, par rapport à ça, c'est que tu commences à leur expliquer en fait ce qui va se passer

		et cetera, eux ils sont en train de s'installer donc tu vois la petite elle s'accroupit elle prend des choses dans son cartable, elle pose sur la, elle se ré-accroupit, et cetera, ils enlèvent leur manteau, ils se, en fait contrairement à certains collègues tu n'attends pas que tout le monde soit installé pour démarrer.
21.	LUC	Ça dépendra tu vois des séquences, des séances pardon, il y a des séances où tu vas attendre que tout le monde se pose, et puis il y a des , des, des séances pour lesquelles tu, tu, tu peux commencer tu vois, je pense qu'avec une classe de quatrième et de troisième qui sont beaucoup plus, euh, je dirais beaucoup plus bruyants encore que ça et qui ont beaucoup de mal à se mettre au travail, il faut prendre le temps déjà d'obtenir le silence pour pouvoir construire. L'idée avec les sixième c'est peut-être dire "voilà, ça commence", ils sont très autonomes les élèves de, enfin moi je les trouve très autonomes ces élèves-là, et je commence finalement à présenter le travail, et tu remarqueras qu'assez rapidement, enfin ils s'organisent et ils se posent.
22.	CH	Absolument.
23.	LUC	Voilà, donc l'idée c'est finalement de les amener à se rendre compte que finalement, ils ont certes des choses à faire, mais qu'il faut aussi qu'ils se préparent parce que nous on les attend pas forcément, voilà. Donc avec une classe de quatrième j'aurais pris certainement le temps de, de, pour débiter la séance j'aurais attendu que tout le monde se pose et se prépare, avec des élèves de sixième, enfin une classe de sixième de ce type-là, bon parfois je le fais, parfois comme ici tu vois, euh j'ai commencé directement, bon bien sûr après je prends mon temps, hein, je présente les choses simplement, je sais que certains écoutent, d'autres n'écoutent pas mais l'idée c'est qu'au bout d'un moment ils essaient de raccrocher.
24.	CH	Et est-ce que ça a à voir avec le fait que tu as les dix premières minutes du cours qui vont passer à regarder la démonstration de Martin ?
25.	LUC	Aussi, je suis tenu par le temps et puis en plus Martin c'était la première fois qu'il intervenait, il est venu me voir je crois une journée ou deux jours avant, pour me dire, alors je savais que cet élève il avait beaucoup de , beaucoup de compétences et il était venu me voir, je lui ai dit "mais pourquoi pas, tu peux passer", sauf que j'avais absolument aucune idée de la durée de son intervention, et mon idée c'était de commencer assez rapidement, que les élèves finalement, prennent le train en route et puis qu'on... de toute façon je savais très bien que dès que Martin allait commencer son, sa, enfin son, sa présentation, son travail, et ben je savais que les élèves seraient déjà prêts. Voilà, bon après c'est un risque, hein, je fais ça avec une classe de quatrième, je suis pas sûr de, je ne suis pas sûr que ça se passe aussi bien, entre guillemets.
26.	CH	Est-ce que tu l'as fait intervenir dans d'autres classes que les sixièmes ?
27.	LUC	Oui, alors non, c'est essentiellement avec des sixième, ah si, il y a eu une classe de quatrième aussi... mais bon il était déjà connu, c'était un peu le loup blanc en fait.
28.	CH	D'accord.
29.	LUC	Les élèves de sixième l'avaient présenté, euh, leur avaient présenté ses compétences.
30.	CH	Alors maintenant on va passer à 3'20 où tu vas aller t'occuper de Loïc. Il y a Loïc, et Sabri il est là, et...
31.	CH	Là tu as un échange avec Loïc, il est sous fiche de suivi Loïc, et après tu viens me

		voir en disant "moi la fiche de suivi, je la remplis en début de cours". Je voudrais que tu développes un peu ça.
32.	LUC	Et ben l'idée c'est que en fait j'essaie de le responsabiliser et voilà, ce qui se passe c'est que tu as une fiche de suivi, cette fiche de suivi et bien je te la remplis maintenant, est-ce que tu penses que tu peux finalement être sérieux pendant une heure, d'abord je regarde les points essentiels de la fiche de suivi, ce qu'il est tenu de faire, et puis et ben si je le sens tout à fait capable de respecter son contrat, en règle générale ce que je fais je le remplis très tôt et puis je leur donne en disant "voilà, je t'ai mis non seulement que des satisfaisant, mais en plus je mets même la mention très bien" et je sais qu'en mettant très souvent la mention très bien, c'est à dire, c'est encourager les élèves à être parfaits, parfois à participer alors que c'est pas des élèves qui participent et cetera. J'ai eu des retours très positifs de ça. Voilà, donc je n'hésite pas à le faire.
33.	CH	Tu sais que la plupart de tes collègues ils remplissent la fiche de suivi en fin de cours.
34.	LUC	Ben c'est une manière de voir la chose, si on la prépare maintenant, je dirais je fais non seulement un diagnostic et puis je me permets même de, de comment on pourrait appeler ça, je me permets même de, de me projeter dans l'heure, je leur dis voilà, je lui fais comprendre que j'ai confiance en lui et que finalement la jour... enfin l'heure va très très bien se passer, je dirais c'est presque du prédictif, c'est une forme d'évaluation prédictive.
35.	CH	Tu fais un pari, quoi.
36.	LUC	Je fais un pari, et lui il le sait, hein, je fais un pari que tout va très bien se passer. Et c'est pas du tout une évaluation sommative comme pourraient le faire certains collègues, c'est à dire on attend la fin de l'heure et puis on essaie de voir si tous les critères ont été
37.	CH	On fait le bilan.
38.	LUC	Si tous les critères ont été respectés, voilà. Donc moi je fais un pari et en règle générale je n'ai même pas besoin de modifier après les, l'évaluation.
39.	CH	Voilà, donc la question que j'avais à te poser c'est est-ce que ça t'arrive que ça se passe pas comme tu as prévu, que tu perdes ton pari
40.	LUC	Ça peut arriver.
41.	CH	Et est-ce que dans ces cas-là tu récupères la fiche de suivi, est-ce que tu la modifies ?
42.	LUC	Alors ce que je fais normalement c'est que comme je mets un très bien, je fais juste une remarque à l'élève, je lui dis "écoute, là je vais être obligé de ramasser ta feuille pour rectifier ce que j'ai pu te mettre comme appréciation", et en règle générale ça suffit ils comprennent très bien que... On n'a pas besoin de dire plus en général.
43.	CH	D'accord. Ensuite... 4'40, tu vas voir Victor et ensuite tu vas aller voir Sabri.
44.	LUC	Tu remarqueras que l'élève a déjà rangé...
45.	CH	Oui, il a rangé sa fiche, c'est réglé pour lui.
46.	LUC	Et ça veut dire qu'il a clairement intégré.
47.	CH	Alors donc là, tu, pendant que Martin fait sa démo, tu vas voir Victor, tu regardes son cahier, tu vas voir Sabri, tu vérifies un cahier, est-ce qu'il y a quelque chose de particulier, là...
48.	LUC	Euh, là ma foi je me rappelle plus trop. J'ai dû vérifier l'état d'avancement, là où on

		en était dans le cours. Comme d'une classe de sixième, là on est dans une séance de cours, hein, mais comme d'une sixième à une autre le cours n'est pas forcément le même, dans la construction, je voulais juste m'assurer que finalement tout le monde était au même niveau, <u>Sabri</u> surtout pour savoir s'il était...
49.	CH	Tu veux vérifier s'il est à jour.
50.	LUC	Voilà, s'il était à jour, alors je passe pas directement vers lui parce que bon ça serait aussi le montrer du doigt en disant "voilà toi tu n'es pas capable donc je vais aller vers toi", je passe par...
51.	CH	Tu commences par Victor...
52.	LUC	Je commence par Victor
53.	CH	Qui est un élève ordinaire
54.	LUC	Ordinaire et même plutôt bon
55.	CH	Un peu plus qu'ordinaire
56.	LUC	Voilà, du coup je sais ce que je voulais voir dans les autres cahiers finalement
57.	CH	Et ensuite tu vas vérifier si Sabri en est au même point
58.	LUC	Voilà et je ne suis pas resté longtemps auprès de Sabri, j'ai vu que ça devait être bon mais je m'en souviens plus exactement, j'ai dû voir que c'était correct et j'ai pas insisté.
59.	CH	Alors on va passer à 11'30
60.	CH	Martin s'en va, là ça fait onze minutes que le cours a commencé, et c'est là que tu amènes ton sujet de cours qui est le microscope, donc tu disais que Martin tu savais pas très bien, c'était la première fois, combien de temps ça avait duré, est-ce que ça correspond à peu près à tes prévisions, à ce que tu voulais, à...
61.	LUC	J'ai supposé qu'aux alen.. enfin, quand il s'est présenté à moi en début de l'heure, je lui ai dit "voilà, tu penses en avoir pour combien de temps?" il m'a dit "à peu près un quart d'heure", bon après un quart d'heure, à cinq minutes près...
62.	CH	Non mais pour toi ça va, ça convient, c'est
63.	LUC	C'était bon, pas de souci.
64.	CH	D'accord.
65.	LUC	Pas de souci particulier, après j'étais étonné, c'était la première fois que je le voyais, aussi.
66.	CH	C'est vrai qu'il est étonnant.
67.	LUC	C'est étonnant.
68.	LUC	Ça c'est génial.
69.	CH	Qu'est-ce qui est génial ?
70.	LUC	Ah ben c'est la gamine qui passe devant et qui récupère son cahier, elle est, elle fait plus attention à la caméra.
71.	CH	Ça pour moi c'est un bon indicateur parce que ...
72.	LUC	Elle se débrouille toute seule
73.	CH	Ça veut dire qu'ils sont assez acclimatés à ma présence et à la caméra à ce moment-là. Bon après voilà Olivia elle cherche son cahier, là.
74.	LUC	Hmmm
75.	CH	Comment ça se fait qu'elle l'a pas, peut-être elle était absente.
76.	LUC	Alors il y a eu, il y a eu un remplaçant pendant un moment qui finalement a pris des cahiers, et certains cahiers ont été perdus. Et bon après je suis peut-être

		responsable de la perte de certains cahiers mais je, enfin je sais pas, et du coup voilà. Il est possible aussi qu'elle m'ait donné un cahier de cours lorsqu'on est en activité, tu vois. Et du coup, et bien si elle s'est trompée de cahier, il faut qu'elle cherche dans la pile.
77.	CH	Non, mais elle va le retrouver, il n'y a pas de souci.
78.	LUC	Bon voilà, après la raison je m'en souviens plus.
79.	CH	Ce qui est bien c'est qu'elle s'affole pas alors que c'est une petite fille qui au premier trimestre
80.	LUC	Il n'y a pas de raison, pourquoi ?
81.	CH	C'est la fameuse jeune fille dont parlait DIANE ce matin qui avait des problèmes de compréhension et ...
82.	LUC	Tu remarques qu'elle se sent pas du tout vulnérable, hein?
83.	CH	Ça va beaucoup mieux
84.	LUC	Elle se sent compétente et donc du coup elle a pas peur d'aller chercher son cahier.
85.	CH	Oui. Là donc tu as une entrée en matière en fait sous forme de cours dialogué, qui est très courte, c'est... euh moi je remarque quand même quand je viens t'observer que cette phase de dialogue comme ça, prof-élèves, elle est courte mais pour toi à quoi ça, comment dire, à quoi ça répond comme besoin, qu'est-ce que tu cherches en faisant ça ?
86.	LUC	Lorsque j'ai posé des questions sur ce qu'on avait fait la fois dernière, ah ben c'est de remettre un peu la séance en place, qu'est-ce que nous étions en train de faire et pourquoi nous allons travailler aujourd'hui sur le microscope, normalement il doit y avoir un lien, d'une séance à une autre. Alors peut-être qu'en cours ça ne se voit pas, ça ne se voit pas clairement mais il y a des activités en parallèle, donc du coup le microscope, certains d'entre eux je crois, ils l'ont déjà vu en activité peut-être juste avant
87.	CH	Oui, tu avais un groupe qui était passé en activité et l'autre pas.
88.	LUC	Il y a un groupe finalement qui a découvert le microscope sans toute la méthodologie qu'ils vont faire aujourd'hui, et puis l'autre finalement va bénéficier de ce qu'on va faire aujourd'hui. Alors là je pense juste à une chose, j'avais vu la maman de Loïc, il s'appelle, je crois, qui était venue me voir lors de la réunion parents-profs, et je me rappelle plus de sa moyenne mais j'avais dû lui mettre une moyenne du genre 13 ou 14, et la maman a été très étonnée que je lui propose une moyenne de ce type-là, elle me dit "partout ailleurs ses résultats sont relativement faibles, tout le monde me dit qu'il est relativement mauvais, qu'il peut pas faire grand-chose" et je lui ai dit "mais non il est tout à fait -par rapport à ce que j'ai dit ce matin- je lui ai dit "mais non il pouvait être compétent, sauf que maintenant il faut qu'on trouve lesquelles", du coup la maman était euh, je dirais pas réconfortée mais elle était, elle avait, je dirais elle avait plus confiance en nous en tant qu'enseignants pour pouvoir trouver ce qu'il y avait de bon finalement dans cet élève, quand je dis bon c'est avec des guillemets. Mais oui, pendant très longtemps elle a cru que son enfant n'était capable de rien, c'est sacrément dommage.
89.	CH	Donc en fait ton entrée en matière c'est que tu fais le lien entre les êtres vivants qui sont composés de cellules, pour observer ces cellules qui sont microscopiques, il faut l'usage du microscope.
90.	LUC	Hmmm

91.	CH	C'est bien ça ?
92.	LUC	Ben je pense, oui. Je me rappelle plus trop bien la séance.
93.	CH	On va aller à 17'20 où tu vas leur faire organiser leur page de, de cahier pour... En fait là, moi ce que je vois, l'impression que j'ai, c'est que tu construis ton cours en leur faisant construire la trace écrite qui va leur permettre de retenir les différents composants du microscope et la manière de s'en servir, est-ce que c'est ça ?
94.	LUC	Oui, mais tu vois, je, tu vois cette histoire de microscope, les élèves adorent le microscope parce que c'est une, c'est très souvent une activité où il faut qu'ils manipulent, où il faut qu'ils bougent, et des gamins comme Loïc, ce sont des activités qu'ils adorent.
95.	CH	C'est ce qui permet de voir l'invisible aussi
96.	LUC	Et oui, et puis après tu sais t'as des élèves qui, qui sont, je me rappelle plus, divergents je crois, c'est à dire des élèves qui, euh qui ont besoin d'être, d'être dans l'action pour pouvoir apprendre, et c'est des gens qui, enfin des élèves qui vont trop vite, tu vois. Et... et l'idée c'est peut-être avant qu'ils aillent trop vite, avant qu'ils aillent, qu'ils se saisissent du microscope sans, je dirais sans méthode quoi, ben peut-être à un moment ou à un autre, avant, fixer, fixer un certain nombre de méthodologies, donc ça peut être des savoirs comme les différents constituants du microscope, mais aussi des savoir-faire comme les, les, les différentes, la procédure, quoi, la procédure d'utilisation du microscope. Et là tu vois ce qui me semble plus important encore c'est le fait de mettre des personnages, enfin j'adore dessiner, donc je dessine beaucoup, mais je sais que tous les élèves sont particulièrement friands de ce genre de choses, et c'est une des compétences qui n'est pas reconnue comme scolaire malheureusement, mais pourtant on touche énormément d'élèves, et je sais que les élèves qui voient ça en SVT qui ne le voient pas ailleurs, sont très contents de venir en SVT parce qu'ils savent qu'il y a du dessin, tu vois. Donc là j'ai marqué les esprits en faisant un dessin, quelconque tu me diras
97.	CH	Oui mais qui représente le copain qui vient de danser
98.	LUC	Mais qui représente Martin, tout à l'heure tu me parlais de motivation extrinsèque, la voilà la motivation extrinsèque, j'ai fait naître finalement une sorte de, de, de désir d'apprendre parce que ben Martin savait danser et euh, j'ai associé à ce désir d'apprendre quelque chose ma méthodologie, finalement. Tu vois ? Euh, je sais pas qu'est-ce que tu veux que je te dise de plus ?
99.	CH	Ah non, je veux rien que tu me dises de plus que ce que tu as à dire. C'est pas une interrogation, c'est pas un interrogatoire, c'est un entretien !
100.	LUC	Après tu vois, cette séance, je me souviens plus très bien de ce que j'ai pu faire
101.	CH	C'est pour ça que je te la re-propose.
102.	LUC	Bon d'accord.
103.	CH	Et là, à 22'tu vas, pendant qu'ils sont en train de dessiner le personnage, tu te positionnes à côté de Sabri.
104.	LUC	Alors je ne sais plus trop ce que je faisais avec lui, hein
105.	CH	Alors, je, juste je te montre, j'ai repéré, je peux te dire que tu y vas très souvent, tu es très souvent dans cette zone-là de la classe et près de lui, et tu le sollicites aussi assez souvent, quoi, Sabri. Voilà je voulais savoir quel est ton but là, à ce moment-là. Tu lui demandes souvent, par exemple à 23'30, tu vas lui demander, tu vas demander "qui n'est pas prêt ?". Les autres, tu regardes, hein,

106.	LUC	Tu vois ça c'est, ce qui me paraît peut-être intéressant ça serait que je sorte la fiche de Sabri, pour voir ce que j'ai vu sur la fiche de Sabri, tu sais dans, en termes d'aptitudes, de compétences etcetera, et là je pourrais certainement mieux te répondre, ça te dérange pas ?
107.	CH	Ah pas du tout, vas-y.
108.	LUC	Je vais le faire (se lève et va chercher la fiche de l'élève) parce que là comme ça, tu sais, je me souviens plus de... c'est la 602 c'est ça ?
109.	CH	C'est la 602.
110.	LUC	En fait tu vois j'ai même trouvé la fiche de Loïc, donc on pourra en discuter. Hmm, Sabri et Loïc...Elles m'ont été rendues comme ça par les élèves donc je les laisse là. Alors... j'espère au moins qu'il me l'a rendue, parce que sinon... Euh, ouais, donc Sabri. Donc, tu sais, on avait fait, je leur avais fait passer un questionnaire à ces élèves, pour finalement avoir une petite idée de leur profil d'intelligence, et Sabri donc c'est un élève qui adore tout ce qui est représentations tu vois, donc qui a des compétences, des aptitudes spatiales de représentation dans le temps et puis aussi des ... une intelligence musicale, c'est à dire, je dirais il est très sensible à l'apport je dirais de, de la musique par exemple dans la construction de ses œuvres. Après tu vois qu'il est nettement moins linguistique, il est très intra-personnel plus qu'inter-personnel, ça veut dire que c'est quelqu'un qui éprouve certainement des difficultés mais qui a besoin, euh, d'être seul, tu vois il a pas besoin qu'on le montre du doigt. Donc comme il ne demande pas à sa camarade je suis amené à aller le voir, tu vois, donc ça j'ai dû le, j'ai dû le faire, et puis après donc là c'était, voilà donc ça c'était le profil cognitif, de psychologie cognitive, donc ça j'ai sorti ça, enfin j'ai essayé de réfléchir à ça, c'est un élève qui est, enfin moi que j'ai déterminé comme indépendant du champ. ça veut dire que, c'est certainement un élève que l'on considère comme mauvais, parce que c'est quelqu'un qui va procéder forcément différemment des autres, tu vois ? Et donc il faut l'accompagner dans cette manière de faire. Bon après on y reviendra si tu veux. Et puis Loïc, donc c'est un élève qui est, qui est kinesthésique, qui a besoin de bouger, Loïc, qui est très auditif, ça veut dire qu'il a besoin de, d'associer les apprentissages à la voix, donc il a besoin qu'on lui parle. Par contre c'est un élève qui balaie, qui balaie énormément, ça veut dire qu'il est capable de faire plusieurs choses
111.	CH	Il passe d'un sujet à un autre très rapidement, il est capable de faire plusieurs choses en même temps
112.	LUC	Voilà, voilà, bon après on peut revenir là-dessus. Bon, je sais que ce sont des élèves qui ont des profils particuliers, il faut surtout pas les laisser tout seuls, tu vois, que ce soit Loïc ou Sabri
113.	CH	Tu as besoin de soutenir leur attention, leur travail, être encouragés
114.	LUC	Et donc deux profils, et puis tu vois bien deux profils différents mais tous les deux en difficulté on pourrait dire, mais il ne faut pas les, je dirais, les traiter de la même manière, c'est pas du tout les mêmes, les mêmes profils, avec les mêmes aptitudes, et puis les mêmes compétences, quoi.
115.	CH	Et là, tu vas voir, tu vas lui dire "qui n'est pas prêt ? Qui n'est pas prêt ?" à la cantonade, "Sabri tu es prêt ?"
116.	LUC	Mais Sabri avait la tête baissée donc c'est à supposer, enfin je supposais certainement qu'il n'écoutait pas, ou moyennement, j'ai dû lui demander.

117.	CH	"Tu as pris ta règle ?" tu détailles quand même drôlement la consigne et tu la personnalise, pour lui, en fait, c'est à dire que la question qui est donnée à tout le monde, "qui n'est pas prêt?" ensuite tu la reformules pour lui "Sabri tu es prêt? tu as ta règle ? tu as ton crayon?" donc quand même, tu as une activité particulière avec cet élève-là, même si il va réaliser la même tâche que les autres, hein, et puis finalement il va y arriver, il va atteindre l'objectif que tu lui assignes, mais il a quand même, il y a une prise en charge
118.	LUC	Il a bénéficié
119.	CH	... particulière de cet élève-là au sein du cours.
120.	LUC	Il a bénéficié d'une forme de médiation dont les autres n'ont pas besoin.
121.	CH	Voilà, hein, tu, tu as conscience que lui de temps en temps il faut lui redoubler la consigne, il faut être un peu plus proche de lui.
122.	LUC	Il paraît parfois un petit peu déconnecté, donc il ne faut pas hésiter à, à lui rappeler qu'il faut... qu'on est là, nous sommes en train de faire des choses.
123.	CH	Et à 25 minutes tu as fait le dessin du tube
124.	LUC	Tu remarqueras que les élèves sont soit actifs dans l'écriture, soit actifs dans l'écoute, et il y en a un qui est, je dirais dans un nuage, c'est Sabri, je sais pas si t'as vu mais il est, il est, il n'est ni dans la production, il n'est pas non plus dans l'écoute, il est dans une forme de, je sais pas, il est en train de, de monter quelque chose. Tu vois quand je disais que c'est un élève qui a certainement des capacités de création, à voir, hein, mais tu vois qu'il est ni dans la production ni dans l'écoute mais qu'il est dans une phase où il essaie d'imaginer une, une manière de faire. Bon je dirais c'est peu commun, par rapport aux autres, donc il faut s'assurer qu'il ne crée pas trop, au contraire il n'a pas le temps de réfléchir.
125.	CH	Tu sollicites beaucoup d'activité chez les élèves aussi.
126.	LUC	Oui, c'est vrai.
127.	CH	Tu leur demandes très peu d'écouter sur un long laps de temps.
128.	LUC	Hmmm.
129.	CH	Et de te regarder faire, c'est à dire que tu pourrais réaliser le dessin du microscope, ou tu pourrais préparer un dessin du microscope déjà tout prêt, le dévoiler ou leur donner une photocopie et leur demander de colorier au fur et à mesure ou de le légènder, tu vois.
130.	LUC	L'idée c'est que je veux leur faire construire.
131.	CH	Or tu fais le petit tube, tu fais le petit bout, sur le moment ça ressemble à rien
132.	LUC	Ils sont persuadés que faire un microscope c'est impossible, or c'est tout à fait simple, c'est un schéma, il y a une procédure à intégrer et je veux dire, il faut les amener à, à être actifs dans la construction, s'ils ne font que recevoir une feuille, coller la feuille et colorier, certes ils vont mémoriser finalement
133.	CH	Tu aurais pu aussi leur dessiner le schéma entièrement au tableau à l'avance, tu aurais pu gagner du temps, ça te libérait pour aller voir les élèves, et cetera, et puis leur dévoiler et leur dire "maintenant recopiez ça".
134.	LUC	Le problème c'est qu'ils ont besoin d'une chronologie d'action, et ça nous sommes en sixième. Je veux dire en troisième il est capable de, de, d'observer un point de départ et puis de mettre en place une procédure pour réaliser la totalité du dessin. Eux n'en sont pas capables, il y a beaucoup d'élèves ici, ils vont vous dire, "mais je commence par quoi, je n'y arrive pas". Ben oui c'est tout à fait normal, il faut déjà

		faire preuve, il faut déjà se dire voilà, il y a quelque chose qui est fondamental là-dedans, quelle est cette chose qui est fondamentale, et à partir de cette chose-là, on construit le microscope. En sixième ils en sont pas capables.
135.	CH	Donc en fait, là, tu dessines ton petit bout de microscope, tu leur demandes de faire comme toi, et puis alternativement tu passes voir ce que ça donne sur leur...Là ça y est tu es parti pour voir ce qu'ils font.
136.	LUC	Tu vois l'idée c'est que en activité, euh tu vas amener, enfin, les élèves, à faire des schémas. Un élève qui n'a jamais schématisé, qui n'a jamais appris à commencer un schéma, et ben il éprouvera beaucoup de difficultés à faire un schéma, moi je n'ai rien contre, tu vois, par exemple, les productions qui sont déjà faites, mais, je te disais ce matin, les gamins ne sont pas tous capables de reproduire un schéma déjà constitué, nous ça nous paraît simple, mais eux, pour eux ce n'est pas simple du tout. Et donc je pense qu'il faut, si c'est possible bien évidemment, essayer de mettre en place une forme de chronologie, il y a un début, il y a une fin, ça peut être du haut vers le bas ou du bas vers le haut, de gauche vers la droite, pour ceux qui sont suffisamment à l'aise ben ça peut être le triangle, pourquoi pas d'abord. < Tu vois Sabri je lui ai pas dit que c'était mauvais, hein, je l'ai vu il avait commencé, il était juste en retard, bon ben l'idée c'était qu'il perde pas ...
137.	CH	Et on est passé à 35 quand tu les interrogues, tu les fais s'interroger sur le grossissement des lentilles.
138.	LUC	Tu sais que ça
139.	CH	Et là tu interrogues Sabri, "aide-moi" Donc là tu interrogues Sabri sur quand même ces histoires de grossissement qui supposent de multiplier par 10, par 100, et cetera, qui est pas si évident que ça, surtout que Sabri il a des difficultés en mathématiques, tu l'interrogues, lui, et en plus tu lui dis "aide-moi".
140.	LUC	Ben oui, parce que j'ai besoin d'aide. Tu sais que moi cette histoire de grossissement
141.	CH	Tu la connais, tu la connais la règle, toi.
142.	LUC	Moi cette histoire de grossissement au microscope je l'ai pigée au lycée je pense, ça veut dire que ça me, que ce que j'avais eu, que j'avais reçu comme, comme explications au collègue, je n'avais rien compris, réellement, hein, je n'avais rien compris. Et bon, là maintenant évidemment que j'ai compris, sauf que je lui demande de l'aide. autrement dit, je lui demande de m'expliquer entre guillemets, si c'est possible, et s'il arrive à me l'expliquer, alors finalement je sais que c'est gagné. Voilà. J'aurais pu lui demander aussi qu'il explique à un élève qui n'aurait pas compris, mais le problème c'est que visiblement tous les autres élèves avaient compris. Donc je pouvais pas dire à Sabri, tu expliques à un autre...
143.	CH	Ah parce que c'est voilà, c'est pas, tu demandes à Sabri pour t'assurer qu'il a compris en sachant déjà que les autres ont compris ou est-ce que tu lui demande en te disant si lui il a compris, je pense que pour les autres ça va être bon.
144.	LUC	C'est un peu les deux, c'est un peu les deux, mais les autres finalement semblaient acquiescer au calcul...
145.	CH	Parce que tu vois, ça c'est rigolo parce que c'est ce que fait DAVID en EPS.
146.	LUC	Oui
147.	CH	Je te dévoile ça parce que DAVID en EPS il va voir, alors lui c'est Sabri, c'est Loïc,

		bon c'est deux ou trois élèves comme ça, toujours les mêmes
148.	LUC	C'est l'équipe
149.	CH	... la fine équipe, et il passe du temps avec eux et il les interroge et il les sollicite, et cetera, et je lui demande et il me dit que de toute façon si eux ils ont pigé le truc...
150.	LUC	J'accepte tout à fait les critiques, ça ne me dérange absolument pas.
151.	CH	Et là tu lui dis "aujourd'hui, j'en fais des bêtises"
152.	LUC	Ouais
153.	CH	Et un gamin te dit "mais monsieur c'est normal, c'est la fin de la semaine".
154.	CH	Ils sont drôlement forts...
155.	LUC	On a déjà travaillé sur la construction des titres, et tu sais tu as les dossiers verts ils ont déjà bossé dessus, donc bon ils l'ont pas inventé, ils l'ont, ils se souviennent d'une séquence.
156.	CH	Oui ils s'en souviennent parce que c'est raccroché à quelque chose qui a du sens.
157.	LUC	Ben c'est du vocabulaire donc à partir du moment où ils ont mémorisé le vocabulaire évidemment il faut comprendre qu'il faut l'intégrer dans des formules comme ça.
158.	CH	Là...
159.	LUC	L'idée c'est qu'ils vérifient le nombre de parties sans que je sois obligé de passer derrière
160.	CH	Et là, même chose, tu t'adresses à toute la classe à la cantonade, et tu renforces avec Sabri, hein, est-ce que j'ai bien cinq
161.	LUC	Il va contrôler s'il y a bien cinq parties parce que il venait juste de me dire oui
162.	CH	C'est ça. Et s'il a contrôlé lui, normalement le reste suit.
163.	LUC	Là pareil, on a fait un gros travail sur les flèches, une flèche comme ça, ça paraît simple, mais c'est terriblement compliqué pour des élèves de sixième. Et donc on a, ça fait depuis le début de l'année qu'on travaille les flèches, les successions d'idées, comment on peut construire des schémas, qui représenteraient une succession d'actions ou d'idées, tu vois, c'est, c'est pour ça j'ai... enfin les gamins adorent ça, ces flèches.
164.	CH	Et finalement, de construire la représentation comme ça avec eux, au fur et à mesure, tu penses que ça leur apporte plus au niveau de l'apprentissage, c'est plus simple pour eux que de leur donner...
165.	LUC	Il ne faut surtout pas leur donner, euh, quelque chose comme ça, il faut le construire. Leur donner simplement, je veux dire ils sont passifs, ils vont te regarder la feuille comme ça, ils vont regarder le bonhomme évidemment, ils vont regarder le microscope parce que c'est rigolo, mais le reste non. Ils ne vont pas intégrer les cinq points, les fameux cinq points de Martin.
166.	CH	On va aller à 6'26
167.	LUC	Après on peut faire différemment, hein, je veux dire c'est une méthode parmi cinquante mille
168.	CH	Absolument. Donc là tu fais de l'autre côté avec eux les étapes, j'imagine que les élèves qui sont passés en activité déjà sur le microscope, là ils ont été moteurs pour...

169.	LUC	Normalement ils doivent savoir déjà un certain nombre de choses, et puis ceux qui...
170.	CH	Et il faut titrer, il faut titrer le ...Donc tu dis "qu'est-ce que j'ai fait dans l'autre et que j'ai pas fait là?", il te dit "la platine, l'oculaire".
171.	LUC	C'est moi qui me suis mal exprimé, donc oui, en fait il avait le droit de me dire ça, c'est pas une faute, hein, puisque c'est vrai que
172.	CH	Tu penses que c'est par rapport à la question que tu as posée, tu n'as pas été assez clair.
173.	LUC	Oui, j'aurais dû, j'aurais dû la formuler autrement, ouais. Et donc il a eu raison de dire "oculaire", moi je trouve ça intelligent d'avoir dit "oculaire".
174.	CH	Oui, en tout cas ça montre qu'il a retenu ce qui s'est fait auparavant.
175.	LUC	Bien sûr.
176.	CH	C'est important pour toi qu'ils ...
177.	LUC	Parce qu'on parle de protocole
178.	CH	Qu'ils aillent sur ce terme-là, protocole et qu'ils le retiennent.
179.	LUC	Faut qu'ils retiennent ce mot, parce que c'est verbe qui sera utilisé, enfin c'est un mot qui est utilisé au collège et au lycée, en SVT d'abord puisqu'on commence par la SVT en sixième, et puis après ils ont de la science physique en cinquième et il faut que le terme de protocole soit intégré.
180.	CH	D'accord. Et, voilà, parce quand il te disent "programme", "procédé"...
181.	LUC	C'est juste.
182.	CH	Voilà, c'est pas faux, mais tu vas plus loin.
183.	LUC	C'est juste, mais voilà le mot qu'il faudrait retenir, c'est "protocole", ouais.
184.	CH	Tu lui demandes encore une fois
185.	LUC	Il devait être entre les deux, là, il est en eaux troubles Sabri.
186.	CH	Tu l' observes, en plus tu es dans la diagonale, tu es quand même très très attentif à lui. C'est la fin du cours, alors là j'ai deux questions à te poser là-dessus, pourquoi là tu choisis de faire porter l'attention sur les verbes ?
187.	LUC	Mais les verbes d'action, enfin, en SVT ce que j'ai essayé de faire, c'est dans certains cas, pour des élèves qui ont besoin qu'on leur explique les différentes, enfin, la procédure en fait, j'essaie de faire des tâches simples, c'est à dire, euh, faire en sorte finalement qu'ils, comment te dire, associer une action à un verbe d'action, enfin je, c'est pas très clair ce que je suis en train de te dire. L'idée c'est qu'ils arrivent à intégrer que un protocole c'est une suite d'actions et que une action, c'est une verbe. Et donc bien évidemment dans un premier temps, on va avoir des tâches simples. Une tâche simple, c'est donc, petit un, prendre, petit deux, découpe, petit trois... Donc ça c'est une tâche simple. L'idée c'est de les amener peut-être à éliminer petit à petit, surtout en sixième, le petit un, le petit deux, le petit trois, le petit quatre, pour qu'ils ne repèrent que les verbes d'action, pour qu'ils sachent finalement combien d'actions ils ont à réaliser. Et une fois qu'ils ont intégré, donc la succession d'actions, parce qu'il y a une, je dirais il y a une progression dans les verbes d'action, d'abord on commence par des choses simples, et puis on va jusqu'à une évaluation par exemple, euh tu repères, je sais pas, tu repères, tu expliques, tu mets en relation, tu fais une analyse, une synthèse et tu évalues. L'idée c'est que, en, je dirais systématiquement en passant d'un verbe d'action à un autre de plus en plus

		compliqué, l'idée c'est qu'au bout d'un moment je leur dis voilà, j'aimerais juste que tu évalues, c'est à dire cela implique de passer.
188.	CH	Avant tu as fait toutes les autres étapes, tu les as intégrées.
189.	LUC	Voilà, c'est faire une tâche complexe, imaginer euh, un cheminement. Donc ça passe par l'intégration des verbes d'action, donc il faut vraiment qu'ils aient bien compris les verbes d'action et ce à quoi ils servent. Voilà.
190.	CH	Donc dernière question, en fait, ce cours-là a pour but de leur faire organiser la, le schéma et le protocole d'utilisation du microscope et qu'ils aient une trace écrite de ça, tu ne leur demandes absolument pas d'apprendre quoi que ce soit pour une prochaine fois.
191.	LUC	Pourquoi faire ? Est-ce que ça sert à quelque chose ? ça ne sert à rien.
192.	CH	Tu ne leur donnes aucune tâche à faire pour la prochaine fois.
193.	LUC	On en a parlé une fois. On a appris le protocole, enfin on a vu le protocole à suivre lorsqu'on utilise le microscope, on a vu que les différentes parties du microscope portaient des noms, et lorsque nous sommes en activités, si l'élève, enfin s'ils ont besoin de se rappeler des différents noms, ben il y a un dossier vert qui est là pour les aider, et pour la procédure pareil, il y a les dossiers. Donc ils savent qu'il y a un certain nombre de procédures, ils se souviennent peut-être qu'il y a sept points dans un cas et cinq points dans l'autre, et l'idée c'est que, ben lorsqu'ils en ressentent le besoin, ils savent que ça existe, et que dans le dossier vert ils peuvent trouver tout ça.
194.	CH	Oui mais en même temps, tu as fait venir le copain danseur parce que tu veux les marquer, tu veux que cette séance-là ils s'en souviennent.
195.	LUC	Toute leur vie.
196.	CH	Donc à la fois tu veux qu'ils se rappellent, mais en même temps tu dis c'est pas grave s'ils mémorisent pas.
197.	LUC	Ben ils vont se souvenir certainement toute leur vie de Martin qui a dansé, que Martin finalement juste après sa danse, on a associé finalement ses gestes à toute la méthodologie du microscope, ils ont le droit de ne plus se souvenir de comment on utilise le microscope, mais ils doivent se souvenir qu'il existe une procédure, que cette procédure est tout le temps disponible
198.	CH	Et où ils peuvent la retrouver.
199.	LUC	Voilà. Voilà, c'est ça. Après...
200.	CH	Tu préfères qu'ils se souviennent où trouver l'information plutôt que de mémoriser un certain nombre de contenus.
201.	LUC	Mais tu sais, là encore les élèves ne sont pas égaux, je suis persuadé qu'il y a des élèves là-dedans qui vont se souvenir finalement des différents constituants, du nom des différents constituants. Il y en a d'autres qui ne vont pas du tout retenir les différents constituants, mais par contre ils vont retenir l'image, c'est les fameux élèves qui ont des compétences spatiales, ils vont se souvenir du dessin et puis ils vont se dire là il y avait une étoile avec cinq points, là il y en avait sept, bon je sais plus trop comment c'était, donc il va prendre un dossier vert, il sait que là-dedans il va trouver toutes les infos dont il a besoin. L'idée c'est que oui, là tu vas favoriser la mémorisation de certains, enfin la mémorisation des mots, pour d'autres ça va être, ils vont mémoriser une image, d'autres, ils vont mémoriser la gestuelle de Martin, et comme ce sont des événements qui vont les marquer, et bien ils vont se souvenir que, ils ont normalement les outils pour pouvoir reconstituer la séance. Bon,

		derrière tout ça tu as de la différenciation, tu as aussi de la mémorisation, il y en a aucun qui va fonctionner de la même manière, bon voilà.
202.	CH	Je te confirme que tu as gagné ton pari, puisque Loïc a été à la hauteur de l'observation que tu as mise sur sa fiche de suivi en début de cours.
203.	LUC	J'avais dû mettre "très bien".
204.	CH	Je te remercie beaucoup LUC.
205.	LUC	Bon là je suis désolé, je suis un peu fatigué, je suis HS. Bon après tu sais j'ai fait ça avec ces élèves-là, dans une autre classe...

Titre : Autoconfrontation simple avec HELENE (1^{ère} boucle)		
Codage : 2014-01-30 ACS 1 HELENE (Anglais)		
Codage simplifié : ACS 1 HELENE		
Date : 30 janvier 2014		
Participants : Chercheure (CH) HELENE (Anglais)		
1.	CH	Voilà, donc on part du premier clip, donc c'était, euh, le thème c'était la prise de parole en continu, c'est un bulletin météo, les élèves l'ont déjà enregistré, et là tu leur fais visionner le bulletin météo. Donc c'est au
2.	HELENE	Je déteste me voir, hein ?
3.	CH	Oui, ben ça va te passer, moi aussi je déteste me voir.
4.	HELENE	C'est qui, c'est Loris ?
5.	CH	Oui je pense que c'est Loris.
6.	CH	Là tu fais une remarque
7.	HELENE	Hm.
8.	CH	Je crois à cet élève ou à ces deux élèves-là. A moins que ce soit à eux.
9.	HELENE	Je sais plus à qui, non.
10.	CH	Tu te souviens de ce que tu leur dis, "ça vous intéresse pas, ou..."
11.	HELENE	Non c'est, "tu te souviens ce que je t'ai dit hier ?"
12.	CH	Ah oui, d'accord.
13.	HELENE	Je crois, non ce doit être à Loris que je parle. Parce que je lui avais dit qu'il perdait des points, qu'il perdait des points parce qu'il était pas sérieux.
14.	CH	Ok.
15.	HELENE	Et en fait il fait le pitre sur la vidéo.
16.	CH	Oui, oui, oui
17.	HELENE	Enfin comme, c'est Loris, quoi.
18.	CH	Oui, oui c'est ça, d'accord. Donc tu lui fais remarquer.
19.	HELENE	Donc comme il est en train de s'auto-évaluer, je lui dis "tu te rappelles de ce que je t'ai dit hier soir".
20.	CH	D'accord.
21.	CH	Alors à ce moment-là, déjà première question que je vais te poser, tu prends des notes en même temps que les élèves visionnent, là pour l'instant tu es à ton bureau, et puis après tu vas te lever, tu vas te déplacer mais toujours avec un calepin où tu prends des notes. Qu'est-ce que tu fais ?
22.	HELENE	Je marque la façon dont ils réagissent en se regardant.
23.	CH	D'accord. c'est quoi ton but là ?
24.	HELENE	Parce que après quand ils se notent, eux, quand ils ont fait l'auto-évaluation, et on a eu, on a eu la preuve quand moi je les ai évalués derrière, ils réagissent tellement à ce qu'ils voient qu'ils en viennent à pas écouter, pas s'écouter ce qui fait qu'ils se notent n'importe comment.
25.	CH	D'accord. Tu veux dire, si j'essaie de reformuler, ils réagissent de manière émotionnelle
26.	HELENE	Hmm

27.	CH	D'accord, et toi le fait donc de prendre des notes, mais tu marques quoi ?
28.	HELENE	Je marque comment ils réagissent, euh j'écris en général en anglais, mais j'écris "il rigole,... elle se cache" parce qu'il y en a qui se notent qui sont comme ça (<i>met la tête dans les bras</i>), oh, comment est-ce que
29.	CH	Elle, Philippine, quand elle va se voir et pourtant c'est une bonne élève, hein, sa prestation est bien, sa première réaction c'est de mettre ses mains devant la ...
30.	HELENE	Voilà, c'est ça. Or ils doivent noter leur position et leurs gestes, donc s'ils ne se regardent pas après il y a un immense décalage avec les notes. Il y a eu des gamins qui se sont mis 17, ça vaut 9, et il y en a qui se sont mis 3 ou 4, alors que ça vaut 15.
31.	CH	Hm, d'accord. Ils ont pas une auto-évaluation pour l'instant...
32.	HELENE	Non. Il y en a que quelques -uns, un ou deux par classe, qui arrivent à peu près à se...
33.	CH	D'accord.
34.	HELENE	A se juger. Donc c'est très intéressant de pouvoir marquer comment ils réagissent pour leur expliquer après.
35.	CH	Ah voilà, donc j'allais te demander, ma question suivante c'était ça, comment est-ce que tu exploites après ces notes ?
36.	HELENE	C'est pour leur expliquer après en disant "ben voilà, voilà les notes que tu t'es données, les notes que je te donne, tu compares, alors là tu vois on n'est pas d'accord parce que ce jour-là quand tu t'es regardé", et ben en fait par exemple Philippine, voilà, elle s'est pas regardée. Donc elle a pas pu se noter sur ce que, est-ce que les gestes étaient les bons ou pas, en fait.
37.	CH	Ok. On va passer à 5 minutes 07, et au moment où tu accélères la vidéo parce que tu vas passer sur la prestation de Loïc. Je ne sais pas si tu te souviens.
38.	HELENE	Hm.
39.	CH	Pourquoi est-ce que tu passes sur cette prise ?
40.	HELENE	Alors Loïc il était passé une première fois et c'était catastrophique. Et à la fin de la prestation, il m'a demandé s'il pouvait le retravailler à la maison et le refaire.
41.	CH	D'accord.
42.	HELENE	Donc on l'a fait une deuxième fois, et on avait dit que la première prise on ne la regarderait pas. Mais comme il y en avait qui étaient juste avant et juste après...
43.	CH	Oui oui, est-ce que il y a d'autres élèves qui t'ont fait cette demande ?
44.	HELENE	Non, c'est le seul.
45.	CH	C'est le seul. Et est-ce que si d'autres te l'avaient, t'avaient fait cette demande, tu l'aurais acceptée ?
46.	HELENE	Absolument.
47.	CH	Oui, d'accord, ok. Il te l'a demandé spontanément.
48.	HELENE	Oui.
49.	CH	D'accord, donc pour un élève à risque de décrochage c'est bien
50.	HELENE	Il était pas content, et puis euh, c'est lui qui a proposé
51.	CH	Il avait des raisons de pas être content
52.	HELENE	Oui, c'était pas, bon, ça n'a pas été mirobolant la deuxième fois non plus mais bon il a quand même déjà progressé
53.	CH	C'était beaucoup mieux
54.	HELENE	Et c'est vrai qu'il a passé du temps dessus à se préparer

55.	CH	Ok.
56.	HELENE	Mais oui, j'étais très surprise qu'il demande, je m'attendais plus à ce que ce soit d'autres élèves qui posent la question
57.	CH	Oui, d'accord. Donc après on va passer à la prestation d'une jeune fille, je crois bien que c'est Céline, à 8'48 est-ce que tu te souviens de sa prestation ?
58.	HELENE	A Cécile?
59.	CH	Je crois que c'est Céline la jeune fille qui est là, qui est devant Philippine. Est-ce que c'est bien Céline ?
60.	HELENE	C'est Cécile. Il y a deux Cécile dans la classe.
61.	CH	Ah c'est Cécile, C-E-C-I-L-E
62.	HELENE	Non c'est C-E-C-I-L je crois.
63.	CH	Ah d'accord. C'est pas grave, c'est juste pour qu'on identifie bien de quel élève il s'agit (<i>HELENE va vérifier l'orthographe du prénom de l'élève</i>). Alors là, par rapport à ça moi je me suis vraiment interrogée hein, parce que bon en même temps je pense qu'on peut pas nier que la classe est très attentive, mais tu as, bon, j'ai choisi Cécile mais il y en a d'autres, hein, par exemple c'est une prestation quand même elle est en difficulté cette jeune fille
64.	HELENE	Hmmm
65.	CH	Tu es d'accord, est-ce que tu la perçois en difficulté ?
66.	HELENE	Oui.
67.	CH	Et euh c'est une prestation qui dure plus de trois minutes, trois minutes et dix secondes et moi je voulais savoir pourquoi est-ce que tu choisis justement de, de donner à voir toutes ces prestations, qu'elles soient très bonnes, très en difficulté, ou moyennes à toute la classe, comme ça, quel est ton objectif en fait ?
68.	HELENE	Pour qu'ils apprennent justement à s'auto-évaluer, et s'évaluer aussi les uns les autres. Alors dans cette classe-là ça a pas eu le même, enfin j'ai pas eu le même rendu qu'avec d'autres classes, où en fait ils, en se regardant ils se félicitaient les uns les autres, et en trouvant toujours quelque chose de positif. Donc dans d'autres classes, là, il y aurait forcément eu un ou plusieurs élèves qui auraient dit à Cécile "bon ben t'as eu des difficultés, mais tu te rends compte, tu y es quand même arrivée jusqu'au bout ».
69.	CH	Hmm. C'est vrai, hein, c'est ce qui est vrai.
70.	HELENE	Et qu'ils voient qu'ils y arrivent, oui il y a des difficultés alors oui il faut plus de temps, des fois je dois intervenir pour donner des mots, mais qu'en fait ils y arrivent.
71.	CH	D'accord.
72.	HELENE	Et c'est aussi une classe où, à part Xavier mais pour d'autres raisons, ils sont tous passés
73.	CH	Oui, ils sont tous passés, ils ont tous allés au bout
74.	HELENE	Oui, ils sont tous allés jusqu'au bout, hm. Sauf Xavier parce que
75.	CH	Moi ça, si tu veux, ça m'interrogeait, surtout que quand on parle de décro, de risque de décrochage, alors c'est vrai que c'est assez paradoxal parce qu'on dit toujours il faut mettre les élèves en activité, faut leur faire faire quelque chose, il faut... et là finalement ils passent une partie pas négligeable de l'heure à regarder et écouter les prestations de leurs camarades puisque chaque prestation elle dure entre deux et trois minutes, donc tout le restant du temps c'est celles des autres, et bon ça décroche pas. C'est vrai que ça me questionne comme pratique, tu vois, je

		trouve ça extrêmement intéressant.
76.	HELENE	Ben ouais ça fait déjà deux trois années que j'aime bien faire ça, s'il y a des classes où je le sens vraiment pas, euh...
77.	CH	Et qu'est-ce qui fait qu'avec cette classe-là tu le sens ?
78.	HELENE	Je sais pas. Je sais pas. Et puis même, parce qu'il y a quand même des élèves qui sont en difficulté dans cette classe, je me suis quand même posé la question de savoir est-ce que je les fais tous passer à l'oral.
79.	CH	Oui, oui, ou à la limite, enfin je sais pas, tu aurais peut-être dû aussi, tu aurais peut-être pu dire ben tiens, untel, untel untel vraiment ils sont très en difficulté donc je les fais passer sur une prestation, on va dire, moins publique entre guillemets.
80.	HELENE	Mais ils avaient tous envie de jouer le jeu.
81.	CH	Oui c'est ça, d'accord.
82.	HELENE	A part Xavier qui donc, n'a pas fait signer le papier
83.	CH	Et alors lui il a pas fait signer le papier
84.	HELENE	Non. Alors je lui ai demandé de me proposer quelque chose, que je puisse le noter, j'attends.
85.	CH	Oui parce qu'à la limite, il pourrait sans que tu le filmes, venir
86.	HELENE	Voilà, venir me voir, là, on met une carte sur l'ordinateur, et puis il le lit, j'attends.
87.	CH	Pourtant je peux te dire que la caméra ça lui plaît. Dans le cours de DIANE et dans celui de DAVID il a bien fait le guignol
88.	HELENE	Ben là il avait l'occasion, comme Loris, hein, Loris il a fait le clown, il a regardé, on l'a écouté, heu bon
89.	CH	Il devait pas penser être suffisamment à son avantage. On va passer à 14'27 où tu vas aller voir Loïc. Donc ça veut dire quand même qu'il y a plus de 15 minutes que le cours a commencé, je pense que là on est à peu près à une vingtaine de minutes du début du cours, et jusqu'à présent il n'y a pas de souci avec lui.
90.	HELENE	Du coup j'ai dû passer devant la caméra
91.	CH	C'est pas grave.
92.	CH	Donc là tu as un échange qui est bref avec Loïc, tu as une transaction particulière avec lui à ce moment-là, est-ce que tu te souviens, est-ce que...
93.	HELENE	Je suis en train de réfléchir à ce qu'il m'a demandé, j'en sais rien du tout. Il lui manquait quelque chose dans sa grille pour s'évaluer
94.	CH	D'accord
95.	HELENE	Donc du coup, euh...
96.	CH	Il t'a posé une question ?
97.	HELENE	Oui il m'a posé une question. Et après c'est Karine qui a répondu à la question, il devait lui manquer un des intitulés dans la grille.
98.	CH	Parce que c'est eux qui l'écrivent la grille ?
99.	HELENE	On a choisi ensemble les critères et ils ont attribué eux-mêmes les points, il y a eu un échange pour savoir ce qui leur paraissait important, sur quoi il fallait se concentrer.
100.	CH	D'accord, donc la grille d'auto-évaluation elle est construite avec la classe
101.	HELENE	Oui. Tout le monde a la même, mais elle est construite ensemble.
102.	CH	Elle est concertée, elle est construite ensemble, d'accord, mais c'est pas toi qui

		la...
103.	HELENE	Non, c'est pas moi qui l'impose.
104.	CH	C'est important pour toi, hein, cette histoire d'auto-évaluation.
105.	HELENE	Oui parce que quand ils s'entendent et puis quand ils participent comme ça et qu'ils doivent s'évaluer, ils comprennent ce qu'il y a d'important ou pas. Donc on a attribué tant de points à la prononciation, donc est-ce que je me suis bien appliqué sur la prononciation ou pas ?
106.	CH	Est-ce que les critères qu'ils donnent, ben c'est sûr que quand tu l'as construit j'imagine que dans ta conduite du cours tu dois essayer de mettre l'accent sur certaines choses, mais est-ce que les critères qu'ils donnent, imaginons qu'il y ait un critère qui pour toi n'est pas forcément important ou à l'inverse qui manque dans leurs, dans les critères qu'ils proposent quelque chose qui te paraît essentiel, est-ce que tu intervies, ou est-ce que tu les laisses partir sur
107.	HELENE	Ah non j'intervies parce qu'on peut pas... par exemple si Loris avait proposé le critère "faire le pitre"
108.	CH	faire rire, par exemple
109.	HELENE	Voilà, faire rire c'est pas le but d'un bulletin météo.
110.	CH	Pour toi c'était pas pertinent.
111.	HELENE	Mais ils trouvent tout de suite la prononciation, alors là ils ont tout de suite trouvé les gestes, aussi, euh, l'accentuation aussi parce qu'on travaille sur le rythme, et d'ailleurs ils les ont trouvés pratiquement tous.
112.	CH	D'accord.
113.	HELENE	Ils ont même insisté pour qu'il y ait "jouer son rôle", jouer le rôle d'un présentateur météo.
114.	CH	Et certains le font vraiment très très bien. On va passer à 17'45 et là il y a la prestation de Sabri. Non mais il est étonnant dans le bon sens, là, quand même.
115.	HELENE	C'est dommage qu'on le voie pas d'ailleurs.
116.	CH	Je l'ai pas dans le champ malheureusement, puisqu'il est là, il est là.
117.	HELENE	Là c'est Victor qu'on voit. _
118.	CH	C'est Victor? Il est là, donc.
119.	HELENE	Non, encore plus devant, oui devant Olivia, oui. Comme ils ont changé de place depuis je sais plus où...
120.	CH	Il te dit "coupez"
121.	HELENE	Hm
122.	CH	Voilà, donc qu'est-ce que tu peux en dire, vraiment, moi je sais pas, c'est pas mon métier prof d'anglais mais je le perçois moins en difficulté que Cécile sur cet exercice-là.
123.	HELENE	Hm, hm.
124.	CH	Il est, bon il fait des fautes, mais il se lance.
125.	HELENE	Oui, ben il a pas, oui ça le dérange pas d'essayer quoi.
126.	CH	Il est pas vraiment inhibé, quoi.
127.	HELENE	Voilà.
128.	CH	Ce qui en anglais, enfin en langues vivantes, c'est quand même un, c'est un atout.
129.	HELENE	Oui. De pouvoir se lancer comme ça, oui. Cécile ça fait un moment que je trouve que, qu'elle est larguée. Je suis pas sûre qu'elle comprenne tout ce qu'on lui explique.

130.	CH	Quels sont les indicateurs qui te font dire ça ?
131.	HELENE	Ben déjà il y a un problème avec la classe et elle.
132.	CH	Oui, ça vous le disiez avec le collectif de profs à la première réunion.
133.	HELENE	Il y a un gros problème, elle est dans plein d'embrouilles
134.	CH	Elle a une relation aux autres qui est particulière.
135.	HELENE	Oui, alors j'arrive pas exactement à cerner encore vraiment le problème, mais
136.	CH	Le profil, les alliances
137.	HELENE	Oui, parce que des fois elle est seule contre tous, et puis des fois on apprend que ben non elle a fait un coup avec, avec un autre sur un autre. C'est jamais les mêmes alliances.
138.	CH	Oui, elle cherche un peu sa place.
139.	HELENE	Euh, elle passe énormément de temps à s'amuser.
140.	CH	Je sais pas aussi si tu as remarqué, mais ça c'est vrai que c'est des choses qu'on voit quand on est en fond de classe, et qu'on voit pas forcément quand on fait, elle a une attitude qui assez différente entre avant de voir sa prestation et après. C'est à dire que là elle est, maintenant qu'elle est passée, et je pense, qu'elle a dû renseigner sa fiche, à un moment on la voit écrire, maintenant qu'elle est passée, elle a tendance à certains moments à se retourner un petit peu, à regarder la copine
141.	HELENE	A bouger sur son siège
142.	CH	Voilà, à bouger, et cetera. Et c'est quelque chose que, bon faudrait voir chaque élève individuellement, mais c'est pas le cas pour tous. Il y a des gamins, voilà, ben ils sont, ils ont pas vraiment une, un changement d'attitude entre le avant et le après du visionnage de leur prestation. Elle, elle est euh, alors est-ce qu'aussi, parce qu'elle est contrariée de, d'avoir vu une prestation qui est pas terrible, de se rendre compte avec les prestations de certains autres, parce qu'il y a des gamins qui sont vraiment très performants, de l'écart aussi, parce que le fait de leur montrer finalement de montrer à toute la classe toutes les prestations, finalement tu leur donnes à voir l'écart entre leur prestation
143.	HELENE	Eux et les autres
144.	CH	Et, et la prestation des autres.
145.	HELENE	Hmm
146.	CH	C'est des questions que je me pose... Là on va passer à la prestation d'Olivia.
147.	HELENE	Il y a Philippine qui bougeotte aussi.
148.	CH	Un petit peu, oui.
149.	HELENE	Quand tu penses à Olivia quelques jours avant, quand elle venait au tableau et qu'elle comprenait rien...
150.	CH	Et comme quoi, tu vois quand on s'attaque à la question du décrochage, c'est vraiment, je trouve que c'est vraiment un cas intéressant cette petite, parce que c'est une gamine qui a une attitude irréprochable, on voudrait que des élèves comme ça, en même temps elle donne beaucoup le change, surtout en début d'année, ce qui fait que finalement on se rend compte assez tard qu'elle a des lacunes en compréhension, mais c'est une élève qui, enfin aux termes de la définition, elle est pas du tout décrocheuse, au contraire, elle est très, elle est très opiniâtre, elle s'accroche énormément, quoi.
151.		

152.	CH	Et voilà Loïc, donc là ce que je vais te demander de regarder, c'est son attitude pendant le visionnage.
153.	HELENE	C'est avec Xavier qu'il rigole ?
154.	CH	je sais pas. Il a le crayon dans la bouche
155.	HELENE	Hm
156.	CH	Il regarde sa fiche
157.	HELENE	"Ah oui au fait j'avais un truc à faire pendant que je me regardais peut-être"
158.	CH	Et oui. Oui mais il fait ce qui est demandé, hein quand même. Je sais pas ce que tu en penses
159.	HELENE	Je sais pas, j'ai l'impression qu'il regarde autour de lui voir si quelqu'un se moque de lui.
160.	CH	Oui, moi j'ai vraiment cette impression-là, qu'il est à la fois préoccupé par se regarder et renseigner sa fiche, mais aussi guetter les réactions des camarades.
161.	HELENE	Les réactions des autres
162.	CH	Savoir comment les autres réagissent à sa prestation.
163.	HELENE	Hm. C'est tout à fait ça, oui.
164.	CH	Je suis vraiment... donc en fait le regard des autres lui importe énormément, peut-être plus que d'autres gamins.
165.	HELENE	Hm, toujours.
166.	CH	C'est très important l'image qu'il donne de lui, hein ?
167.	HELENE	Oui, c'était, c'est important pour lui que quand il veut faire rire, il réussisse à faire rire, et quand il ne veut surtout pas qu'on se moque de lui
168.	CH	J'allais te dire voilà faut faire rire mais faut pas qu'on se moque de lui alors c'est compliqué quand même
169.	HELENE	Et oui, donc... parce que dès que quelqu'un, dès qu'il sent qu'il a l'impression que quelqu'un se moque de lui, ça peut monter très vite très ...
170.	CH	Dans les tours
171.	HELENE	Ah oui, là si ... et puis il est, il est violent dans ces cas-là. Quand il reballe ses camarades parce qu'ils se moquent de lui il peut être violent, pas physiquement hein, mais verbalement, le ton de sa voix
172.	CH	Ah oui, il peut insulter, euh
173.	HELENE	Pas forcément insulter mais rien que le ton de sa voix,
174.	CH	Il te fait bien comprendre que
175.	HELENE	Ouais, faut pas, faut pas aller par là, quoi.
176.	CH	Faut rigoler mais quand il a décidé qu'on rigolait, quoi.
177.	HELENE	C'est ça.
178.	CH	Il a un échange avec sa voisine
179.	HELENE	Avec Karine ?
180.	CH	Oui. Mais c'est un échange convivial, je sais pas trop, voilà, en revanche, quand c'est terminé
181.	HELENE	Il y a un moment où il s'est agité, non ?
182.	CH	Le visionnage est terminé, alors là
183.	HELENE	Et puis avec notre matériel...
184.	CH	Tu vois ce qu'ils font, là, à ce moment-là ?
185.	HELENE	Hm
186.	CH	Ils se montrent mutuellement leurs fiches

187.	HELENE	Oui, comment ils se sont notés
188.	CH	Oui. Alors je sais pas si c'est quelque chose que tu avais demandé, que tu avais sollicité au départ
189.	HELENE	Non.
190.	CH	Donc c'est spontané
191.	HELENE	Petit regard pour Xavier
192.	CH	Alors pourquoi est-ce que tu leur dis ça, à ce moment-là ?
193.	HELENE	Parce que, ils étaient paniqués, ils savaient pas, c'est effectivement, c'est beaucoup de choses, c'est nouveau pour eux. Et dieu sait que avec J et avec S (<i>les deux autres professeurs d'anglais du collège</i>), pendant les quatre années qu'ils vont passer avec nous, ils vont être enregistrés d'une façon ou d'une autre très souvent, donc il faut qu'ils s'habituent, et bon et puis là, on a fait la totale, mais je voulais vraiment les féliciter.
194.	CH	Oui oui, mais c'était important pour toi de leur dire, voilà vous avez peut-être trouvé ça difficile, mais effectivement c'était dur, et
195.	HELENE	Et vous y êtes arrivés.
196.	CH	A part ceux qui ont pas voulu se prêter au jeu, tout le monde, tout le monde l'a fait quoi.
197.	HELENE	C'est ça.
198.	CH	Est-ce que pour toi, c'est, c'est important de leur dire ça, justement pour éviter qu'ils décrochent, pour éviter qu'ils se découragent?
199.	HELENE	Oui, oui, leur montrer que quand ils ont fait quelque chose, il y en a qui ont mieux réussi que d'autres, y en a qui ont plus galéré que d'autres, mais ils y sont tous arrivés.
200.	CH	Et qu'ils ont pu trouver ça difficile, mais qu'effectivement ils ont fait quelque chose de difficile. Finalement ils sont allés au bout
201.	HELENE	Oui, oui, c'est ça.
202.	CH	Là Loïc il s'est très bien tenu jusque-là, mais tu vas voir
203.	HELENE	Oui, à la fin il s'agite. Mais c'est énorme pour lui de rester assis, déjà, pendant 55 minutes... Là il fait le clown
204.	CH	Là on sent que... On sent qu'il est à la limite de ce qu'il peut
205.	HELENE	Mais rien qu'être assis, pour lui, pendant 55 minutes, c'est énorme, c'est à dire que j'ai l'impression qu'il dépense une quantité d'énergie phénoménale pour
206.	CH	Je pense que tu as raison. Qu'est-ce qui te fait dire ça, quels sont les indicateurs, et est-ce que tu l'aides à soutenir son attention, le fait que tu ailles le voir régulièrement
207.	HELENE	Mais il a besoin qu'on aille le voir
208.	CH	Même quand il te sollicite pas, en fait, régulièrement tu, on voit dans la vidéo, régulièrement, dans tes déplacements, régulièrement tu y vas dans ce coin-là. Tu passes à côté, bon il te sollicite ou pas, tu échanges avec ou pas, mais tu as quand même une présence dans cet angle de la classe qui est assez régulière, assez fréquente en fait.
209.	HELENE	Hm
210.	CH	Donc déjà est-ce qu'il a choisi sa place?
211.	HELENE	Ben en fait le problème c'est que il y a quasiment tous les élèves de la classe qui sont venus me voir à un moment donné pour me dire "est-ce que je peux être loin de Loïc? "Donc au bout d'un moment il sait avec qui il peut pas être, mais c'est

		lui qui a choisi de se mettre là, il a déjà fait trois, quatre sièges
212.	CH	Oui oui, vendredi dernier il était là, là, au deuxième rang
213.	HELENE	Oui, voilà
214.	CH	Je crois qu'il a été à cette place-là
215.	HELENE	Hm... mais c'est très difficile de le faire travailler avec quelqu'un.
216.	CH	Ah et quand tu, quand tu fais des binômes est-ce que tu le laisses choisir,
217.	HELENE	Alors si je laisse choisir ils vont tous me dire "pas Loïc".
218.	CH	Ce qu'on va essayer de faire c'est justement d'organiser une croisée c'est à dire montrer à DAVID un petit bout de ta vidéo et toi de voir un petit bout de vidéo de DAVID, parce que finalement il y a pas mal de parallèles avec l'EPS, le travail à plusieurs et puis la prestation publique par exemple, et tu verras qu'en EPS également, cette histoire de travail en binôme et de prestation publique ça se pose pour Loïc.
219.	HELENE	Ah ben le binôme c'est, c'est compliqué. Ils vont travailler après les vacances de février sur une saynète qui se passe au restaurant
220.	CH	Oui c'est ce que tu leur annonces, à la fin
221.	HELENE	Voilà, qu'ils font normalement à trois, je me dis que la seule solution c'est de tirer les groupes au sort.
222.	CH	Ah, sinon il va pas être choisi
223.	HELENE	Devant eux, pour que, pour que
224.	CH	Qu'il n'y ait pas de discussion possible
225.	HELENE	Voilà c'est tiré au sort, parce que si je fais-moi les groupes, ben ça va poser problème parce qu'il y a des histoires avec à peu près tout le monde, donc je me dis que peut-être que si c'est imposé par le hasard
226.	CH	ça aussi c'est intéressant parce que vous avez des manières différentes avec tes collègues de gérer ça, sa difficulté à travailler avec les autres
227.	HELENE	Hm
228.	CH	DAVID le cours que j'ai observé et que j'ai filmé, en fait il laisse se faire les binômes, et Loïc il se retrouve avec le dernier ...
229.	HELENE	Hm, l'autre qui a pas été choisi, quoi
230.	CH	C'est un peu... ceux qui se mettent en activité en dernier, quoi. LUC il fait ses binômes, il fait ses... quand les élèves rentrent dans la classe ils ont leur fiche de travail tu sais, nominatives, donc ils doivent chercher leur place, ils n'ont pas le choix de savoir où ils vont s'installer, tu vois. Toi tu me parles de cette histoire de tirage au sort, c'est une autre manière de faire travailler les élèves ensemble mais tout ça c'est des manières, justement, de gérer euh, ce type d'élèves-là qui ont du mal à travailler en groupe, même en binôme.
231.	HELENE	Et dans cette classe il y en a plusieurs avec qui, voilà, c'est à dire que si je demande à par exemple à Olivia, qui n'a pas d'histoires avec les autres, y a pas vraiment d'embrouilles avec Olivia, elle va me dire qu'elle veut pas travailler avec Loïc, elle veut pas travailler avec Kylian, elle veut pas travailler avec Sabri, elle va sûrement pas choisir Xavier, parce qu'elle sait que c'est des élèves, Loris, parce que c'est des élèves qui risquent oui voilà, de perturber son travail, donc ça fait beaucoup cinq, quand même, dans la classe avec qui c'est difficile de faire travailler donc en groupe de trois, ça va être assez
232.	CH	Et oui. Mais tu serais plutôt pour accéder à leur demande, ou plutôt leur dire "écoutez, j'entends bien ce que vous voulez me dire mais il faut qu'on apprenne à

		travailler avec...
233.	HELENE	Ah oui on leur explique, ça, qu'il faut travailler avec tout le monde.
234.	CH	Mais dans ta constitution des groupes, tu irais plutôt vers...
235.	HELENE	Quand c'est moi qui fais les groupes, oui c'est... après ils aiment bien aussi l'histoire du tirage au sort, des fois quand ils passent à l'oral, les choses comme ça. Donc
236.	CH	Donc finalement c'est le hasard, on s'est pas forcément choisis, mais c'est comme ça
237.	HELENE	Comme dans la vie, parce qu'on sait pas forcément avec qui on va travailler après hein?
238.	CH	C'est ça, on peut pas toujours choisir les personnes avec qui on...
239.	HELENE	Voilà. Des fois c'est juste parce que tu es là à ce moment-là qui fait que tu travailles avec quelqu'un et pas avec quelqu'un d'autre.
240.	CH	Alors après il y avait ... le dernier clip, c'est la toute fin du cours, et tu fais un retour sur l'auto-évaluation
241.	HELENE	Il dit quoi, là?
242.	CH	Victor, il dit "j'étais nul, perso je trouve que c'était pas bien", il se juge très sévèrement. (<i>HELENE se déplace pour voir la note de Victor</i>)
243.	HELENE	Pourtant il s'est mis 14.
244.	CH	Et toi ?
245.	HELENE	Moi j'ai mis 10.
246.	CH	Cécile, tu vois tu dis "qui a été surpris en bien ?" et Cécile elle lève la main.
247.	HELENE	Hm, mais je j'étais sûre qu'elle allait lever la main.
248.	CH	Donc elle pense, elle pensait au départ, sa prestation est pas terrible mais elle imaginait pire.
249.	HELENE	Elle pensait que c'était pire que ça.
250.	CH	Alors ce temps de discussion, là, à propos de leurs prestations, qui est un peu informel, hein, un peu à bâtons rompus, ce retour pour toi quelle est sa fonction ?
251.	HELENE	Ben parce que justement ils, leur première réaction, ils se trouvent toujours ridicules, il y en a plein qui se disent oh ben je pensais que j'avais bien réussi puis en fait c'est nul, ils ont tous des réactions très différentes par rapport à se voir, et s'entendre. Donc j'aime bien savoir un petit peu ce qu'ils pensent.
252.	CH	Et au fur et à mesure, au fil de la discussion, ça va vers, ben finalement c'était pas si nul que ça.
253.	HELENE	Voilà. Et en fait là, Xavier il a passé deux heures à écouter ses camarades, il a passé une heure à écouter, et ça le dérange pas.
254.	CH	Il est pas plus agité que ça, il intervient pas, il... et toi comment est-ce que tu gères justement le fait qu'il se soit retiré de ce jeu-là, et que ben du coup il est spectateur du dispositif que tu as mis en place, et sans y participer, finalement.
255.	HELENE	Hm. Mais c'était aussi l'occasion d'avoir entendu tellement de fois, d'avoir entendu ces présentations tellement de fois, que ça aurait dû l'inciter à se dire bon ben déjà, un, tout le monde y arrive, pourquoi pas moi, et puis deux, une fois qu'on a entendu quasiment les mêmes phrases vingt fois, pouvoir le mettre en confiance pour essayer de le lancer.
256.	CH	Tu fais l'hypothèse que le faire passer après N prestations, ça peut fixer les structures dans sa tête, et cetera.

257.	HELENE	Hmmm. Et j'espérais aussi qu'après que les autres aient pu se voir et se noter, que il viendrait quand même vers moi et qu'il me demanderait s'il pouvait pas essayer de passer, finalement, parce que ben du coup j'ai réfléchi c'est bête, j'aurais pu le faire
258.	CH	Ben non. Mais là il va bien falloir que tu évalue sa prise de parole à Xavier
259.	HELENE	Et oui.
260.	CH	Comment tu vas faire ?
261.	HELENE	Pour l'instant j'essaie déjà qu'il ait toutes ses affaire, hein ? Je sais pas. Je vais voir déjà, ils ont un contrôle écrit là-dessus et sur d'autres choses qu'on a fait depuis, je vais déjà attendre de voir à l'écrit ce que ça donne. Parce que si je vois que en fait c'est juste qu'il n'apprend pas du tout ses leçons,
262.	CH	C'est pas pareil que "j'ai du mal à prendre la parole en continu".
263.	HELENE	Voilà. Ce sera pas le même problème.
264.	CH	C'est sûr. Très rapidement, je vais sur 3'39, où en fait c'est la toute fin du cours et tu vas annoncer la suite.
265.	HELENE	Philippine a l'air ravie...
266.	CH	Pourtant elle est performante, hein... Donc là ton but, en annonçant la prochaine échéance, et le prochain objet de travail qu'est-ce que c'est ?
267.	HELENE	Ben c'est qu'ils prennent l'habitude qu'on les sollicite énormément à l'oral, parce que c'est ce qu'on fait, c'est un gros morceau du niveau A1, qu'ils prennent l'habitude que, ok bon c'est pas facile, mais vous y êtes arrivés et puis il faudra vous habituer au fait que en langues vivantes, on vous demande de parler.
268.	CH	Donc sur les quatre années vous programmez XXXXX
269.	HELENE	C'est ça.
270.	CH	Est-ce que tu penses généralement que ce type de dispositif ça a un effet sur le risque de décrochage ?
271.	HELENE	Le fait qu'ils soient sollicités à l'oral ?
272.	CH	Oui, et puis de, de garder des traces comme ça, de revenir dessus, de leur demander de l'évaluer, et cetera, est-ce que ça parce que quand même, moi ce qui me frappe, hein, globalement, je te l'ai déjà dit, c'est que c'est quand même une séance qui est très exigeante au niveau de l'attention des élèves, et sur laquelle ils sont globalement très attentifs.
273.	HELENE	Hm, oui c'est vrai que là, ils bougent pas tant que ça
274.	CH	Et il y a eu avant ça, deux heures où il y a eu les prises de vues, donc pareil, donc les prestations étaient individuelles, une après l'autre
275.	HELENE	Bon après ils allaient aussi les uns les autres changer les éléments au tableau, donc pour aller se défouler un petit coup
276.	CH	Oui, mais bon voilà tu es d'accord que c'est quand même exigeant
277.	HELENE	Tout à fait
278.	CH	C'est vraiment une activité collective qui demande une attention, une concentration, du silence, une contrainte du corps aussi, enfin moi je trouve que c'est quand même remarquable que ce soit...
279.	HELENE	Qu'ils aient réagi comme ça
280.	CH	Ben y compris Sabri, Loïc, bon Olivia n'en parlons pas parce que Olivia, elle est tellement élève
281.	HELENE	Qu'elle, on peut lui demander de faire n'importe quoi, elle le fera.

282.	CH	Et, et alors Xavier qui en plus n'est pas rentré dans le jeu.
283.	HELENE	Il n'a participé à rien.
284.	CH	Voilà, et en même temps il est attentif.
285.	HELENE	Il y a un moment donné où il a fait un échange avec Loïc, mais c'est tout.

Titre : Autoconfrontation simple avec DIANE (première boucle)		
Codage : 2014-01-31 ACS 1 DIANE (Histoire-géographie)		
Codage simplifié : ACS 1 Diane		
Date : 31 janvier 2014		
Participants : Chercheure (CH) DIANE (Histoire-Géographie)		
1.	CH	Donc le principe, en fait, ce que j'ai fait avec les trois autres collègues, c'est que je mets sur lecture, moi j'ai visionné, j'ai repéré des choses.
2.	DIANE	D'accord.
3.	CH	Donc je vais faire des petits sauts
4.	DIANE	D'accord parce que moi je trouve que le début est très long.
5.	CH	Voilà, et ...mais en même temps ça t'interdit pas toi, s'il y a quelque chose sur lequel tu veux revenir et que je t'ai pas forcément sélectionné, il faut surtout que tu me dises, voilà, non non là je veux m'arrêter, je veux revenir en arrière.
6.	DIANE	D'accord.
7.	CH	Alors là tu disais "au début c'est très long", euh...
8.	DIANE	C'est ça, je trouve que c'est long, la mise en place elle est très longue, après peut-être que le problème venait du fait aussi que j'étais filmée, du coup j'étais pas du tout dans mon élément, et je trouve que, quand j'ai regardé le film, ils ont mis du temps à commencer à écrire, à coller, on a mis du temps à trouver la définition, on a mis du temps, voilà, j'ai pas regardé, je crois que ça fait au moins dix minutes...
9.	CH	Tu ressens que ton, ton entrée de cours
10.	DIANE	Ah elle est longue.
11.	CH	En plus j'ai pas commencé à filmer au tout début, justement, j'ai posé la caméra, j'ai attendu que les élèves arrêtent de me regarder
12.	DIANE	C'est ça. Mais c'est très très long, ouais.
13.	CH	Par rapport à la...
14.	DIANE	Par rapport à maintenant, et par rapport à comment ça se passe, tout de suite ça y est ils sortent leurs affaires et euh...Après je les ai changés de place, aussi
15.	CH	Ah d'accord, alors depuis l'autre fois tu as changé des choses.
16.	DIANE	C'est ça. Parce qu'après chaque vacance, tu sais ils changent de place
17.	CH	Oui
18.	DIANE	Et du coup j'ai changé aussi la disposition des élèves, du coup ça va beaucoup mieux, parce que ceux qui sont au fond à qui je faisais un peu des remarques sont passés devant
19.	CH	Oui
20.	DIANE	Donc j'ai Loïc qui est là, j'ai Loris qui est juste à côté et Xavier qui est juste là.
21.	CH	D'accord.
22.	DIANE	Donc ils sont dans mon champ de vision.
23.	CH	A part les changements de place, est-ce que tu as fait d'autres modifications par rapport à cette séance ?
24.	DIANE	Ah tu veux dire si j'ai changé le cours ?

25.	CH	Ben oui, non, parce que tu dis depuis l'autre fois, maintenant ça va plus vite
26.	DIANE	Ben oui parce que le cours n'est plus le même, c'est plus le même chapitre, on est passé à autre chose.
27.	CH	C'est une question donc de contenu, tu veux dire ?
28.	DIANE	Ah oui le contenu je vais le changer pour la prochaine...
29.	CH	Oui bien sûr mais est-ce que à ton avis ça a une incidence sur le fait que le début de cours est long ? Tu vois ce que je veux dire ?
30.	DIANE	Ah oui ! Sur mon cours, la façon dont j'ai fait mon cours, oui. Je pense que je vais changer tu vois, l'année prochaine, puisqu'il y aura le même chapitre, je ferai pas du tout de la même façon.
31.	CH	D'accord.
32.	DIANE	Je vais complètement changer.
33.	CH	Qu'est-ce que tu envisages de modifier ?
34.	DIANE	Ben je pense que je mettrai pas autant de temps dans la définition de la cité, et puis je pense qu'on va tout de suite, je vais leur donner la définition, et après on verra justement qu'aujourd'hui ça n'a pas le même sens, tu vois je suis partie dans chacun donne sa définition
35.	CH	Oui c'est ça
36.	DIANE	Ils essaient de trouver les sens, et c'est pas possible, on perd du temps. On perd du temps. Donc moi je vais donner la définition
37.	CH	Et c'est une perte de temps
38.	DIANE	Voilà, donner une définition de la cité grecque, et ensuite de voir que aujourd'hui cette définition elle est, elle est autre, voilà. Là on a perdu quinze minutes...
39.	CH	Oui, on va y revenir un tout petit peu, là, à 2'41, la fameuse question sur la cité.
40.	DIANE	Oh là là ! Là aussi...
41.	CH	Qu'est-ce qu'il y a ?
42.	DIANE	Je me rends compte que je fais des réflexions des fois, aux élèves...
43.	CH	Du style ?
44.	DIANE	Je lui dis "il s'appelle reviens"
45.	CH	Parce que tu lui prêtes un objet
46.	DIANE	Ben oui parce que je lui prête, du coup j'ai l'habitude de, chaque fois, les élèves, ils ont pris l'habitude aussi que je leur prête des choses.
47.	CH	Ouais, et comment tu le juges ?
48.	DIANE	Ben qu'on perd du temps, du coup j'ai pensé à autre chose, moi j'ai dit je vais faire une trousse, plusieurs trousse, et qu'ils pourront se servir, à disposition
49.	CH	D'accord.
50.	DIANE	Et laisser les élèves un petit peu circuler aussi.
51.	CH	Ah tu vas, tu vas...
52.	DIANE	Ben dès le début de l'année, enfin je pense l'année prochaine, voilà me faire un petit rayonnement tu sais, là ils ont déjà les feuilles,
53.	CH	Oui, matériel
54.	DIANE	Matériel, ils savent qu'il y a, quand ils ont oublié quelque chose, je peux aller, enfin, dans l'armoire le prendre et tout. Parce que là je perds du temps

		à donner
55.	CH	Il y a beaucoup, tu estimes qu'il y a beaucoup de temps perdu à "j'ai pas mon matériel", à leur prêter, à se l'échanger...
56.	DIANE	Ah oui oui, c'est ça. Du coup je vais faire un petit dossier, un petit casier avec tout le matériel en plus et ils viendront prendre, ils se serviront. Ils savent que c'est là, plutôt que hop, je donne à untel, je donne à untel, je perds du temps.
57.	CH	Oui. Et cette circulation qui va donc du coup être nécessaire...
58.	DIANE	Oui mais on peut la gérer, par exemple tu vois, je peux dire à un élève tu vois de prendre si j'ai un petit casier, tu sais, une petite panière avec ... hop il fait le tour des, tu vois il prend, il fait le tour de la classe et les élèves se servent, quoi. Parce que sinon...
59.	CH	On va aller vers 4' là et c'est là où ils ont parlé des racailles.
60.	DIANE	Ouais, je pensais pas qu'ils le diraient.
61.	CH	Ah oui ?
62.	DIANE	Ben moi ça m'a...
63.	CH	La cité c'est un endroit où il y a des racailles.
64.	DIANE	Ça m'a scotchée, hein? c'est pour ça, on dirait pas
65.	CH	Ça t'a étonnée ? ça paraît pas, tu le laisses pas paraître
66.	DIANE	Ah oui oui, là dans ma tête je dis "oh là là, où est-ce qu'on va ?", tu vois là dans ma tête je me dis là, mais mon dieu, quoi, où est-ce qu'on part, donc il faut pas que ça parte dans tous les sens, donc voilà.
67.	CH	Et est-ce que c'est pour ça aussi que tu décides l'année prochaine, que tu poseras plus la question ?
68.	DIANE	Ah oui oui. Voilà, pour éviter ça, pour éviter
69.	CH	Les débordements
70.	DIANE	Les débordements et tout
71.	CH	... qui n'ont pas grand'chose à voir..
72.	DIANE	Voilà.
73.	CH	Et voilà autre chose ...
74.	DIANE	Ah oui, voilà, c'est pour ça que je me suis dit la prochaine fois je ferai vraiment plus ça, fini, fini quoi. Les cités d'or... Et après je me dis comment je fais pour m'en sortir ? Là ça se voit pas, hein, je remets mes cheveux et je me dis "comment je fais?"
75.	CH	Et comment tu fais ?
76.	DIANE	Et ben en fait je re-continue, enfin, j'amène, je prends son idée et puis j'essaie de les amener tout doucement
77.	CH	A ce que tu souhaites, quoi.
78.	DIANE	Voilà, ce que je souhaite.
79.	CH	Parce qu'en fait, ce que tu veux à ce moment-là, c'est leur faire établir une comparaison entre ce que c'est qu'une cité aujourd'hui et ce qui est recouvert par le terme cité dans l'antiquité.
80.	DIANE	Voilà, ce que c'était dans l'antiquité, c'est ça.
81.	CH	D'accord, ok.ça les passionne les cités d'or, hein?

82.	DIANE	Oui, c'est pour ça que je veux pas trop rester dessus.
83.	CH	Donc là, ta manière de faire, comment est-ce que tu l'élabores, qu'est-ce qui te... c'est un cours, je sais pas, que tu as trouvé dans un...
84.	DIANE	Ah non c'est comme ça, c'est...
85.	CH	Comme ça, d'accord.
86.	DIANE	Je sais pas, c'est venu comme ça, enfin je veux dire, je sais pas.
87.	CH	Mais tu l'avais déjà mis en œuvre avec d'autres sixièmes ?
88.	DIANE	Oui, ce cours, mais différemment. Chaque année je vais le changer.
89.	CH	D'accord, tu changes à chaque fois.
90.	DIANE	Voilà, parce que la cité, voilà, c'est ce qu'on avait fait, mais l'année dernière j'étais partie sur des fiches mais ils avaient pas très bien compris, je me suis dit "je vais partir autrement", sauf que là je trouve aussi que c'est très, très long, et pas... pas clair, si tu veux.
91.	CH	c'est à dire, là tu mets, tu mets en ordre enfin,
92.	DIANE	En ordre, oui... leurs idées
93.	CH	Leurs idées, mais c'est vrai qu'après pour les amener
94.	DIANE	C'est long
95.	CH	A ce que tu veux, euh...
96.	DIANE	C'est long, c'est long
97.	CH	C'est un peu long, quoi.
98.	DIANE	Là Xavier il te regardait.
99.	CH	Qu'est-ce qui se passe, là, avec Victor ?
100.	DIANE	Il fait un commentaire, toujours...
101.	CH	Le petit blond, là
102.	DIANE	Oui, c'est agaçant dans cette classe, dès qu'on dit quelque chose ou qu'on interroge quelqu'un, il y a un commentaire. Là j'ai donné la parole à Xavier, et Victor...
103.	CH	Des petites moqueries...
104.	DIANE	Des petites moqueries, un commentaire.
105.	CH	D'accord.
106.	DIANE	ça c'est un gros problème, je sais pas si tu as vu avec DAVID ou autre, mais
107.	CH	Et c'est vrai que là, la forme aussi du cours dialogué, peut-être aussi, qui fait que du coup la parole est publique
108.	DIANE	Voilà, donc du coup ils se sentent plus à l'aise pour faire des commentaires.
109.	CH	Oui, il y en a un qui dit quelque chose, et puis l'autre, il se met à ricaner un peu, quoi.
110.	DIANE	C'est ça.
111.	CH	"Tu prends la place du professeur, ça c'est pas possible".
112.	DIANE	Hm. J'aurais pas dû faire la remarque ?
113.	CH	Ah si, si, ah non mais moi je trouve que c'est très bien. C'est, encore une fois, voilà, ça me... moi je te, je te remets face à des choses qui m'ont intéressée, tu vois moi je trouve que c'est, oui c'est une bonne chose, de, voilà, de remettre l'élève à sa place

114.	DIANE	Ben oui
115.	CH	Il est pas...
116.	DIANE	Il est pas, mais je veux pas lui dire aussi pour quelle raison ça fait une remarque, tu vois
117.	CH	Il est pas habilité à ...
118.	DIANE	Pas juste parce qu'il a fait hop une remarque et puis c'est...
119.	CH	Et puis par rapport aux autres, par rapport aux camarades, et ben
120.	DIANE	Aux autres qui lèvent la main, parce que là je vois que la petite elle lève la main depuis tout à l'heure
121.	CH	Et oui
122.	DIANE	Elle est dans le coin, je la vois jamais, et en fait elle lève la main et je me rends compte que, c'est pour ça qu'elle a changé de place d'ailleurs, c'est Marie
123.	CH	C'est Marie
124.	DIANE	Non c'est pas Marie
125.	CH	C'est pas Cécile ?
126.	DIANE	Non, c'est Pascale
127.	CH	D'accord.
128.	DIANE	Et en fait maintenant elle a changé et donc du coup elle lève plus la main et je la vois mieux, mais des fois je me rends compte que comme je suis dans le coin
129.	CH	Que cet angle-là, tu...tu as tendance à pas trop les regarder
130.	DIANE	Cet angle-là j'ai tendance à pas trop les voir.
131.	CH	C'est important ce que tu lui dis aussi, je pense, pour que, pour que la parole reste libre aussi, au niveau du cours, parce que il y en a, s'ils se font faire une ou deux, trois remarques, après le risque c'est qu'ils demandent plus à participer.
132.	DIANE	C'est ça.
133.	CH	Et comme tu interrogés à la demande, ça risque de les bloquer complètement.
134.	DIANE	Mais ils ont compris maintenant, tu vois, dans la classe ça y est, ils le font plus parce que là Victor je l'ai repris, je pense que c'est parce que tu étais là, il a osé faire une remarque, mais d'habitude, en début d'année ils avaient commencé en septembre, octobre, et maintenant, chaque fois donc je le, je les prévenais, et après j'avais mis des punitions et maintenant ça y est, c'est terminé.
135.	CH	Mais Victor il a tendance aussi à avoir des, des mouvements d'humeur quand il est pas interrogé assez souvent, alors...
136.	DIANE	C'est ça, c'est ça.
137.	CH	ça je l'ai vu, en particulier dans le cours de HELENE, tu vois,
138.	DIANE	C'est ça, mais moi c'est pareil.
139.	CH	Alors évidemment, il y a beaucoup de participation à l'oral mais tout le monde peut pas participer en même temps, et quand il lève le doigt une fois, deux fois, trois fois et qu'il est pas interrogé, alors il ... il boude...
140.	DIANE	Voilà, ben c'était ça.
141.	CH	Il fait, du genre, attendez puisqu'on prête pas attention à moi, puisque c'est comme ça, je fais plus rien.

142.	DIANE	C'est ça, puisque c'est comme ça je fais plus rien, et puis après il fait des commentaires sur les autres, tout à fait.
143.	CH	Voilà, et à 8'29, tu leur dis quelque chose. Non, ça aussi c'est parce que je trouve que c'est très intéressant, hein, c'est absolument pas...
144.	DIANE	Il y a aussi une histoire que j'avais pas vue
145.	CH	pardon ?
146.	DIANE	Une histoire où Lionel met des choses dans la capuche de Farid devant. On verra c'est pas tout de suite, je sais plus à quel moment c'était.
147.	CH	Mais attends, lui c'est Loïc
148.	DIANE	C'est Loïc, oui, j'ai dit Lionel
149.	CH	Ah il met des choses dans la capuche de Farid.
150.	DIANE	Oui, je l'ai vu dans la vidéo.
151.	CH	A un moment, c'est peut-être juste un tout petit peu avant, tu leur dis "bon maintenant on arrête de partir dans tous les sens".
152.	DIANE	Oui.
153.	CH	Parce que effectivement, une fois que tu as sollicité leur avis, et ce qu'ils savent sur la cité, à un moment cet échange-là, moi j'ai l'impression que tu, il faut que...
154.	DIANE	Ça s'arrête
155.	CH	Il faut que ça s'arrête.
156.	DIANE	C'est ça, voilà
157.	CH	Il faut l'arrêter, et c'est peut-être ça qui est difficile, un peu
158.	DIANE	C'est pour ça que je me dis, je repartirai pas non plus de la même manière, c'est pour ça que je donnerai la définition et après peut-être on prend deux ou trois exemples, mais euh, plus comme ça.
159.	CH	Parce qu'ils ont tendance à diverger, en fait...
160.	DIANE	C'est ça. Et c'est dur de les faire revenir, après, euh, oui.
161.	CH	Parce que même quand tu leur dis "bon on arrête de partir dans tous les sens", ben quand même chacun, ce qu'il a à dire
162.	DIANE	Ça n'a rien à voir
163.	CH	Il a envie de le dire, ben, c'est pas que ça n'a rien à voir mais ça ne les amène pas là où tu veux les amener, quoi.
164.	DIANE	C'est ça. Donc du coup, il faut que je réfléchisse
165.	CH	Toi t'as ton, ton fil conducteur, tu...
166.	DIANE	Oui, je veux les amener à telle chose
167.	CH	Tu veux, tu veux les amener à ton fil conducteur mais en partant de leurs représentations, mais à un moment, faut, faut passer de l'un à l'autre et j'ai l'impression que c'est un peu ça qui est difficile.
168.	DIANE	C'est ça, mais là je, à un moment donné, je me sentais, j'ai dit "bon comment je vais faire pour rattraper le coup? "c'est terrible parce que je me dis (à voix basse) "pourquoi je suis partie là-dedans? ", ça se voit pas mais je me repasse tout ça au moment où je parle aux élèves, je me dis "qu'est-ce que je fais là?"
169.	CH	"Qu'est-ce que je suis en train de faire ?"
170.	DIANE	C'est ça. Donc c'était dur, quand Xavier me parlait de racaille et tout, je me disais "ho là là panique, panique, panique, je lui dis non racaille ça va pas

		mais comment dire ça?" mais en deux secondes, quoi.
171.	CH	Ouais, et en même temps, tu peux pas faire celle qui a pas entendu
172.	DIANE	Non, je peux pas faire celle qui a pas entendu, je peux pas non plus ne pas revenir dessus, donc, voilà, je sais plus comment j'ai réussi à récupérer, mais...<988696>
173.	CH	Voilà, tu énumères tout ce qu'ils t'ont dit, et tu synthétises
174.	DIANE	Oui, voilà.
175.	CH	Donc c'est un lieu ou une ville, un quartier, un bidonville
176.	DIANE	Voilà, un lieu
177.	CH	C'est un lieu où on habite.
178.	CH	Ancien, je suppose que tu leur dis parce que ça t'intéresse
179.	DIANE	Oui, c'est pour ça que je leur dis
180.	CH	Par rapport à ...
181.	DIANE	Oui, voilà
182.	CH	Tu prends la réflexion de Cécile qui t'intéresse pour la suite
183.	DIANE	C'est ça
184.	CH	Voilà, en fait tu synthétises ce qu'ils t'ont dit
185.	DIANE	C'est ça, c'est ça.
186.	CH	Tu retombes drôlement bien sur tes pieds, là, hein?
187.	DIANE	Oui mais pffff (<i>rires</i>) on a mis, attends... dix <i>minutes</i> (<i>DIANE fait le geste de ramer face à l'écran</i>)
188.	CH	C'est quoi ce geste ?
189.	DIANE	Dix minutes, j'ai ramé quand même !ça normalement j'aurais pas dû mettre dix minutes pour le faire, je pense.
190.	CH	Ah, pourquoi tu dis "normalement", par rapport à...
191.	DIANE	Ben normalement, c'est à dire par exemple nous en histoire-géographie, voilà, faut pas non plus rester des heures et des heures à, parce qu'on a des... je sais pas pour les autres matières, mais on te dit euh "tu dois traiter ce sujet en quatre heures", voilà. Moi je fais jamais en quatre heures, déjà je dépasse le temps, je fais en cinq, six, sept, huit heures, mais du coup, heu, du coup ben après tu as un petit moment de stress parce que tu dis "allez ça fait quand même quelque temps que je suis restée dessus, faut que j'avance un peu plus", tu as les textes officiels, en même temps tu voudrais faire un petit peu, enfin expliquer clairement, et
192.	CH	Et en même temps tu as les fameux gamins à risque de décrochage, et tu veux aussi, euh...
193.	DIANE	C'est ça,
194.	CH	Justement, en t'y prenant comme ça, en partant de leurs idées, de leurs... tu, tu...
195.	DIANE	Ben c'est ce que je voulais au début, tu vois leur montrer
196.	CH	Tu dis que l'année dernière tu étais partie sur un exercice écrit
197.	DIANE	Sur un exercice écrit
198.	CH	Et puis il y en avait qui étaient passés à côté, qui avaient mal compris

199.	DIANE	Complètement. Ils avaient pas compris, mais les fiches étaient difficiles tu vois
200.	CH	Donc en partant de là, euh, enfin moi je suppose tu vas me dire si c'est vrai, que tu veux accrocher tout le monde en fait
201.	DIANE	Voilà, c'est ça. Mais tu vois par exemple, Noémie elle est complètement affalée et finalement ça marche pas, hein. Elle s'ennuie.
202.	CH	Oui, et là Loïc
203.	DIANE	Et là Loïc qui commence à...
204.	CH	Oui, il commence à s'amuser un petit peu avec la capuche de
205.	DIANE	La capuche de Farid.
206.	CH	Mais en fait oui, et tu penses qu'ils s'ennuient parce que finalement ça ...
207.	DIANE	Parce que Noémie elle capte tout, elle a tout compris, donc elle elle a... voilà.
208.	CH	D'accord. Pour elle aussi, là, on tourne en rond.
209.	DIANE	Oui
210.	CH	Et est-ce que tu penses que c'est aussi parce qu'ils ont pas quelque chose de concret à, finalement à faire, à écrire, je sais pas, hein ?
211.	DIANE	C'est possible
212.	CH	C'est une question que je me pose
213.	DIANE	C'est possible mais.... peut-être. Peut-être que j'aurais dû leur faire écrire avant.
214.	CH	Qu'ils se sentent peut-être moins euh...
215.	DIANE	Passifs.
216.	CH	Moins concernés, on va dire, par les quelques-uns qui se, qui se tirent la bourre pour, pour prendre la parole sur, sur la cité, parce que voilà, ils ont envie de faire un peu leur intéressant.
217.	DIANE	Bien sûr.
218.	CH	Là, dans ce moment-là, c'est toi qui reprends la main sur les échanges, toi qui reprends la parole, et t'as des doigts qui se lèvent, mais
219.	DIANE	Et je donne plus
220.	CH	Tu ne donnes plus
221.	DIANE	Voilà, c'est fini, mais j'ai quand même mis dix minutes, hein ? Douze. C'est un peu long.
222.	CH	Voilà. Donc à ce moment-là, c'est, c'est pas que tu ne les vois pas
223.	DIANE	C'est que voilà, ils le savent, de toute façon tu vois ils baissent les mains après, mais c'est que je veux plus, là c'est...
224.	CH	Et oui. Il faut passer à autre chose.
225.	DIANE	J'aurais dû le faire plus tôt, je pense.
226.	CH	Ah oui.
227.	DIANE	Oui, je sais pas. Je trouve que la mise en place était longue.
228.	CH	En même temps, en même temps ils se sont quand même exprimés, ils y a beaucoup de choses qui sont sorties ils ont compris
229.	DIANE	Oui, et puis en fait c'était surtout pour ceux qui... voilà, j'ai corrigé, là j'ai leur contrôle, il est bien, là, ils ont bien compris.
230.	CH	Et alors ?

231.	DIANE	Ils sont capables de me donner la définition d'une cité, ils ont, j'ai mis des bonnes notes, donc voilà, mais c'est vrai que ...
232.	CH	Par rapport à quoi tu trouves que c'est long ?
233.	DIANE	Ben un cours, tu vois la classe, ça dure quand même normalement c'est 55 minutes, le temps qu'ils arrivent, comme tu as dit le temps que tu installes ton matériel, bon on a mis 5 minutes pour s'installer voire plus, donc ça fait plus que 50 on va dire, 50-45 minutes, du coup je viens de passer quand même 12 minutes donc ça veut dire qu'il me reste à peu près une demi-heure, ça fait pas beaucoup
234.	CH	Pour
235.	DIANE	Pour continuer, pour avancer tu vois
236.	CH	Pour avancer sur les contenus.
237.	DIANE	Voilà.
238.	CH	Alors après on va aller à 18', si tu veux que je revienne en arrière tu me diras, hein?
239.	DIANE	Non non, parfait. Je regarde Loïc, il a pas du tout participé. (<i>rire</i>) j'ai dit "baissez vos mains"
240.	CH	Tu es toujours sur ta même préoccupation, hein? "baissez vos mains parce qu'on n'avance pas sinon".
241.	DIANE	Hm
242.	CH	Donc là ton idée c'est d'avancer sur le cours
243.	DIANE	C'est ça. Oui c'est bon parce que là on a répété 10 000 fois la cité, ils ont xxxxx là c'est bon.
244.	CH	Ils ont eu la parole
245.	DIANE	Au bout de 18 minutes, c'est pour ça que je te dis c'est long 18 minutes.
246.	CH	Et là on va voir.
247.	DIANE	Et là Farid il s'amuse avec la règle.
248.	CH	Ben c'est à dire que Farid, ça fait un petit moment que l'autre il le titille aussi.
249.	DIANE	Il l'embête oui, c'est pour ça que Loïc maintenant il est tout devant, depuis ça, c'est incroyable comme ça change.
250.	CH	Mais il a quand même bien changé, moi je trouve, cet élève, depuis le début de l'année.
251.	DIANE	Hm, c'est ça.
252.	CH	C'est quand même le jour et la nuit, hein ? On peut pas dire que ce soit l'élève modèle
253.	DIANE	Non
254.	CH	Mais au niveau de l'attitude quand même
255.	DIANE	C'est mieux.
256.	CH	Ensuite on va passer à 21', tu vas demander à un élève "donne-moi ton carnet".
257.	DIANE	C'est bon ils sont calmes, hein, quand même.
258.	CH	Ah oui.

259.	DIANE	Je trouve.
260.	CH	Ben oui. Ben moi je trouve que c'est une classe vraiment...
261.	DIANE	Oui, oui.
262.	CH	Enfin, globalement qui fonctionne bien
263.	DIANE	Oui, ben oui
264.	CH	Quelle que soit la discipline.
265.	DIANE	Ah bon ben tant mieux alors du coup. Parce qu'au début, en septembre, c'était pas évident.
266.	CH	Là encore une fois "on se dépêche".
267.	DIANE	Ils mettent des heures à coller, c'est ça le problème, tu leur donnes un truc, et le temps qu'ils trouvent la colle, qu'ils collent et tout
268.	CH	Et oui, et en même temps il faut qu'ils s'approprient
269.	DIANE	Ben oui, oui mais bon tu vois on était quand même au moins de décembre, ils savaient un peu comment ça fonctionne...
270.	CH	Tu trouves que ça va pas vite.
271.	DIANE	Je trouve que voilà, c'est valable en septembre, octobre, encore en novembre, au bout de trois mois, quand même
272.	CH	Oui. Après tu demandes une accélération.
273.	DIANE	Ah oui, oui, une accélération. Mais là tu vois ça va beaucoup mieux. En janvier, là, ou alors peut-être parce qu'ils étaient fatigués, ou je sais pas
274.	CH	Certainement
275.	DIANE	Mais ça y est, là, ça y est. Tout à l'heure j'ai fait cours avec les sixième un, et nickel, hop hop hop c'est parti, c'est enchaîné, ils ont écrit ils ont rédigé, euh, voilà on a avancé, on est resté sur un thème, c'est super.
276.	CH	Mais bon le 6 janvier c'est, maintenant ce sont des collégiens, quoi.
277.	DIANE	Voilà, ça y est, mais il a fallu quand même
278.	CH	Il y a le déclic
279.	DIANE	... trois, quatre mois quand même, hein
280.	CH	Et ben oui.
281.	DIANE	Pour sortir de l'école primaire, des habitudes de l'école primaire
282.	CH	Oui. Alors après c'est Loïc tu vas prendre... son carnet je crois
283.	DIANE	Tu mélanges Laurent et Loïc
284.	CH	Ils sont, ils sont, ils participent beaucoup, ils sont très volontaires pour participer quand même, hein ?
285.	DIANE	Hm. C'est bien, hm.
286.	CH	Alors lui il est dans son monde, là.
287.	DIANE	Depuis tout à l'heure, je le regarde depuis tout à l'heure, je me dis mais...
288.	CH	Donc là tu as vu quand même la réponse de Loris qui est très pertinente.
289.	DIANE	C'est ça. Je m'attendais pas à ce qu'il trouve, d'ailleurs.
290.	CH	Ah oui ?
291.	DIANE	Et il a trouvé.
292.	CH	Parce que c'est pas un élève...
293.	DIANE	Non. Il a quand même des difficultés, Loris.

294.	CH	D'accord. Mais il sait des choses, hein?
295.	DIANE	Oui. Mais il veut faire rire la classe.
296.	CH	D'accord, et ça ça lui plaît...."Tu me donnes ton carnet. - Mais vous l'avez déjà."
297.	DIANE	A qui j'ai dit ça ?
298.	CH	Loïc.
299.	DIANE	Ah bon?
300.	CH	Je sais pas, il a dû faire une réflexion qui fait marrer tout le monde
301.	DIANE	D'accord.
302.	CH	Tu dis "tu me donnes ton carnet" il dit "mais vous l'avez déjà". Alors je sais pas si tu l'as ramassé avant ou si tu l'as pris en début de cours
303.	DIANE	Je m'en rappelle plus.
304.	CH	Parce que ... il est sous fiche de suivi
305.	DIANE	Il avait pas sa fiche de suivi, voilà.
306.	CH	Alors là quand tu prends le carnet d'un élève en fait, ça veut dire quoi ? Tu mets une observation dedans ?
307.	DIANE	C'est un premier avertissement, non, je prends juste son carnet
308.	CH	Tu prends juste le carnet
309.	DIANE	Parce que il a bavardé, ou il a fait une bêtise ou autre, et il le sait c'est un avertissement et la deuxième fois il a sa croix et une punition
310.	CH	Il a sa croix et
311.	DIANE	Et là il va avoir une punition. Je crois qu'il a une croix et une punition. Oui, il a une punition. Et qu'est-ce qu'il a montré, là ? C'est toi qu'il a montrée ? Loïc ? Regarde quand je dis "vous êtes excessivement pénibles" il s'est retourné, il a montré la caméra il a dit quelque chose, je sais pas... je me penche pour écrire...; voilà. Il dit "moi je trouve que c'est elle", ou je sais pas quoi ?
312.	CH	Je sais pas, c'est vrai, et tu vois je m'en étais pas rendue compte.
313.	DIANE	Et c'est toi qu'il montre avec la caméra.
314.	CH	Oui, c'est moi qu'il désigne, c'est vrai.
315.	DIANE	Alors est-ce que il agit parce qu'il y a la caméra, pour...
316.	CH	Je sais pas.
317.	DIANE	Et tu vois, je le regardais pas, j'étais en train d'écrire.
318.	CH	Il faudrait que j'essaie de re-visionner pour voir, essayer de reconstituer ce qu'il dit. Ah "moi je trouve que c'est elle la plus pénible", il dit.
319.	DIANE	"c'est elle la plus pénible" ou "c'est elle là-bas".
320.	CH	Non non je crois qu'il dit "je trouve que c'est elle la plus pénible".
321.	DIANE	En te désignant.
322.	CH	Oui oui (<i>rires</i>)
323.	DIANE	Alors c'est de l'humour ou c'est parce que...
324.	CH	Ah je sais pas, je sais pas, peut-être qu'effectivement ça le perturbe un peu mais en même temps euh, quand je viens et que je filme, il est euh... il est euh... j'ai l'impression qu'il est content d'être dans le champ, tu vois, qu'il est, qu'il prête attention au fait qu'on est attentif à lui

325.	DIANE	Ah oui, pour moi si, c'est ça, d'accord.
326.	CH	Finalement, tout ce que je peux faire et ce que je peux dire peut être retenu contre moi, quoi, ça c'est un peu pénible.
327.	DIANE	C'est ça, moi je crois qu'il a envie, je sais pas
328.	CH	Bon en même temps, ben oui je pense que c'est ambivalent, c'est, il a à la fois envie qu'on le regarde, mais en même temps faudrait pas qu'il soit trop stigmatisé. Bon après c'est sûr qu'il fait partie des élèves à risque dans la classe.
329.	DIANE	Bon tu sais que DAVID, enfin on monte le dossier pour la SEGPA
330.	CH	Pour la SEGPA ?
331.	DIANE	Donc, euh, après moi je sais pas si, avec DAVID on en parlait
332.	CH	Si ce sera bien pour lui, oui tu en parlais l'autre jour.
333.	DIANE	Parce que, comme tu dis, il est mieux, et puis je le vois pas aller en SEGPA, enfin il a pas de difficultés d'apprentissage
334.	CH	Il a pas forcément le profil, oui, il est pas
335.	DIANE	Il est loin d'être bête
336.	CH	Parce que c'est pour des élèves qui sont limite, quand même, la SEGPA.
337.	DIANE	C'est ça, tu vois à la limite pour Sabri oui
338.	CH	Oui, davantage
339.	DIANE	Mais Loïc, non, Loïc c'est juste, après en avoir discuté avec LUC, tu vois suite à la réunion avec xxx, tu vois, regarde, il secoue ses jambes, il peut pas rester cinq minutes, simplement d'être assis
340.	CH	Oui mais il fait des choses quand même
341.	DIANE	Il fait des choses, donc du coup euh, je je sais pas c'est peut-être un peu excessif la SEGPA, je sais pas. On verra, mais
342.	CH	Mais vous avez pas pris la décision définitive, si ?
343.	DIANE	Non mais DAVID est en train de monter le dossier, donc du coup on en discute un petit peu, mais
344.	CH	Bon cela dit, il y a plusieurs avis à demander, hein ? Il y a en particulier le médecin scolaire, il faut qu'il soit testé par un COPSYP, donc si le test montre que il a...
345.	DIANE	Oui mais les parents sont d'accord, tu vois, la maman elle est d'accord...
346.	CH	Oui mais si le test de QI montre qu'il ne relève pas parce qu'il n'est pas dans la fourchette, il ira pas, hein, il ira pas.
347.	DIANE	Oui, bien sûr.
348.	CH	Et oui c'est un peu le problème entre guillemets, hein, la difficulté pour Loïc en fait, parce que évidemment je le mets dans le champ, hein, puisque ça fait partie des élèves
349.	DIANE	Décrocheurs
350.	CH	Pour lesquels on a, voilà, on a choisi de porter notre attention en particulier, et...
351.	DIANE	Ah ben là tu as tous ceux-là, là, tu as Sabri, Xavier, Loris,...
352.	CH	Y a Sabri, Loris... C'est sûr que je porte un peu plus la focale sur eux, et, bon en même temps il est pas idiot, hein, il se rend bien compte qu'il y a quelque chose qui tourne autour de lui, quand même, et puis bon même si c'est pas toujours dans le bon sens, il vous, il vous prend beaucoup de temps

		et d'énergie, comme garçon.
353.	DIANE	Moins maintenant mais au début oui.
354.	CH	Oui, un peu moins, il arrive quand même à, voilà. Donc il faut, il faut vraiment capter l'attention mais en même temps il faut pas que je sois stigmatisé
355.	DIANE	Hm.
356.	CH	Mais c'est vrai, tu vois, j'avais pas, euh, j'avais pas vu cette, j'avais pas fait attention, qu'il me pointait, c'est elle surtout qui est pénible. Alors à 30' il y a Loris qui te pose une question, alors que jusque-là il a très bien participé, et vraiment dans le sujet.
357.	DIANE	Il va poser une question idiote
358.	CH	Non pas, enfin idiote, tu vas voir
359.	CH	Question de Loris, comme ça, au milieu de nulle part.
360.	DIANE	Oui, oui
361.	CH	Et en plus, ils sont en train de copier la trace écrite après avoir complété la carte, ça lui vient comme ça. Et j'ai trouvé ça d'autant plus étonnant que il a bien répondu, il est bien resté dans le sujet, en particulier il te donne les principaux éléments de la cité, l'agora. _
362.	DIANE	C'est ça, mais c'est parce que je me suis approchée de différents élèves et je pense qu'il a vu que tu étais à côté et peut-être la caméra, je sais pas.
363.	CH	Hm, pour attirer l'attention
364.	DIANE	Pour se faire, dire, continuer d'attirer l'attention, et puis
365.	CH	Mais euh, peut-être aussi parce que tu as parlé de cultures, les oliviers, la vigne, etcetera
366.	DIANE	L'agriculture, oui
367.	CH	Voilà l'agriculture, et tu leur as posé la question avant, tu leur as demandé mais ici, dans notre région qu'est-ce qu'il y a
368.	DIANE	Aujourd'hui, oui. Ils arrivent pas à faire la différence entre
369.	CH	Et c'est ça, et voilà je me demande s'il a, s'il s'est pas demandé "mais elle nous parle, là, maintenant, c'est de la Provence de nos jours, et alors avec la copine qui explique comment on fait les vendanges etcetera, c'est quoi ça ? C'est de l'histoire ou c'est de la géo ?"
370.	DIANE	Oui par rapport aux grecs, c'est vrai, j'y ai pas pensé, c'est vrai.
371.	CH	Je me trompe peut-être, hein?
372.	DIANE	Non non mais tu as raison, c'est peut-être une...
373.	CH	C'est juste une interprétation. Mais j'ai l'impression que ça l'a perturbé ce...
374.	DIANE	Si si, tu as peut-être raison, oui
375.	CH	Cette incursion dans le présent pour expliquer
376.	DIANE	Et ils savaient au début de l'année je leur ai dit que c'était indissociable l'histoire et la géographie parce que l'histoire permet d'expliquer des choses présentes, tu vois on a travaillé sur les cartes en disant qu'à certains endroits par exemple LM ou LCM, ça s'expliquait à travers des évènements historiques, la position, etcetera, parce qu'il y a eu les invasions, les M ça représentait aussi les musulmans qui étaient venus, et cetera, et que en histoire tu peux pas non plus expliquer par exemple on a étudié la position des cités, d'Athènes, on a vu que c'était une position stratégique

		géographiquement, à flanc de montagne, au bord de la mer, donc elle pouvait être défendue, et cetera.
377.	CH	Oui que les deux sont intimement liées
378.	DIANE	Tout est lié, voilà.
379.	CH	Mais à certains moments lui il a encore du mal à s'y retrouver
380.	DIANE	Il a encore du mal.
381.	CH	Si tu veux bien on va passer juste un petit extrait du deuxième clip ⌘<56510>
382.	DIANE	Là il colorie
383.	CH	Oui, lui il faut du coloriage... en même temps il fait quelque chose.
384.	DIANE	Oui. ⌘< Au moins il embête plus Farid. Hmmm c'est compliqué.
385.	CH	Donc là, tu vas sur la notion d'étrangeté en fait, par rapport au, à la citoyenneté grecque
386.	DIANE	C'est ça. Quand ils ont fait la cité, là on va faire, les sixièmes, la nationalité, les sixième 2 on va parler des habitants citoyens athéniens et des métèques. Et donc c'est, ils ont du mal à comprendre que un citoyen athénien c'est un jeune qui est né de parents athéniens à Athènes, et que si un...
387.	CH	Droit du sang et droit du sol.
388.	DIANE	Voilà, droit du sang et droit du sol. Et que par exemple un jeune athénien qui naît à Athènes dont le père ou la mère n'est pas athénien, n'est pas un citoyen, ça ils comprennent pas, et du coup ils pensent, et après quand tu dis métèque aussi, parce que métèque on dit c'est un étranger qui vit à Athènes, sauf que pour eux, un étranger qui vit à Athènes c'est forcément quelqu'un qui vient d'un autre pays, qui parle une autre langue. Tu fais, non par exemple un spartiate qui vient, qui parle la même langue, grec et tout, est un étranger. C'est, c'est un peu compliqué tu vois.
389.	CH	Oui, il y a des notions...
390.	DIANE	Les grecs, il y a des notions, voilà
391.	CH	C'est paradoxal parce que l'Antiquité ça s'étudie en sixième
392.	DIANE	C'est ça. Mais métèque...
393.	CH	Mais il y a quand même des concepts qui sont difficiles à appréhender pour des jeunes de cet âge.
394.	DIANE	C'est ça. Après, moi j'ai envie quand même de leur donner parce que je voudrais aussi qu'ils aient un peu de vocabulaire, et par exemple je sais que les autres collègues l'ont pas fait, mais moi je leur ai expliqué et ils ont même très bien compris ce que signifiait "panhellénique". le mot "panhellénique" ils l'ont compris.
395.	CH	D'accord.
396.	DIANE	C'est pas évident, mais ils ont compris.
397.	CH	D'accord, comment tu t'y es pris ?
398.	DIANE	Donc c'est une cité qui accueille tous les grecs, ben on a d'abord étudié les jeux olympiques, on a fait tout le travail sur les jeux olympiques, ils ont compris que toutes les cités venaient pour les jeux olympiques, et donc à la fin, on a fait, on a fait les exercices, on a fait un petit résumé, on a fait un bilan, donc c'est une cité qui accueille tous les grecs. Et donc j'ai dit ben je vais vous donner le mot, ça veut dire pan-hellénique et on a coupé le mot en deux, ils adorent tu sais quand tu donnes l'étymologie du mot

399.	CH	L'étymologie
400.	DIANE	Pan ça veut dire "tous", en grec, et hellénique parce qu'on a vu que les grecs ils s'appellent les Hellènes. XXXXXX les Hellènes, et ils ont compris.
401.	CH	D'accord.
402.	DIANE	Et ça va m'aider pour, quand je vais faire Athènes, parce qu'on va faire la fête des Panathénées.
403.	CH	D'accord. Et par rapport à tes collègues, donc, justement tu fais ce choix-là, alors que eux ne le font pas.
404.	DIANE	Non. Donc moi j'ai envie quand même, même s'ils sont d'un niveau beaucoup plus, enfin je veux dire, ça les empêche pas d'avoir du vocabulaire, quoi, je veux leur donner, par exemple ils ont compris ce que c'était que polythéiste, monothéiste, et la fois dernière ils ont bien compris le mot "anthropomorphe". Donc les dieux qui sont, en apparence humaine.
405.	CH	Qui prennent une apparence humaine
406.	DIANE	Donc ils ont retenu ce mot, et je trouve que c'est pas plus mal un petit peu.
407.	CH	Oui bien sûr
408.	DIANE	Donc j'aime bien donner les mots difficiles, et voilà, donc Panhellénique, anthropomorphe, je les ai mis dans, je les ai mis dans le contrôle ils ont été capables de les mémoriser
409.	CH	Et ils sont arrivés à les recaser dans la conversation, dans le contrôle
410.	DIANE	C'est ça. Ben en fait voilà, ils m'ont donné, ils m'ont tout expliqué donc c'était bien.
411.	CH	"Maintenant, les étrangers ça veut pas dire pareil". ☹ Xavier, qu'est-ce qu'il fait ? Xavier, il est en train de communiquer par gestes avec Loris.
412.	DIANE	C'est là où il va mettre ses stylos après, dans le nez.
413.	CH	C'est possible.
414.	DIANE	Là, j'ai perdu Loïc.
415.	CH	Il laisse travailler les autres, mais...
416.	DIANE	Il dort.
417.	CH	Il est en burn-out.
418.	DIANE	Mais Loris aussi, hein, il est limite.
419.	CH	Eh c'est pas tout à fait pareil... Il a le menton posé sur la table mais
420.	DIANE	Il s'accroche, quand même. Mais Xavier aussi, il est en-dehors, Xavier, là, hein?
421.	CH	Oui. ☹
422.	CH	Ses copains de devant, là, ils ont une sacrée patience.
423.	DIANE	C'est pour ça que maintenant il est tout devant, il peut plus rien faire.
424.	CH	Ils se rappellent de "tyran", déjà.
425.	DIANE	Oui, tyran, tyrannie.
426.	CH	Tu as dû déjà l'introduire avant, et il te le ressortent.
427.	DIANE	C'est dur, hein.
428.	CH	Est-ce que tu as un endroit où tu souhaiterais revenir, ou ...
429.	DIANE	Non.
430.	CH	Mais tu vois, je te trouve quand même négative dans ce que tu dis de ce

		que tu fais, parce que regarde, ça avance, que les élèves ils ont du vocabulaire
431.	DIANE	Parce que je suis partie sur... ça avance, oui mais
432.	CH	Quand tu fais le contrôle
433.	DIANE	Les 18 premières minutes je les ai trouvées très longues.
434.	CH	Oui.
435.	DIANE	Moi-même je me suis un peu ennuyée en m'écoutant, quand même. A un moment donné, je comprends que là tu vois, Xavier je l'ai perdu, Loïc je l'ai perdu aussi, Loris essaie de s'accrocher désespérément, mais à un moment donné, je parle beaucoup quand même. Faudra à un moment donné, que j'arrive à... à ne plus être celle qui parle, et à laisser les autres peut-être parler un petit peu. Tu vois je sais pas, je devrais les mettre plus en activité, je pense, travailler en groupe...
436.	CH	Les mettre plus en activité ou les mettre plus, leur laisser plus la parole, parce que leur laisser la parole, ils ils l'ont beaucoup, hein..
437.	DIANE	Non, quand je te dis je dois laisser la parole, je dis je dois m'effacer, c'est à dire plus les laisser en activité, peut-être les faire travailler plus en groupe, tu vois par exemple je me dis aussi la définition de cité, si je leur avais donné trois documents à travailler en groupe, peut-être si j'avais mis tu vois une image de la banlieue, une image ...
438.	CH	Oui, avec des questions
439.	DIANE	Voilà, avec des questions, euh arriver à un questionnement tu sais, en travaillant en groupe et puis là ils arrivent tout de suite à la définition de la cité, avec trois images, on décrit, qu'est-ce que vous en pensez, enfin tu vois il y a un, d'autres façons qui me viennent à l'esprit et que là.
440.	CH	C'est super ! C'est très bien.
441.	DIANE	Donc voilà. Oui, ben oui, donc du coup, quand tu m'as filmée
442.	CH	En te revoyant, en te revoyant ça te permet d'élaborer autre chose
443.	DIANE	Voilà, ben si tu m'avais pas filmée, euh, je, j'aurais peut-être pas senti, j'avais senti qu'à la fin du cours j'étais pas satisfaite
444.	CH	Pas trop. Ou alors tu l'aurais fait mais moins vite, enfin, tu, ça aurait... en fait l'artefact de la vidéo en fait il accélère, il provoque la réaction puisque l'idée c'est de te mettre face à ta propre activité et de susciter l'étonnement par rapport à ta propre activité de travail en fait
445.	DIANE	C'est ça
446.	CH	Et, et ça accélère, c'est un accélérateur de développement en fait.
447.	DIANE	Oui, voilà.
448.	CH	C'est ça le but. Et bien merci DIANE, tu as d'autres choses à rajouter ?
449.	DIANE	Après tu sais ce qui m'a aussi, c'est que là tu vois j'étais en formation pour les sections européennes
450.	CH	Oui
451.	DIANE	Donc j'ai présenté, je devais préparer un cours, donc j'ai présenté le cours que j'ai fait pour les troisième que j'ai un petit peu changé et du coup ils ont bien aimé, justement, j'ai fait travailler en groupe, du coup je me suis un petit peu, dans mon cours je me suis un petit peu effacée, c'est les élèves qui ont été un peu plus autonomes, et ce qui a bien marché pour les troisième
452.	CH	Mais tu as présenté, on va dire, tu as présenté une simulation de cours ou tu

		as
453.	DIANE	Non j'ai présenté le cours que j'avais fait aux élèves de troisième
454.	CH	D'accord, ok
455.	DIANE	Parce qu'en fait avec tous les stagiaires, il y en a qui ont déjà des classes
456.	CH	Oui tu m'avais expliqué
457.	DIANE	Et d'autres qui en ont pas, et donc du coup on devait préparer un cours. Comme moi j'avais déjà fait, ben
458.	CH	Et oui, ça donne du poids quand même, le fait d'avoir déjà expérimenté et de pouvoir dire oui je l'ai déjà expérimenté avec des élèves ça marche
459.	DIANE	C'est ça. Et j'ai proposé aussi ce que j'avais fait lundi, qui était tout nouveau, donc du coup ben là comme je te disais lundi, je leur ai montré trois, trois photos, ils ont travaillé en groupes de quatre, ils devaient me trouver des idées sur chacune des photos pour expliquer la superpuissance américaine, donc il y avait un navire de guerre américain, il y avait une image d'un, d'une fusée américaine, et cetera, pour trouver que les Etats Unis on les appelait la superpuissance parce qu'ils ont une armée extraordinaire, parce qu'ils sont présents partout dans le monde, et cetera, et donc ils travaillent en groupe, on n'a pas fini, donc ils étaient à quatre pour trouver les idées, et ensuite le but c'est qu'une fois qu'ils ont fait ça pendant 5 à 10 minutes, il y a un de chaque groupe, un élève de chaque groupe qui va jouer l'espion, qui va aller dans les autres groupes, parce que je leur demande trois idées, mais on va être honnête, ils en trouvent qu'une, voire deux. Donc l'espion va devoir aller dans les autres groupes pour essayer de trouver une autre idée, que son groupe n'avait pas trouvé, et il revient et après on présente tout en commun et on fait un petit résumé de tout ça. ça a bien marché, j'ai présenté ça hier, et du coup je m'en suis servi, euh...
460.	CH	Tu as dû avoir du succès
461.	DIANE	Ben, ça a bien plu, oui, donc du coup voilà
462.	CH	Ben oui, je pense que les collègues ils doivent être très
463.	DIANE	ça m'a fait réfléchir pour les sixième aussi, parce que ce qui marche bien avec les troisième, je peux très bien le mettre aussi pour les sixième
464.	CH	Oui, oui, il y a pas de raison
465.	DIANE	Ils sont pas, tu vois ils sont pas assez autonomes, je trouve dans mon cours.
466.	CH	Ah d'accord.
467.	DIANE	Je trouve, enfin je devrais leur faire plus confiance tu vois, comme dit Christophe, peut-être dans la démarche, moi je veux vraiment tu vois qu'ils comprennent, mais du coup, euh, c'est quand même moi qui leur donne toujours les clés, qui suis toujours en train
468.	CH	Oui
469.	DIANE	Je trouve que je parle trop dans ce cours
470.	CH	Et ça t'embête, enfin ça
471.	DIANE	Ça m'embête, enfin, j'ai l'impression de faire encore un cours magistral
472.	CH	D'accord
473.	DIANE	Je sais pas...
474.	CH	Non non, mais c'est toi, ce qui m'intéresse c'est de savoir comment tu le ressens.
475.	DIANE	Je ... ben disons que faire des cours en anglais ça m'oblige à réfléchir d'une

		autre manière l'histoire-géographie, parce que je pense
476.	CH	Est-ce que c'est aussi parce que tu es moins experte aussi en... en anglais ?
477.	DIANE	C'est possible, mais du coup, parce que c'est difficile quand même bon
478.	CH	et que tu pourrais peut-être pas tenir le crachoir pendant 50 minutes
479.	DIANE	C'est ça, peut-être, et puis du coup aussi, il faut aussi réfléchir que je leur enseigne l'histoire-géographie dans une autre langue qu'ils ne maîtrisent pas, donc ça m'oblige à réfléchir sur comment les mettre en activité puisqu'ils maîtrisent pas la langue.
480.	CH	Et en situation de communication
481.	DIANE	En situation de communication, du coup ces élèves, donc des élèves aussi qui ne maîtrisent pas, c'est pas forcément la langue, mais qui maîtrisent pas des notions, qui ont des difficultés, je pourrais reprendre le même système et l'adapter tu vois. Et ça ça serait mieux que ... mais du coup je pense que l'année prochaine, parce que tu seras là l'année prochaine, on pourrait essayer de revoir si tu reviens pour le même cours, comment je le transforme, je les mets en activité.
482.	CH	Ah oui, très volontiers.

Titre : Autoconfrontation croisée entre HELENE et DAVID (première boucle)		
Codage : 2014-02-11 ACC HELENE (Anglais) et DAVID (EPS)		
Codage abrégé : ACC 1 HELENE-DAVID		
Date : 11 février 2014		
Participants : Chercheure (CH) David (EPS) Hélène (Anglais)		
1.	CH	Alors si vous voulez bien je commence par, hein, te montrer enfin vous montrer un petit passage du cours de DAVID où, c'est un cours de badminton... euh tu peux peut-être rappeler le contexte au début les élèves se sont mis par deux
2.	DAVID	C'est loin pour moi, disons que oui le badminton euh, c'était euh, c'est loin
3.	CH	Et oui
4.	HELENE	Oui parce que toi tu travailles sur ces vidéos donc tu les connais par cœur
5.	CH	Oh là là ! je me les passe en boucle
6.	HELENE	Mais nous euh
7.	CH	C'est vrai, alors on
8.	DAVID	Ben je vois bien Loïc là, je vois bien le le le souci Loïc
9.	CH	Oui
10.	DAVID	Ah oui c'était là
11.	CH	Ils vont se mettre par deux en fait hein ?
12.	DAVID	C'était la première séance où ils, où je leur apprenais à installer les filets
13.	CH	C'est ça.
14.	DAVID	<i>(rires)</i>
15.	CH	Alors là tu montres (<i>DAVID pointe l'écran</i>) là tu donnes les règles, les règles d'utilisation de la raquette de badminton... On va avancer un petit peu parce que
16.	DAVID	Oui c'est ça
17.	CH	Ce qui m'intéresse de montrer à HELENE c'est ça... ça y est ça te revient ?
18.	DAVID	Oui oui
19.	HELENE	Elle a jeté la raquette
20.	DAVID	Ah ça commençait mal ! <i>(rires)</i>
21.	CH	Voilà tu as vu avec qui il se retrouve ? C'est Xavier.
22.	HELENE	J'étais pas sûre d'avoir bien vu... oui
23.	CH	On voulait te faire revenir donc là-dessus par rapport à cette histoire de faire travailler euh, ces élèves-là donc en particulier Loïc avec les autres, voilà donc là la manière dont ça se passe.
24.	HELENE	Il est pas intégré, là je vois bien que là on...
25.	DAVID	Ben les deux
26.	HELENE	Oui ils sont pas intégrés
27.	DAVID	Ils ne sont pas intégrés donc automatiquement ils se retrouvent ensemble.
28.	HELENE	Voilà... Et si c'est pas eux ça risque d'être Sabri, parce qu'ils sont deux ou trois là-dedans à être un peu euh... pas évident de les faire travailler ensemble dans des conditions pareilles quoi.
29.	DAVID	Mais tu, mais mais tu vois que finalement, enfin là ils sont deux, mais quand ils se sont retrouvés en acrosport où ils étaient quatre, quatre qui ont du mal à travailler avec les autres

30.	HELENE	Hm
31.	DAVID	Ben ensemble ils arrivent quand même à...
32.	HELENE	A construire quelque chose de solide.
33.	DAVID	Eux deux tu verras qu'ils y sont arrivés aussi... Je dois rien dire ?
34.	CH	Si si tu peux bien sûr, non non, je disais à HELENE de réagir de dire ce qu'elle en pensait parce que c'est vrai que c'est une, c'est une vraie préoccupation que vous avez tous les deux hein ?
35.	HELENE	Et oui, moi je sais que quand je les fais travailler, si je les fais travailler en binôme ou quand on va travailler par groupes de trois ou quatre pour "au restaurant", je sais très bien que je vais devoir tirer au sort.
36.	CH	Voilà c'est ce dont on parlait hein lorsqu'on a fait ton entretien
37.	HELENE	Parce que sinon je vais me retrouver forcément avec, avec les quatre alors moi mon problème c'est que les quatre avec leur niveau d'anglais ils seraient pas capables d'écrire un script.
38.	DAVID	Et oui, c'est ça.
39.	HELENE	En anglais
40.	DAVID	Effectivement
41.	CH	Oui donc
42.	HELENE	En sport ils peuvent encore
43.	DAVID	Oui mais mais est-ce qu'ils vont... quand ils se retrouvent à quatre ils vont pas avoir tendance à se re- à justement avec des niveaux différents à se reposer sur celui qui, qui est bon en anglais ?
44.	HELENE	Ben je sais pas, faut que je trouve une solution là-dessus.
45.	DAVID	Est-ce que, alors, je sais pas moi je te parle je suis
46.	HELENE	Oui je suis bien d'accord que si je les mets avec, avec Karine
47.	DAVID	Alors que si, si tu pars de ces élèves-là qui sont vraiment en difficulté et qui ont, qui ont finalement un peu le même niveau, est-ce que finalement c'est pas, c'est leur niveau à eux, c'est pas le niveau de celui qui arrive, qui est meilleur qu'eux, et donc euh... voilà.
48.	HELENE	Hm
49.	DAVID	Tu partirais plus de, de leurs capacités propres plutôt que de la capacité de l'autre qui est meilleur, je sais pas je, c'est un truc qui me vient comme ça hein?
50.	HELENE	Oui c'est sûr, mais comme chacun a un rôle assigné
51.	DAVID	Mais après
52.	HELENE	Je sais pas, je sais pas ce qui...
53.	DAVID	Voilà, mais après, euh effectivement je pense qu'ils se renc- ils rencontreraient des difficultés parce que... des difficultés de communication et puis de se, mais, mais je me dis qu'ils peuvent y arriver, moi ils y sont arrivés, je je
54.	HELENE	Ben quand je vois ce qu'ils ont fait XXX
55.	DAVID	Moi je vois ce que ça peut faire, je sais pas ce que ça peut faire en anglais.
56.	HELENE	Ouais.
57.	DAVID	J'ai vu que, moi ils m'ont scotché, moi le premier j'étais surpris, moi j'étais surpris ; je pensais vraiment pas qu'ils allaient aussi bien travailler, donc... donc je me dis pourquoi pas dans, pourquoi pas ? XXX pourquoi pas?
58.	HELENE	Hm, ben c'est sûr que là si Loïc joue contre Victor, pareil ce serait pas du tout le même niveau.
59.	DAVID	Hm oui ils, ils, Victor viendrait se plaindre parce que Lo- parce que lui il

		travaillerait pas correctement, alors il viendrait se plaindre.
60.	CH	Ouais Victor, il pourrait pas lui au départ, il est tellement, il veut tellement être avec les meilleurs jouer avec les meilleurs
61.	HELENE	Donc finalement c'est pas plus mal qu'ils se retrouvent l'un contre l'autre, enfin ensemble dans la même équipe.
62.	DAVID	Finalement au départ, au départ euh ben ils se sont retrouvés tous les deux, voilà.
63.	CH	Mais... toi au départ DAVID tu les laisses s'organiser
64.	DAVID	Oui t'as vu moi j'ai pas, voilà... voilà voilà.
65.	CH	De manière affinitaire finalement.
66.	DAVID	Voilà, moi j'ai pas, je n'ai pas, je ne suis pas intervenu là parce que je sais qu'à un moment donné avec la montante-descendante, ils vont se retrouver à un moment donné avec des gens euh euh de niveau, là.
67.	CH	Oui ce qui se passe en fait c'est que il a une organisation ensuite, qui fait que les élèves changent de partenaire obligatoirement.
68.	HELENE	Ça tourne ?
69.	CH	Ils ne vont pas passer, c'est ça aussi la différence peut-être, avec le travail de groupe que tu prévois.
70.	DAVID	Hm
71.	HELENE	Hm
72.	CH	C'est que si j'ai bien compris ce que tu prévois comme travail de groupe c'est un groupe qui va être pérenne non seulement pendant tout le cours mais pendant
73.	HELENE	La présentation après
74.	CH	Plusieurs cours de cours... plusieurs cours d'affilée.
75.	DAVID	Oui
76.	CH	Alors que là, à l'intérieur d'un même cours
77.	HELENE	Hm
78.	CH	Les élèves puisque quand ils font le match
79.	DAVID	Le gagnant
80.	CH	Le gagnant monte d'un cran, se déplace d'un cran dans le sens des aiguilles d'une montre, et le perdant descend d'un cran.
81.	HELENE	D'accord .
82.	CH	Donc obligatoirement ils changent de partenaire. Comme il y a toujours un vainqueur, à chaque partie ils changent forcément de partenaire à chaque match.
83.	DAVID	Oui, hm.
84.	CH	Donc ça change quand même les règles.
85.	DAVID	C'est vrai que, c'est vrai que c'est spécifique à l'EPS, oui ça c'est vrai que je vois pas comment on peut, on peut imaginer quelque chose...
86.	HELENE	Ben si on... pour une pièce de théâtre on pourrait mais alors dans ce cas-là euh, tout le monde a le même script...
87.	DAVID	Ah oui.
88.	HELENE	Voilà.
89.	DAVID	Ah oui, ah oui.
90.	CH	Ça pourrait être envisagé
91.	HELENE	Y aura plus le travail d'écriture, ou ça sera pas un travail d'écriture en groupe, mais on peut très bien dire bon, tel élève apprend tel rôle et après on tire au sort

		nous...
92.	DAVID	Hm
93.	CH	Y a un travail, voilà, d'écriture collective qui déboucherait sur euh, par exemple, quatre ou...
94.	HELENE	On peut très bien dire et ben y a un quart de la classe qui apprend le rôle du serveur un quart de la classe qui apprend le rôle du client A, du client B. Et après on tire au sort, pour quand ils passent/.
95.	CH	Tu l'as déjà fait ça ?
96.	HELENE	J'avais déjà essayé ça il y a quelque temps oui, alors ils grognent, parce que, ils veulent travailler avec les copains les copines, mais euh... bon, ça permet aussi que quand il y a un élève qui est absent
97.	CH	Oui
98.	HELENE	Euh le groupe ne soit pas bloqué, si le groupe se retrouve sans serveur, pour faire une scène de restaurant c'est moins marrant.
99.	CH	Et tu vois tu peux aussi organiser par exemple une, une activité de, une répétition où... quatre élèves répètent ensemble mais ils vont pas forcément jouer ensemble.
100.	HELENE	Le jour où ils seront évalués ce sera pas forcément les mêmes.
101.	CH	Et pour ton activité d'acroport DAVID le groupe là, le groupe des cinq, ils sont cinq ensemble pendant cette séance-là ou euh... ?
102.	DAVID	Non non ça ça a bougé tout le temps.
103.	CH	D'accord.
104.	DAVID	Tout le temps, tout le temps.
105.	CH	Ok alors je voulais te faire revenir HELENE sur un deuxième, un deuxième extrait euh, de la pratique de DAVID c'est... un moment de regroupement. On est à 17'50.
106.	DAVID	J'y ai eu droit aussi hein, en acroport.
107.	CH	Tu as eu droit à quoi ?
108.	DAVID	Ben le même comportement, devant la caméra fallait, il a pas pu s'empêcher à un moment donné de venir se montrer devant la caméra.
109.	CH	Ah oui Xavier hein ?
110.	HELENE	Hm, Xavier oui.
111.	CH	Mais Xavier... ah oui quand tu l'as filmé en acroport.
112.	DAVID	Ouais.
113.	CH	Quelque part ça me rassure, ça montre que ça vient pas de moi mais ça vient de l'artefact euh...
114.	DAVID	Oui exactement, voilà.
115.	CH	D'ailleurs à propos de Xavier tout à l'heure on te montrera quelque chose de... c'est quand même euh... c'est un peu étrange.
116.	HELENE	Alors que moi il a refusé de passer à l'oral et d'être filmé.
117.	CH	C'est ça, c'est ça, quand la caméra est là il fait... beaucoup d'efforts pour se faire remarquer
118.	HELENE	D'une façon ou d'une autre
119.	DAVID	Hm
120.	CH	Mais quand euh HELENE fait passer euh... l'autorisation pour être filmé pour l'évaluation du cours d'anglais, c'est le seul à ne pas ramener le papier.

121.	DAVID	Ah mais pour tout, pour là, pour le RCT là, pour aller voir un entraînement du RCT lundi prochain, et euh, je suis obligé de dire tous les jours « tu l'as amenée ta feuille ? -Oh je l'ai pas » il a du mal avec ça, quand il sort du collège il est plus du tout au collège.
122.	CH	Après on a à 29'27
123.	CH	Donc là il s'agit de leur montrer de leur faire expliciter les limites du terrain
124.	HELENE	D'accord.
125.	CH	De badminton
126.	HELENE	Moi j'ai jamais rien compris avec toutes vos couleurs, que vous avez des lignes là...
127.	DAVID	Et ben voilà
128.	CH	Justement
129.	DAVID	Il dit n'importe quelle couleur lui (<i>rires</i>) il va dire n'importe quelle couleur !
130.	CH	Voilà, donc là hein c'est le moment où DAVID interroge Loïc... sur... quelle est la ligne du fond, de fond de terrain, et Loïc répond
131.	DAVID	Au hasard hein ?
132.	CH	La bleue !
133.	DAVID	La bleue, je lui ai mis dans la tête parce que toutes les lignes c'est des lignes noires donc je venais de montrer ligne noire, ligne noire, et je lui pose lui la question, et il a répondu, au hasard, ligne bleue.
134.	HELENE	Première couleur qu'il avait à côté de lui.
135.	DAVID	Alors qu'il y en a pas du tout de ligne bleue là, y a pas du tout de ligne bleue. Oui
136.	CH	Là tu le questionnes
137.	DAVID	Oui je l'ai questionné oui, pour, eh ben oui c'était l'intention quoi après quoi, qu'il reste dans...
138.	CH	Tu, est-ce que tu t'y prends comme ça pour le... en fait
139.	HELENE	De lui poser des questions sur le cours ?
140.	CH	Pour le... ouais
141.	HELENE	Pour le réveiller un peu, pour le remettre au travail ?
142.	DAVID	Mais le problème, c'est vrai que, je vais lui poser une question la plupart du temps effectivement il, souvent, voilà, il va me dire n'importe quoi.
143.	HELENE	Il va répondre à côté, oui.
144.	DAVID	Il va répondre à la question, bon après euh, les autres risquent de se moquer de lui, les autres. Lui il risque de mal le prendre.
145.	HELENE	Hm
146.	DAVID	Donc ça peut aussi
147.	HELENE	On sait jamais comment il va réagir.
148.	DAVID	Et on sait jamais comment il va réagir. Là j'ai eu de la chance, ça s'est à peu près bien passé.
149.	HELENE	Ça s'est bien passé.
150.	DAVID	Mais il y a d'autres moments où ça se passe pas aussi bien.
151.	HELENE	Mais ce qui, ce qui est vraiment compliqué avec cette histoire de savoir si on peut le questionner pour essayer de le ramener dans le cours, c'est que un jour, de toute façon il va répondre à côté, hein, de toute façon il est quasiment tout le

		temps
152.	CH	Souvent il va répondre à côté
153.	HELENE	Et on sait jamais, d'un jour à l'autre voire d'une minute à l'autre, si euh... les autres vont un petit peu sourire et que lui il va se mettre à rire lui-même... et là ça se passe bien, c'est reparti, ou si on va avoir droit à « ouais c'est bon » parce que ...quelqu'un a rigolé
154.	CH	Hm, comment tu t'en sors de ça ?
155.	HELENE	Ben on sait jamais comment il va réagir.
156.	DAVID	Alors là moi, comment j'ai réagi ? Je sais pas, finalement je crois que j'ai r- j'ai pas trop, j'ai pas trop dit grand-chose moi
157.	CH	En fait quand tu dis ça se passe bien.
158.	DAVID	J'ai pas, j'ai pas réagi euh...
159.	CH	Ben y en a un autre qui montre, y en a un autre qui montre euh...
160.	HELENE	Ben quand ça se passe bien faut pas trop euh
161.	DAVID	Oui mais comme il l'a dit au hasard, j'aurais pu lui dire (<i>lève un bras</i>) « ouais qu'est-ce que tu nous dis comme bêtise machin ? » mais c'est vrai que bon, mais je sais pas pourquoi j'ai fait ça.
162.	HELENE	Faut un peu ignorer.
163.	DAVID	Parce que j'aurais plutôt tendance à lui rentrer dedans, à certains élèves quand ils me... bon là je l'ai pas fait je sais pas pourquoi.
164.	CH	Et toi tu aurais fait comment ?
165.	HELENE	Ben on sait jamais comment on réagit sur, euh... à un moment donné.
166.	CH	Non mais tu dis, quand ça se passe bien euh, à la limite il vaut mieux...
167.	HELENE	Ben il faut, il faut pas trop commenter, d'une façon ou d'une autre faut pas trop commenter ce qui se passe parce que ça envenime la situation.
168.	CH	D'accord.
169.	HELENE	Faut pas trop euh... reprendre derrière.
170.	CH	Hm, tu le laisses, tu laisses couler quoi.
171.	HELENE	Y a forcément quelqu'un derrière qui va, d'autres élèves qui sont adorables dans la classe qui vont essayer de rattraper un peu le jeu par exemple, dans ces cas-là c'est souvent Lionel qui va dire « ah non mais je crois que c'est... » et il va le tourner de façon à ce que, Loïc va pas se sentir agressé. Et du coup ben, il va changer complètement de vue les élèves au lieu de se tourner vers Loïc vont se tourner vers Lionel, ils sont plus dans l'axe, le moment est passé.
172.	CH	Et toi tu vas rebondir là-dessus et...
173.	HELENE	Et on reprend la bonne réponse
174.	CH	Et puis on continue.
175.	DAVID	Quelque part on a l'impression de, d'accepter sa mauvaise erreur, dans la mesure où à un moment on se dit, on l'a capté quoi, même s'il nous dit une mauvaise réponse, on sait qu'il est quand même là.
176.	HELENE	Que pendant quelques minutes, il était dans le cours à suivre le cours.
177.	DAVID	Voilà, ouais peut-être, je sais pas...
178.	CH	Tu as capté son attention.
179.	DAVID	J'ai capté son attention, même si c'est faux j'ai capté son attention.
180.	CH	Tu as attiré son attention.
181.	DAVID	Voilà, pour pas peut-être qu'il finisse de s'isoler plus, ou, au moins il est réactif par rapport à ce qui se passe, même si c'est faux il est réactif.

182.	CH	Oui
183.	HELENE	Et ça lui donne l'impression d'essayer.
184.	DAVID	Voilà.
185.	CH	A ce moment-là voilà, et puis tu espères peut-être qu'il a entendu le copain qui a, qui a rectifié.
186.	DAVID	Voilà, et derrière effectivement, effectivement, on peut espérer qu'il ait entendu enfin la bonne réponse, alors que si je lui avais pas posé la question, je passais comme ça et ben voilà il aurait jamais su quoi.
187.	CH	Hm
188.	DAVID	Là on peut espérer que peut-être il a
189.	HELENE	Que ce sera la chose qu'il aura, l'information qu'il aura retenue.
190.	DAVID	Voilà.
191.	CH	Tu te souviens que, après il, c'est lui qui te fait, qui te pose une question sur les limites du terrain quand il est en train de jouer, peut-être il a retenu hein ? <1136835>
192.	DAVID	mais il restent pas toute la séance assis hein ? (<i>rires</i>) et voilà bravo toi tu vas te prendre une mauvaise note !
193.	HELENE	Là c'est Victor et c'est qui en face ?
194.	DAVID	Lionel qui était euh (<i>pointe l'écran</i>) lui aussi j'ai du mal à le capter, je sais plus ce qui se passait là.
195.	HELENE	C'est quoi là ?
196.	DAVID	Je sais pas ce qui se passait je me rappelle plus.
197.	CH	Alors, c'est le moment hein du regroupement où Loïc...
198.	DAVID	Ah je l'ai remis !
199.	CH	Se met à chanter.
200.	DAVID	Ah voilà c'est ça !
201.	CH	Quand il est immobile depuis un moment
202.	DAVID	Ah voilà c'est ça.
203.	CH	Il se met à chanter.
204.	HELENE	Oui et pourtant là, il est assis en plein milieu il est pas comme Victor un peu...
205.	DAVID	Hm je sais pas qui c'est qui est à côté... c'est peut-être Farid
206.	CH	Là tu dis « Loïc là tu commences à chanter, les autres te font des remarques, et après tu le prends mal »
207.	CH	Voilà, donc ce, te faire revenir aussi sur ce petit temps-là hein, où ils sont regroupés, où ils sont censés être attentifs puisque DAVID explique... hein donc après avoir expliqué les limites du terrain, le comptage des points
208.	DAVID	Et comment ça fonctionne les montantes-descendantes, quand ils montent ou ils descendent
209.	CH	Et là il se met à chanter euh...
210.	HELENE	Oui, alors qu'il est en plein milieu il est pas éloigné il est, il devrait quand même avoir euh, un environnement plus
211.	CH	C'est vrai, il est bien au centre du groupe.
212.	DAVID	Je me demande s'il l'aurait fait s'il était excentré du groupe, est-ce qu'il aurait

		chanté? Moi je pense que c'est parce qu'il était au milieu du groupe.
213.	CH	Justement pour ça ?
214.	DAVID	Je sais pas, je me pose la question.
215.	CH	Alors justement DAVID tu t'en souviens peut-être pas mais justement le jour où on a fait ton entretien, tu t'étais posé la question, là, parce que bon ben il chante, tu lui fais une remarque et puis... tu continues sur la suite du cours.
216.	HELENE	Et oui
217.	CH	Ça va pas plus loin, y a pas de, y a pas de sanction y pas de
218.	DAVID	Non mais là c'est vrai que bon là
219.	CH	Je voulais te faire revenir là-dessus, sur ce que tu disais, voilà est-ce que
220.	DAVID	C'est ça, est-ce que je dois sanctionner ou pas là ? Est-ce que j'aurais dû le sanctionner ou pas ?
221.	HELENE	Ben, avec le nombre de fois où on doit s'interrompre, pour lui, si on le sanctionne à chaque fois pour interruption de cours, parce que on a dans la grille hein, une interruption de cours, si on le sanctionne à chaque fois...
222.	CH	C'est dans sa fiche ?
223.	DAVID	La fiche du carnet de correspondance.
224.	HELENE	Non dans le carnet.
225.	CH	D'accord.
226.	DAVID	La grille de comportement.
227.	HELENE	Euh... parce que si on considère ça comme une interruption de cours, ce qui est puisque tu es obligé d'arrêter ton explication pour le XXX
228.	DAVID	Hm
229.	HELENE	Mais euh... c'est pas un carnet qu'il lui faudrait... parce que c'est constamment qu'il dé- qu'il réclame de l'attention donc, en réclamant de l'attention il le fait pas de manière discrète en général... donc c'est pas allé plus loin donc
230.	DAVID	Mouais, moi je suis, moi je suis pas dans le XXX, je m'explique : j'ai peut-être tort hein, dans mon, dans ma façon d'être, de faire, c'est à dire que je vais lui faire prendre conscience parce qu'il a, quand il se met à chanter je crois que, c'est un peu, c'est même pas réfléchi quoi, c'est spontané quoi, faut dire, alors c'est vrai que là, quand c'est quelque chose de spontané, c'est pas vraiment volontaire donc c'est plus excusable.
231.	HELENE	Hm hm.
232.	DAVID	Donc effectivement j'aurais pu essayer de lui faire prendre conscience de son problème, plutôt que tout de suite le sanctionner.
233.	HELENE	Hm
234.	DAVID	Et de lui aggraver le fait qu'il chante, voilà je le vois, moi.
235.	HELENE	C'est vrai qu'il a plutôt tendance à parler à haute voix
236.	DAVID	Je le comprends, je le comprends comme
237.	HELENE	A chanter sans s'en rendre compte
238.	CH	Moi pour l'avoir beaucoup observé, quand il arrive à un moment du cours où il est resté quand même un bon moment euh... tranquille on va dire avec une attitude conforme et cetera, il vient un moment où il a un déclic il chante.
239.	HELENE	Moi plusieurs fois quand je lui fais des remarques il me dit, « mais je l'ai pas dit à haute voix ça »... et ben si.
240.	CH	Hmm, d'accord et comment tu aurais réagi toi ?
241.	DAVID	Ça fait penser à des sourds et muets ça, quand j'avais une classe de sourds et

		muets, j'ai eu avant de venir au stage, en stage j'ai pris en charge une classe, de sourds et muets, et c'est vrai qu'il y en avait beaucoup de choses comme ça qui se passaient dans la classe, des bruits, normal quoi je veux dire, et c'est vrai que, il a un peu cette, cette façon de...
242.	CH	Comme s'il ne se percevait pas
243.	DAVID	S'il ne se percevait pas oui, il ne se perçoit pas, voilà.
244.	CH	Tu as aussi cette sensation HELENE ?
245.	HELENE	Hm, j'ai du mal à savoir.
246.	CH	Parce que tout à l'heure tu disais, il a besoin d'attirer l'attention, donc là, là si tu dis ça tu exprimes une intention de sa part, pas une intention méchante hein ?
247.	HELENE	Mais je sais pas, j'hésite entre les deux parce que d'un comportement à l'autre j'ai pas l'impression d'avoir toujours le même gamin sous les yeux, parce que des fois c'est vraiment besoin d'attention, besoin qu'on s'occupe de lui, et à d'autres moments comme je disais quand il parle tout seul, il parle à haute voix il s'en rend même pas compte... Donc j'ai, j'ai du mal à cerner quel est exactement la nature du...
248.	CH	Et là est-ce que tu l'aurais sanctionné à la place de DAVID ? Est-ce que tu aurais dit, donne ton carnet ou
249.	HELENE	<i>(croise les bras, hausse les épaules)</i> Non, non non, non parce que ça part du principe qu'il y a des choses que il, qu'il fait et qu'il peut pas s'en empêcher euh...
250.	CH	Donc dans la sanction, dans la sanction vous, dans le fait de sanctionner ou pas vous tenez compte de, de l'intention supposée de
251.	HELENE	Oui si c'est un acte volontaire ou pas.
252.	CH	D'accord.
253.	HELENE	Un élève qui va faire tomber son stylo, ou qui va vouloir passer quelque chose et le stylo gicle, ben comme il y a eu le problème avec Nicolas, bon, on le recadre, mais pas le sanctionner comme un gamin qui volontairement va prendre son stylo et va le balancer sur un autre.
254.	DAVID	Et euh, c'est la vision qu'a aussi la classe sur ce, cet événement-là... Parce que c'est, effectivement si les, les autres perçoivent que c'était un acte volontaire, effectivement ils, ça risque de... ça peut être un peu perfide quoi, et tandis que là ils le connaissent et ils savent que c'est une action un peu involontaire ils le connaissent dans la classe, donc euh... pour eux, je pense que ils acceptent que, qu'il y ait pas sanction, je pense qu'ils accepteront plus facilement qu'il y ait pas sanction.
255.	CH	Parce qu'ils se disent c'est pas vraiment de sa faute, eux ils ont pas
256.	DAVID	Voilà, ils le protègent hein des fois
257.	CH	Tu veux dire que dans ce cas-là ils ont pas un sentiment d'injustice parce qu'il est pas sanctionné ?
258.	DAVID	Ils ont pas, voilà moi je pense, et ça c'est, c'est, il faut qu'on arrive à ça d'ailleurs hein ? C'est, c'est accepter, à faire accepter ces différences, et c'est vrai que son comportement c'est lui et il a, c'est un peu inconscient, c'est c'est, donc il faut que les autres l'acceptent hein cette différence-là, et je veux pas qu'il soit dans un moule, voilà on peut pas le mettre dans un moule ... et avoir les mêmes, les mêmes, les mêmes réactions les mêmes sanctions que pour tous les élèves, je pense.

259.	CH	Tu es d'accord HELENE ?
260.	HELENE	Tout à fait.
261.	DAVID	Même si on peut voir ça comme une, comme une incohérence ou de l'injustice ou
262.	CH	Oui, certains jeunes ou certains collègues diraient peut-être, ouais mais
263.	DAVID	Oui je pense que certains collègues le verraient pas très bien.
264.	CH	C'est pas juste, il transgresse.
265.	DAVID	Ouais... Faut être cohérent, faut avoir de, on a, on a des règles faut les faire respecter, voilà, bon voilà moi je suis un peu plus euh, cool entre guillemets.
266.	CH	On va passer à, au visionnage d'un petit extrait de, de la classe de HELENE parce qu'il y a pas de raison...
267.	DAVID	Oui (<i>rit et se tourne vers HELENE qui sourit</i>)
268.	CH	Alors pour te situer le contexte DAVID c'est un, c'est un cours où euh, les élèves visionnent un bulletin météo qu'ils ont enregistré à la vidéo, chacun les uns après les autres, c'est intéressant parce que vous travaillez tous beaucoup justement avec l'audio-visuel et l'image et donc des traces de l'activité des élèves, et donc hein c'est le visionnage avec chacun leur petite fiche d'auto-évaluation.
269.	HELENE	Oui parce que le but c'est qu'ils puissent s'autoévaluer et déterminer eux-mêmes où ils en sont par rapport à la prononciation là surtout.
270.	DAVID	Ah ben c'est bien, enfin comme ça moi ça me paraît super.
271.	CH	Donc euh, il y a toutes les prestations des élèves qui défilent les unes après les autres bon sauf celle de
272.	HELENE	Xavier
273.	CH	Xavier puisque, il a pas été
274.	DAVID	Il a refusé
275.	HELENE	Non et puis il, il a jamais demandé à passer
276.	CH	Voilà, il a pas demandé à passer et même, même sans, parce que le fait qu'il ait pas ramené l'autorisation, il aurait quand même pu faire une prestation non filmée.
277.	HELENE	Oui parce que, il y en a quelques-uns où j'ai eu non, j'ai filmé le sol pendant qu'ils parlaient, pour au moins avoir le son.
278.	CH	Voilà... mais là non, donc on va aller à 8'48 et on va se détacher un petit peu de Loïc, et on va aller voir la prestation d'une jeune fille qui s'appelle Cécile.
279.	CH	Elle est là Cécile c'est cette jeune fille-là, une jeune fille avec des très longs cheveux.
280.	DAVID	Elle parlait pas là, elle était un peu bloquée ?
281.	HELENE	Ouais
282.	DAVID	D'accord... C'est un texte qu'ils avaient, qu'ils connaissaient par cœur ?
283.	HELENE	Non, ils avaient toutes les parties de la météo, ils avaient la carte avec les petits dessins, ils avaient étudié et c'est eux qui présentaient comme un bulletin
284.	DAVID	D'accord, hm donc sur le dessin, sur l'image là il y avait un soleil, là il y avait des nuages
285.	HELENE	Donc là on voit pas mais, il y a une partie des îles britanniques
286.	DAVID	Et c'est eux qui disaient là à telle ville il y a du soleil, là il y a de la pluie.
287.	HELENE	Il y avait le petit nuage et puis le petit chiffre de la température.

288.	DAVID	D'accord, d'accord, ok je comprends.
289.	CH	Donc c'est prendre la parole en continu hein, bon on avait sélectionné cette, cette prestation-là parce que c'est, parmi toute la classe c'est une des, une des élèves qui a eu le plus de difficultés, et on s'interrogeait, je me suis interrogée hein avec HELENE sur le fait finalement de, de tout visionner, donc aussi cette prestation-là qui est quand même, on sent que c'est dur pour elle quoi, et savoir comment tu réagissais par rapport à ça.
290.	DAVID	Alors moi ce que, ce que j'allais dire effectivement c'est qu'il y a, il y a deux choses, il y a des temps morts, mais pendant ces temps morts finalement, je pense que le cerveau de chaque élève peut travailler, alors il y a peut-être quelque chose de positif là-dedans, c'est que les autres vont dire, elle devrait dire ça mais ils le disent pas fort, ils le disent pas verbalement mais dans leur tête ; donc euh, les autres ça peut les faire travailler, donc ces temps morts. Par contre par rapport à la, la demoiselle effectivement (<i>pointe l'élève sur l'écran</i>), je pense que là euh, quand elle a dû se visionner euh, ça doit, ça a pas dû être très facile pour elle de voir ça... et puis voilà quoi je veux dire
291.	HELENE	Ah mais je l'ai questionnée après, je sais pas si je t'en avais parlé
292.	CH	Non, je crois pas
293.	DAVID	Comment elle l'a vécu ? comment elle l'a vécu ?
294.	HELENE	Ben là elle, elle s'est notée, et elle s'est pas mis des zéros partout hein, elle s'est mis des points, parce qu'ils sont très très durs, au début enfin quand ils commencent à apprendre à s'autoévaluer, ils sont impitoyables envers eux-mêmes
295.	DAVID	Hm hm, tant mieux, c'est bien je trouve.
296.	HELENE	Donc elle s'est pas donné une super note mais, elle s'est quand même donné une note, et après je leur ai demandé qui c'est qui était content finalement de, qui était surpris en bien de, de s'être vu, parce que c'est la première fois qu'ils ont à se voir comme ça, elle faisait partie de ceux qui étaient contents.
297.	DAVID	Ah ben ça alors c'est bien !
298.	CH	Oui c'est vrai, elle dit qu'elle était, elle était surprise en bien.
299.	DAVID	Ah c'est bien, donc pour elle elle a pas vu ça comme, une difficulté mais comme quand même une réussite quoi, quand même dominé, elle a quand même réussi à aller jusqu'au bout et dominer la pression.
300.	HELENE	Elle a été jusqu'au bout.
301.	CH	Voilà ce que fait ressortir HELENE c'est qu'elle a été jusqu'au bout de la prestation quand même, même si c'est très difficile.
302.	HELENE	Hm
303.	DAVID	Donc c'est vrai que, euh peut-être que t'aurais coupé en disant, non c'est trop long, machin truc, euh
304.	HELENE	Elle aurait dit « ben j'ai tout fait, pourquoi est-ce que j'ai pas le droit de me voir ? »
305.	DAVID	Voilà, tandis que là tu l'as laissée dérouler tant pis, t'as été jusqu'au bout, et finalement le fait d'aller jusqu'au bout même avec ces longueurs, et bien elle s'est quand même trouvée euh, elle s'est pas trouvée en échec complet, elle s'est vue en difficulté mais pas en échec.
306.	CH	Mais oui mais d'ailleurs oui elle a pas, elle a pas une, c'est vrai qu'elle a pas, comment dire, elle a pas porté un avis euh...

307.	DAVID	Négatif
308.	CH	Si négatif que ça sur sa prestation
309.	DAVID	Sur sa prestation
310.	HELENE	Mais rappelle-toi ce que je t'ai raconté l'autre jour lorsque je leur ai donné leur moyenne actuelle, j'ai dit bon Cécile 7.7, parce qu'ils me demandent régulièrement, sachant que ceux qui veulent pas que je le dise à haute voix, ils me disent non et ils viennent après au bureau ; bon Cécile oui, 7.7 « ouais ! » (<i>reproduit le geste enthousiaste de l'élève poings levés à hauteur de la tête</i>), mais parce que elle a, il y a encore deux trois semaines elle était à 3 ou 4
311.	CH	Ah d'accord, hm, oui donc elle a...
312.	HELENE	Donc là où des élèves auraient dit oh là là là là, elle non c'était hein, tu te rappelles je t'en ai parlé.
313.	DAVID	Et oui ben je sais bien, mais moi je lui ai dit hein, j'ai dit attends, elle passe de 3-4 elle passe à 7, pour moi 7 c'est pas, c'est plus loin de la moyenne quoi je veux dire, c'est en-dessous de la moyenne c'est presque la moyenne.
314.	CH	En tout cas c'est pas inaccessible, 3, 3 la moyenne c'est loin.
315.	DAVID	3 la moyenne est inaccessible, alors qu'à 7, 7 ça devient, oui
316.	HELENE	C'est une énorme carotte là, une énorme carotte .
317.	CH	Mais, mais donc euh, c'est une gamine qui se laisse pas décourager par la difficulté, on peut dire.
318.	HELENE	Moi je trouve pas pour l'avoir aussi au club journal.
319.	DAVID	C'est vrai.
320.	CH	D'accord
321.	DAVID	Elle a une relation aussi avec l'adulte euh, elle aime bien aussi l'adulte, les relations avec l'adulte.
322.	CH	Euh, la relation de confiance
323.	DAVID	De confiance ouais, hm hm
324.	HELENE	Elle marche beaucoup à l'affectif
325.	DAVID	A l'affectif
326.	HELENE	Moi je sais qu'elle se sent bien au club journal, on est quand même quatre adultes
327.	DAVID	Est-ce que là elle a pas eu sa XXX valorisée ?
328.	HELENE	Elle écrit écrit écrit... c'est bourré de fautes on est toujours en train de la corriger, mais c'est prolifique.
329.	DAVID	Donc c'est vrai qu'elle a une spontanéité
330.	CH	La peur de la difficulté de l'échec ne la bloque pas, tu vois ça m'a fait penser, ça DAVID et c'est aussi pour ça que ça m'intéressait de vous le montrer à tous les deux, ça m'a fait penser aussi à l'EPS.
331.	DAVID	C'est pas mal ça.
332.	CH	Parce que les langues vivantes et l'EPS ça a pour point commun que, comme il y a beaucoup d'oral en langues vivantes, il y a un côté prestation publique, donner à voir ce qu'on fait, ce qu'on fait pas, ce qu'on sait faire, ce qu'on sait pas encore faire, et c'est vraiment spécifique... ta, ton travail en EPS il est, il est public il est devant tout le monde
333.	DAVID	De toute façon, et oui, et puis maintenant de toute façon c'est vrai que là aussi c'est, c'est public c'est devant tout le monde... Mais bref faut, parce que là, il y aurait eu quelques moqueries de la part des autres élèves, elle aurait pu très mal

		le prendre, parce que, parce que quand même c'est conflictuel avec elle, si
334.	HELENE	S'il y avait eu le, la moindre reprise j'aurais arrêté mais là
335.	DAVID	Si euh
336.	CH	Tu aurais arrêté le film si...
337.	HELENE	Ah oui.
338.	DAVID	Alors que moi en EPS, ça arrive à ce qu'il y ait quelques moqueries que j'entends pas, alors peut-être que je suis sourd, et après que, qu'elle vient me dire, et que ça crée des conflits, même avec Loïc à un moment donné ça, ça chauffait fort aussi et ça s'est calmé là, actuellement.
339.	HELENE	Oui, et bon c'est, et Cécile elle est souvent dans certaines histoires aussi où... elle n'est pas forcément la victime.
340.	DAVID	Mais ça s'est cal- ça s'est calmé aussi, elle est moins, non ? ça s'est pas calmé ? un peu hein, ça s'est calmé un peu, c'est pas comme au début de l'année au début de l'année elle était dans toutes les histoires.
341.	CH	Elle commence à trouver sa place, oui.
342.	DAVID	Et là bon, c'est vrai que, elle a, elle a dû trouver un peu sa place, sa place où elle se sent un peu en, en situation de réussite, au moins de produire quelque chose, même si elle voit... mais il y a quand même une production, c'est pas comme si euh, derrière ta table tu regardes seulement un cours, là elle a produit, et le peu qu'elle a produit elle se dit « mais j'ai été capable de produire » (<i>pointe l'écran</i>) « c'est moi ça là-bas, c'est moi, c'est moi ».
343.	HELENE	Alors je me demande, plusieurs fois, parce qu'ils sont quand même pas mal dans cette classe à faire partie du club journal, et on les envoie en mission souvent ensemble, je me demande si ça, ça n'a pas aussi un peu aidé...
344.	DAVID	Oui dans la confiance dans le fait que
345.	HELENE	Elle se sent au moins intégrée avec une partie de la classe parce qu'elle travaille en équipe avec Karine, Leslie, et c'est pas Karine et Leslie qui vont beaucoup la titiller quand même.
346.	DAVID	Hm hm
347.	CH	Alors je voudrais faire revenir DAVID aussi sur, euh, le, le moment où Loïc visionne sa prestation, parce que ben lui il est passé aussi et elle est pas si mal sa prestation, c'est pas excellent mais...
348.	DAVID	Hm
349.	CH	En tout cas c'est, c'est meilleur que, que Cécile.
350.	DAVID	Elle c'est Olivia.
351.	CH	Oui, et Olivia elle s'en sort drôlement bien. Alors juste pour te situer, il est, Loïc il a fait deux prestations, il a demandé à HELENE parce que la première il la trouvait pas bonne, il a demandé à HELENE de repasser.
352.	HELENE	Hm le lendemain, c'est lui qui est venu me demander.
353.	CH	C'est lui qui a demandé.
354.	HELENE	Et là par contre on n'a pas visionné le premier
355.	CH	Voilà
356.	DAVID	C'est, moi je trouve que c'est, c'est très sympa en plus de lui donner la possibilité de repasser, pour moi c'est, c'est du top quoi.
357.	CH	Et en plus c'était, enfin c'était bien qu'il le demande.
358.	DAVID	Ah oui, moi je, je suis pour qu'ils les mettent en situation de réussite de toute

		façon hein, super !
359.	CH	Et là les autres ont pas fait ressortir que, c'était pas juste qu'il passe deux fois alors que les autres passaient qu'une fois ? Parce qu'on parlait tout à l'heure de, de sentiment de justice d'injustice
360.	HELENE	Oui avec l'histoire de, de chanter et tout ça.
361.	CH	Il est là hein
362.	HELENE	<i>(rires)</i> « Ah oui j'ai une fiche »
363.	CH	<i>(rires)</i> « Ah oui au fait »
364.	DAVID	C'est intéressant de le regarder, c'est intéressant XXXX
365.	CH	Voilà Loïc qui assiste à sa prestation.
366.	DAVID	Hm
367.	HELENE	Loïc qui regarde Loïc
368.	CH	Oui, mais pas seulement hein ?
369.	DAVID	Alors après, est-ce qu'il regarde les autres ou pas les autres parce que, est-ce qu'il a regardé les autres ?
370.	CH	Ben
371.	DAVID	Parce qu'alors il tourne un peu la tête mais j'arrive pas à voir ses yeux, si vraiment il essayait de voir si les autres, essayaient de...
372.	CH	Oui, il est attentif aux réactions
373.	DAVID	Des autres, à sa prestation
374.	CH	Voilà, des camarades
375.	DAVID	Oui, et là il s'aperçoit que finalement euh, les autres écoutent, y a rien qui se passe par rapport à lui.
376.	HELENE	Y a pas une grande différence d'attitude de la part de ses camarades entre euh
377.	DAVID	Entre les autres
378.	HELENE	Entre, on regarde Loïc et on regarde, hm...
379.	DAVID	Voilà, exactement, et donc il a eu aussi un comportement on aurait dit qu'il avait envie de s'aider, non ?
380.	CH	Ah peut-être
381.	DAVID	Reviens un peu en arrière là, parce qu'on dirait qu'il avait envie de s'aider, il y avait des gestes comme si il voulait un peu...
382.	CH	Accélérer ?
383.	HELENE	S'encourager ?
384.	DAVID	S'encourager oui, tiens là, pourquoi c'est, pourquoi c'est
385.	HELENE	Ah quand il fait comme ça ? <i>(geste de fermer le poing et de donner des coups en avant)</i>
386.	DAVID	Oui quand il fait ça est-ce que, tu vois regarde quand il fait ça ?
387.	CH	Ah oui
388.	DAVID	On dirait qu'il voulait s'encourager ou
389.	HELENE	Hm j'avais pas vu ça.
390.	CH	Et oui mais c'est sûr qu'après... en revenant comme ça on a forcément des sujets d'étonnement parce que d'abord euh, du fond de la classe tu vois pas la même chose que quand tu fais cours et puis c'est vrai que on peut le regarder dix fois et à chaque fois on découvrira des choses qu'on n'avait pas vues hein,

		c'est...
391.	DAVID	Et le, enfin et peut-être, peut-être le fait qu'il soit, qu'il ait des réactions comme, ça lui a donné envie, de se dire "mais je suis capable de faire mieux" et donc peut-être après ça lui a donné envie, par rapport au contexte, par rapport à sa, au, à l'environnement, le contexte l'environnement, ça lui a donné envie de dire "mais je peux faire mieux" donc je vais aller voir le professeur pour, pour passer une deuxième fois.
392.	CH	Mais ça c'est sa deuxième prestation.
393.	DAVID	Sa deuxième prestation, ah d'accord.
394.	CH	La première prestation HELENE l'a zappée, hein, elle a présenté que la seconde.
395.	DAVID	D'accord, ah d'accord.
396.	HELENE	Comme on parlait du principe qu'il était pas satisfait de sa prestation ça servait à rien que tout le monde la regarde.
397.	DAVID	D'accord, ah d'accord.
398.	CH	Hm voilà ce qui est, là on n'a pas le temps de tout visionner, mais ce qui est remarquable c'est que par rapport à l'attitude de ses camarades, euh il est très attentif à l'attitude des autres pendant qu'on visionne son film, à tel point, on l'a vu tout à l'heure « tiens j'ai une fiche » à tel point que les premiers instants il se souvient plus pourtant depuis le début de l'heure ils ont tous leur fiche d'évaluation devant eux.
399.	DAVID	Hm
400.	CH	Sur les premières secondes de son film il a complètement
401.	DAVID	Il a oublié, il a dû oublier qu'il avait cette fiche.
402.	HELENE	Oui.
403.	CH	Donc peut-être, moi j'ai envie de te poser la question aussi, quand il est amené lui aussi donc, avec les moyens que tu utilises à, à se voir pratiquer ou, ou à faire une performance devant les autres, est-ce que il y a des attitudes comparables, des, comment tu, comment tu les gères ?
404.	DAVID	Oui je, j'ai l'impression qu'il a des attitudes comparables, que ce soit en EPS ou là moi je, je je je le retrouve quoi, dans son/ dans son attitude où, les parties un peu, je sais pas moi un peu en situation de, là il est dans une situation constructive quoi, et comme il s'est retrouvé en badminton en situation de réussite, lorsqu'il a commencé à aller voir un peu les autres, si on le met dans une situation positive au départ et qu'il y a un bon, une ambiance positive autour de lui, et bien il va se lancer dans les activités et il va effectivement progresser ; alors que si, au départ, il se sent un peu euh, euh, catalogué par les autres, ou qu'il a des réactions peut-être négatives de la part des professeurs, il peut se mettre un peu plus en échec et il se retire un peu plus de l'activité.
405.	CH	Moi ce que j'ai trouvé très intéressant mais là, enfin, tu l'as pas provoqué spécifiquement, c'est que là sur cette prestation-là par rapport aux autres, il y a aucune réaction euh, comme tu disais tout à l'heure hein ? On a regardé la vidéo de Loïc, c'est ni plus ni moins que... la vidéo des autres, il y a pas eu de réaction, non seulement pas de moqueries mais pas non plus de, voilà c'est un parmi d'autres.
406.	DAVID	Hm, oui oui.
407.	HELENE	Et je les ai félicités à la fin de l'heure parce que c'est la seule classe

408.	CH	Oui
409.	HELENE	De sixième sur les quatre, où tous ceux qui ont, qui se sont engagés dans cet exercice sont allés jusqu'au bout, Xavier pour moi il s'était pas engagé dès le départ donc...
410.	CH	Oui, il a été jusqu'au bout du non.
411.	HELENE	Oui voilà, lui il a été jusqu'au bout du "non je le ferai pas".
412.	DAVID	Et alors Xavier alors, comment tu l'as évalué s'il est pas passé ?
413.	HELENE	Ben il a jusqu'à la fin du trimestre pour se décider, moi dès qu'il veut, dès qu'il veut passer il sera pas filmé, dès qu'il veut passer il passe.
414.	CH	Et tu le lui as rappelé ou pas ?
415.	HELENE	Oui mais c'est pas une histoire de faire signer quelque chose hein, tu peux lui dire cinquante fois dans l'heure, la cinquante et unième fois que tu lui parles tu lui demandes ce que tu lui as dit...
416.	CH	Et en aDAVIDtant, si je fais l'hypothèse qu'on est vers la fin du trimestre, tu dois rendre tes moyennes et il est toujours pas venu te voir.
417.	DAVID	Je crois que lui, il s'en fout hein ?
418.	HELENE	Complètement.
419.	CH	Oui mais toi il va bien falloir que tu rendes une note.
420.	DAVID	Oui et ben oui
421.	HELENE	Moi j'ai essayé de, de voir si euh, vu ses autres notes parce que j'ai treize ou quatorze notes
422.	CH	Oui
423.	HELENE	Donc ça a pas une incidence énorme, en langues on fait énormément d'activités qui sont notées, donc
424.	CH	C'est vraiment une évaluation continue.
425.	HELENE	J'ai fait une simulation, que je mette non noté ou que je mette zéro je crois que ça change 0,05 sur sa moyenne.
426.	CH	D'accord, donc finalement s'il décide de persister dans son refus euh...
427.	HELENE	Ben au niveau de la note voilà.
428.	DAVID	Alors moi personnellement
429.	HELENE	Mais par contre au niveau des, des acquisitions
430.	CH	Des appréciations
431.	DAVID	Moi personnellement je, je le pousserais, je sais pas comment mais
432.	CH	Toi tu essaierais de
433.	DAVID	Ah ouais quitte à ce que ce soit pas grand-chose, mais euh, quitte à ce que ce soit pas grand-chose, mais qu'il fasse quelque chose, qu'il reste.
434.	HELENE	Bon il a fait un écrit ceci dit, alors je pense pas que ce soit le sujet.
435.	CH	C'est la prestation orale.
436.	HELENE	Je pense que c'est la prise de parole en continu qui l'a un peu, c'est la première fois hein qu'ils avaient prise de parole en continu.
437.	DAVID	Hm oui, c'est pas évident ça hein ?
438.	HELENE	C'est peut-être ça.
439.	DAVID	C'est difficile.
440.	HELENE	Mais là ces temps-ci il commence à vraiment participer régulièrement, donc je veux pas trop le pousser.
441.	DAVID	Non mais justement moi je pense que là, là faut lui dire "oh ben, ça y est tu es

		presque prêt à, tu vas pouvoir le faire avec, avec ce que tu fais actuellement".
442.	HELENE	Ben là ils vont passer pour se décrire les uns les autres, décrire un camarade sans le regarder et les autres devinent qui c'est, et lui il a envie, c'est aussi de la prise de parole en continu.
443.	DAVID	Hm
444.	HELENE	Et plutôt le faire passer dans les premiers parce qu'il a envie et compter cette note-là.
445.	DAVID	Hm hm
446.	CH	Oui ça pourrait être
447.	HELENE	Pas le stigmatiser sur le truc de "t'as toujours pas fait la météo", le but moi c'est pas qu'il connaisse la météo, c'est qu'il ose parler en continu.
448.	DAVID	Qu'il ose.
449.	HELENE	Donc comme là il a envie, je veux pas trop le brusquer sur cet exercice-là, mais plutôt sur le sujet de "je décris quelqu'un".
450.	DAVID	Hm je sais pas.
451.	CH	Donc plutôt l'encourager et pas lui
452.	HELENE	Il passera à l'oral.
453.	DAVID	Hm hm, viser cette compétence, la compétence lecture en con- euh, parler en continu effectivement que ce soit dans un exercice ou sur un autre, si c'est compris par tout le monde, si c'est compris par tout le monde effectivement, peu importe.
454.	CH	Chers collègues je vous remercie.

<p>Titre : Autoconfrontation croisée entre DIANE et LUC (première boucle) Codage : 2014-02-20 ACC 1 DIANE (Histoire-géographie) et LUC (SVT) Codage abrégé : ACC 1 DIANE-LUC Date : 20 février 2014</p>		
<p>Participants : Chercheure (CH) DIANE (Histoire-géographie) LUC (SVT)</p>		
1.	CH	Au niveau des thématiques, moi ce que j'ai déjà repéré, c'est la question de l'entrée de cours, du début de cours, parce que DIANE avait dit que c'était long, alors justement on va regarder le début de cours de LUC qui est long aussi, pas forcément pour la même raison, tu vas voir, sur donc la question de la gestion des élèves et de la manière de les interroger, de gérer les interactions profs- élèves et aussi élèves-élèves, et puis euh bon, la gestion des élèves à risque, et en particulier, Loïc et Sabri dans la classe de LUC. Voilà un peu les thématiques que j'ai retenues, si vous êtes d'accord, est-ce que c'est bien les préoccupations qu'on avait évoquées dans chacun de vos entretiens. Donc on commence pour DIANE, c'est une leçon sur les cités grecques et donc son début de cours, c'est d'amener, le but c'est d'amener les élèves à la définition de, en Grèce, qu'est-ce qu'une cité.
2.	LUC	Est-ce que c'est la cité marseillaise ou...
3.	DIANE	Et oui, tu vas voir, parce qu'ils pensent souvent ça.
4.	CH	Et bien tu vas voir, justement.
5.	DIANE	Moi je voulais partir de leurs réflexions perso, tu vois, plutôt que...
6.	LUC	Tu avais fermé les rideaux
7.	DIANE	Oui parce que on voyait pas la vidéo tu sais, comme la qualité n'était pas tellement bonne, j'ai baissé les stores pour qu'on puisse
8.	CH	C'était encore le vieux vidéo-projecteur
9.	DIANE	Le vieux vidéo-projecteur, c'est pas le nouveau donc tu vas voir... ça aussi j'avais pas vu, je dis "ça s'appelle reviens" parce que je prête toujours mes stylos, j'ai dit ça parce que j'ai aussi une trousse de stylos pour eux
10.	LUC	Et du coup...
11.	DIANE	Et du coup des fois ils ont tendance à partir avec, donc des fois j'ai tendance à dire "ça s'appelle reviens"
12.	LUC	D'où le stock de stylos
13.	DIANE	Ouais, parce qu'ils ont jamais leurs affaires, alors.... excuse-moi. Je répète deux fois
14.	LUC	Les noirs et les beurs ?
15.	DIANE	C'est ça
16.	LUC	Ah c'est génial ! Non je vois le gamin qui fait tomber son stylo, il garde toujours le doigt levé, parce qu'il veut surtout pas sauter son tour donc c'est vraiment bien, quoi. C'est bien !
17.	CH	Donc par rapport à ça, on voulait te faire réagir, LUC, sur cette manière d'entrer en matière, d'interroger, gérer les interactions avec les élèves, qu'est-ce que tu en penses ?
18.	LUC	Je trouve que c'est un bon début, il y a une question qui est, qui est assez ouverte, donc finalement on a des réponses très variées et c'est bien, euh ben tu fais

		participer tout le monde, c'est très bien aussi, euh, après voilà, c'est, bon mais c'est tout à fait normal, dans certaines séances le démarrage est un peu délicat et un peu difficile, et, et là t'attends, t'attends la réponse pour pouvoir continuer
19.	DIANE	En fait oui, parce qu'en fait moi j'attends qu'ils disent toutes leurs réponses, on les notes tu sais, on liste, et après en fonction de ça, on voit que, parce qu'aujourd'hui le mot cité a évolué, donc dans l'antiquité c'était ça tu vois, avec une cité antique, avec des temples, voilà des remparts et cetera, et puis aujourd'hui ben on a gardé le mot mais ça donne la cité euh de quartier, banlieue, et cetera, tu vois c'est juste pour voir l'évolution envers le mot, donc après tu vas voir que j'ai noté au tableau toutes les informations qui sont données, mais je trouve que c'était très long à venir.
20.	CH	Ça t'a paru long à toi, hein? Tu me l'as dit déjà l'autre fois et là tu le redis
21.	DIANE	Ça m'a paru long parce que, même je trouve que là tu vois d'habitude ils sont beaucoup plus rapides, on va plus vite et là je pense qu'il y avait la caméra ou je sais pas ou
22.	LUC	Mais c'est normal, c'est normal que parfois ça dure un peu plus longtemps, et bon c'est, c'est bien, comme ça les gamins ils ont vraiment le temps de réfléchir et de se poser et
23.	DIANE	Ah du coup là ils ont bien compris, hein, ça pour le devoir
24.	CH	Ça aussi c'est, voilà, ils ont, ils ont bien assimilé la différence entre une cité aujourd'hui et une cité dans l'Antiquité
25.	DIANE	C'est ça, et ça va m'aider, là on va faire le cours sur les villes, donc les banlieues tout ça, ça va m'aider je sais pour la suite tu vois
26.	CH	Donc finalement c'était pas du temps perdu
27.	DIANE	C'est pas du temps perdu, mais c'est vrai que sur le coup
28.	CH	Tu trouves ça long sur le moment, mais
29.	DIANE	Je trouve ça long, oui
30.	LUC	Ça peut être encore beaucoup plus long, enfin je veux dire par là c'est que
31.	DIANE	C'est pas encore fini, hein ? (<i>rires</i>)
32.	LUC	Oui mais ça va pas durer 20 minutes quand même ?
33.	DIANE	Non
34.	CH	Non, on va aller à 6'53
35.	DIANE	Mais regarde, déjà t'es à 6'53. Mais je crois que ça a duré 10 minutes, hein, quelque chose comme ça. Mais on a déjà écrit la liste, tu vois
36.	CH	Voilà, il y a la liste qui s'est étoffée.
37.	DIANE	On a les immeubles, on a toutes ces idées-là qui apparaissent aussi.
38.	LUC	Non c'est bien xxx ils sont tout mignons, je regarde le gamin à gauche (<i>rires</i>) il est tout mignon.
39.	CH	Oui c'est Loris.
40.	LUC	Ouais, ouais
41.	CH	Là il y a le petit incident avec Victor
42.	LUC	Oui
43.	DIANE	Oui
44.	LUC	Recadrage, c'est simple, clair
45.	CH	Voilà

46.	DIANE	<i>(pointe l'écran, refait le geste de l'élève)</i>
47.	LUC	C'est très social tu sais, c'est, et oui
48.	DIANE	Et oui j'avais pas remarqué, moi c'est tu vois avec la caméra je vois qu'elle prend les cheveux de Noémie et puis
49.	CH	Il y a des interactions
50.	DIANE	Mais elle a toujours la main levée, hein, et puis ...
51.	LUC	Elle tourne les bigoudis de sa camarade, c'est génial
52.	DIANE	Et puis après tu vas voir Loïc qui met des choses dans la capuche de, de Farid
53.	LUC	Derrière
54.	DIANE	Bon du coup maintenant Loïc est tout le temps devant, maintenant c'est impeccable.
55.	CH	Il a changé de place Loïc
56.	DIANE	Oui il est là <i>(pointe la place de l'élève)</i> il est devant là, juste devant mon bureau
57.	LUC	Donc bon ben après t'as le tableau, tu notes tout plein de réactions
58.	CH	Voilà, et
59.	LUC	L'idée c'est de, enfin je suppose, l'idée c'est d'amener des élèves à écrire un certain nombre de choses ou à penser un certain nombre de choses pour pouvoir déconstruire
60.	DIANE	C'est ça, déconstruire
61.	LUC	Pour pouvoir reconstruire à la suite
62.	DIANE	C'est ça. Après on a un plan de la cité, ensuite on note les différents éléments de la cité et on fait un petit résumé par-dessus
63.	LUC	Oui ben c'est une bonne chose, c'est bien, hm.
64.	CH	Et après, je vais à 8'29, où tu vas leur dire "on arrête de partir dans tous les sens"
65.	DIANE	Oui parce que à un moment donné...
66.	CH	C'est à dire, il y a un moment où, bon c'est bien beau tout ça, mais DIANE elle...
67.	DIANE	Faut qu'on avance.
68.	CH	Elle a besoin d'avancer.
69.	DIANE	Ça c'était le xxxx pour récupérer le mot "temple" tu vois <i>(fait le geste de ramer)</i>
70.	LUC	C'est, comment on appelle ça, l'effet Topaze, c'est lorsque tu dis, lorsque tu donnes la réponse, je crois que c'est ça, hein, tu donnes la réponse, enfin tu amènes l'élève à, à formuler une réponse et puis comme il a dit t... t.... pleu ! tu lui amènes la réponse, c'est ça ?
71.	CH	L'effet Topaze oui, "les moutonsssss"
72.	LUC	Voilà, les moutonsssss
73.	CH	Là tu relèves pas, ça
74.	DIANE	Je relève pas parce que sinon je dis, on va encore, ça va être une autre explication
75.	CH	Là elle décide de passer à autre chose, donc elle arrête de recueillir les, voilà...
76.	LUC	Hmmm oui il faut aussi, il faut aussi qu'elle puisse avancer. C'était qui, c'est le
77.	DIANE	C'est Loris qui a posé la question, "c'est quoi un bidonville ?"
78.	CH	Il est très intéressé, hein? Il fonctionne par association d'idées, il a un peu l'esprit de l'escalier, et je sais pas si c'est lui qui a sorti "bouddhiste" quand tu parlais de temple
79.	DIANE	Non c'est Xavier, c'est Xavier
80.	CH	Donc il y a des fonctionnements comme ça par association mais au bout d'un

		moment euh, tu veux avancer, là
81.	DIANE	Hm
82.	CH	Et jusqu'à 17'30
83.	DIANE	On avait fini à 17'30, je te rassure, ils étaient en activité
84.	CH	Oui oui, mais ils sont en activité, mais ils ont toujours envie
85.	DIANE	de revenir sur
86.	CH	D'intervenir
87.	LUC	Par rapport toujours à cette histoire de cité, ou...
88.	CH	Tu vas voir
89.	DIANE	Hm je me rappelle plus trop
90.	LUC	Il y en a qui devaient être fatigués de lever le bras (<i>rires</i>)
91.	DIANE	Et là je leur donne pas
92.	LUC	Mais un prof de maths, je crois qu'il repèrerait une diagonale
93.	DIANE	Et Noémie a abandonné, ça y est. Désolée, mais là je vois les bras levés et je leur donne plus parce que là on n'avancait pas sinon.
94.	CH	Oui, oui, donc ils continuent à vouloir interagir, hein, mais en même temps, toi
95.	LUC	Tu leur donnes pas la parole
96.	CH	Ta préoccupation là c'est d'avancer dans le cours
97.	DIANE	Oui, c'est ça, parce que là tu vois on avait, là tu vois pas mais on avait une image de la cité qui était vidéo-projetée, ils l'ont collée, ils ont tout un truc à noter en fait, donc c'est pour ça, moi je voudrais qu'ils écrivent après à ce moment-là.
98.	CH	Comment tu l'aurais géré, toi, ces demandes de prise de parole, et puis...
99.	LUC	Ben peut-être comme ça, ou alors peut-être j'aurais dit "bon maintenant ça ne sert à rien de lever la main puisque je ne vous répondrai pas", tout simplement, et puis peut-être que, s'il y en a certains qui lèvent la main, c'est pour donner des réponses ou pour poser des questions, enfin moi je sais pas trop
100.	DIANE	C'est ça le problème, des fois je me dis que Loris il peut surtout pour dire un truc qui n'a rien à voir parce que des fois c'est le cas, tu lui donnes la parole et puis il te dit un truc
101.	CH	Hm, pas sûr qu'il soit dans le propos.
102.	DIANE	C'est ça, donc après Noémie oui mais euh, mais parfois tu sais, bon à tu l'as pas vu dans la séance mais parfois je leur dis "bon c'est bon maintenant, je, on lève plus les mains, on reviendra dessus plus tard ou..."
103.	CH	Si une fois tu leur as dit, à un moment tu leur dis, je sais pas si c'est juste après, "baissez vos mains parce qu'on n'avance pas sinon".
104.	DIANE	Et Leslie elle a la main levée depuis presque une heure
105.	LUC	Qu'est-ce qu'il faut qu'ils fassent, alors moi je sais pas, hein, qu'est-ce qu'il faut qu'ils fassent pendant ce temps, c'est seulement
106.	DIANE	C'est là... (<i>pointe l'écran</i>)
107.	CH	Donc là moi je sens une concurrence entre ce que les élèves ont envie de faire, c'est à dire de continuer à interagir, et ce que toi tu as décidé de faire dans ton cours, et c'est tout à fait légitime, hein, tu as prévu ton cours et il faut que ça avance

108.	LUC	Hmmm, là il y a comme un besoin qui n'a pas été assouvi, après c'est un choix que tu as, que tu as fait et tu as raison aussi de le faire, mais c'est comme si les gamins étaient dans une position euh, je dirais, d'obstacle quoi, il y a un obstacle qui s'est posé à eux, ils ont besoin de, de dépasser cet obstacle, et finalement peut-être que à ce stade-là, l'obstacle tu ne le, tu ne l'as pas repéré, et peut-être qu'il t'aurait amenée, mais c'est que des suppositions, hein, peut-être qu'il t'aurait amenée à voir la chose un petit peu différemment, mais bon, après si tu les écoutes tous, tu as tout à fait raison, t'as pas fini.
109.	DIANE	C'est ça quoi, voilà parce que j'ai un peu peur que sans arrêt c'est des questions sans fin, tu peux pas, tu peux pas, tu peux pas, à un moment donné il faut dire stop, quoi, parce que ils en ont une, puis une autre, puis une autre, et des fois euh, enfin je veux dire que leur pensée elle va aller très très loin, ce qui est bien parce qu'en même temps ils ont une imagination débordante, mais il faut aussi revenir dans le cadre du cours en disant "on revient sur la cité grecque et pas sur autre chose"
110.	LUC	Hm, après il y a, enfin moi j'ai un truc que j'ai, j'ai testé il y a pas longtemps avec des gamins, c'est essayer peut-être de définir je dirais, enfin de, de de se dire "voilà on a 55 minutes, et puis euh, voilà comment je vous prépare, voilà comment je me propose d'animer la séance, euh pendant 10 minutes nous parlons, mais une fois qu'on a dépassé le cap de telle heure, ça ne sert, on passe à autre chose, on passe à une autre phase, ça sera une phase de ... d'hypothèses ou je ne sais trop quoi, ou une phase d'interprétation, de travail", enfin ça peut marcher parfois parce qu'ils se disent "ah, monsieur ou madame, il est, je sais pas moi, 8 heures 10, il est l'heure de passer à la phase suivante".
111.	DIANE	C'est ça.
112.	LUC	Et du coup ben ils te suivent puisque ça fait partie du contrat et
113.	CH	Tu veux dire que tu détermènes avec eux au départ un timing de la séance ?
114.	LUC	Oui, parce que là, bon je n'ai pas tout vu donc je peux pas, je peux pas dire ce que, ce qu'il y a ou ce qu'il n'y a pas, je peux pas, mais peut-être envisager alors de, de mettre en place le timing au départ, et puis euh... comme ça passer sans être obligé de s'expliquer au fur et à mesure, passer d'une, je dirais d'une partie à une autre
115.	CH	Oui, on va se donner tant de minutes pour faire ça, et puis ensuite
116.	DIANE	Oui
117.	LUC	Mais après
118.	DIANE	C'est ce que je pensais aussi
119.	CH	Qu'est-ce que tu en penses ?
120.	DIANE	Oui oui, non mais ça c'était une idée, c'est ce que je pensais, de toute façon depuis, quand j'avais visionné le, j'ai pensé à plein d'autres choses, comment transformer, donc comme je t'ai dit l'année prochaine je referais pas de cette manière le cours
121.	CH	Tu m'invites ?
122.	DIANE	Ben oui bien sûr, bien sûr et puis tu sais maintenant, là tu vois je les ai eus hier, voilà maintenant c'est un peu mieux la façon de gérer, voilà donc oui, j'ai pensé, par contre je leur ai pas dit encore, là, mais c'est vrai que ça peut être une idée le timing.
123.	LUC	Hm Après il faut se dire que tous les cours, ben tu le sais aussi bien que moi que

		tous les cours vont se passer d'une manière différente
124.	CH	Bien sûr, il y a une part d'imprévu
125.	LUC	Voilà, une part d'imprévu
126.	DIANE	Voilà, ça les autres cours sont pas, voilà on a commencé Alexandre le Grand, c'est pas du tout
127.	CH	Mais attention alors moi j'ai remarqué quand même qu'au niveau du contenu, ça, l'antiquité, c'est quelque chose qui rend les enfants très curieux
128.	LUC	Hmmmm
129.	DIANE	Oui
130.	CH	Est-ce que c'est parce que ça a trait aux origines
131.	LUC	Ben c'est la mythologie
132.	DIANE	Les mythologies
133.	CH	Tout à fait, voilà, tout ce côté-là, et que c'est des cours où les élèves, surtout les sixième, ils sont extrêmement actifs.
134.	DIANE	C'est ça, mais en même temps aussi, euh je t'ai dit moi j'aime bien leur donner du vocabulaire, des mots difficiles, parce que c'est pas parce que il y en a qui trouvent qu'ils sont plus faibles, qu'ils n'y arriveront pas. Donc là tu vois, ils sont capables, maintenant ils savent exactement ce que c'est qu'un temple panhellénique, ils peuvent te le redire, ils m'ont bien compris et tout
135.	LUC	Je sais pas ce que c'est
136.	CH	Demande aux 602
137.	DIANE	C'est un temple qui accueille tous, tous les grecs, demande aux 602 ils vont t'expliquer, par exemple pan-athénée, la fête de tous les athéniens, et coetera, donc ça ils l'ont pris, tous les mots, voilà, polythéiste, monothéiste, athée, vraiment des mots qui peuvent paraître pas évidents, et ben finalement ils ont vraiment bien intégré, bien saisi, le mot épopée aussi, parce qu'on est en train de parler de l'épopée d'Alexandre, tout ça, et en fait du coup ben voilà ils ont bien compris, mythologie, mythe, ça a donné le mot mythomane on a travaillé là-dessus aussi, enfin voilà, et du coup ils ont du vocabulaire et moi j'aime bien. Et finalement tu te rends compte que des élèves qui pourtant pourraient être en difficulté, pour qui ça ne les intéresserait pas, je prends Loïc, Loris
138.	CH	Ça les intéresse
139.	DIANE	Et ben énormément, tous ces mots-là, euh...
140.	LUC	Ah oui oui c'est sûr
141.	DIANE	Alors on a travaillé sur Athéna Nike, qui s'écrit N-I-K-E, au début ils voient l'accent sur le E ils te disent "ah c'est niqué !"
142.	CH	Après ils vont te dire "c'est Nike"
143.	DIANE	Non ! non non, alors après je le réécrivis en enlevant l'accent sur le E, et j'ai la question, ils disaient "ah ben Nike" et après on explique le mot "Nike", qui est en fait un mot grec qui veut dire victoire, que ça amène la victoire du coup, et donc je dis "ça a donné aussi la ville de Nice, Nikaïa" parce qu'ils avaient vu tu vois, donc Nice la victorieuse, si tu veux, et donc il y a une petite qui m'a dit "mais moi je suis née à Nice donc moi je suis une victorienne", (rires) ça n'avait rien à voir mais
144.	CH	Elle s'appelle pas Victoire ?
145.	DIANE	Non elle s'appelle pas Victoire, mais même victorienne tu vois c'est même pas le mot, mais c'était vraiment donc du coup ils adorent en fait, ils ont pas du tout

		rigolé, parce qu'au début le mot NIKE ça les fait rire, tu sais, ben pas du tout, ils ont même exliqué à leurs parents, (en chuchotant)"j'ai expliqué, ils savaient pas" donc voilà, j'aime bien quand même leur mettre un peu, c'est pas parce que c'est des sixième qu'on peut pas mettre un peu de difficulté tu vois
146.	CH	Bien sûr
147.	LUC	Et puis c'est du vocabulaire
148.	DIANE	C'est du vocabulaire
149.	LUC	Même s'ils le comprennent pas tout de suite, ils l'auront déjà entendu et puis tout de suite ils feront référence à tes, à tes cours
150.	DIANE	C'est ça
151.	LUC	Lorsqu'ils parleront de NIKE ou de NIKÉ (rires)
152.	DIANE	Voilà, de NIKE
153.	LUC	Ou de NIKE
154.	CH	Ou des baskets de marque
155.	LUC	Non mais c'est bien
156.	DIANE	Xavier dit "ah mais moi je porte la victoire" parce qu'il avait des baskets Nike, "ah je porte la victoire" je lui ai dit "c'est ça".
157.	LUC	Et ben tu as marqué les esprits
158.	CH	Exactement tu as raison
159.	DIANE	Et ben oui
160.	CH	On va aller à 20'30 parce que là il y a un petit évènement qui se passe avec Loïc
161.	DIANE	Oui mais là il est au fond il s'ennuie, Loïc
162.	CH	Tu penses qu'il s'ennuie
163.	DIANE	Oui
164.	LUC	Alors Loïc est sur le côté, ou là-bas ?
165.	DIANE	Là au fond, là. Maintenant il est devant, mais...
166.	LUC	Ah oui donc ça c'est une séance de cours classique ou c'est ...
167.	DIANE	Oui
168.	LUC	Voilà c'est globalement toujours comme ça, à peu près que ça se passe, ou bien
169.	DIANE	Non, non non c'est par exemple là je démarre pas toujours sur une définition, on y va tout de suite, ils enchaînent, parfois on fait une correction d'exercice, parfois ils ont tout de suite un exercice, ils doivent répondre et après ils doivent eux-mêmes formuler tu vois, le résumé enfin ça dépend, mais
170.	LUC	Mais dans la répartition des tâches dans l'heure, c'est toujours globalement la même chose ?
171.	DIANE	Oui, coller les papiers, euh, après par contre ils savent que je vérifie tout le temps les cahiers, ils ont une note de cahier qui les valorise, donc ils aiment bien, donc ils font attention à bien coller au bon endroit, pour réviser c'est plus facile tu sais, et puis ils suivent les couleurs, la consigne de couleurs...
172.	CH	Donc là, il y a quelqu'un qui a dit "attends" et DIANE a dit "attendez je préfère, qui a dit ça ?" et il y a quelqu'un qui dit "Loïc". Je suis pas certaine que ce soit Loïc, bon
173.	DIANE	Non, c'est...
174.	CH	Voilà, ça part de là
175.	DIANE	Maintenant je les laisse plus en autonomie, depuis qu'on a discuté tu sais, ils

		circulent plus maintenant.
176.	LUC	C'est bien !
177.	DIANE	Là (<i>montre l'écran</i>) ils circulent pas encore trop mais depuis qu'on a, parce qu'excuse-moi, je vois que tu sais ils se lèvent et puis ils me demandent, depuis qu'on en a parlé tu vois du problème de la circulation, maintenant je les autorise plus, je leur dis "voilà vous avez la poubelle qui est là, quand vous avez fini vous y allez", maintenant ils vont prendre tu vois dans le, la trousse, ils vont prendre les feuilles et tout devant le tableau
178.	CH	On l'avait évoqué aussi
179.	DIANE	Voilà, donc ils se mettent plus en autonomie et j'ai plus à ...
180.	CH	Pour gérer les problèmes matériels
181.	DIANE	Parce qu'avant je disais "tu demandes, tu demandes" et tout et puis finalement
182.	LUC	Ce qui est paradoxal c'est que comme ils sont plus autonomes en fait ils ne posent pas plus de problèmes que ça ceux qui se sont levés finalement, et d'ailleurs les autres ne les ont même pas remarqués et ils ne les ont même pas regardés, donc c'est bien c'est une bonne chose.
183.	DIANE	Et là encore c'est pas trop, hein, maintenant c'est mieux, ce que je veux dire c'est que là c'était au mois de décembre, j'étais encore un peu "tu dois me demander encore" et depuis, depuis ben les rencontres et qu'on a discuté, ben...
184.	LUC	Donc là c'est la séance d'activité en fait, ça y est la partie activité a commencé
185.	DIANE	oui oui <1357435>
186.	LUC	Il a besoin de... là tu vois qu'il a besoin de faire quelque chose, le petiot là
187.	DIANE	Ouais... je le laisse trop sans rien faire
188.	LUC	Non c'est... ouais
189.	CH	Là il commence à
190.	LUC	Et en fait en plus il sait qu'il est filmé donc il va commencer à faire le couillon parce qu'il est filmé quoi, il aurait peut-être pas fait ça s'il était pas filmé oui...
191.	DIANE	Mais tu vois Loris il est en train de donner des bonnes réponses
192.	CH	Absolument
193.	DIANE	C'est ça qui est génial
194.	CH	Absolument... oui oui il est super Loris
195.	DIANE	Et il a réfléchi tu vois j'avais pas expliqué l'Acropole et tout hein
196.	CH	Hm... hm hm
197.	CH	Et là tu lui dis "j'aimerais que tu arrêtes de bavarder"
198.	DIANE	Et il bavardait pas...
199.	CH	Il bavardait pas
200.	DIANE	Je sais... il venait juste de se réveiller je sais pas pourquoi je lui ai dit ça, c'est que je devais entendre tu vois des bavardages quelque part et j'ai cru que c'était lui
201.	CH	Hm <par contre là, c'est ce qui arrive hein à certains moments, on l'a vu aussi avec DAVID, on l'a vu avec HELENE, c'est le moment quand il est un peu sous pression etcetera, il se met à fredonner ce gamin
202.	LUC	Hm
203.	DIANE	Oui
204.	LUC	Ben il a besoin d'exister et comme, enfin il a besoin d'exister il a besoin de de

		d'être présent et il est pas présent par rapport au travail qu'on lui demande de faire donc il, et puis et bon ben, il va essayer de vivre autrement et donc il va se faire un petit monde il va chanter dans son petit monde
205.	DIANE	C'est ça
206.	LUC	Enfin moi je le conçois comme ça après
207.	DIANE	Ah non mais c'est ça, c'est tout à fait ça c'est pour ça que moi je l'ai mis un peu plus devant et puis tu vois je l'ai
208.	LUC	Donc tu l'as ramené après euh
209.	DIANE	Je l'ai ramené devant
210.	LUC	C'est une bonne chose parce que là il est exclu là
211.	DIANE	Ensuite je le mets tout de suite en activité et là ben tu sais suite au film ben là je l'ai vu je l'ai mis devant maintenant et puis tout de suite tu vois comme il est devant mon bureau je lui passe tout de suite il le fait il colle et tout et je suis un peu plus derrière
212.	LUC	parce que il non seulement il est il est tout seul, déjà, et puis en plus euh par rapport à, au cours quoi tu vois que les autres lèvent la main lui ne lève pas la main, il se demande d'ailleurs si ça servirait à quelque chose est-ce que tu l'interrogerais euh... et puis tu vois ils devient euh peut-être une bête curieuse celui qui est l'amuseur public regarde (<i>pointe l'écran</i>)
213.	DIANE	Farid il attend que ça
214.	LUC	qui regarde et puis regarde l'autre aussi qui, qui regarde la série
215.	DIANE	Xavier aussi
216.	CH	oui oui Farid et Xavier ils ont bien envie d'un petit incident là
217.	LUC	et on peut se demander aussi si lui tôt ou tard va pas recommencer à regarder aussi
218.	DIANE	Loris oui
219.	CH	"Tu me donnes ton carnet Loïc", "mais vous l'avez déjà", "je l'ai déjà ? et ben je te mets une punition"
220.	DIANE	Ouais
221.	LUC	Ouais bon ça c'est
222.	CH	Non mais c'est vrai que c'est gênant hein qu'il chante hein, c'est sûr hein mais comment faire donc on va voir
223.	DIANE	Et du coup tu vois maintenant je t'ai dit j'ai réfléchi il est devant c'est complètement différent
224.	CH	Et t'as plus ce type d'incident
225.	DIANE	Ah plus du tout y a rien eu depuis, c'est nickel
226.	LUC	Là je pense à un truc là une idée, un élève comme ça qui commencerait à chanter, y a un truc qui a fonctionné une fois que j'ai fait, l'élève commençait à chanter comme ça je lui dis "hop on s'arrête ; chante plus fort" il est au milieu de la piste là hein c'est lui tout seul puisqu'il veut exister il existe et ça marche pas mal donc le
227.	CH	Et qu'est-ce qu'il fait à ce moment-là ?
228.	LUC	Et ben il commence à faire quelque chose et puis c'est tellement ridicule par rapport... à la classe que finalement il arrête tout de suite, tout le monde rigole bien évidemment et puis c'est bon il a eu sa seconde de
229.	DIANE	D'accord

230.	CH	De célébrité
231.	DIANE	De célébrité
232.	LUC	De célébrité et puis ça peut fonctionner enfin c'est un truc qui a fonctionné
233.	DIANE	Ouais c'est une idée, oui ben c'est des trucs que je peux faire
234.	LUC	Ça peut ne pas fonctionner hein? c'est... à voir
235.	CH	Tu te verrais faire ça ?
236.	DIANE	Ah oui oui ça je, c'est des trucs qui peuvent m'arriver euh ... voilà oui c'est ça par exemple la section européenne on a fait la dernière fois avec Nicolas et Alexis, parce qu'Alexis il se la jouait tu sais quand il venait au tableau (mime la démarche de l'élève) je lui fais "allez stop on arrête on regarde Alexis allez vas-y fais XXX" et puis il l'a fait tu vois comme au théâtre il a présenté sa pub
237.	CH	Ah il s'est pas démonté
238.	DIANE	Ah non mais Alexis pas du tout hein au contraire mais du coup c'était sympa du coup on a pris ça à la dérision on l'a applaudi et puis il a fait "merci merci" et puis voilà
239.	CH	Vous passez par l'humour
240.	DIANE	Voilà c'est ça
241.	LUC	Hm hm
242.	CH	Pour désamorcer parce qu'on a vu aussi avec Loïc hein quand on s'est vus avec DAVID et HELENE, c'est que Loïc aussi c'est c'est délicat parce que euh, quand il y a un débordement comme ça il, en même temps il provoque un peu hein pour attirer l'attention, il a besoin d'attirer l'attention ce que tu disais
243.	LUC	Ben oui
244.	CH	Mais en même temps faut faire attention faut surtout pas euh, qu'on se moque de lui, il faut pas
245.	DIANE	C'est ça
246.	CH	Qu'il soit l'objet de réflexions faut même pas qu'on le regarde d'une certaine manière parce que sinon il peut partir, c'était HELENE qui disait ça
247.	DIANE	Ben moi je pense qu'il m'a fallu un trimestre quand même pour bien cerner les élèves et la classe ; et maintenant ça va beaucoup mieux, tu vois maintenant on a eu toutes ces discussions c'est échanges que j'ai compris un petit peu... ça va vraiment mieux
248.	CH	Il il a un rapport aux autres qui est particulier quoi, qui est un peu dans le paradoxe c'est à dire qu'à la fois il a besoin qu'on s'intéresse à lui mais en même temps... faut pas le, faut pas le chatouiller là
249.	DIANE	Ouais
250.	CH	On va passer à la séance de LUC pour avoir un peu le temps de visionner quelque chose, alors tu disais tout à l'heure DIANE que ton début de cours a été long en fait LUC il démarre vraiment, il rentre dans le vif du sujet de son cours
251.	DIANE	tout de suite
252.	CH	à 11 minutes 20 du début
253.	LUC	(rires)
254.	CH	Parce que pour marquer les élèves hein comme il te disait tout à l'heure hein "tu les as marqués" pour marquer les élèves il fait venir un... un élève de troisième et il leur fait faire une démonstration de danse
255.	DIANE	Ah ben. .. c'est pas pareil c'est autre chose toi c'est mieux tu vois parce que moi je fais pas de démonstration (rires)

256.	CH	On sait pas si c'est mieux mais en même temps tu disais
257.	LUC	C'est différent
258.	CH	Bon je te passe le début hein pour te montrer voilà<1692252> donc il leur dit qu'il veut les marquer pour qu'ils se rappellent toute leur vie de comment on utilise un microscope, de quoi est constitué un microscope
259.	DIANE	D'accord
260.	CH	Et donc pour ça, il veut associer cette séance qui... à un évènement dans la classe <1707420>
261.	DIANE	C'est Martin qui est en troisième
262.	LUC	Hmm
263.	DIANE	Ah tu as déjà des mains levées
264.	CH	Donc là il y a Loïc et là il y a Sabri hein?
265.	LUC	Il se gonfle un peu tu sais (rires) il prend un peu de volume
266.	DIANE	Du dubstep ?
267.	CH	Tu as déjà vu le dubstep ?
268.	DIANE	Dubstep (<i>fait non de la tête</i>)
269.	CH	Moi c'est surtout la musique hein qui, la démonstration déjà il leur montre la vidéo et pendant ce temps LUC se déplace
270.	DIANE	Et Loïc il regarde pas hein?
271.	CH	Attends regarde ce qu'il fait
272.	DIANE	Ouais... ah mais tu étais avec lui
273.	CH	Est-ce que LUC tu peux expliquer rapidement à DIANE ce que tu es en train de faire avec Loïc ?
274.	LUC	Ouais, tu sais les fiches de suivi que nous remplissons normalement à la fin et ben avec lui je l'ai remplie en début d'heure et là je lui ai mis comme appréciation euh, très bien pour le comportement, et je lui dis "je te le laisse, je te laisse ça comme ça et puis si on enfin si tu fais n'importe quoi je le rectifie". il a rangé sa fiche et puis c'était réglé
275.	DIANE	D'accord
276.	CH	Tu prends le parti de remplir la fiche de suivi à 2 minutes 50 du début du cours
277.	DIANE	D'accord ah c'est une bonne idée, ça le met en confiance
278.	CH	Voilà il lui dit "a priori je te fais confiance"
279.	DIANE	C'est son objectif
280.	LUC	Il est déjà dans une situation de réussite il a déjà eu un très bien avec que des validés
281.	CH	Il dit "a priori je te fais confiance... s'il y a un problème on rectifiera" mais... je
282.	LUC	"Tu as déjà le maximum"
283.	CH	J'ai trouvé ça intéressant tu vois
284.	DIANE	Oui c'est une bonne idée d'ailleurs moi aussi je pourrais lui piquer (<i>rires</i>)
285.	CH	Parce que finalement regarde tu vois quand tu prends son carnet quand tu dis "donne-moi ton carnet" et qu'il te dit "mais vous l'avez déjà" quelque part c'est lui qui te met dans une situation euh
286.	DIANE	Situation oui
287.	CH	Parce qu'évidemment tu es obligée de, de monter en puissance

288.	DIANE	J'ai l'air ridicule, voilà c'est ça
289.	CH	Non t'es pas ridicule mais tu, t'es obligée de monter par-dessus ça, puisque tu l'as déjà son carnet
290.	DIANE	Hm bien sûr
291.	CH	Donc ben "j'ai déjà ton carnet ? et ben je te mets une punition alors"
292.	DIANE	Voilà
293.	CH	Hein et puis si tu t'arrêtes pas qu'est-ce que tu vois, jusqu'où je vais et...
294.	DIANE	C'est ça
295.	CH	Tu vois donc en fait c'est un peu une manière de prendre le problème à l'envers
296.	DIANE	Ouais mais c'est... c'est bien
297.	LUC	Avant de le sanctionner, tu le récompenses il va se dire "mais purée il vient de me récompenser je vais pas faire un, je vais pas faire une bêtise là-dessus quoi" enfin c'est une manière de faire les choses
298.	DIANE	Oui oui non mais c'est une bonne idée justement
299.	CH	Alors là je te montre juste Martin qui fait du dubstep parce que quand même hein<1942208>
300.	DIANE	Ben oui je sais pas ce que c'est que le dubstep mais comme je vois pas
301.	CH	Un genre de danse de robot euh
302.	DIANE	Ah
303.	LUC	C'était la première séance avec laquelle
304.	DIANE	C'est comme Mickaël Jackson non parce que Mickaël Jackson il fait le robot tu sais
305.	LUC	C'est robot enfin c'est robot ouais c'est
306.	CH	Encore pire...c'est surtout la musique qui est difficile
307.	LUC	Et c'était la première fois qu'il venait là tu vois, j'avais dit pourquoi pas ?
308.	CH	Alors ça c'est encore la vidéo, parce qu'il commence par montrer la vidéo et après il le fait hein? Voilà... il prend ça très au sérieux hein Martin
309.	LUC	Oui et moi j'en profite je le laisse je m'efface totalement je cherche pas à être là...c'est super fort, c'était comme ça ?
310.	CH	La musique bonjour hein !
311.	DIANE	Ah oui, ah il fait ça bien en tout cas hein?
312.	CH	Ah oui oui
313.	LUC	Ah non mais c'est bien hein? là tu me vois pas à côté mais j'ai la bouche ouverte comme ça, incroyable
314.	CH	Voilà
315.	DIANE	C'est à dire que tu associes un évènement qui va les marquer pour qu'ils se disent "tiens j'étudie le microscope, si j'entends une musique cette musique va me rappeler l'étude du microscope" ou
316.	LUC	Alors la musique ou finalement l'évènement là, la séance, la séance et le microscope est associé euh à, à ce gamin-là quoi, à Martin. Le jour où finalement on reparle de microscope parce que tu vas voir on va travailler sur la méthodologie, je leur dirai "vous vous rappelez de" par exemple si on travaille sur le microscope je leur dirai "vous vous rappelez de Martin ?" "oui oui on avait vu le microscope" ; "alors la méthodologie vous la connaissez, ou alors vous savez où la trouver quoi" l'idée c'est d'associer pour qu'ils se souviennent de
317.	DIANE	Et tu fais ça à chaque cours tu associes

318.	LUC	Ah non non
319.	CH	Toi tu as une autre manière de gérer hein, les oublis de matériel hein? "prenez un crayon à papier, si vous en avez pas vous le faites au stylo"
320.	LUC	Ah oui j'ai pas envie de perdre du temps avec "j'ai pas mon crayon" hein
321.	CH	Et à un moment il y en a un qui dit "j'ai pas ma règle", "et ben tu prends un crayon et tu t'en sers comme d'une règle"
322.	LUC	<i>(rires)</i> On se débrouille
323.	CH	Voilà "ne me" enfin sous-entendu "ne me, ne viens pas m'embêter avec" ; je te dis ça parce que, on parlait tout à l'heure
324.	DIANE	Moi je perds trop de temps à faire ça
325.	CH	Je sais pas
326.	LUC	Mais c'est bien aussi d'avoir
327.	CH	Non mais tu en parlais, tu vois tu disais, voilà je leur prête du matériel et puis des fois ils oublient de me le rendre et puis, ils enquiquinent moins
328.	LUC	Mais je profite finalement, je je profite finalement de de, de gens comme toi qui sont super euh, super sérieuses et qui font amener le matériel, parce que moi derrière du coup je peux récupérer ce matériel-là tu vois !
329.	DIANE	Bien sûr ! mais c'est parce qu'en fait, moi j'ai remarqué une chose c'est que les parents quand ils font réviser, ils aiment bien tu vois ils disent "ah le cahier il est organisé il y a les couleurs". Ils savent où ils sont et ceux qui ont des difficultés pour retenir avec les couleurs ils retiennent plus facilement, voilà avec Florence on a travaillé, je sais pas si tu l'as Florence en 6 ^{ème} 601 F. Florence
330.	LUC	Non
331.	DIANE	Elle est très très dyslexique elle a un PAI tout ça donc une fois que la leçon est fini elle m'amène son cahier, je lui souligne au fluo ce qu'il faut qu'elle retienne, et avec sa maman je lui ai donné une petite méthode pour réviser et tout et ça va beaucoup mieux tu vois et en fait les parents ils aiment bien tu sais
332.	CH	Bien sûr
333.	DIANE	Plus c'est carré et plus
334.	CH	Pour pouvoir suivre leurs enfants
335.	DIANE	Et en plus pour valoriser les élèves qui sont en difficulté je leur mets une note de cahier chaque trimestre et bien sûr forcément c'est que des bonnes notes hein souvent c'est des 20 des 18 des 19
336.	LUC	Mais les cahiers sont bien tenus aussi
337.	DIANE	Oui oui et toi aussi
338.	LUC	C'est ça qui est un peu paradoxal (sonnerie)
339.	CH	Vous avez cours ?
340.	DIANE	Oui moi j'ai cours là
341.	LUC	Hm
342.	CH	Combien on a encore ? cinq minutes ?
343.	DIANE	Cinq minutes oui c'est bon j'ai les sixième deux tout de suite
344.	CH	Ah, les petits 602
345.	DIANE	Non les sixième un pardon je dis des bêtises sixième un
346.	CH	Voilà donc il leur fait dessiner Martin et organiser la page. On va aller un peu plus loin pour que tu voies, à 34'30 ce que ça, à quoi ça ressemble du coup la page de cahier, donc l'organisation et là aussi

347.	LUC	Ben on arrive à la fin, et voilà c'est fini
348.	CH	Non mais après cela dit vous pouvez vous passer les vidéos hein, on y reviendra sur la, quand on se reverra tous les cinq. Voilà tu vois
349.	CH	Donc là tu as Martin, Sabri...c'est quand même difficile ça
350.	DIANE	Oui
351.	CH	Il interroge Sabri moi je me dis hou là là, et il dit "Sabri aide-moi"
352.	DIANE	Oui c'est vrai, j'ai entendu oui
353.	CH	Tu as entendu, qu'est-ce que tu en penses ?
354.	DIANE	Je trouve que c'est bien, justement ça le valorise ça l'encourage à le faire quoi, du coup il se dit ben je suis capable d'aider le professeur, je suis capable d'apporter quelque chose.
355.	LUC	Et j'étais vraiment en peine hein ?
356.	CH	Mais tu prends un risque hein?
357.	LUC	Qu'est-ce que je risque ?
358.	CH	Ben s'il se plante
359.	LUC	Si il se plante et ben les autres sont là pour nous aider
360.	DIANE	Oui tu peux dire " et ben je vais demander à quelqu'un d'autre de, de de nous aider aussi en plus" en fait c'est vrai que tu peux rebondir là-dessus, ça c'est bien, ça c'est aussi une idée à piquer. En fait y a que des trucs à piquer chez LUC !
361.	CH	Chez toi aussi
362.	LUC	Ah ben oui y a des super trucs
363.	CH	Voilà bon on va arrêter là
364.	DIANE	On peut refaire, on pourra refaire peut-être une confrontation
365.	LUC	Oui
366.	CH	Ah avec plaisir, avec grand plaisir si vous voulez parce que bon, après moi j'ai plein de choses à vous montrer
367.	DIANE	Mais après c'est ce que j'avais dit hein, un jour faudrait que j'aïlle dans un cours de LUC
368.	LUC	Alors là c'est une séance de cours hein où on a fait de la méthodologie, après tu as des séances de d'activités, je les ai en groupe j'ai de la chance.
369.	DIANE	Oui tu m'avais montré voilà, où ils choisissent
370.	CH	Alors ce qu'on va faire à la rentrée c'est ce qui s'appelle dans le jargon hein un retour au collectif, je vais vous proposer de nous retrouver tous les cinq
371.	DIANE	Tous les quatre, tous les cinq
372.	CH	Tous les quatre plus moi, et je vais revenir
373.	DIANE	Et tu penses qu'une heure ça suffira ?
374.	CH	Ben c'est pas beaucoup mais en même temps moi je m'adapte aussi à vos contraintes quoi, pour vous, pour que vous soyez, voilà mais moi je suis tout à fait favorable à ce que ça soit plus long que ça hein ? et même à ce qu'on, si ça vous intéresse qu'on y revienne là
375.	LUC	Bien sûr, sur l'autoconf avec DIANE
376.	DIANE	Ben oui parce que s'il y a la vidéo de HELENE et la vidéo de DAVID
377.	CH	Voilà, moi je vais faire une synthèse hein mais, mais si vous souhaitez que ce soit, qu'on le fasse en deux fois c'est avec grand plaisir hein
378.	DIANE	Mais cela étant je constate quand même que les sixième deux sont super calmes

379.	LUC	Ben oui
380.	CH	Ah oui
381.	DIANE	Même je trouve qu'avec moi bon ça va ils sont pas non plus
382.	LUC	Ah c'est des petits bouts ils sont mignons
383.	CH	Ils sont super, et en plus ils progressent quoi
384.	DIANE	Ah oui oui ils ont bien progressé hein
385.	CH	Au sujet de Loïc j'ai vu DAVID qui était bien embêté avec cette histoire de dossier SEGPA, il était pas
386.	DIANE	Oui je sais pas si on peut en parler mais c'est vrai que moi je trouve qu'il a pas de problème d'apprentissage Loïc c'est qu'il sait pas tenir
387.	LUC	J'ai l'impression qu'il a tellement été euh, dévalorisé que, il est persuadé maintenant qu'il est nul
388.	DIANE	C'est ça, qu'il est idiot qu'il est nul alors que c'est pas le cas
389.	CH	Mais ils étaient pas trop d'accord HELENE et DAVID en fait
390.	DIANE	De le mettre en SEGPA ? ah oui je suis d'accord

Titre : Retour au collectif de travail-1 (première boucle)		
Codage : 2014-04-14 RC 1		
Codage simplifié : RC1		
Date : 14 avril 2014		
Participants : Chercheure (CH) DAVID (EPS) DIANE (Histoire-géographie) HELENE (Anglais) LUC (SVT)		
1.	CH	Je vous explique en deux minutes ce que j'ai fait : j'ai visionné vos vidéos, les vidéos des entretiens tout seuls et par deux, et j'ai essayé un peu de dégager des thèmes de, donc ce grand thème qu'on avait choisi au départ qui est la prise en compte des élèves à risque de décrochage dans le cadre du cours ordinaire, d'une classe de sixième, et on va poursuivre sur cette classe de sixième si vous voulez bien parce que bon avec la troisième ça, ça s'avère compliqué et autant continuer sur quelque chose qui fonctionne.
2.	DIANE	Qui avance bien oui, parce qu'en ce moment la troisième PPRE c'est la Bérézina !
3.	CH	J'en ai parlé avec ma directrice de recherche, je pense qu'il faut qu'on continue sur la sixième parce que ça fonctionne, et donc j'ai dégagé un peu des thèmes, mais qui ne sont pas du tout exhaustifs ; donc si vous voyez d'autres choses il faut pas hésiter à me le dire, et par rapport à ces thèmes j'ai fait des petits montages par rapport aux vidéos mais autant en classe qu'en entretien, et ces montages en fait c'est un peu pour lancer la discussion hein, vous me dites ce que vous en pensez par rapport à ces thèmes-là, euh... où est-ce que vous en êtes par rapport à ça, est-ce qu'il y a eu des changements dans, dans vos, dans vos classes et est-ce que vous envisagez autre chose, oui DIANE ?
4.	DIANE	Ah moi je trouve que les sixième deux, c'est le jour et la nuit.
5.	CH	C'est vrai ?
6.	DIANE	Ah oui.
7.	CH	Ah ben super.
8.	DIANE	C'est le jour et la nuit.
9.	DAVID	Mais Loïc il s'accroche effectivement mais c'est Sabri, Sabri qui est en train de plonger
10.	DIANE	Et Xavier aussi
11.	DAVID	Et Xavier
12.	CH	C'est bien parce qu'on va parler des trois là, aujourd'hui.
13.	DIANE	Et Olivia aussi
14.	DAVID	Ah oui Olivia
15.	DIANE	Je lui rends un devoir, elle a fait le même devoir que les autres, elle a la moyenne !
16.	CH	C'est merveilleux
17.	DIANE	Elle arrive à mieux écrire en français
18.	HELENE	Elle a eu 25 sur 30 au devoir maison
19.	DAVID	Alors en anglais là, il y a Olivia, Loïc, qui viennent me voir ce matin "ouais monsieur on a eu des bonnes notes en anglais tout ça"
20.	DIANE	Je vais leur rendre demain leurs devoirs en histoire je suis contente aussi des

		devoirs
21.	CH	Là c'est super, donc Loïc
22.	DAVID	Mais Sabri non, sûrement que non
23.	DIANE	J'ai pas corrigé Sabri encore
24.	CH	Donc Loïc par rapport à ce que vous disiez pour l'orientation SEGPA, qu'est-ce que ça devient ?
25.	DIANE	Ben il a monté le dossier.
26.	DAVID	Monté le dossier, après maintenant bon, il est pas prioritaire mais bon
27.	DIANE	Il a été vu par la psy qui a estimé que voilà, il pouvait y aller mais c'est vrai qu'il est pas prioritaire.
28.	CH	Il a pas trop le profil non ?
29.	DAVID	Voilà, actuellement vu l'évolution du gamin ce serait plus Sabri qui aurait plus le profil
30.	HELENE	Il travaille ni en maths ni en français Loïc hein?
31.	DAVID	Ouais ouais c'est vrai
32.	CH	Voilà les thèmes qui, après avoir tout visionné, qui me ressortent, vous allez me dire ce que vous en pensez : le premier thème c'est la difficulté, quand justement l'élève à risque, quand il y a un incident, quand, est-ce qu'on casse le rythme de la séance, du cours, ou pas
33.	DAVID	C'est vrai.
34.	CH	Est-ce que cet élève-là il nous fait casser euh, quelque chose dans ce qu'on avait prévu, est-ce qu'on rompt le rythme ou est-ce qu'on continue ? Le deuxième thème c'est lié, c'est la question des outils euh... de suivi ou de gestion de ces élèves-là, dans les outils je mets la fiche de suivi, le carnet de correspondance, la fiche comportement du carnet de correspondance, peut-être d'autres choses aussi, comment est-ce qu'on les utilise, est-ce que c'est vraiment des outils pour les gérer ces élèves-là ou est-ce que c'est plutôt des obstacles ? Le troisième thème c'est, on va dire le, le conflit entre soutenir l'élève mais sans le stigmatiser, ça ça revient chez chacun d'entre vous mais avec des, on va dire avec des manières de faire différentes, ça me paraissait euh, intéressant parce que c'est vrai que ces élèves-là on sent bien qu'il faut leur accorder une attention particulière, mais en même temps, j'ai sélectionné un extrait d'entretien où LUC dit "mais je veux pas le montrer du doigt" ensuite il y a la question de faire travailler ensemble ces élèves-là avec les autres, avec qui je les mets, comment est-ce que je fais mes groupes, est-ce que je fais des groupes pérennes, est-ce que je les défais je les refais, est-ce que par affinités ça marche, du fait de l'hétérogénéité du niveau de ces élèves par rapport aux autres, mais aussi du fait de leur difficulté sociale et comportementale à travailler ensemble, ça ça ressort et vous avez des manières de faire différentes et je trouve ça très intéressant ; et puis le dernier thème, mais qu'on traitera certainement plutôt demain, c'est la question de l'autonomie et en particulier à propos d'un échange entre DIANE et LUC sur la gestion du matériel, le fait qu'à certains moments ils puissent se déplacer ou pas
35.	DIANE	(à LUC) Moi je t'ai écouté, maintenant ils se déplacent je dis plus rien et ça marche mieux, c'est vrai hein (rires) suite à l'entretien.
36.	CH	Ah ben super tu pourras nous dire ce que tu fais de ça.
37.	LUC	L'étape suivante c'est de fermer la porte et de t'en aller hein? (rires)

38.	CH	Est-ce que ça vous parle, est-ce que vous voyez autres chose?
39.	DIANE	La semaine dernière j'avais des gamins de quatrième dans le couloir qui faisaient les imbéciles j'avais les sixième deux, je suis sortie pour calmer les quatrième, je suis revenue et ben la classe elle avait pas bougé, nickel, rien.
40.	CH	C'est merveilleux
41.	DIANE	Et j'avais laissé juste la porte ouverte mais pas de, y avait personne debout ni rien, ils bavardaient un tout petit peu mais... alors qu'en début d'année tu aurais vu Loïc debout.
42.	CH	Les sixième deux, là ?
43.	DIANE	Oui
44.	DAVID	Et puis Loïc c'est devenu quelqu'un de demandeur, affectivement il vient te demander quoi, enfin chez moi hein, et "c'est bien ?" et en natation ce matin il est venu plusieurs fois, je lui ai expliqué le mouvement il a essayé, il est demandeur, donc il m'a donné les résultats de maths, il a envie ; après il a peut-être pas toutes les qualités pour, mais il a envie.
45.	CH	Donc on reprend dans l'ordre, le premier, le premier thème hein, voilà sanctionner ou pas, rompre, voilà, casser, arrêter le cours ou pas et je repars d'un extrait de classe de DAVID et d'un échange entre HELENE et DAVID si je me souviens bien ; si vous n'entendez pas bien si vous voyez pas bien vous le dites α<391319>
46.	LUC	(à DAVID) Quelle grande salle !
47.	DIANE	Oui
48.	LUC	Elle est grande ta salle
49.	DAVID	J'ai pas de tables et j'ai pas de chaises.
50.	CH	Donc vous avez vu que là il y a un petit incident parce que Loïc chante, comme souvent d'habitude. DAVID il le reprend mais il fait le choix de pas le sanctionner, on revient là-dessus avec DAVID et HELENE.
51.	LUC	(à CH) Qu'est-ce que tu bouges !
52.	CH	Voilà donc c'est la première chose sur laquelle je souhaitais vous faire réagir par rapport à
53.	DIANE	Ce que DAVID et HELENE ont dit ou ce qu'on en pense ?
54.	CH	Oui, et vous comment ça... voilà.
55.	DAVID	Sur des réactions intempestives sur des réactions un peu... involontaires d'élèves
56.	CH	Voilà, en quoi ça vous fait réagir ou pas, qu'est-ce que vous faites quand, parce que ça se pose souvent, ça s'est posé aussi
57.	DIANE	Moi j'ai repris Loïc beaucoup de fois au début, et puis en fait en discutant avec lui je me suis rendue compte que ça servait à rien, et en discutant avec LUC aussi, le punir sans arrêt et cetera, du coup il est devant à côté de mon bureau je l'entends quand il fait des petites phrases et tout, je lui dis ça suffit c'est bon on écoute, mais à part, maintenant je le prends à part et les élèves ont compris aussi ; j'en ai discuté pas mal avec certains élèves dont Victor, parce qu'ils ont eu un gros accrochage la semaine dernière, dans les couloirs ils se sont battus, et du coup en fait les élèves maintenant ils ont compris ils arrêtent chaque fois de

		dire maintenant "ah Loïc il fait du bruit, ah Loïc ceci, ah Loïc cela" et en fait ils ont compris tu vois que c'était son, qu'il avait cette tendance à parler sans arrêt, et Loïc aussi il a pris l'habitude de moins se retourner donc du coup il se sent moins stigmatisé ça va beaucoup mieux, à chaque fois je lui dis gentiment "c'est bon maintenant, tu fais ci tu fais ça parle un petit peu moins, fais moins fort" ou voilà, je laisse faire mais je le reprends moins, avant je le punissais souvent, je me dis c'est terminé.
58.	DAVID	Oui c'est parce que il a besoin d'une relation plus affective avec toi puisque tu vas avoir une relation beaucoup plus intime avec lui, donc effectivement il a moins besoin de, de s'extérioriser puisque bon tu, tu le regardes, quelque part
59.	DIANE	Oui il s'y met.
60.	DAVID	Il y a quelque chose qui se passe, plus besoin de parler.
61.	DIANE	Il est moins bruyant, et, enfin je réalise cette histoire de bataille, enfin de bagarre, qu'il y a eu dans le couloir entre les deux, Loïc a reconnu qu'il l'avait cherché, qu'il l'avait frappé et cetera, il a accepté la punition, donc le rapport plus l'heure de retenue, et en même temps Victor en discutant, parce que c'est parti d'une histoire du tout bête, dans la cour, ça a eu une répercussion en français et c'est revenu pendant qu'ils étaient rangés dans le rang pour entrer dans la salle de classe, et Victor a reconnu aussi qu'il était en tort et du coup il s'est pris cette punition, et du coup le fait qu'on en ait discuté tous les trois ça a désamorcé la chose et finalement il s'est rendu compte qu'il était pas le seul enfin tu vois, à être sanctionné quoi, moi je trouve, je suis un peu d'accord avec HELENE ou DAVID, le punir sans arrêt ça, servirait pas à grand-chose quoi.
62.	CH	LUC ?
63.	DAVID	Mais il faut que ce soit accepté par les autres de la classe c'est-à-dire, que cette différence elle doit être
64.	DIANE	Expliquée
65.	DAVID	Expliquée aux autres, à partir du moment où on sait qu'il est sur une chaise roulante, ou que il va avoir à un moment donné des mots qui vont être dits un peu à tort et à travers, ça marche je veux dire
66.	HELENE	Oui, il faut que tous les élèves soient au courant pour ne pas vivre ça comme une injustice.
67.	DAVID	Voilà, voilà, exactement, c'est pour ça que c'est important, un contrat de classe quoi, quelque part.
68.	CH	Vous avez eu des retours là des élèves au départ qui disaient "voilà madame, monsieur c'est pas juste, lui il peut faire ça nous on peut pas ?"
69.	DIANE	Non mais
70.	CH	Tu parles d'injustice HELENE
71.	HELENE	Hm hm, je pense qu'il y en a certains qui pourraient le vivre comme une injustice, qu'on laisse passer des choses à Loïc qu'on laisserait pas passer pour un autre élève
72.	DIANE	Vu finalement qu'on leur a expliqué, du coup c'est vrai, je sais pas pour toi LUC qu'est-ce que tu en penses ?
73.	LUC	Non ben après il y a plein de possibilités, il y a pas une seule réponse
74.	CH	Toi LUC tu as tendance à interrompre pour
75.	LUC	J'aurais peut-être demandé qu'est-ce qu'il chantait
76.	DIANE	Oui c'est ça

77.	LUC	Ben oui parce que peut-être que ça avait un rapport, que c'était l'hymne national des, des JO de Pékin, ben je sais pas moi
78.	DIANE	J'en suis pas encore là, mais tu vois je m'approche petit à petit de la réflexion de LUC (<i>rires</i>) j'avance progressivement tu vois je
79.	LUC	Non ben non, après je je, après la manière dont vous réagissez elle est très bien quoi, après moi je pense pas qu'il faut faire du favoritisme avec Loïc enfin avec cet élève-là, je pense qu'au contraire, lorsqu'il a besoin de s'affirmer de, de dire des choses ou de l'exprimer d'une manière ou d'une autre, ça peut être le chant ça peut être en bougeant, ça peut être, ben il faut lui demander de l'exprimer devant les autres et puis on désamorce peut-être la situation un autre élève n'aura pas besoin peut-être de, de, de chanter mais il aura besoin peut-être de faire tourner son stylo, et à ce moment-là on lui dit "tiens tu fais tourner ton stylo pourquoi tu fais tourner ton stylo ? -ben parce que j'ai besoin de faire quelque chose qui me permet de, de dé-stresser certainement" on le regarde tourner le stylo et on peut lui dire "ça va mieux maintenant ?" et on peut, on peut recommencer la séance, après il faut pas en faire un cas particulier parce que nous sommes tous particuliers dans nos manières d'être et, mais bon, vous réagissez moi je trouve que vous avez super bien réagi, il y a pas qu'une solution hein ?
80.	CH	En même temps je t'ai beaucoup, je t'ai beaucoup observé dans ta classe, et
81.	LUC	Il y a cinquante mille
82.	CH	J'ai pas souvenir une seule fois de t'avoir vu interrompre un cours pour reprendre un
83.	LUC	C'est pareil, là on le juge
84.	CH	C'est toujours en passant à côté de lui
85.	LUC	On le juge, que la situation est dérangeante quoi, et finalement c'est une situation qui ne dérange pas plus la classe, un élève qui fait tomber son stylo, est-ce qu'on est obligé d'intervenir ? Alors bien sûr s'il fait vraiment tourner son stylo très fort et qu'il le fait tomber à plusieurs reprises, loin de sa table, oui on peut intervenir mais si c'est juste faire tourner son stylo, est-ce qu'on a besoin d'intervenir ? Le fait de chanter je pense qu'il faut intervenir, lui dire bon ben écoute, je m'entends plus parler ou alors, enfin
86.	CH	Oui la différence entre faire tourner le stylo et chanter c'est que chanter
87.	LUC	Voilà si je m'entends plus parler si les élèves n'entendent plus la consigne
88.	CH	En plus il est en plein milieu du groupe
89.	DIANE	Tu vois ça c'est ce que je lui ai dit à part tu vois, c'est vrai que j'avais pas pensé finalement, je trouve que les mots de LUC sont assez forts tu vois stigmatiser tout ça mais j'ai pas pensé qu'en faisant, qu'en réagissant comme, enfin, moi tu vois je le prends à part ça va mieux, on discute et tout mais d'un côté je me retrouve un petit peu indirectement sans le vouloir parce que, je voulais échapper à, je voulais éviter de le stigmatiser, mais d'un autre côté en le prenant à part et en, en discutant avec les élèves je le stigmatise aussi du coup, enfin je sais pas comment te dire...
90.	LUC	Tu peux le, tu peux le mettre en évidence le révéler à la classe, mais pas pour le, pas pour le dénigrer pas pour le marquer au fer rouge, au contraire pour le valoriser s'il sait chanter, ben à ce moment-là qu'il chante
91.	DIANE	Voilà mais je pensais pas que, tu vois je l'avais dénigré mais d'un autre côté

		maintenant que tu me dis ça je me dis du coup
92.	LUC	Non mais il y a cinquante possibilités
93.	CH	Mais est-ce que tu penses que tu le dénigres ?
94.	DAVID	Tu le dénigres pas
95.	DIANE	Non je le dénigre pas mais
96.	CH	Tu sais quelque part quand il a ce type de manifestation, enfin vous dites tous que c'est aussi pour quelque part attirer votre attention
97.	DIANE	Bien sûr
98.	CH	Donc, il a envie que tu ailles discuter avec lui.
99.	DIANE	Ben oui
100.	HELENE	Hm
101.	CH	Non ? Il a besoin de ça.
102.	DAVID	Bien sûr
103.	HELENE	Tout à fait.
104.	CH	HELENE qu'est-ce que tu en penses ?
105.	HELENE	Il est en énorme demande d'attention de la part des adultes, mais par contre, là j'entendais deux collègues qui en parlaient en allant chercher à manger, ça s'est mal passé en, en maths et en français, donc Loïc il a ses têtes, il est en confiance avec certains profs mais avec d'autres j'ai l'impression que non, enfin je sais pas...
106.	DIANE	Après, moi j'ai vu sa maman à la réunion parents professeurs elle est vraiment avec lui quoi, elle le soutient elle est derrière, elle a monté quand même le dossier aussi, c'est pour ça que je ne comprends pas tu vois le, enfin si, qu'il ait besoin d'affection avec un adulte c'est bien mais il a des parents derrière aussi, la maman elle est vraiment là, elle est présente, c'est un peu compliqué pour le papa mais au niveau de la maman il a l'affection il a l'écoute elle est avec lui elle le soutient, voilà quoi, je m'attendais pas à ça, quand j'ai vu la maman je pensais que ça serait plus, moins d'attention de sa part.
107.	CH	Et en fait si ?
108.	DIANE	En fait si.
109.	CH	Et malgré ça il est très en demande.
110.	DIANE	Voilà, donc...
111.	CH	Est-ce que vous souhaitez qu'on passe à, justement soutenir sans stigmatiser ou bien on reste sur les outils ? Qu'est-ce qui vous paraît logique par rapport à ça ?
112.	LUC	Les deux en même temps (<i>rire</i>)
113.	CH	Ben on va aller, on va aller sur soutenir sans stigmatiser, donc là on a quatre manières différentes de soutenir un élève, qu'on sent fragile ou qu'on sent en difficulté de manière différente, vous aurez compris que DAVID, euh il donne une consigne c'est de faire le maximum d'échanges en badminton et de compter ces échanges, hein et d'essayer de battre à chaque fois son record d'échanges et il renforce la consigne, il donne la consigne à toute la classe et il renforce la consigne en allant se placer à côté de Loïc et Xavier qui sont ensemble et il compte avec eux les échanges jusqu'à ce qu'ils soit sûr que ça y est, ils sont partis/ et à ce moment-là il va voir les autres... euh/ donc LUC qui vérifie, il veut vérifier, savoir si Sabri est à jour de son cours mais il veut pas prendre seulement le cahier de Sabri puisque sinon ce serait le montrer du doigt, donc il prend le cahier de Victor parce qu'en plus il sait que le cahier, il part du principe

		que le cahier de Victor est à jour, donc ça lui permet de comparer et il prend donc incidemment le cahier de Victor et il regarde il prend le cahier de Sabri il regarde... HELENE qui est, mais ça c'est aussi le cas pour LUC, c'est à dire qu'il y a euh, une occupation de sa salle où elle est très souvent, alors je pointe là parce que la dernière fois que je suis venue Loïc il était par-là, elle est très, tu es très souvent dans ce coin-là de la salle, alors soit pour aller le voir, mais des fois simplement pour passer à côté ou se mettre derrière et LUC tu es pas mal aussi là-dessus, et DIANE qui finalement prend l'élève et le met juste
114.	DIANE	Juste devant.
115.	CH	Devant le bureau, et justement comme ça ça permet euh, sans, sans avoir à déplacer sans faire de grands gestes sans faire porter la voix de dire "bon allez"
116.	DAVID	Moi ça, je trouve une analogie entre les quatre situations c'est à dire que moi je vais aller vers eux, LUC il va aussi aller chercher le cahier vers l'élève, HELENE tu vas te déplacer vers, hein, et toi tu vas le déplacer aussi devant ton bureau, donc c'est vrai que le placement du professeur par rapport à ce type d'élève a sans doute une influence sur, sur son activité.
117.	CH	En même temps moi ce qui me paraît remarquable hein c'est que, effectivement il y a cette nécessité de proximité, mais il y a aussi tout le travail tous les efforts que vous faites pour que cette proximité elle soit pas trop publique
118.	DAVID	Hm, c'est ça.
119.	DIANE	Parce que moi en plus il est passé devant mais suite à, tu sais après chaque vacance ils changent de place, donc ça s'est pas fait tout de suite il est pas venu devant tout de suite ; au début enfin je suis méchante mais il y a des points stratégiques, je le mets au fond des fois tout seul, après je le remets devant mais là je préfère l'avoir devant parce que du coup je sais que je vais être à côté je vais lui dire "allez tiens vas-y mets-toi à travailler" tout ça, et quand il est au fond je vais me déplacer un petit peu plus.
120.	CH	Et comment tu vas faire après les vacances là ?
121.	DIANE	Alors là c'est le challenge c'est à dire qu'ils savent, c'est la consigne pour toutes mes classes mais cette classe-là la sixième deux on va voir, ils ont, après ils attendent que ça, ils savent que après les vacances de Pâques ils se mettent où ils veulent à côté de qui ils veulent à condition que tout se passe bien, donc c'est, c'est la règle donc on va voir
122.	LUC	Et le distributeur, il est où le distributeur ?
123.	DIANE	Ben ouais je sais pas mais on va voir, on va voir après je pense que Loïc va mieux et puis euh, voilà, enfin c'est, ils le savent après ils savent très bien que s'il y a le moindre bruit bazar je leur ai dit, je reprends et c'est moi qui vais vous replacer qui vais décider donc ils, ils ont tellement envie que du coup j'espère que...
124.	HELENE	Ça va être intéressant parce que moi je les laisse se mettre où ils veulent et systématiquement Loïc est seul, alors à un moment on a discuté pour savoir si c'était sa décision ou si c'était les autres qui le mettaient à l'écart, il a dit "non parce que j'ai du mal à me concentrer donc je préfère être tout seul" et c'est vrai que les rares fois où il se met à côté d'un camarade, ça part en live.
125.	DIANE	Moi je l'ai mis à côté de Mélanie qui ne bouge pas hein ? Qui est vraiment mimi elle prend sur elle hein, parce qu'il bouge énormément il peut pas s'empêcher de, même elle qui, qui est tranquille de, ben de l'embêter tu vois et, enfin c'est pas

		l'embêter mais c'est, il va aller, il bouge il bouge il bouge, et du coup elle est gentille elle dit rien mais, tu sens que des fois
126.	HELENE	Elle n'en pense pas moins
127.	DIANE	Elle en pense pas moins quoi, mais c'est mieux quand même.
128.	CH	Mais ça, mais par rapport à justement à cette, à ce moment où on a, on a fait les recueils et les entretiens, est-ce que c'est, est-ce qu'il y a quelque chose qui a changé dans vos manières de faire, est-ce que/ c'est toujours pareil, est-ce que vous avez pris d'autres décisions ? Est-ce que vous envisagez d'autres choses ?
129.	DIANE	Moi je suis plus dans la discussion et je leur dis tout le temps "bon ben on règlera ça à la fin de l'heure", donc ils viennent me voir à la fin de l'heure on règle avant, pas pendant le cours et puis on discute avec ceux euh, avec qui il y a eu un souci, alors je prends les trois ou quatre, voilà ou, je trouve que c'est mieux, ils le savent maintenant en plus, avant j'aurais eu tendance tu vois à prendre le carnet avec la punition.
130.	CH	Différer
131.	DIANE	Oui différer, et je discute plus enfin c'est vrai que LUC m'a influencée énormément, je fais attention, en classe quand il y a un truc, ils viennent, ben voilà, la fois dernière je sais plus ce que c'était ils devaient passer au tableau pour euh, placer des villes et puis voilà il y a, ils ont commencé, y en a un qui a commencé à faire une blague sur une chanson, mais je sais plus quelle ville c'était, c'était euh si tu vas à Rio (<i>elle chante/</i> voilà et puis en plus je connaissais la chanson, je lui ai dit "tiens tu connais cette chanson ?" je sais plus qui c'était parce qu'ils devaient placer Rio de Janeiro donc j'ai dit "ben alors vas-y continue quoi" tu vois, et puis il se rappelait "ben j'sais plus madame j'sais plus" j'ai dit "bon ben écoute, au moins tu sais où ça se trouve" il me dit "ouais c'est au Brésil" et puis Xavier qui voulait à tout prix aussi me mettre, le jour où on a placé le Brésil il pense que c'est l'Espagne, qu'au sud de la France c'est le Brésil et que l'Espagne est au Brésil quoi, du coup euh voilà mais on, justement on a fait, les élèves lui ont montré, ils sont venus voilà c'était vraiment, en plus du coup je rebondis un peu sur ce qu'a dit LUC quoi, c'était sympa, moi c'est vrai que ça m'a influencée la conversation qu'on avait eue avec LUC.
132.	CH	Je vous propose justement, pour/ pour continuer là-dessus, qu'on passe sur la troisième thématique qui est, comment faire travailler ensemble ces élèves-là avec les autres parce qu'ils sont pas tout seuls, il y a toute la classe, avec le problème de leurs différences de niveau mais aussi le problème de leurs différences de fonctionnement, niveau comportemental et social \propto ils doivent se mettre par deux, regardez bien.
133.	DAVID	(<i>rires</i>)
134.	LUC	C'est génial !
135.	DIANE	Il a trouvé Loïc ? Non ?
136.	DAVID	Oui il s'est retrouvé en face de Xavier.
137.	CH	Qu'est-ce qui se passe là ? Tu peux nous rappeler DAVID ?
138.	DAVID	Ben donc enfin oui, on voit effectivement que bon c'est le dernier à prendre la raquette, il se dit "bon ben, va falloir que je me mette avec quelqu'un mais qui ?" et finalement bon ben il voit que Xavier est tout seul sur un terrain, que la seule possibilité c'est d'être avec Xavier et il se retrouve sur le terrain avec Xavier

139.	CH	On est donc au départ, DAVID qui fait le choix de laisser se mettre les élèves en binômes par affinités, et du coup euh, Loïc et Xavier qui se retrouvent les deux derniers donc qui se retrouvent ensemble... LUC qui, lorsque les élèves rentrent, ils ont déjà leur fiche placée.
140.	HELENE	C'est compliqué...
141.	CH	Sur les tables, et ils ont pas le choix de leur place.
142.	DIANE	Oui ils sont déjà placés.
143.	CH	Voilà ils sont déjà, ils sont déjà placés, et HELENE qui évoque, hein ce problème avec Loïc, euh, aucun camarade ne veut s'asseoir à côté de lui, et quand il s'agit de travailler en groupe, qui envisage même de faire un tirage au sort.
144.	HELENE	Et c'est ce que j'ai fait.
145.	CH	Voilà, alors raconte-nous.
146.	HELENE	Pour la scène du restaurant, il y a un serveur et deux clients, et le seul moyen, alors d'habitude ils sont d'abord en groupe et c'est eux qui écrivent leur script, mais là on l'a fait ensemble, script commun, comme ça tout le monde a le même texte, la même quantité, on s'est arrangés pour qu'ils aient tous à peu près la même quantité de phrases à dire, et j'ai mis tous les noms j'ai des petites fiches là j'ai mis tous les noms et j'ai tiré au sort ; alors les clients 1 seront toi toi toi toi et toi, donc déjà ils ont compris que, ils avaient pas le choix, et ils m'ont demandé « est-ce qu'on peut choisir avec qui on travaille, quand on présente, ou est-ce qu'on tire au sort ? » Donc je leur ai dit "ben c'est beaucoup plus drôle si vous savez pas à l'avance avec qui vous travaillez, ça sera le hasard de toute façon vous êtes pas notés sur comment ça se passe les trois ensemble mais sur, chacun est noté individuellement, c'est pas parce qu'il y en a un dans le groupe qui sait pas son texte que les autres sont pénalisés. » Je sais plus avec qui Loïc est tombé mais euh ça s'est super bien passé, au début j'ai vu les regards craintifs des deux autres en disant "oh non" et en fait comme pour lui c'était un jeu dès le départ, et que chaque étape était un jeu en tirant au sort, il avait appris sa leçon et il a été impeccable, alors c'est pas la prononciation du siècle hein ? Itiz englishe laïke zis...
147.	DIANE	It is very good pour un sixième
148.	HELENE	It is very good, mais il a joué le jeu, il a tout fait et les autres du coup ben, quand ils ont vu que lui prenait plaisir à jouer, ça les a déstressés, c'est pas parce qu'on a eu Loïc qu'on va se planter, mais si j'avais, je reste persuadée que si je leur avais dit "bon vous formez des groupes de trois" ben il aurait fait comme avec toi DAVID, il aurait été le dernier à réagir.
149.	DIANE	Et puis les autres ils auraient vite fait les groupes et
150.	CH	(à DIANE) Comment ça se passe toi, quand tu les fais travailler en groupes DIANE ?
151.	DIANE	Non en fait, c'est vrai que j'ai pas trop travaillé en groupes, du coup je réfléchis aux activités qu'on a faites en groupes
152.	CH	Et dans ta classe LUC ? Toi c'est toi qui
153.	LUC	Ben quand on est en groupe dirigé, oui il y a
154.	CH	Mais même en TD tu imposes les...
155.	LUC	Non pas forcément en TD, en TD non, en fait je me suis rendu compte que très

		souvent ben les gamins euh, s'associaient, ben je dirais assez efficacement avec leurs camarades, lorsqu'ils avaient à peu près les mêmes compétences ils s'associaient rarement, par contre ils cherchent toujours à être plus ou moins complémentaires, je l'ai vu hein par exemple un gamin qui ne sait pas faire un graphique enfin si on prend le graphique hein, et qui sait qu'il va être amené à faire un graphique il va pas s'associer avec un élève qui ne sait absolument pas ce qu'est un graphique, il va trouver par contre euh il va se mettre pas loin de quelqu'un avec qui il s'entend bien mais qui est mauvais comme lui, il va pas se mettre trop loin, mais par contre il va se débrouiller pour s'associer avec quelqu'un qui va l'aider, et donc en activité moi très souvent, j'ai pas besoin d'intervenir pour, pour leur proposer donc une position, c'est eux qui s'associent alors ce que j'aime bien faire de temps à autre en activités c'est que je les mets d'abord un par table, je leur présente les activités et puis je leur dis "voilà, maintenant je vous laisse vous associer si vous le désirez" et en règle générale ça se passe plutôt bien parce que ceux qui sont plutôt complémentaires s'associent plutôt, s'associent, et, après des élèves comme Loïc en activité ben, demandent souvent à être seuls, mais ce n'est pas le seul à être tout seul, donc ça ne pose aucun problème.
156.	CH	Et dans ces cas-là tu
157.	LUC	Ah ben non j'interviens pas, je lui dis "je suis là si tu as besoin de moi" et voilà, et puis il se débrouille très bien, enfin il se débrouille quoi.
158.	CH	Ce qu'on avait vu aussi c'est que, dans le cours de DAVID en fait, même si ces paires elles se forment un peu par défaut, de toute façon dans, dans le déroulement du cours ils ont l'occasion de changer plusieurs fois de partenaires, c'est bien ça DAVID ?
159.	DAVID	Il y a une sorte de challenge au départ, s'ils rentrent dans l'activité après ils pourront changer de, de partenaire, ça va fonctionner, c'est ce qui s'est passé ce jour-là, ça veut pas dire que ça marche à tous les coups mais dans la mesure où ça a marché la paire au départ, avec mon intervention sur le comptage des points, une fois qu'ils sont rentrés dans l'activité ils ont pu aller, après se, se mesurer à d'autres parce qu'ils ont vérifié qu'ils avaient des compétences, que ces compétences avec, chiffrées, ils pouvaient les mesurer avec d'autres, et effectivement
160.	CH	Oui, donc c'est pas juste cette paire là qui se forme par défaut parce que personne les a choisis, et ça va rester comme ça jusqu'à la fin du cours
161.	DAVID	Non non, effectivement, il faut que ça soit évolutif, faut pas qu'ils restent que tous les deux c'est sûr qu'à un moment donné il faut que, le but c'est quand même qu'ils puissent jouer avec les autres, moi je verrais pas un cycle où il soit qu'avec lui quoi, c'est pas possible.
162.	CH	Et HELENE tu te posais la question, l'autre fois aussi de la différence de niveaux, justement là parce que cette histoire de tirage au sort, justement, tu te retrouves avec des groupes où
163.	HELENE	Très hétérogènes
164.	CH	Voilà, tu te souviens ? Tu te posais la question de savoir comment tu allais gérer ça.
165.	HELENE	Ben tous les élèves, ça s'est bien passé pour tous les groupes, Xavier a participé, vous vous rappelez l'histoire, qu'il avait pas signé, l'autorisation de signer, et il

		avait refusé de passer pour la météo, là il était tout content alors il a été euh, un véritable pitre, un peu trop, mais n'empêche qu'il a fait le travail et dans chaque groupe, les moins bons élèves ont plutôt été tirés par le haut, mais à nouveau je pense que pour eux c'est un jeu, donc, et puis ils savent qu'ils se regardent après, donc, faut pas non plus faire n'importe quoi.
166.	CH	Donc ça pencherait plutôt vers, le fait de faire des groupes hétérogènes et aléatoires.
167.	HELENE	Hm et en plus je pense qu'en mettant ça en place dès le début de l'année, et que pour chaque activité en groupe ou en binôme ils savent qu'ils sont tirés au sort, ça permettrait justement de changer régulièrement.
168.	CH	Donc pas toujours avec les mêmes.
169.	HELENE	Mais en laissant le hasard, et pas juste "est-ce que je suis de bonne humeur aujourd'hui? Oui ben je me mets avec Loïc"
170.	CH	Tu te verrais faire ça toi DAVID ?
171.	DAVID	Pourquoi pas ? Non, oui, ça me gênerait pas pourquoi pas ?
172.	CH	Et vous ?
173.	DIANE	Ben oui c'est vrai que je fais très peu d'activités de groupes, sauf quand on est au CDI mais après euh, c'est vrai qu'en sixième j'en fais pas beaucoup, j'en fais en cinquième quatrième troisième mais en sixième j'en fais pas trop
174.	CH	Mais c'est travailler en groupe mais c'est aussi travailler à côté de, tu vois, tu disais tout à l'heure, la petite fille qui est à côté de Loïc elle est très gentille
175.	LUC	Il faut un profil pour, pour être associé à Loïc (<i>rires</i>)
176.	CH	Ils ont pas forcément un travail à faire en commun mais ils sont côte à côte quoi
177.	DIANE	Oui non c'est sûr mais je pense que là voilà à la fin de l'année quand on voit, il va y avoir des choses intéressantes de toute façon on va faire en plus le trophée, enfin pas le trophée le, les rencontres, les olympiades, c'est là où on va peut-être décider tu sais au début on avait dit qu'on allait faire nous-mêmes les groupes des cités tout ça
178.	CH	Ah oui, et comment ça se profile alors les équipes ?
179.	DIANE	Il y avait une réunion avec l'école là, je sais plus c'était affiché mais je l'ai ratée avec l'école A. la semaine dernière, t'as vu ? Toi aussi, personne y était du collègue
180.	HELENE	Le principal il a dit qu'on n'était pas sensés y aller, que d'habitude
181.	DAVID	A neuf heures et demie du matin c'est
182.	DIANE	Ben oui
183.	HELENE	Non, d'habitude, lui seul se déplace dans les écoles, or l'année dernière à l'école du centre ils se sont retrouvés dans une salle minuscule, où il y avait pas de place pour tout le monde, donc le principal a proposé que, au lieu qu'il aille
184.	DIANE	Ah parce que quand j'ai vu école du centre j'ai cru que c'était par rapport à
185.	HELENE	Non j'ai bien demandé s'il fallait qu'on y soit ou pas, je vous aurais prévenus dans ce cas-là
186.	DIANE	Mais comment savoir alors, non mais faut qu'on discute, faut que j'envoie des mails, je comptais le faire pendant les vacances
187.	CH	Et donc vos équipes, est-ce que vous avez déjà décidé comment vous allez les constituer ?
188.	DIANE	Non on l'a pas fait
189.	DAVID	C'est qu'on a tellement de choses à faire

190.	DIANE	Oui en ce moment on a tellement de choses à faire qu'on n'a pas pensé à ça mais
191.	DAVID	Avec le trophée c'est vrai xxxx
192.	DIANE	Mais là on peut faire comme ça aussi, un tirage au sort pour les équipes, parce que je sens que ça va être... mais après il y a des écoles maternelles avec, euh des primaires pardon
193.	HELENE	Parce que la liaison maternelle-sixième...
194.	CH	Bon écoutez merci beaucoup, je pense qu'on va arrêter pour aujourd'hui parce que il est presque moins cinq et si vous avez cours
195.	DIANE	Oui ça va sonner
196.	LUC	Surtout le temps du café
197.	CH	Comme il faut que je rende à HELENE sa salle à peu près en état
198.	HELENE	Surtout la clé, à demain ici à 13 heures et on fait les deux derniers thèmes.

<p>Titre : Retour au collectif suite (première boucle) Codage : 2014-04-15 RC 1 suite Codage simplifié : RC1 suite Date : 15 avril 2014</p>		
<p>Participants : Chercheure (CH) DAVID (EPS) DIANE (Histoire-géographie) HELENE (Anglais) LUC (SVT)</p>		
1.	CH	Je voulais revenir avec vous, donc hier on a parlé de casser ou pas le rythme de la séance pour, pour reprendre un élève qui diverge. La question de faire travailler ensemble, on a travaillé sur la question de soutenir l'élève mais pas le montrer du doigt, si vous voulez là-dessus on peut revenir, il nous restait deux, deux points à aborder avec vous qui reviennent dans les différentes vidéos mais aussi dans les entretiens : il y a d'abord la question des outils et puis ensuite la question de l'autonomie et ce qu'on met derrière, ce qu'on met en place pour que justement tous les élèves et en particulier ceux à risque de décrochage soient autonomes, donc pour les outils déjà et en attendant que HELENE arrive, je voulais vous demander est-ce qu'il y a un inventaire des outils pour les élèves à risque, alors par exemple j'ai vu qu'il y avait la fiche de suivi, que vous n'investissez pas de la même façon, dans le carnet de correspondance il y a la fiche comportement est-ce qu'il y a d'autres choses ?
2.	DIANE	Après tu as ce que fait chaque professeur dans son coin, je sais pas, tu, tu peux donner des règles, voilà ils le savent moi je donne des règles qui sont personnelles à mon cours, après moi je leur dis, chaque professeur fait comme il veut dans son cours quoi, ils le savent, chaque professeur a ses règles.
3.	CH	Mais au niveau des outils communs il y a cette fiche de suivi et la fiche comportement du carnet de correspondance et c'est tout, y a pas autre chose
4.	DIANE	Voilà
5.	LUC	Est-ce qu'ils décrochent dans tous les cours ?
6.	CH	Non non non, c'est la, non ma question c'est, au niveau de l'institution, au niveau de l'établissement, est-ce qu'il y a des choses qui sont
7.	DAVID	Pour ces élèves-là
8.	CH	Oui.
9.	DAVID	Non pas pour ces élèves-là, on a des fiches d'évaluation où on peut justement, où il y a une prise en compte de leur attitude ou de leur investissement de leur performance de, de certaines choses qui apparaissent sur la fiche, sur lesquelles ils peuvent se référer et auxquelles on peut, discuter avec eux, mais une fiche particulière à eux, non.
10.	CH	Mais ça c'est au niveau du collège, ou cette fiche d'évaluation c'est toi, dans ton cours ?
11.	DAVID	Alors nous on doit, nous on a déjà au niveau EPS des fiches qui sont faites sur le plan national des, je sais pas on n'est pas obligé de les suivre à fond c'est des
12.	CH	Préconisations ?
13.	DAVID	Préconisations voilà, on nous préconise de, d'évaluer de telle et telle façon,

		tels critères machin, et après nous on les adapte à notre, à notre milieu, le milieu du collège, par exemple au cirque, moi j'ai commencé une activité cirque où là il y a une évaluation collective, une évaluation individuelle, et j'ai rajouté moi une évaluation individuelle sur du jonglage mais il y a aussi dans l'évaluation des items du socle commun des connaissances, alors/ c'est pas évident à mettre en place, mais ça existe dans ces fiches d'évaluation, et dans le socle commun des connaissances effectivement, alors un élève effectivement ça peut apparaître là qu'il a tendance justement à, à dans le groupe à pas s'investir, à pas être celui, à être celui qui subit, celui qui est, voilà ça apparaît, ça apparaît dans les fiches.
14.	CH	Et ça pour toi c'est un, c'est un outil de gestion en particulier des élèves à risque ? (entrée de HELENE)
15.	DAVID	Moi je la donne, je l'ai déjà donnée à la deuxième séance
16.	CH	Et c'est les élèves, les élèves sont associés à
17.	DAVID	Je les ai distribuées, ils ont noté leur nom et après mes élèves dispensés, c'est eux par exemple qui vont évaluer le jonglage, donc ça sert un peu de, de document de référence quoi je veux dire, et d'échange, c'est à dire que voilà, ça va être un peu leur démarche à suivre pendant tout le cycle, s'ils veulent réussir à progresser à arriver à quelque chose, ils rentrent un peu dans, dans ça.
18.	CH	Ok donc c'est, pour bien comprendre, c'est pour tous les élèves, mais tes
19.	DAVID	C'est pour tous le élèves, voilà, mais
20.	CH	Les gamins que tu identifies comme à risque
21.	DAVID	Ils vont, ça va apparaître.
22.	CH	D'accord.
23.	DAVID	Je, ça devrait apparaître, mais c'est plus pour les aider, c'est à dire bon individuellement on va dire "ben voilà t'en es là, t'essaies un petit peu dans le groupe, si tu peux, pour monter un petit spectacle à deux trois ou cinq, il faut pas être mis à part, faut rentrer dans le groupe, donc comment tu vas rentrer dans le groupe ?" parce que voilà.
24.	CH	D'accord et et vous trois en fait est-ce que vous avez aussi des outils comme ça, dans vos cours, alors soit qui sont, on parlait des outils justement sur lesquels on peut s'appuyer les outils institutionnels en fait, la fiche de suivi le carnet de correspondance mais aussi des choses qu'on peut mettre en place, donc DAVID parlait du référentiel EPS
25.	DAVID	C'est, c'est à la fois institutionnel moi finalement c'est à la fois institutionnel mais adapté euh, au milieu, au collège, aux particularités du collège
26.	CH	Locales
27.	DAVID	Locales, oui oui
28.	CH	Oui donc est-ce que vous avez des choses comme ça ?
29.	DIANE	Mais par rapport à quoi ? Est-ce que c'est par rapport juste à l'apprentissage ou par rapport, il est pénible pour gérer
30.	CH	Par rapport à ta gestion, toi, de l'élève à risque dans la classe, aux problèmes que ça te pose, alors ça peut être effectivement un problème, notionnel conceptuel, mais ça peut être aussi un problème de comportement de sociabilité et cetera.
31.	DIANE	Moi ce que je disais j'ai deux choses, j'ai aussi mes propres règles mais qui

		s'appliquent à toute la classe, c'est pas spécialement pour l'élève qui pose des problèmes de comportement, c'est à dire cette règle elle s'applique pour tout le monde y compris même à un bon élève s'il y a un problème, tu vois oubli de matériel ou autre, voilà ils savent les sanctions qu'il peut y avoir, après par contre pour ce qui est des notions, je fais aussi des compétences, je suis les le livret du socle commun, moi ils l'ont tu as vu, au tout début du cahier, le tableau de compétences et à chaque devoir il y a la note plus les couleurs, le rouge non acquis le orange en cours d'acquisition et le vert c'est acquis, et ça par contre c'est vrai que ça aide bien, mais ça je suis par contre les items du livret.
32.	CH	Voilà, et les faire travailler par compétences, c'est, c'est une aide pour toi dans la prise en compte de ces élèves à risque ?
33.	DIANE	Ah ben pour ceux qui ont des difficultés voilà, ils voient s'ils progressent ou pas, enfin plus que la note ça c'est sûr.
34.	DAVID	Disons que, je pense que ça les aide à se comparer aux autres puisque
35.	DIANE	Voilà
36.	DAVID	Ils ont la même fiche d'évaluation que les autres.
37.	DIANE	Voilà, c'est ça.
38.	DAVID	Donc à un moment donné effectivement, notre intervention elle peut être peut-être plus individuelle, mais qui n'apparaît pas sur une fiche, mais à un moment donné ça peut être un peu plus institutionnel, dans la mesure où on utilise des documents qui sont plus officiels
39.	DIANE	Non mais, enfin
40.	DAVID	Je sais pas, peut-être, on joue peut-être sur les deux tableaux
41.	DIANE	C'est ça mais moi la fiche que xxx c'est une fiche qu'on avait faite avec les profs d'histoire mais si tu veux, ce qui est intéressant c'est qu'au moins ils voient un petit peu en se disant "ah ben là c'est bien, j'ai du vert j'ai vraiment progressé j'y arrive".
42.	HELENE	Et même si c'est pas que vert
43.	DIANE	C'est pas que vert voilà.
44.	HELENE	On l'a aussi au niveau A1 quand ils ont juste la note et qu'ils voient qu'ils ont sept huit sur vingt, euh et puis après ils passent à dix, pour eux c'est pas une grande différence, alors que si on met ça en terme de couleurs ben c'est en cours d'acquisition, donc c'est pas rouge, ça leur parle plus aussi, et tant que c'est pas rouge, ça les valorise peut-être aussi.
45.	CH	Toi aussi hein LUC tu travailles par, par référentiel de compétences
46.	LUC	Oui mais en fait c'est une forme de pédagogie d'objectifs, par objectifs, ça veut dire que l'idée n'est pas tellement de rendre compte au fur et à mesure des, des progrès mais plutôt du but à atteindre, ça veut dire que la fiche finalement elle est conçue, enfin dans tous les cas d'après ce que je, j'ai pu comprendre, elle est conçue de manière à, à permettre à l'élève de se, se projeter dans le temps, quels sont finalement, mes objectifs qu'est-ce que je dois atteindre ? Après les couleurs ils ont tout à fait intégré, c'est bien, mais cette idée de, de pédagogie par objectifs parce que c'est ça, ou pédagogie de maîtrise, on définit d'abord les objectifs à atteindre, et puis on essaie de réfléchir aux moyens à utiliser pour permettre à l'élève finalement de, d'atteindre ces objectifs-là et après donc nous avons une différenciation une

		individualisation aussi en fonction du type d'élèves, c'est ce que vous faites.
47.	DAVID	Oui d'ailleurs l'autre jour je leur ai parlé d'évaluation formative aux élèves, jusque-là, une classe de troisième, et c'est vrai que "c'est c'est quoi ? comment ça fonctionne ? ah bon l'évaluation", "ah oui on a une évaluation en fin de cycle, et puis il y a une évaluation qui va vous permettre à chaque séance de connaître vos progrès dans l'activité donc effectivement c'est intéressant pour nous, pour vous guide,/ savoir où vous en êtes à un instant t et voir un peu ce que" c'est vrai qu'à un moment donné c'est institutionnel mais à la fois, c'est individuel.
48.	CH	Vous avez l'impression que vos élèves à risque là, de cette 602, ils ont a priori un peu des difficultés justement à se, à se projeter entre ce qu'ils savent et qu'ils savent faire maintenant et ce qu'ils doivent arriver à faire ?
49.	HELENE	Franchement tous les élèves
50.	DIANE	Tous, pas que ceux qui ont des diff- qui sont à risque hein?
51.	DAVID	Ben c'est facile, en natation hein
52.	LUC	Tu sais nager ou pas
53.	DIANE	Tu coules ou tu coules pas (<i>rires</i>)
54.	LUC	Il ne savait pas nager on va lui mettre du rouge, après on le récupère (<i>rires</i>)
55.	DAVID	J'ai fait trois groupes en natation il y a trois groupes, non mais c'est vrai, alors il y a ceux qui sont vraiment en difficulté de nage, il y en a trois quatre dans la classe hein, il y a ceux qui commencent mais qui sont obligés d'avoir encore un peu la ceinture parce que qu'au niveau horizontalité c'est pas ça, puis ceux qui se débrouillent, et c'est vrai que de séance en séance ils sont toujours en train de venir me voir "monsieur quand est-ce que je passe dans le groupe d'à côté ? monsieur "... La petit Olivia mais, elle me serine à chaque séance "mais monsieur ça y est je sais nager est-ce que je peux passer dans le deuxième groupe ? " alors il faut à chaque fois que je voie avec elle pourquoi elle ne peut pas encore passer dans le groupe 2, donc c'est vrai que là, ces groupes de, voilà c'est aussi un moyen qui est concret quoi je veux dire, des groupes de travail.
56.	CH	Si je reformule, c'est que cette, tu dis que cette élève elle est pas encore bien consciente de
57.	DAVID	Tout à fait, du décalage
58.	CH	De l'écart qui lui reste à parcourir entre son groupe et, et le groupe supérieur
59.	DAVID	Surtout qu'en plus si tu veux le but étant de passer au groupe 2 pour aller plus facilement faire du kayak s'ils restent au groupe 1 je vais me poser des questions, est-ce que l'élève va pouvoir aller au kayak ou pas donc ils savent, donc le, leur objectif c'est d'essayer de passer au groupe 2 comme ça, ils seront sûrs d'aller faire du kayak.
60.	HELENE	Grosse carotte
61.	DAVID	Il y a une carotte au bout
62.	CH	En forme de kayak
63.	DAVID	Et oui, c'est l'activité qui booste.
64.	CH	Et alors pour en revenir aux outils administratifs hein, carnet de correspondance et fiche de suivi, d'abord vous avez combien d'élèves dans cette classe qui sont en, sous fiche de suivi en ce moment ?
65.	DAVID	Actuellement

66.	DIANE	Plus aucun
67.	DAVID	Ben y en a plus hein
68.	HELENE	Depuis que Loïc s'est auto-dispensé
69.	DAVID	Oui
70.	CH	C'est à dire ?
71.	DAVID	Ben il avait une fiche de suivi mais c'est vrai que bon, ça ça ça, ça a été abandonné plus ou moins
72.	LUC	Il s'est auto-inhibé donc, c'est ça ? (<i>rires</i>)
73.	DAVID	De toute façon il faut pas non plus que ça dure trop longtemps ces fiches de suivi, et puis euh, dans la mesure
74.	CH	Est-ce que c'est utile, selon vous ?
75.	HELENE	Ça marche pas avec tous les gamins
76.	DIANE	C'est vrai ça marche pas voilà, ça dépend de la, de la psychologie de l'enfant quoi, pour Loïc ça peut pas marcher parce qu'il arrive pas à être, la fiche de suivi faut un minimum de rigueur mine de rien aussi, c'est à dire que faut penser déjà à l'amener, voilà.
77.	HELENE	A la récupérer
78.	DIANE	A la récupérer, à la faire
79.	DAVID	La faire signer
80.	DIANE	Donc si déjà tu as un enfant qui n'a pas
81.	CH	Oui par exemple le jour de la vidéo dans ta classe tu lui as pris son carnet parce qu'il avait oublié sa fiche.
82.	DIANE	Ah oui tu vois, et finalement après ça t'oblige à avoir un comportement euh, pour certains élèves finalement euh, je me dis
83.	HELENE	Mais lui il en avait pas envie dès le départ, dès le départ il l'a pris comme une punition.
84.	DAVID	Mais c'est vrai que, elle marche très bien cette fiche, avec des élèves qui, qui pensent qu'avec la fiche ça va les aider, si c'est de la contrainte effectivement
85.	DIANE	Oui
86.	CH	Il faut que l'élève y croie
87.	LUC	Donc il faut que, il participe d'une manière ou d'une autre au contrat
88.	CH	Comment c'est mis en place ces fiches de suivi en fait ? Qui décide que le gamin il va avoir une fiche de suivi ? LUC parle de contrat est-ce que l'élève il est consulté est-ce que sa famille est consultée ?
89.	DAVID	C'est une peu, ça se fait un peu, avec le prof principal les autres collègues
90.	DIANE	Moi je sais qu'on en a discuté
91.	DAVID	Quand la situation devient un peu à risque par rapport à l'élève, bon on peut nous se concerter, nous en salle des profs, ou alors c'est en, en conseil de classe
92.	DIANE	En conseil de classe, c'était en conseil de classe pour ma quatrième mais aussi avec, j'avais vu, j'avais appelé les parents avant, on en avait discuté avec les parents
93.	DAVID	Voilà après c'est en accord avec les parents bien sûr. Les parents viennent rencontrer le prof principal le CPE, avant de la mettre en place
94.	HELENE	Oui alors normalement le CPE explique le déroulement à l'élève, lui explique à quoi il est tenu, il y des objectifs qui sont fixés par le prof principal ou par le tuteur, c'est pas forcément la même personne, et on lui dit voilà ton objectif

		cette semaine c'est (<i>geste de poser le tranchant des mains sur la table</i>)
95.	CH	Et c'est par semaine
96.	DAVID	Mais, et, enfin moi je suis assez critique hein par rapport à cette fiche de suivi puisque elle est, elle est identique pour tous les élèves, c'est à dire que, on n'a pas un objectif dedans particulier, c'est, on a toujours les mêmes choses, euh
97.	HELENE	Travail
98.	DAVID	Travail
99.	HELENE	Matériel
100.	DAVID	Matériel
101.	HELENE	Discipline
102.	DAVID	Et discipline voilà, et y en a, moi la plupart du temps ils ont tout le temps leur tenue la plupart du temps ils ont, et si tu veux donc ils sont contents parce qu'ils s'aperçoivent, oh ben de toute façon
103.	CH	La colonne matériel elle est toujours
104.	DAVID	Toujours bonne, là c'est toujours bon, mais dans la discipline, des fois les objectifs disciplinaires ne seront pas les mêmes d'un élève à l'autre, ça peut être les interventions intempestives, ça peut être, et euh je trouve que cette fiche elle devrait être un peu plus personnalisable
105.	DIANE	Mais tu peux le faire, parce que par exemple les cinquième
106.	DAVID	On le fait en haut, en haut alors, ce que j'aime bien dans cette fiche
107.	DIANE	Moi je leur mets "retards" par exemple au lieu de mettre "matériel" je leur mets "retards" c'est marqué "aucun retard" ça c'était leur objectif on avait décidé en, en commission de vie scolaire
108.	DAVID	Voilà, parce que des fois il y a un objectif qui est en haut, qui a été décidé en conseil de classe ou machin truc, et puis finalement quand on met les croix dans une, travail machin truc, ce qui est écrit en haut c'est un petit peu en décalage
109.	DIANE	Ben voilà, moi enfin ce que je fais c'est la, je fais la fiche de Kevin je barre et je mets "retards", et en dessous c'est "aucun retard" et il le sait et Nordine aussi
110.	DAVID	Ok donc c'est c'est moi qui
111.	CH	Donc tu modifies la fiche
112.	DIANE	Ben en accord, je veux dire
113.	DAVID	C'est moi, c'est moi, c'est moi qui l'ai mal géré alors
114.	DIANE	Là on avait décidé en commission de vie scolaire avec A. qui était le professeur principal et les parents et c'était en accord, donc du coup depuis le début normalement on doit mettre "retards" à la place de "matériel" par exemple, parce que eux n'ont pas forcément de problèmes de matériel
115.	CH	Tu veux dire que c'est vous qui choisissez les items ?
116.	DAVID	C'est bien c'est bien, hm, d'accord.
117.	DIANE	Parce que je pense que nous-mêmes, parce que c'est vrai que rester sur une fiche codée
118.	DAVID	Je l'ai pas fait, j'avoue que j'ai pas fait, j'aurais dû.
119.	CH	HELENE c'est quoi ton avis toi ?
120.	HELENE	Moi j'ai déjà modifié aussi les fiches
121.	DAVID	Ah bon

122.	CH	Et tu mets quoi toi par exemple comme genre de thème à la place de "matériel" ?
123.	HELENE	Euh ben j'ai un élève où, je suis prof principal qui est, hyperactif de chez hyperactif, donc lui il a trois colonnes qui ont un rapport avec des objectifs, simples pour nous mais déjà bien compliqués pour lui, de, pour l'aider à rester assis par exemple
124.	CH	De contention
125.	HELENE	Donc il peut avoir trois colonnes qui en fait sont pas sur le travail ou le matériel parce que pour l'instant c'est juste qu'il soit assis, qu'il arrête d'enquiquiner tout le monde parce que lui il enquiquine mais alors c'est à coups de baffes hein, ben voilà c'est ça ses objectifs
126.	DIANE	Mais ça on peut pas l'obtenir pour un enfant hyperactif, je veux dire on peut pas le forcer à être tout le temps assis
127.	HELENE	Non mais, attention c'est pas tout le temps, c'est, arrêter de se lever et essayer de limiter le nombre de fois où il se lève
128.	DIANE	Hm
129.	HELENE	Par contre un enfant hyperactif, même s'il est très hyperactif il est pas obligé de s'exprimer à coup de violence
130.	DIANE	Non mais regarde pour Stéphane en quatrième X il est hyperactif il a son traitement, enfin moi je suis le PAI, on sait très bien que Stéphane ça sert à rien tu vois de, enfin moi je vais pas lui mettre une fiche de suivi pour ça, il en a une pour autre chose
131.	HELENE	Non mais il a quand même dans sa fiche de suivi l'objectif d'avoir du matériel, au moins le matériel de base
132.	DIANE	Stéphane, oui le matériel il l'a Stéphane, mais pas forcément, rester assis il peut pas, il peut pas, ou parce que Stéphane peut pas s'empêcher de dessiner ou, il a besoin de ça
133.	HELENE	Un enfant hyperactif, c'est pas la même hyperactivité pour tout le monde c'est pas le cas de Stéphane je le connais Stéphane je l'ai eu deux ans, c'est pas le même cas de figure
134.	DIANE	Oui bon mais moi
135.	HELENE	Enfin tout ça pour dire qu'on peut modifier la fiche de suivi.
136.	DAVID	C'est bien, moi j'ai pas trop modifié cette fiche
137.	HELENE	Mais là y en a plus de toute façon
138.	DAVID	Non non y en a plus
139.	CH	Donc là d'après ce que j'ai vu dans vos classes, en 602 il y en a plus
140.	DAVID	Non non il y en a plus.
141.	CH	Dans ce que j'ai vu dans vos classe, LUC il a une manière particulière de renseigner la fiche de suivi, on l'avait vu avec DIANE
142.	DIANE	Ben du coup j'ai fait pareil
143.	CH	Il la, il la renseigne en tout début de cours, et il la rend à Loïc, tu peux nous expliquer pourquoi tu fais ça ?
144.	LUC	Je lui mets très bien je lui mets très bien je fais un trait comme ça sur la ligne et puis je lui mets très bien au bout, et je lui rends c'est un contrat finalement la fiche est un contrat, donc je passe un contrat avec lui, indirectement je lui dis "voilà, moi je pense que tu vas être impeccable pendant l'heure" et le gamin en général puisqu'il a eu son très bien, il est, il est, enfin ça a

		fonctionné, après il y a des moments où ça fonctionne un peu moins bien mais, en règle générale ça fonctionne plutôt bien, ça veut dire qu'on est, il est
145.	CH	De toute façon tu te réserves le droit de la modifier à la fin du cours si ça s'est mal passé
146.	LUC	Oui, il est dans une situation de réussite il a déjà, il a déjà la totalité de ce que je peux lui donner, je lui ai donné/ l'intégralité de ce que je pouvais lui donner, il a tout, il a pas seulement des croix il a eu aussi un très bien
147.	CH	Donc il n'a que à perdre
148.	LUC	Ben oui
149.	DIANE	Et moi c'est ce que j'ai fait du coup, suite à l'entretien pour L. M. et une, A. en cinquième
150.	CH	Donc d'autres élèves que Loïc
151.	DIANE	Et la fois dernière ils étaient arrivés ils avaient les trois, j'ai pris leur fiche et puis pendant qu'ils faisaient une activité je passais à côté j'ai dit "voilà je t'ai mis très bien, j'espère que tu vas rester comme ça pendant toute l'heure c'est ton objectif" et ils étaient super contents, et alors du coup ils ont été nickel pendant toute l'heure, ça a bien marché (<i>montre LUC</i>) c'est quoi ? (<i>rires</i>)
152.	LUC	(<i>rires</i>) Moi ça va plus marcher maintenant chez moi !
153.	DIANE	Je pique, je te le pique (<i>rires</i>) ben oui mais finalement, ils sont contents, ils ont bien, ben d'accord, je leur dis "voilà c'est ton objectif, si tu veux garder ton très bien, voilà je te le mets parce que je te dis je te fais confiance, je te le donne et puis, que ça soit comme ça pendant l'heure", et en fait ils s'y tiennent, ça marche mieux que de le mettre à la fin du cours finalement.
154.	CH	Et est-ce qu'il y a des élèves qui sont sous fiche de suivi toute l'année ?
155.	DIANE	Non
156.	DAVID	En général non
157.	HELENE	Mais je regardais justement, là en 603 là il y a un élève il y est depuis avant les vacances de Noël dessus, c'est à dire juste après les vacances de la Toussaint
158.	DIANE	Normalement ça doit être ponctuel c'est pour, c'est un peu ridicule
159.	DAVID	Oui c'est ce que je pense aussi
160.	HELENE	Ben écoute c'est pas moi le PP donc c'est pas moi qui vais décider de, d'arrêter mais
161.	DIANE	Oui
162.	HELENE	Je regardais parce que je me dis mais dans cette pochette il y a plein de fiches et en fait les fiches il les rend pas, personne ne
163.	DIANE	Oui mais il faut les rendre et il faut les signer, enfin moi à chaque fois je fais le bilan avec les élèves
164.	HELENE	Oui mais c'est une classe qui n'a pas eu de PP pendant un moment hein?
165.	CH	Parce qu'après en fin de semaine, qu'est-ce qu'il en fait l'élève ?
166.	DIANE	Normalement avec le tuteur, en fin de semaine on fait le bilan, les parents ont dû signer la fiche, le professeur principal aussi, le tuteur et l'élève, alors parfois pour les quatrième trois c'est moi et le professeur principal et le tuteur, donc euh, normalement ils me l'amènent à la fin, ça va pour M. Y. et R. c'est plus compliqué pour L. mais du coup je fais le bilan avec les élèves je dis "ben là ça a été, là ça a pas trop été, pourquoi ? tu peux m'expliquer ? " On en discute, s'il y a pas trop de difficultés euh... je, ça continue pour la prochaine

		fois, s'il y a trop de difficultés moi j'appelle les parents je fais le bilan, et puis des fois je mets une sanction supplémentaire s'il y a besoin, et puis pour d'autres l'objectif c'est que ça disparaisse, pour l'instant les 403 je la laisse parce que
167.	CH	Donc ils ont un point hebdomadaire en fait, les élèves qui sont sous fiche de suivi ils ont un point hebdomadaire
168.	DIANE	Oui hebdomadaire, oui, normalement, après je suis aussi tutrice pour des élèves de cinquième je suis pas le professeur principal, mais pour les cinquième deux, pour E. normalement on avait décidé que la fiche devait s'enlever, c'était son objectif en commission, elle devait la garder que deux semaines si elle arrivait à, à ne pas l'oublier malheureusement dans la semaine elle l'a oubliée parce que c'est c'est E. elle est tellement tête en l'air et tout donc j'ai dit pour l'instant l'objectif est pas atteint donc on te la maintient tant que tu arriveras au moins à tenir une semaine où tout est rempli tous les jours voilà et donc elle le sait après voilà il faut que
169.	CH	Et en moyenne ça dure combien un suivi d'élève ?
170.	DIANE	Un trimestre peut-être, normalement ça devrait même pas, c'est trop hein
171.	LUC	Parfois un peu moins
172.	DIANE	Parfois un peu moins
173.	CH	Une période ?
174.	DIANE	Oui une période d'une vacance à une autre période de vacances quoi
175.	CH	Et alors c'est quoi la différence avec la fiche de comportement du carnet de correspondance ?
176.	DIANE	Parce que la fiche comportement du carnet de correspondance, si tu veux tu, euh, c'est pas non plus un contrat vraiment que les élèves vont signer, c'est un peu plus sur le coup, dans un instant T à un moment donné dans un cours, un professeur qui va mettre ça parce que ça s'est passé comme ça dans son cours, et finalement il va être puni et donc, du coup euh
177.	DAVID	C'était en relation avec la note de, de vie scolaire, donc effectivement, alors que la fiche de suivi n'a rien à voir avec la note de vie scolaire
178.	DIANE	Et voilà, la fiche de suivi on peut vraiment faire le bilan de son comportement, toute la journée en fait
179.	DAVID	Voilà
180.	DIANE	C'est ça qui est intéressant aussi, donc c'est pas plus mal, après les élèves quand même c'est, c'est tendu la frontière entre
181.	DAVID	Mais, mais le problème qui se passe, enfin je sais pas vous mais, c'est vrai qu'après on a tendance à remplir la fiche de suivi, et un peu moins à remplir le carnet
182.	HELENE	C'est ça
183.	DIANE	Et les élèves ils pensent que c'est pareil
184.	DAVID	Et donc euh, donc finalement ça, ça, on peut leur, si on continue, si on avait continué à mettre la note de vie scolaire, c'est vrai que pour ces élèves-là, ils auraient peut-être une note un peu meilleure, parce que finalement
185.	HELENE	Que ce qu'ils auraient réellement sans fiche
186.	DAVID	Voilà, je pense.
187.	DIANE	Mais les élèves ils te disent des fois, mais c'est pas la peine, par exemple moi je vais mettre dans la fiche de suivi par exemple tout à l'heure tu disais, y a

		pas euh, tu as matériel, comportement ou autre, par exemple moi le bavardage je préfère le mettre dans le carnet de correspondance, parce que c'est gêne, interruption de cours et, et mettre la punition, et souvent les élèves me disent "mais madame si je l'ai sur la fiche de suivi c'est pas la peine qu'on le mette dans le carnet"
188.	CH	Donc ils font un peu la confusion entre les deux
189.	DIANE	Oui la confusion
190.	DAVID	Oui parce que ça fait un peu double, ça fait un peu double sanction
191.	HELENE	Je suis persuadée qu'il y en a qui se sont bien rendus compte qu'ils avaient moins de croix quand ils avaient la fiche, et qui réclament la fiche, y en quand même un ou deux qui ont compris le truc
192.	DAVID	Peut-être, peut-être
193.	CH	Est-ce que ça vous arrive d'utiliser la fiche, le carnet de correspondance là, la fiche comportement ?
194.	DAVID	Ben normalement on est censé tous les profs principaux la signer, la signer régulièrement
195.	CH	Non mais à l'utiliser, pour les élèves par exemple pour cette 602 est-ce que ça vous arrive ?
196.	DIANE	Moi ce matin oui, Sabri je lui ai mis
197.	CH	Et à quelle fréquence ?
198.	DIANE	C'est pas grave, Sabri
199.	CH	C'était à propos de quoi ?
200.	DIANE	Oh c'était parce qu'il était intervenu dans les couloirs, il a, il a fait une remarque et puis il s'est mis après à bousculer certains élèves et tout, donc là j'ai marqué perturbe le couloir et tout ça, donc je lui ai mis une croix et une punition en fait
201.	CH	D'accord
202.	DIANE	Mais après en classe, nickel, c'était juste dans le couloir où il a fait, mais c'est rare
203.	CH	Et toi LUC tu as l'habitude de l'utiliser cette feuille ?
204.	LUC	Oui bien sûr, ça, ça doit m'arriver, j'ai pas d'exemple en tête mais oui, pffff je sais pas trop, franchement lorsque on valorise le gamin en début d'heure et que sa fiche de suivi, on n'a pas besoin vraiment de revenir sur le carnet de correspondance, ou alors au bout d'un moment, on peut lui signaler que son comportement n'est pas correct on peut lui demander de sortir son carnet de correspondance, mais c'est tout, normalement il sait que son très bien revient, revient finalement, va certainement être éliminé pour avoir quelque chose de plus, enfin de moins bon quoi, donc du coup en règle générale ça suffit le simple fait de lui signaler "tu sors ton carnet s'il te plaît parce que ça va pas, tu le mets à côté de toi" c'est suffisant
205.	DIANE	Oui c'est comme ça
206.	HELENE	Pour avoir quatre classes de même niveau, j'ai pas l'impression de mettre plus de croix en 602 que dans d'autres classes de sixième où il y a moins de, il y a une classe de sixième en particulier où y a pas vraiment d'élève à risque, enfin il y en a un mais il a une fiche de suivi et ça le cadre, j'ai pas l'impression d'en mettre plus qu'ailleurs, ni moins d'ailleurs
207.	CH	Et toi DAVID ?

208.	DAVID	Moi j'ai trois classes de sixième mais j'ai pas trop de fiches de suivi, si en 605 avec, un peu en 605, mais pour eux, ceux que je mets en 605, pour le moment au niveau de la discipline bon j'avoue qu'ils évoluent pas très bien, je trouve que ça leur apporte pas grand-chose.
209.	DIANE	En même temps je pense, je sais pas pour nous mais, je veux dire nous quand le cours se déroule bien, enfin je pense qu'on en met rarement, on n'a jamais eu vraiment besoin, on n'est pas
210.	CH	C'est pas quelque chose que vous utilisez fréquemment
211.	DIANE	Du moment que le cours tu vois, que c'est clair cadré, les élèves aussi savent, je veux dire moi ils savent exactement, pour telle chose ils ont ça ou autre et du coup euh, comme ils connaissent les objectifs, en fait ils le font pas tu vois c'est rare, à chaque fois les croix que j'ai eu à mettre c'est des problèmes dans les couloirs
212.	CH	Oui, pas euh, à l'extérieur de la classe
213.	DIANE	C'est vraiment à l'extérieur de la classe, c'est vraiment même pas un problème euh
214.	CH	En quoi est-ce que c'est utile pour vous cette fiche comportement, du carnet de correspondance ?
215.	DIANE	Peut-être utile pour les jeunes collègues, je sais pas je pense, je pense que c'est peut-être utile pour les jeunes collègues
216.	DAVID	Non, si si c'est utile, c'est quand on rencontre les parents ou quand les parents, euh regardent ce carnet s'ils font l'effort de le regarder, je pense quand même qu'ils voient bien les critères sur lesquels
217.	CH	Une trace des incidents
218.	DAVID	Ben oui si on voit beaucoup 'bavardages' et puis que sur le bulletin c'est écrit 'bavardage', enfin dans certaines matières il y a du bavardage, c'est vrai qu'il y a une bonne correspondance entre, là, donc les parents ils auraient pu réagir avant
219.	HELENE	Ça permet aussi sur le long terme des fois quand on rencontre les parents on leur dit "bon ben voilà, il y a eu une période où ça n'allait pas", donc on peut voir que voilà
220.	CH	Regarder telle date telle date telle date
221.	DAVID	Il y a les dates, il y a les dates
222.	HELENE	Il y a une quinzaine de jours, et demander aux parents "ben qu'est-ce qui, comment vous pouvez expliquer qu'à ce moment-là il y a eu des problèmes de comportement ?" c'est plus utile aux, en tant que prof principal
223.	DAVID	C'est vrai, c'est vrai qu'on situe mieux les
224.	CH	Oui pour avoir des choses, des traces concrètes sur lesquelles on peut s'appuyer, pour un entretien
225.	DAVID	Des traces concrètes, c'est sûr, hm hm c'est vrai
226.	HELENE	Et là c'est du long terme
227.	CH	Oui puisque c'est depuis le début de l'année
228.	HELENE	C'est moins précis parce que c'est pas heure par heure, mais c'est sur tout le trimestre, voire depuis le premier trimestre, puisque
229.	CH	Oui puisque logiquement ils ont un carnet de correspondance pour l'année
230.	HELENE	Voilà, enfin c'est pas le cas de tout le monde
231.	DAVID	Depuis qu'il n'y a plus la note de vie scolaire, est-ce que vous continuez à

		vraiment la remplir très
232.	DIANE	Oui moi je vérifie, je leur ai dit parce que le, bon moi toute la classe ça fait un peu peut-être beaucoup, mais je leur ai dit "voilà, c'est pas parce qu'il n'y a plus la note de vie scolaire qu'il faut pas remplir". Je signe et cetera, ils me disent "maintenant s'il y a plus la note de vie scolaire ça sert à rien", je dis "si, ça sert".
233.	HELENE	Si ça sert pour les retenues, les renvois à la vie scolaire et tout ça
234.	DIANE	Des fois voilà, s'il y a un problème avec un professeur
235.	CH	C'est terminé la note de vie scolaire ?
236.	DIANE	Oui c'est terminé, mais moi je leur dis de toute façon ils le savent il y a une sanction à chaque fois systématique s'il y a une croix ou autre, je vérifie tous les, quinze et trente, je suis vraiment très, moi c'est, je suis élevée par un militaire donc c'est la rigueur donc tous les termes tous les trucs je vérifie
237.	HELENE	Oh moi aussi t'inquiète pas hein
238.	DIANE	C'est un peu, voilà
239.	DAVID	C'est la FCPE je crois qui s'est vraiment opposée à cette note de vie scolaire
240.	CH	A la note de vie scolaire ?
241.	DIANE	Bah on avait beaucoup débattu sur cette note, après c'est vrai que
242.	DAVID	On a eu du mal à la mettre en place, une fois qu'elle a été mise en place
243.	DIANE	C'est controversé parce que on se disait, est-ce qu'on doit valoriser un comportement qui doit être normal, tout ça, je sais qu'on avait eu beaucoup de débats on avait eu du mal à la mettre en place, et maintenant qu'on la retire, c'est vrai que pour certains ça pose un problème, mais moi je trouve pas, enfin je veux dire euh
244.	HELENE	Ah y a des parents qui ont pas compris hein ?
245.	DIANE	Il y a toujours une possibilité
246.	CH	Pas compris qu'elle n'y soit plus ?
247.	DIANE	Oui
248.	DAVID	C'est bizarre
249.	HELENE	Et qui comprennent maintenant, parce que j'ai une maman qui visse son gamin et qui a dit "oh mais vous vous rendez compte, d'un trimestre à l'autre mon fils a perdu un point de moyenne" non parce que si je fais la moyenne du premier trimestre sans compter la note de vie scolaire il a baissé de 0.2
250.	CH	Donc il a pas perdu, c'est ça
251.	HELENE	Donc il s'est plutôt stabilisé parce que 0.2 j'appelle pas ça baisser, donc là un trimestre, mais c'est un peu bête d'avoir arrêté la note de vie scolaire, entre nous, en plein milieu d'une année
252.	DAVID	En plein milieu d'année, ça, ça alors vraiment, pour les profs principaux là c'est
253.	CH	Il aurait mieux valu garder
254.	DAVID	Ben jusqu'à la fin de l'année quoi, je veux dire, bon l'année prochaine c'est un peu bizarre, c'est, pfff comme d'habitude... Attention ça enregistre (rires)
255.	LUC	(rires)
256.	CH	Je voulais juste vous montrer un petit extrait pour lancer le débat sur, ne vous inquiétez pas j'anonyme tout
257.	DIANE	Ah c'est pas pour nous on risque pas grand-chose (rires)
258.	LUC	Moi j'ai rien dit hein ?

259.	DAVID	Il a rien dit
260.	CH	Non non LUC est particulièrement modéré, il s'est lâché avec les dames du PASIE l'autre fois, maintenant ça y est, je vais vous montrer un petit extrait, deux petits extraits sur la question de, de l'autonomie pour savoir ce que vous en pensez et savoir si on continue là-dessus après, pour les prochains, pour les prochains entretiens, et donc j'avais, les voilà, j'ai sélectionné un petit extrait qui se passe dans la classe de LUC, simplement LUC me fait remarquer qu'il y a Olivia qui vient chercher son cahier, et... et puis ensuite c'est DIANE qui parle de ce qu'elle compte mettre en place. <1882135
261.	CH	> Voilà c'était juste pour engager hein un peu la discussion par rapport à, à ces questions-là, laisser les élèves gérer davantage leur matériel, le cours de LUC en fait il commence le cours, les élèves on voit qu'ils font différentes choses, il y en a qui cherchent leurs affaires dans leur cartable, l'autre, les autres qui vont au fond de la classe chercher leur cahier et cetera.
262.	DAVID	Mais tu es en train de donner quand même des consignes
263.	CH	Il commence oui
264.	LUC	Ah ben moi j'ai, j'ai le chronomètre hein, donc euh
265.	CH	Il dit "j'ai pas beaucoup de temps donc"
266.	DAVID	Tu comptes les relire de toute façon les consignes
267.	DIANE	Et par exemple Olivia elle a pas écouté la consigne comment tu fais ?
268.	LUC	Je donne aucune consigne pour l'instant, je lance le cours donc euh ce que je peux faire parfois c'est lancer une vidéo, comme ça ça permet finalement pendant deux trois minutes aux élèves de sortir leurs affaires, ou alors et bien je marque un titre ou une situation problème, et du coup le temps que j'écrive la situation problème ben les élèves ont le temps de sortir leurs affaires, ça peut prendre parfois trois quatre minutes hein? Ça peut marcher ça peut ne pas marcher, l'idée c'est voilà, après si, à partir du moment en fait, l'idée c'est, éviter que le professeur soit systématiquement derrière l'élève à lui dire "ouvre ton sac, appuie sur le bouton, dégrafe je sais trop quoi, sors ton cahier sors ta trousse »
269.	DAVID	Ecris avec ton crayon rouge
270.	LUC	Sors ton bouchon
271.	DIANE	On perd du temps comme ça, ça c'est vrai il a raison.
272.	LUC	Tu peux pas le faire, tu peux pas le faire, par contre vous commencez, ils savent très bien que si vous écrivez il va falloir écrire aussi, donc euh, enfin je veux dire il faut sortir son matériel, après un élève qui au bout de quelque temps n'a pas sorti son matériel je vais aller le voir et je vais lui dire "alors tu attends quoi ? les autres ont fini, pas toi".
273.	HELENE	Moi pendant qu'ils sortent leur matériel, il y a un élève qui est en charge du cahier de la classe qui, qui le ramène qui le présente
274.	CH	Oui chez HELENE il y a le cahier de classe
275.	HELENE	Et en fin d'heure quand ils commencent à ranger il y a un autre élève, alors la liste est établie ou pas ça dépend des classes, il y a des classes qui préfèrent euh ben "c'est moi qui le prends" donc comme ça le début et la fin c'est géré par ça, c'est les élèves du coup qui, qui rythment le début et qui rythment la fin.

276.	LUC	Hm hm
277.	CH	HELENE elle a un cahier de classe en fait, c'est un peu la, c'est ça hein, c'est un peu la mémoire du cours, et en fait, et à chaque cours c'est un élève différent qui prend le cours sur ce cahier, s'il est rapide moi j'ai vu je crois Victor une fois, à la fois écrire sa leçon sur son cahier et sur le cahier de la classe dans la même heure, mais sinon il l'emmène et à un moment voilà il le complète.
278.	HELENE	Comme ça moi ça me permet moi, pendant l'heure de corriger
279.	DAVID	Ce qui fait que l'élève absent, il prend le cahier
280.	HELENE	Ça moi je peux le corriger donc si un élève à un doute
281.	CH	Une mémoire collective du cours en fait
282.	HELENE	C'est corrigé dans le cahier, tout ce qui est écrit dans le cahier c'est c'est juste il y a pas de fautes d'orthographe ou de fautes de grammaire, et un élève qui est absent plutôt que d'emprunter le cahier d'un copain qui du coup ne peut pas faire son travail ou apprendre sa leçon, prend le cahier de la classe et dans ce cas-là c'est lui qui s'inscrit sur la liste, en s'engageant à "je prends le cahier pour rattraper mon cours et je m'engage en contrepartie à le mettre à jour".
283.	DIANE	Moi je le fais mais sur le cahier de textes numérique, ils savent par exemple moi je fais tout le cours, il est en ligne sur le cahier de textes numérique.
284.	HELENE	Oui mais ça je le fais aussi, mais il y a des gamins qui n'y ont pas accès, et là
285.	DIANE	Oui il y en a qui n'y ont pas accès mais, par contre ça a bien marché parce qu'ils le savent, je leur montre la démarche comment on fait pour aller sur le cahier de textes et comment imprimer le cours, je leur dis, pour ceux qui sont en difficulté comme Olivia et tout, je leur dis "vous l'imprimez et vous le collez" comme ça ils ont pas forcément besoin de le recopier parce que pour certains c'est un peu pénible mais, la fois dernière j'étais surprise mais en fait Philippine elle était absente elle avait tout rattrapé, tout le cours, elle l'avait pris sur le cahier de textes numérique.
286.	CH	Tu leur donnes la possibilité d'imprimer leur cours.
287.	DIANE	Voilà moi je dis vous pouvez l'imprimer vous collez y a aucun problème, donc ils savent que voilà, c'est dans le cahier de textes numérique, ils l'impriment ils le collent, alors c'est vrai qu'après par contre c'est le problème de ceux qui n'ont pas internet, ou quand le cahier de textes ne marche pas.
288.	HELENE	Voilà, donc euh ben moi par exemple je peux pas, chaque fois que je mets mon mot de passe pour entrer dans le cahier de textes numérique, il me met session expirée
289.	DIANE	Oui mais tu peux, ça marche ça fonctionne
290.	HELENE	Je peux rien faire du tout
291.	DIANE	Si moi je le mets, il me met session expirée mais en fait ça fonctionne.
292.	HELENE	Oui mais moi j'arrive pas à enregistrer.
293.	DIANE	Il faut cliquer trois fois, faut insister, sur ok ok ok ok et à la troisième ça marche
294.	HELENE	Ah d'accord.
295.	LUC	Et si à la troisième ça ne fonctionne pas, faut encore cliquer trois fois (<i>rires</i>)
296.	DIANE	Oui (<i>rires</i>)
297.	LUC	Et après compter jusqu'à 20, à 21 tu appuies
298.	DIANE	C'est ça

299.	LUC	Si ça marche pas tu t'es trompée
300.	HELENE	Mais du coup le cahier ça peut être utile.
301.	DIANE	Voilà
302.	DAVID	Après c'est "dites 33, dites 33"
303.	DIANE	L'année prochaine, non mais ça c'est des idées à mettre en place, voilà, l'année prochaine, mais tu vois par exemple, moi maintenant la libre circulation ça va mieux, ils demandent de moins en moins.
304.	CH	C'est dans quelles circonstances ? qu'est-ce qui change ?
305.	DIANE	C'est ça, et surtout j'ai commencé à acheter des stylos en plus, mais ce sera pour l'année prochaine ça par contre, préparer les trousse mais ça y est maintenant ils ont pris l'habitude, je dis plus rien ils peuvent circuler et tout de suite en fait, parce qu'avant ils devaient me demander pour aller prendre un stylo machin et tout, on perdait du temps c'était pas possible maintenant ils se lèvent, ils vont prendre à droite à gauche, et c'est vrai que je trouve que la mise en activité est plus rapide, on n'attend plus.
306.	CH	Et ils se déplacent pour quelle, pour quelle occasion ? Quel motif en fait ?
307.	DIANE	Ben, bon après moi c'est mon problème, c'est vrai que j'aime bien mettre les couleurs, grand un grand deux grand trois, tu vois les mêmes couleurs et cetera parce que
308.	CH	Mais tu disais aussi que ça aide les élèves
309.	DIANE	Voilà pour apprendre pour
310.	CH	En particulier ceux qui sont en difficulté pour bien se repérer.
311.	DIANE	Voilà c'est ça, donc ils savent que c'est les mêmes couleurs qui reviennent mais, toujours il y en a toujours qui bon, "j'ai perdu mon stylo rouge, j'ai pas ma colle, j'ai pas mes ciseaux, j'ai pas ci, alors tu vois maintenant ils se lèvent bon ben ils vont emprunter à droite à gauche, mais, euh là j'ai commencé mais je l'ai fait à la maison j'ai préparé trois trousse, ça sera pour la rentrée par contre 2014, septembre j'ai dit voilà, et ils sauront que, comme là ils vont dans l'armoire pour reprendre les feuilles pour les contrôles et tout, là il y aura les trousse ils prendront quand ils en ont besoin, plutôt que ce soit moi qui distribue sans arrêt.
312.	CH	D'accord, il y a une gestion du matériel qui est plus, plus déléguée en fait
313.	DIANE	Oui voilà je vais le faire et puis je vais leur dire, plus déléguer et puis
314.	CH	DAVID j'ai vu dans ton cours que ce sont les élèves qui installent le matériel, mais ça ça fait partie de, du cours en EPS.
315.	DAVID	Installation et rangement ça fait partie, en sport, oui.
316.	LUC	Vol, ça fait partie aussi
317.	DAVID	Quoi ? Vol... ça peut arriver, pas en 602 mais c'est arrivé à un collègue encore cette année, il en a vu un partir avec le diabolo et c'est un autre élève qui l'a vu.
318.	HELENE	Il est malencontreusement tombé dans mon sac, je l'ai pas remarqué. (<i>rires</i>)
319.	DIANE	Mais généralement finalement au début ce qu'on peut croire, parce que moi bon c'est vrai que je leur mets, parce qu'ils aiment bien aussi mes stylos parce que c'est des feutres et tout, donc du coup j'ai racheté plein de feutres parce qu'ils les aiment bien, mais du coup je me suis dit oh ben, parce que c'est vrai que par rapport au bic, ils préfèrent et tout, et finalement ils me les rendent, il y a quasiment pas, voilà j'ai, je peux leur faire confiance quoi il y a pas de

		souci, je sais qu'à chaque fois ils les ramèneront ils les posent.
320.	CH	C'est pas parce que tu règlements moins que tu as plus de disparitions.
321.	DIANE	C'est ça, la fois dernière, ce matin j'ai, je sais que Sabri, tu vois je lui notais dans son, parce que Sabri aussi il met un temps fou pour noter comme Xavier je lui notais dans son agenda les, les devoirs, mais Loïc m'a dit "ah madame c'est bon j'ai remis votre stylo" mais ils le font à chaque fois et puis ils remettent et j'ai toujours la trousse quasiment complète quoi, et j'ai quasiment pas eu de souci, il y a juste eu un élève mais c'était d'une autre classe quoi.
322.	HELENE	Au niveau de l'autonomie, j'ai, maintenant quand on corrige un exercice au tableau, que ce soit fait maison ou en classe, je choisis le premier élève, manque de chance je tombe souvent sur un qui avait oublié de faire l'exercice et qui doit passer au tableau.
323.	LUC	Pourtant la probabilité est faible (<i>sourire</i>)
324.	DAVID	(<i>mime le prof qui pointe un élève</i>) "Toi, Sabri" (<i>rires</i>)
325.	HELENE	Et cet élève-là, l'élève qui y va en premier, après c'est lui qui doit donner le vellea à quelqu'un d'autre, alors j'ai mené l'expérience pour voir si ça allait forcément être toutes les filles, un jour ça va être toutes les filles parce que j'ai commencé par une fille ou tous les garçons parce que j'ai commencé par un garçon, ou si, et finalement, euh, à un moment donné il y a eu une grande discussion, parce qu'ils se sont rendu compte qu'il y en avait un ou deux dans la classe qui jouaient pas le jeu, qui au lieu de s'assurer que tout le monde participait, il y en a qui donnaient qu'aux copains et copines, donc il y a eu un recadrage des élèves par les élèves, et maintenant ils tournent, ils sont capables de dire "ah ben lui là-bas, ça fait longtemps qu'il y est pas allé".
326.	CH	Ça permet une régulation
327.	HELENE	Et en fait il y a un peu une meilleure cohésion à propos de ça, parce qu'ils se rendent compte que, ils s'observent les uns les autres, qui participe qui participe moins
328.	CH	C'est peut-être une, un moyen pour les rendre plus attentifs.
329.	HELENE	Aussi, bon après j'ai des forêts de bras hein, "moi moi moi moi moi moi"/ (<i>mime les bras levés</i>), ils ont plus envie de participer parce qu'ils sont choisis par les copains, cette classe-là ça marche, en 605 ça marche pas du tout.
330.	DIANE	En 602 ça marche bien en 605 non.
331.	CH	Alors on arrive au terme de cet entretien, je voulais savoir pour la prochaine fois, donc on va continuer avec les 602, HELENE tu disais hier qu'avec Loïc ça va beaucoup mieux.
332.	DAVID	Hm c'est Sabri
333.	CH	Que en revanche c'est avec Sabri que
334.	DIANE	Et Xavier
335.	CH	Et Xavier voilà, et que Olivia aussi ça va mieux, c'est ça ?
336.	DIANE	Oui mais en fait du coup, j'ai eu un petit doute ces derniers temps parce que là je lui ai rendu un devoir, elle a fait le même devoir que les autres élèves, elle a eu la moyenne elle a eu 10 sur 20, ce qui, je pense qu'elle a travaillé hein, c'est pas un souci, mais euh, les phrases étaient mieux rédigées tout ça, après c'est peut-être moi qui exagère mais avec la prof de français on se posait des questions, savoir si... parce que la progression est vraiment flagrante, le contrôle d'avant elle savait pas trouver, elle comprenait pas les

		questions j'étais à côté je lui expliquais, elle a été obligée de chercher dans le cahier les réponses et cetera, elle les trouvait pas dans le cahier, et là du jour au lendemain le deuxième contrôle elle a même pas eu besoin de son cahier, elle a compris les questions elle m'a rédigé des phrases cohérentes, je me dis...
337.	CH	Est-ce que c'est bien son travail ? c'est ça ?
338.	DIANE	Oui, voilà, c'est un peu le...c'est ce qu'on disait aussi en français.
339.	LUC	Un miracle ?
340.	DIANE	Oui bon ben voilà je me dis alors, est-ce que c'est bien, tout ça ?

Titre : Autoconfrontation simple avec LUC (deuxième boucle)		
Codage : 2014-05-27 ACS 2 LUC (SVT)		
Codage simplifié : ACS 2 LUC		
Date : 27 mai 2014		
Participants : Chercheure (CH) LUC (SVT)		
1.	CH	C'est parti, alors c'est un cours en demi-classe où tu leur proposes des activités avec la situation problème "un jour, nous allons tous mourir de faim".
2.	LUC	Oui j'ai dû mettre un truc comme ça.
3.	CH	"Tous les, nous sommes tous condamnés à mourir de faim".
4.	LUC	Hm.
5.	CH	C'est sympa, au départ (<i>rires</i>) donc on va aller à 2' et dans ce groupe là il y a en particulier les élèves Loris, Loïc et Olivia.
6.	LUC	Oui.
7.	CH	Et tu as un élève en plus.
8.	LUC	Hm.
9.	CH	Donc là Loïc, là Olivia et Loris il est là, on le verra tout à l'heure.
10.	CH	Donc là tu vas voir tous les élèves ou seulement certains, alternativement et... Qu'est-ce que tu fais, là ?
11.	LUC	Ben là, j'ai l'impression que j'ai tous été les voir, mais il y a peut-être une priorité hein, il y a des élèves qui ont été prioritaires, il y a des gamins qu'il faut...
12.	CH	Tu as été voir Loïc en premier en fait.
13.	LUC	Oui, ben d'ailleurs je suis passé plusieurs fois, hein, le voir, en fait il y a un problème d'accroche avec, avec Loïc, on voit que ... il faut qu'il ait compris peut-être l'intérêt de la tâche, enfin je ne sais plus ce que j'ai fait exactement mais en tout cas, visiblement il avait du mal à rentrer dans la tâche. Donc peut-être qu'il y avait un problème de compréhension, peut-être que... ben la tâche n'était pas claire, ou je sais pas il était peut-être envahi par toutes les informations qu'il avait devant le nez, je sais pas. En tout cas j'ai eu besoin de passer plusieurs fois pour euh
14.	CH	Oui, tu t'en souviens
15.	LUC	Oui, enfin, non, mais là je le vois visiblement.
16.	CH	Oui, oui. Et tu y retournes à 4'28, c'est à dire à 2 minutes d'écart
17.	LUC	Hm.
18.	CH	Donc là tu vas l'interroger.
19.	LUC	Hm.
20.	CH	Voilà, tu lui demandes s'il a son dossier.
21.	LUC	Hm
22.	CH	Et d'ailleurs il le prend parce que tu le lui demandes. Tant que tu ne lui as pas... sollicité nommément, les autres ils ont, quand tu as le dossier ouvert devant toi, voilà ils le prennent
23.	LUC	Il y en a certains qui ont réagi et d'autres

24.	CH	Voilà, ils réagissent et lui tu lui dis "est-ce que tu as pris ton dossier Loïc ? " et il dit oui et c'est à ce moment-là qu'il le prend, c'est pas quand tu le montres.
25.	LUC	Je lui ai pas d'ailleurs demandé de prendre son dossier, je lui ai juste demandé s'il l'avait pris
26.	CH	Tu lui as demandé s'il l'avait. Donc c'est déjà la deuxième fois que tu t'occupes de lui.
27.	LUC	Hm hm.
28.		
29.	LUC	Donc l'idée est de faire le rapprochement avec la situation problème. Je sais que la plupart des élèves ont fait déjà la relation entre la situation problème qui était sur le dossier et la situation problème qui est sur le tableau. Il y a une relation qui permet finalement de... Il y a un fil conducteur. Et comme je ne suis pas sûr qu'avec Loïc ben le fil conducteur il ait été saisi, ben je lui demande de le formuler, et en même temps qu'il le formule en fait il se rend compte que, normalement il se rend compte que c'est ce qu'il y a au tableau. S'il s'en rend pas compte, je lui dis "ça te rappelle quelque chose ?", voilà.
30.	CH	Donc c'est pas un élève que tu interrogues au hasard, en fait
31.	LUC	Ça pourrait
32.	CH	Oui mais là... en l'occurrence
33.	LUC	Ça peut, dans ce cas-là, non.
34.	LUC	((rires) Logique à deux francs six sous, mais je suis sûr qu'ils s'en souviendront.
35.	CH	Toujours les moyens mnémotechniques hein?
36.	LUC	Mais ça marche, hein? Alors j'insiste, surtout avec des élèves de sixième, enfin je les aide déjà à hm... des élèves de cinquième, de quatrième ou de troisième je pourrais ne pas leur montrer le, désigner les différents éléments de l'activité. Là en fait, ben je simplifie la tâche simple, ça veut dire que ... parce que je sais que certains d'entre eux vont être, je veux dire, vont être bloqués ou vont se fixer des, un blocage au départ, j'énonce déjà un certain nombre d'actions qu'ils vont faire et les documents qu'ils vont pouvoir utiliser pour, pour pouvoir faire ces actions. Je dirais, je prévois peut-être un... comment dire, je prévois une, une situation délicate, quoi, je les mets déjà dans une situation de réussite, ils sont dans une situation où ils pourraient peut-être envisager de pouvoir répondre. Donc du coup, ben, il n'y a aucune raison qu'ils n'y arrivent pas.
37.	CH	Oui. Donc comment tu présentes, là, tu présentes toutes les activités
38.	LUC	Pour les sixièmes oui, oui.
39.	CH	Pour toutes les sixièmes
40.	LUC	Après tout dépend.... souvent, souvent. Après normalement il y a une évolution dans l'année, il y a une évolution dans les tâches qui deviennent de moins en moins des tâches simples mais qui vont passer à des tâches que moi j'ai appelées semi-complexes ou complexes, où finalement j'essaie de, de, de ne pas systématiquement laisser transparaître l'action, les verbes d'action. Donc dans les tâches simples, c'est des, tu sais il y a

		petit un, petit deux, petit trois, avec des verbes d'action qui amènent à évaluer par exemple une situation problème, et puis j'amène petit à petit au cours de l'année les élèves à effacer ce petit un, ce petit deux, ce petit trois, à effacer finalement cet ordre chronologique que je leur impose, pour qu'ils puissent passer à une tâche je dirais, d'ordre général, quoi. Voilà, donc en sixième je le fais vraiment en début d'année, quand je le sens, quand je le trouve encore utile en fin d'année ben je le fais encore. Mais l'idée c'est qu'il y ait une évolution malgré tout.
41.	CH	Donc en fait, ce que tu veux dire c'est que quand tu présentes les différentes activités, tu, à l'oral tu décomposes un peu la tâche. C'est ça ?
42.	LUC	Hm, pour certains, oui.
43.	CH	D'accord.
44.	LUC	Je sais que certains écoutent mais d'autres ne m'écouteront pas, hein, enfin à ce stade là ils ont tout à fait intégré que ils auront besoin de tel ou tel document, à ce moment-là on voit très souvent qu'ils vont regarder autre chose, ça les intéresse plus parce qu'ils ont compris. Il y a des élèves par contre qui vont eux, regarder exactement le document que je leur, que je leur signale, et puis essayer de, tout de suite de faire le rapprochement pour pouvoir et bien prendre un peu d'avance sur ce qui pourrait être leur activité.
45.	CH	Est-ce que c'est aussi une aide pour eux, pour choisir leur activité, puisque tu leur laisses le choix ?
46.	LUC	Oui mais à partir du moment où je fais la même chose pour toutes les activités, euh ce qu'ils vont, enfin ils vont plutôt choisir en fonction de leur, enfin je veux dire en fonction de leurs goûts, en fonction de l'activité à faire, est-ce que c'est par rapport à l'aide que j'ai apportée je ne suis pas sûr parce que j'apporte des aides pour tout le monde.
47.	CH	Hm.
48.	LUC	Des aides de compréhension ou des aides de, de, de méthode, bon on en reparlera si tu veux, je sais pas, je pense plutôt que ils sont rassurés dans, dans leur choix et ils peuvent choisir plus sereinement une activité en fonction de leurs goûts, en se disant "ça de toute manière le prof il nous a dit quelque chose en rapport, c'est faisable, je sens que je vais la réussir".
49.	CH	Tu leur annonces aussi un, un critère de complexité, un degré de complexité
50.	LUC	Hm.
51.	CH	Tu leur dis "c'est une activité deux étoiles, donc c'est moyen", euh...
52.	LUC	Hm, hm, ça ils le savent normalement. Là normalement je l'ai dit parce qu'on était, on était filmés, sinon je le dis pas.
53.	CH	Tu le dis pas.
54.	LUC	Je peux le dire pour des élèves comme Loïc, qui peuvent avoir des difficultés, et, et je leur dis "voilà ça c'est une activité où j'ai mis une étoile", c'est, au fur et à mesure que l'année passe en fait les étoiles ne veulent plus rien dire du tout, mais vraiment. Mais ils, ce sont des élèves qui ont tellement besoin d'être rassurés que le fait de savoir que cette activité, le prof il a mis une étoile, même si c'est pas vrai, c'est une activité sur laquelle ils vont pouvoir se, se...

55.	CH	Réussir
56.	LUC	Se retrancher pour pouvoir réussir. Donc c'est pas forcément celle qu'ils vont choisir, mais ils se disent que...
57.	CH	Au pire celle-là ils peuvent la faire
58.	LUC	Au pire, celle-là est faisable. Bon pourquoi pas ?
59.	CH	Et c'est important pour eux d'avoir ça.
60.	LUC	Ben c'est important pour moi aussi, enfin quand j'étais étudiant c'était important.
61.	CH	Hm.
62.	LUC	Ça veut pas dire que je faisais cette activité-là mais je me disais que dans tous les cas, je sais que je pourrai faire celle-ci, donc c'est pas perdu.
63.	CH	Donc il y avait quelque chose sur quoi tu pouvais te rabattre.
64.	LUC	Hm. < Alors ça c'est ce que j'appelle mes tâches semi-complexes, où les actions ne sont plus directement saisissables. Alors c'est pas vraiment une tâche complexe, mais finalement j'ai effacé tous les petit un, petit deux, petit trois, et j'ai laissé juste les mots, les verbes d'action en gras. Et du coup il y a une phrase ou une succession de, une suite de phrases, et les verbes d'action sont là, et il suffit juste de compter les verbes d'action pour savoir combien on a de tâches à faire, et donc ça il y a des élèves qui commencent à piger, il y en a d'autres, pas encore. Mais bon, c'est des sixième, hein, je veux dire c'est pas facile aussi, à ce stade-là.
65.	CH	Donc là en fait Olivia veut répondre, tu l'interroges, et elle dit "deux", elle se plante en fait, bon c'est pas grave, hein, mais comment tu, comment perçois là, son intervention ?
66.	LUC	Ben elle est, j'aurais pu peut-être revenir là-dessus, en fait elle a compté le nombre de phrases, or c'est pas les phrases qui comptent, c'est les verbes d'action, c'est ce qui, c'est les actions à réaliser. Bon c'est pas dramatique puisque bon, après les autres ils corrigent.
67.	CH	Hm.
68.	LUC	Et puis elle-même relève le doigt encore.
69.	CH	Oui oui. A ce moment -là, Loïc lève le doigt.
70.	LUC	Là je veux vraiment qu'ils acquièrent, qu'ils apprennent à gérer leur temps, c'est à dire qu'il y a une consigne, une tâche à faire, et cette tâche et bien il faut s'obliger à la terminer pendant un laps de temps donné, voilà. Et s'ils n'y arrivent pas, s'ils n'y arrivent pas et bien ils ne peuvent pas la terminer tout de suite, c'est, je joue sur un effet qu'on appelle l'effet Zeigarnik, où en fait je crée finalement un manque. Ils sont dans une situation où ils pouvaient réussir et je les bloque à ce stade-là, en leur disant "attention, tu pourras terminer que si tu fais ça entretemps", c'est à dire une nouvelle activité. Et là je sais que il y a plein plein plein de tensions qui se développent et ils attendent qu'une chose, c'est de pouvoir combler ce manque, et donc du coup je sais que dans ce cas-là normalement les activités vont très très vite, ils vont particulièrement, ils sont particulièrement efficaces lors de leurs activités pour pouvoir combler le manque en question.

71.	CH	Mais sur, sur l'heure d'ailleurs, moi il y a plein d'endroits où j'ai noté, tu leur fais beaucoup de rappels par rapport à l'horaire, "regardez l'horloge", à ce moment-là «oui tu as fini, est-ce que tu as le temps de commencer autre chose ? " bon tout à l'heure on va revenir sur Loris parce que il y a, il se passe un truc un peu particulier avec lui, je ne sais pas si tu t'en souviens
72.	LUC	Pas du tout, non
73.	CH	Avec Loïc, avec Victor aussi, tu le ramènes très souvent à la pression temporelle, en lui disant "je suis sûr que tu vas pas réussir à terminer".
74.	LUC	Je le pense.
75.	CH	Et tu te souviens ce qui se passe à la fin ?
76.	LUC	<i>(rires)</i> oh ben il a dû finir
77.	CH	<i>(rires)</i> évidemment. Voilà j'ai l'impression que pour toi c'est important ce rapport au temps de la tâche.
78.	LUC	Ben oui, ben nous avons un programme, directement ça se voit pas, mais nous avons un programme, et le programme il faut le faire passer le plus rapidement possible, enfin il faut être dans les clous en tout cas, et ... enfin je sais pas, l'idée aussi c'est qu'ils deviennent autonomes ces élèves-là, donc pour être autonomes il faut gérer le temps, il faut gérer l'espace, il faut gérer ses activités, on n'a pas un temps infini pour pouvoir faire quelque chose, non ça, ça n'existe pas, donc il faut leur apprendre à... moi j'ai pas de montre hein, mais en tout cas j'ai la même horloge qu'eux. C'est l'horloge finalement qui, qui, qui m'impose un rythme, et pour eux ce doit être à peu près pareil.
79.	CH	Tu veux qu'ils apprennent à gérer leur temps de travail.
80.	LUC	Oui, voilà, qu'ils ne regardent pas leur montre, mais qu'ils, finalement, essaient de programmer, faire de la programmation finalement, c'est-à-dire essayer d'anticiper euh, apprendre doucement à anticiper finalement le, la séance quoi, "qu'est-ce que je vais faire ?", "comment il faut que je me débrouille pour terminer peut-être quelques minutes avant, pour que le prof ait le temps de faire son bilan, par exemple", "il faut que je puisse anticiper, il faut que j'aie le temps de terminer mon activité". Alors c'est très abstrait, enfin c'est pas clair du tout, hein, mais ça s'apprend. Enfin pour moi c'est très important de, d'apprendre ce qu'est la, cette espèce de gestion temporelle.
81.	CH	On voit, on voit que dans ta séance, il y a euh, de nombreux rappels au temps, alors d'autant plus nombreux qu'ils ont quand même une longue période de travail en autonomie, puisqu'ils sont sur des activités, où ils viennent te voir, où ils t'appellent, enfin c'est un peu à la demande tes interventions, mais la plus grosse partie de l'heure, ils sont sur un travail individuel.
82.	LUC	Oui
83.	CH	C'est pas toi qui scandes, qui rythmes la séance
84.	LUC	Moi je les mets juste en garde, je leur dis "voilà, si j'étais à votre place" indirectement c'est ça, "si j'étais à votre place, je m'inquièterais", ou alors, "mais vraiment je m'inquièterais, je, je pense qu'il faudrait accélérer ou ralentir, bon je vous propose de réfléchir à votre situation, où vous en

		êtes".
85.	CH	Hm, alors là on va aller à 8, 8 minutes à peu près, et là il y a un premier, enfin il y a un rappel au temps.
86.	CH	Voilà, en plus ceux-là tu les envoies dans une autre salle donc en fait là j'ai l'impression que tu leur poses des jalons sur leur activité de mémorisation
87.	LUC	Hm
88.	CH	Qui va être individuelle, personnelle, et en plus, euh, délocalisée par rapport à la salle de classe.
89.	LUC	En fait ils sont, là la difficulté c'est d'anticiper finalement, c'est faire de la programmation dans l'heure, c'est anticiper le temps qu'il va me falloir pour faire telle tâche, telle tâche, telle tâche. Et donc là je leur dis "voilà", je leur dis quelque chose parce que je l'ai fait, je l'ai appris, moi cette activité, c'est que la première des tâches il faut qu'elle soit réalisée en ce temps-là, pour que les autres puissent être faites. Donc je leur impose finalement, je dirais, une, une, un objectif voilà, il faut que cette partie-là soit mémorisée en tant de temps.
90.	CH	Hm
91.	LUC	Pour être normalement sûr que ça puisse, ça puisse se terminer quoi, voilà. Et ça ils le comprennent tout à fait, et puis en plus c'est un challenge pour eux, ils sont super motivés donc tant mieux.
92.	CH	Loïc a choisi cette activité, Olivia aussi. D'ailleurs c'est celle qui a été majoritairement choisie.
93.	LUC	C'est pas une activité très simple, parce que du coup, elle implique un exercice de mémorisation et puis, enfin je veux dire c'est pas si simple parce que beaucoup d'élèves ne savent pas apprendre, et j'en profite normalement pour les aider à apprendre. Et c'est pas tellement comprendre, parce que ça, comprendre, ça vient dans le temps, mais l'idée c'est qu'ils soient familiarisés avec un certain nombre d'expressions, de mots, qu'ils vont réentendre après, par la suite. Mais faut pas qu'ils soient gênés par un bruit, enfin par un mot particulier. Là en fait, j'essaie dans ce, dans ce genre d'activité, de de les amener à prendre connaissance de, de, du vocabulaire ou d'expressions. Pas forcément le traiter, mais au moins les amener à entendre ces choses-là, pour que, lorsque nous serons en classe entière ou lorsqu'ils feront une activité plus complexe, ils ne soient pas gênés par ce document, donc qu'ils n'aient plus qu'à le comprendre plutôt que, non seulement l'entendre, l'intégrer et le comprendre.
94.	CH	Hm. Donc ça te pose pas problème de, qu'ils, qu'ils le connaissent, finalement, qu'ils l'apprennent avant de le comprendre.
95.	LUC	Non, absolument pas. Mais, lorsque nous apprenons à parler, ba, ba, ba, on répète des mots, hein, et puis au bout d'un moment on leur donne un sens, on leur donne une signification. Et lorsqu'on a réussi à faire le rapprochement entre le son et la signification et ben on peut estimer que, on a compris le mot, et puis après à partir du moment où on est en plus en mesure de l'appliquer, de l'appliquer, de l'intégrer dans une nouvelle, dans une nouvelle pensée, à ce moment-là, tout est gagné. Mais là on est dans une phase où il faut apprendre du vocabulaire, avant de le comprendre,

		l'apprendre, l'entendre, le travailler, le manipuler, le mettre dans tous les sens, se tromper bien évidemment, c'est pas important.
96.	CH	Donc ce que tu souhaites c'est qu'ils le reconnaissent après quand ils vont les rencontrer ces mots, ces expressions, etcetera, quand ils vont les rencontrer dans un autre contexte.
97.	LUC	Oui le fait de revenir sur l'organisation temporelle
98.	CH	Oui et puis d'apprendre avant de comprendre.
99.	LUC	Mais là, là encore ce n'est pas obligatoire, ce n'est pas systématique, comme c'est une activité de mémorisation et que c'est eux qui choisissent finalement des activités qu'ils vont faire pour un moment donné, l'activité mémorisation peut être une activité qui prépare le cours, ça peut être aussi une activité qui permettra de renforcer ce qu'on a entendu dans le cours
100.	CH	Qui renforce, voilà, parce que selon les élèves, puisqu'ils ont le choix, ils peuvent la faire avant ou après la situation d'apprentissage.
101.	LUC	Hm. L'idée c'est que, voilà l'idée c'est qu'il y ait suffisamment d'élèves en activité qui ont, qui ont fait cette activité pardon, euh, avant que je fasse le cours, pour qu'ils puissent me guider dans le cours.
102.	CH	Oui, donc tu vas t'appuyer sur ce qu'ils ont fait
103.	LUC	Oui, sur lesquels je pourrai m'appuyer, voilà.
104.	CH	D'accord. Et là on est à 10 minutes du début, et Loïc va déjà revenir
105.	LUC	Tu sais ils sont toujours dans une phase où ils apprennent à parler, quoi. Tu, tu le vois hein, tu vois que ils sont capables, là le problème c'est que ils essaient de mémoriser des images, ils mémorisent des mots, et, et tu te rends compte que ça n'a pas de sens pour eux. Très souvent en fait, ce qu'ils te disent n'a aucun sens. Et si bien que parfois ils oublient les articles, ils oublient les déterminants, ils oublient des choses, et le fait que tu reviennes là-dessus en disant "écoute, là tu as peut-être oublié un mot, t'as oublié un verbe ou tu as oublié un adjectif, un adverbe, écoute", du coup ils sont obligés de revenir sur ce qu'ils viennent de dire et puis de se rendre compte que finalement il y a peut-être un sens derrière tout ça. Alors je vais pas trop loin, c'est pas le but, mais l'idée c'est qu'ils apprennent aussi, sans parler d'adjectif, d'adverbe et tout ça, mais qu'il y a une, une relation entre les mots d'une phrase.
106.	CH	Hm. Loïc il vient en fait sur le temps de la séance, il vient te voir très, très souvent en fait, c'est à dire qu'à 20 minutes, Loïc il en est déjà à son troisième passage auprès de toi pour réciter, alors que les autres élèves viennent te solliciter moins souvent.
107.	LUC	Mais je ne sais pas, est-ce que lui, je me rappelle plus, est-ce que lui récite paragraphe par paragraphe, ou est-ce que
108.	CH	Oui.
109.	LUC	En fait il a besoin de quelqu'un pour apprendre, et s'il vient aussi souvent me voir, c'est parce qu'il n'a pas de méthode pour apprendre. Et donc, du coup j'accepte tout à fait
110.	CH	Et alors à tel point que il revient à 20 minutes, il vient pour la troisième fois déjà

111.	LUC	Alors il y a quelque chose qu'on ne voit pas ici, mais qui est assez intéressant, tu vois tu as des dossiers verts et des dossiers bleus là-bas, ce sont les aides de méthode, procédures, et cetera, et en fait on voit que les gamins euh, surtout en sixième, ont appris à se passer de ces aides, ils ont totalement compris, finalement ce que cela pouvait apporter, et la méthodologie travaillée, elle est pour la plupart, acquise tu vois, et du coup il y a un désétayage, en fait ils ne, ils ont appris à se passer des aides, ils sont en situation d'apprentissage, quoi, alors ça c'est assez intéressant, bon enfin bon. On avait un fond sonore à côté, on avait la musique
112.	CH	Oui, oui
113.	LUC	C'est génial
114.	CH	Et voilà le retour.
115.	LUC	Tu vois que là on passe vraiment des connaissances à la compréhension, on passe vraiment d'une formulation, de mots d'expressions et cetera et qu'on les comprend pas, et là en fait lorsqu'on les questionne sur le sens des mots, on se rend compte qu'il est obligé de se dire "oui alors qu'est-ce que ça peut bien vouloir dire, est-ce que j'ai compris la phrase ou est-ce que je l'ai pas comprise?"
116.	CH	C'est par l'échange avec toi qu'il travaille la compréhension.
117.	LUC	Et oui
118.	CH	C'est pas par son activité personnelle
119.	LUC	Et ben en fait très souvent la verbalisation permet finalement de, de réfléchir au sens des choses, puisque, enfin, enfin, oui
120.	CH	Là il repart même pas, il reprend le classeur parce qu'il reste juste un membre de phrase "tout en respectant l'environnement et la santé", donc il apprend, hop il la regarde et il te la récite tout de suite. Et là tu lui demandes...
121.	LUC	Les premières lignes, je sais plus
122.	CH	Tu lui demandes le début du texte.
123.	LUC	Ben oui, ben là en fait il faisait travailler sa mémoire instantanée, c'est, c'est bien sauf que... Donc là il a déjà son 20 parce qu'il a fini, mais
124.	CH	Mais il a oublié le début
125.	LUC	Mais en fait il a juste mémorisé instantanément à chaque fois. Il faut maintenant faire passer tout ça dans la mémoire de travail, donc il faut qu'il revienne et qu'il replace les mots les uns par rapport aux autres, qu'il leur donne un petit peu de sens. Donc c'est ce que je, je lui dis voilà, le travail il l'a fait, maintenant je veux le voir d'une autre manière ce travail-là.
126.	CH	Tu lui mets 20 quand même.
127.	LUC	Ben oui, je lui demandais de réciter, il a récité. Maintenant, il lui a pas donné de sens, mais je vais lui dire, je crois, que "tu auras un autre 20 si tu es en mesure de me, de le refaire", je pense, je crois, hein, je sais plus. <476854>
128.	CH	Oui c'est ce que tu fais. Donc là il y a plusieurs élèves qui arrivent pour réciter, et ce que tu vas proposer c'est de se faire mutuellement réciter.

129.	LUC	Hm. <493208> ça, ça paraît simple comme tout, mais enfin moi je me rends compte que la plupart des élèves ne sont pas capables de donner du sens à ce qu'ils font, et, enfin là on retombe sur le décrochage, c'est une des raisons, peut-être même la principale raison du décrochage, on ne voit pas l'intérêt de faire la chose, ou alors on nous présente quelque chose, qu'on le comprenne ou qu'on le comprenne pas, ça a pas tellement de sens, enfin ça a pas tellement d'importance.
130.	CH	Oui mais en même temps tu me dis "c'est pas grave s'ils comprennent pas ce qu'ils apprennent, puisqu'ils vont revenir..."
131.	LUC	Dans un premier, oui mais l'intérêt c'est pas seulement, voilà l'intérêt n'est pas seulement d'obtenir seulement des connaissances, c'est aussi au bout d'un moment de les comprendre et de les appliquer. Mais je pense qu'il faut à un moment donné, euh, s'attarder sur la prise de connaissances, la prise d'informations, voilà, sur le fait de nommer des choses pour après les, les définir.
132.	CH	Oui mais elle, par rapport à l'échange que vous avez, on a quand même l'impression qu'elle a mieux compris ce qu'elle a appris
133.	LUC	Mais.... je pense que là il y aurait peut-être une raison familiale, enfin je sais pas mais on peut imaginer que, ben que je dirais que les relations entre les enfants, enfin entre les parents et les enfants ne sont pas les mêmes, et que le vocabulaire utilisé à la maison n'est pas le même, et puis peut-être aussi la gamine, enfin la gamine, l'élève a été responsabilisée, Loïc peut-être beaucoup moins, Loïc il a besoin de repères, il a besoin qu'on soit là pour lui, elle nettement moins, elle a du vocabulaire que lui n'a pas, et lui il est pas jaloux, mais je veux dire il regarde toujours avec beaucoup d'en... d'envie ces camarades-là qui sont, qui lui paraissent déjà ... des gens, quoi.
134.	CH	Tu penses que pour lui ils sont inaccessibles.
135.	LUC	A mon avis, s'il leur fait, s'il est, s'il les embête tant que ça, c'est parce qu'il a besoin de, il a besoin de les rabaisser et c'est une manière de...
136.	CH	De rentrer en contact ?
137.	LUC	De rentrer en contact et puis, enfin il est très très maladroit, mais à mon avis il y a un problème, enfin c'est pas vraiment un problème, après c'est peut-être un problème d'éducation, il y a la place de l'enfant, comment on entre en contact avec quelqu'un, est-ce, pour prendre contact avec quelqu'un il faut forcément entrer en confrontation avec lui ? C'est pas facile, hein, donc là bon c'est presque de la rééducation, hein, il vient à l'école pour se rééduquer.
138.	CH	Se socialiser
139.	LUC	Hm.
140.	CH	Alors là, il y a Olivia à qui tu vas proposer d'aller faire réciter un camarade de cinquième.
141.	LUC	Hm. Elle est fière, hein ?
142.	CH	Oui, donc là...
143.	LUC	Je l'ai responsabilisée, c'est très bien, l'idée c'est qu'elle se, qu'elle soit responsabilisée, elle est face à un élève qui est plus âgé qu'elle, il parle de

		choses qu'elle comprend pas puisque c'est
144.	CH	Oui par contre elle, elle connaît pas
145.	LUC	C'est niveau cinquième elle est complètement dépassée, mais ce qu'on lui demande seulement de faire n'est pas très compliqué, c'est seulement vérifier si ce que l'élève récite, d'un point de vue connaissances, correspond à ce qui est écrit sur la feuille, c'est tout.
146.	CH	Et ça elle peut le faire.
147.	LUC	Elle peut le faire, oui, bien sûr, elle a pas à juger, finalement, elle a pas tellement à juger du travail de son camarade, elle a juste à écouter, vérifier finalement si globalement, ce qu'il dit est, c'est la même chose que ce qui est écrit. Mais il y a aussi un travail sur le sens, hein, parce que du coup elle est amenée indirectement elle aussi non seulement à vérifier si les mots sont là, et si elle est en mesure de le faire peut-être de vérifier si le sens est là, aussi. C'est important, c'est, ça ressemble à de l'éducation, hein, peut-être.
148.	CH	Elle aussi, elle est aussi amenée à rencontrer un autre lexique, d'autres contenus, qu'elle retrouvera plus tard
149.	LUC	Ça ressemble en fait, en fait on lui, oui, non seulement elle va le retrouver plus tard, mais en plus elle est confrontée à, à un seuil de savoir et de savoir faire qui est au-delà du sien, et donc, je pense que c'est, c'est une bonne chose. Elle est pas notée sur ça, mais n'empêche qu'elle a mis un pas dans ce que feront les élèves de cinquième. C'est très intéressant. Et le plus intéressant c'est qu'elle y arrive.
150.	CH	Oui elle s'en acquitte très sérieusement
151.	LUC	Et là du coup je veux dire, il y a aucune, je veux dire il y a aucun effet
152.	CH	Et après elle va te dire "Monsieur, il a 20".
153.	LUC	Elle s'est même permis, finalement, de le juger, c'est très bien, de l'évaluer... J'écoute, hein, indirectement j'écoute en même temps les... et oui.
154.	CH	Non mais en tout cas pendant ce temps-là
155.	LUC	Hm ça s'appelle, euh, comment on pourrait appeler ça...
156.	CH	Tu es, tu es en train de discuter avec Victor qui vient te demander des explications sur ses notes, sur sa moyenne
157.	LUC	Hmmm
158.	CH	Et en même temps, tu écoutes...
159.	LUC	Oui, ben oui. Une attention sélective, ou je sais pas comment ...
160.	CH	Partagée
161.	LUC	Partagée, oui, oui. Mais parce que mine de rien, je l'ai mise dans une situation, je vais pas la mettre entre guillemets, elle est dans une situation délicate, ça peut très bien se passer comme ça peut très mal se passer aussi, auquel cas il faudrait que je puisse intervenir avant que ça se passe mal, quoi. Le fait qu'elle soit bloquée, il suffirait que, il suffirait que cet élève lui pose une question, lui dise "mais non tu fais n'importe quoi", là il fallait que j'intervienne, donc ...
162.	CH	Et là il y en a une autre qui vient se rajouter.
163.	LUC	Hm <873834>

164.	CH	Voilà donc là elle vient te dire que c'est bon, il a 20, et l'autre elle vient te montrer son travail. Et puis on va aller un tout petit peu plus loin, et là il y a Loris, à 29 minutes, donc en fait c'est un tout petit peu plus de la demie, hein, Loris il se rend compte que
165.	LUC	Il se rend compte de quoi, je me rappelle plus.
166.	CH	Qu'il a déjà fait cette activité
167.	LUC	Je pense que c'est une bonne leçon s'il s'en rend compte.
168.	CH	Tu dis "je suis sûr que tu ne vas pas terminer".
169.	LUC	L'idée aussi qu'il y ait un élève de cinquième dans une classe de sixième c'est une très bonne chose. Là j'essaie de le développer à peu près avec tous mes niveaux, mais là
170.	CH	Hm, lui pourquoi il est là ce jour-là ? Parce qu'il est écopé et qu'il fait pas EPS ?
171.	LUC	En fait ils ont une ... alors il y a ça et puis en plus ils ont une fiche de programmation à partir de la quatrième ou de la troisième qui fait qu'ils peuvent programmer je dirais toutes les séances de l'année ils peuvent les programmer.
172.	CH	D'accord.
173.	LUC	Et dès qu'ils ont fini leur programmation c'est à dire dès qu'ils ont fait tout, et ben ils ont fini l'année, même si on est au mois de mai. Et donc lui du coup il a compris ça et il vient, il vient pour, dès qu'il a un moment il vient pour faire les activités. C'est pas le seul, il y en a plein qui viennent comme ça, et euh, du coup
174.	CH	Toi ça t'arrange d'avoir un élève de cinquième parmi les sixièmes ?
175.	LUC	Oui, oui, comme parfois j'ai des élèves de sixième parmi des troisièmes. Je trouve que c'est bien, parce que du coup les troisièmes qui sont, qui font les, les petits kéké parfois, ben au milieu, d'avoir un élève, je dirais presque à dorloter, à surveiller et à protéger, et ben c'est assez intéressant.
176.	CH	Oui. Alors juste une dernière chose et puis après je vais te laisser, à 32 minutes en fait, tu proposes à Loïc ce que tu as proposé aux autres, c'est à dire de se faire faire réciter par un camarade. <1058398>
177.	LUC	Mais on a le droit, je veux dire, moi il m'arrive aussi de refaire un certain nombre de choses
178.	CH	Mais lui il pouvait pas normalement, hein ?
179.	LUC	Face à la vidéo
180.	CH	Pourquoi pas ? Alors le voilà. Et là... Il botte en touche.
181.	LUC	Ben il se détache de moi.
182.	CH	Hm.
183.	LUC	Il faut qu'il se ... oui
184.	CH	"Est-ce que tu accepterais d'être jugé maintenant ?" il a dit "jugé, non" et Olivia essaie de ... elle dit "oui pour l'aider comme on a fait", et cetera, et là il change de sujet, il dit "monsieur c'est quoi, ça, j'ai pas compris", comme ça il est bien sûr que c'est toi qui vas le faire réciter et en fait tu vas le faire réciter.

185.	LUC	Hm, mais dans le temps, donc l'idée avec lui, ce serait peut-être que dans le temps, essayer de l'amener peut-être à faire intervenir un camarade avec qui il s'entend bien, et peut-être petit à petit, passer à quelqu'un d'autre que moi, en quatrième, en troisième. C'est vachement important, mais ce gamin il a ... il est pas bien.
186.	CH	Oui tu vois par rapport à la thématique qu'on avait abordée en collectif, le faire travailler, faire travailler l'élève à risque parmi les autres et avec les autres
187.	LUC	Il se sent, on parlait de vulnérabilité, il se sent vraiment vulnérable
188.	CH	Oui, il est vraiment, il est vraiment, là c'est le seul qui refuse, il a dit "jugé, non".
189.	LUC	Ben il se sent vulnérable, il se sent pas compétent pour se défendre, mais je veux dire c'est presque à pleurer un gamin comme ça
190.	CH	Alors que Olivia qui n'est pas hyper performante
191.	LUC	Non mais elle
192.	CH	Elle rentre très volontiers dans ce jeu-là, de la récitation partagée, mutuelle, et cetera.
193.	LUC	Oui.
194.	CH	On va s'arrêter là.

Titre : Autoconfrontation simple avec DIANE (deuxième boucle)		
Codage : 2014-06-15 ACS 2 DIANE (Histoire-géographie)		
Codage simplifié : ACS 2 DIANE		
Date : 15 juin 2014		
Participants : Chercheure (CH) DIANE (Histoire-géographie)		
1.	DIANE	J'attends de voir ce que tu vas me montrer.
2.	CH	Tu te souviens, c'était la fois où tu les as laissés s'installer où ils voulaient.
3.	DIANE	Voilà.
4.	DIANE	Qui est-ce qui parle en premier ?
5.	CH	Je sais pas, il y en a un qui te dit "madame je veux personne à côté de moi"
6.	DIANE	Oui ben oui.
7.	CH	Donc tu vois là Fatima elle dit "personne, là, personne". Il voulait être devant mais il préfère être tout seul.
8.	DIANE	Mais pas que, il y a Fatima, et il y a Loïc.
9.	CH	Et Fatima pour être bien sûre, tu as vu ?
10.	DIANE	Elle a mis son sac, oui.
11.	CH	Elle a posé son sac à côté
12.	DIANE	Pour avoir personne. Là elles sont toutes prêtes les filles, c'est les garçons qui mettent du temps.
13.	CH	Plus de temps à se, à s'y mettre ?
14.	DIANE	Regarde, la petite elle est déjà prête, hein?
15.	CH	Oui, ben elle avant de s'asseoir elle sort ses, son matériel et elle s'organise déjà sur sa table et quand elle s'assoit tout est prêt devant elle.
16.	DIANE	Tout est prêt, ça y est, quoi.
17.	CH	On voit qu'elle est organisée, quoi. Et je voulais te demander si finalement donc, cette organisation de classe, est-ce qu'elle est toujours restée comme ça
18.	DIANE	Oui oui, quasiment.
19.	CH	Tu n'as pas besoin de faire des changements
20.	DIANE	Rien changé, rien changé, quasiment Non tu vois ils sont tous là au même endroit, oui, non ils ont pas changé, Noémie est là, Victor, non. La petite elle est partie j'étais en Angleterre avec les élèves, et donc elle voulait me dire au revoir et
21.	CH	Oui oui oui, et elle a pas pu.
22.	DIANE	Elle a pas pu.
23.	CH	Donc là à 5 minutes tu vas annoncer le prochain contrôle.
24.	DIANE	Et je vois pas Fatima. Je vois pas Fatima qui lève la main, j'étais concentrée dans ma distribution
25.	CH	Va savoir ce qu'elle veut
26.	DIANE	Oui... (<i>erreur de copie entre Loïc et Laurent</i>) je voulais tellement, tu sais
27.	CH	Mais Loïc a quand même la moyenne.

28.	DIANE	Oui
29.	CH	Sabri il te pose la question jusqu'à ce que tu lui répondes
30.	DIANE	Mais je lui ai répondu avant, aussi, et il continue, je lui réponds toujours mais à chaque fois je lui réponds, il continue en fait, oui. mais bon il continue parce qu'en fait ça le satisfait pas la réponse que je lui ai donnée, donc il voulait que je lui dise "bon tu colles à tel endroit".
31.	CH	D'accord, c'est pas assez précis ce que tu lui dis
32.	DIANE	Ben je lui dis "non on le dira tout à l'heure" mais en fait ça lui plaît pas, donc il veut que je lui donne la réponse tout de suite précise, maintenant.
33.	CH	Il veut la réponse maintenant.
34.	DIANE	C'est pour ça qu'il insiste en fait.
35.	CH	Tu lui dis "je rends à tout le monde et je te le dis après".
36.	DIANE	Hm
37.	CH	Et il va s'arrêter.
38.	DIANE	Et il s'arrête. Le problème, c'est que comme ils ont changé de place, le temps que je les repère, je
39.	CH	Oui bien sûr
40.	DIANE	C'est terrible, là.
41.	CH	Donc on va aller au moment où tu introduis le
42.	DIANE	Le chapitre
43.	CH	Voilà, en rappelant, tu rappelles le cours précédent.
44.	DIANE	J'étais absente une semaine, du coup ça faisait loin parce qu'en fait ils m'ont pas vue pendant trois semaines, puisqu'il y a eu les deux semaines de vacances plus la semaine où j'étais en Angleterre avec les élèves de troisième.
45.	CH	Là je voulais revenir sur ton, ta manière de questionner, qui est quand même, je sais pas si tu te souviens de la séance filmée sur la définition de la cité.
46.	DIANE	oui, oui
47.	CH	Ton questionnement il est beaucoup plus structuré et fermé, en fait.
48.	DIANE	Oui oui, je veux qu'ils évitent de partir par exemple métropole, je me suis dit ils vont partir encore dans la cité, dans
49.	CH	D'ailleurs ils commencent par dire "dans les cités"
50.	DIANE	Oui oui, et puis
51.	CH	Tu as vu que là, ils redisent "cités", quoi
52.	DIANE	Ah oui donc il faut que vraiment j'arrive, voilà
53.	CH	Tout de suite tu cadres beaucoup plus
54.	DIANE	Oui
55.	CH	Donc du coup ça fait que tu passes moins de temps quand même dans ton cours, à ces échanges, cours dialogués.
56.	DIANE	Voilà, c'est ça, explications...
57.	CH	Et ils vont se, il vont se mettre sur des tâches
58.	DIANE	Après on est à la fin de l'année aussi, normalement ils doivent être, je dois aller plus vite, quoi.
59.	CH	C'est aussi parce qu'ils sont, tu crois, parce qu'ils sont plus avancés et qu'ils vont plus vite à l'essentiel ?
60.	DIANE	Oui, non mais moi aussi parce que j'ai changé aussi, je suis beaucoup plus,

		voilà.
61.	CH	Oui
62.	DIANE	Après tu vois comment ils fonctionnent donc du coup tu sais où tu veux en venir, j'ai dit, là je, dans ma tête j'ai dit "il est hors de question que je parte dans... métropole ça doit être acquis on l'a répété dix mille fois", voilà, maintenant ils le savent.
63.	CH	Oui, voilà, donc on n'a pas besoin de revenir sur la définition
64.	DIANE	Voilà, mais au moins je sais que cette notion, ils passent en cinquième et tous, et même je pense Loïc la connaît.
65.	CH	Oui, oui, alors c'est je sais pas si c'est lui ou si c'est Sabri mais c'est un des deux qui te dit métropole
66.	DIANE	Oui, c'est Loïc.
67.	CH	C'est Loïc.
68.	DIANE	Hm
69.	CH	Xavier il a pas ses affaires
70.	DIANE	Non. Il sait que tu le filmes, hein Loïc, à chaque fois il regarde
71.	CH	Tout à l'heure avec HELENE c'était rigolo parce qu'il y a certains moments où il m'oublie complètement et puis à un moment il se retourne et puis il me fait des petits coucou (<i>rires</i>)
72.	DIANE	Les autres font pas attention que tu es là
73.	CH	Ben il y en a deux trois qui me disent bonjour, qui, voilà
74.	DIANE	Lui il est, pendant toute l'heure de cours, il
75.	CH	De temps en temps il se souvient que je suis là et il me fait des petits signes.
76.	DIANE	Hmmm Lionel
77.	CH	Il est sympa ce gamin. Donc là on va aller à 17'40 et en fait tu te retrouves dans un cours où ils n'ont pas tous la même chose à faire parce qu'ils en sont pas au même point
78.	DIANE	Parce qu'en fait avant les vacances il y a eu beaucoup d'absents parce qu'il y a eu le, un raid ou je sais plus quoi avec les profs d'EPS, où ils sont partis, du coup à la leçon j'ai pas eu tous les élèves, et comme après je suis partie ben il y a eu les vacances et puis le voyage en Angleterre, du coup ils sont tous en décalé, en fait.
79.	CH	Hm.
80.	DIANE	En fait il avait pas
81.	CH	Première tâche, il y en a qui n'ont pas terminé la carte, Xavier, la petite devant c'est Laura, parce qu'ils étaient absents, et puis quelques-uns qui n'avaient pas, qui n'avaient pas terminé.
82.	DIANE	Il y avait Farid aussi
83.	CH	Ils n'avaient pas terminé parce qu'ils ont loupé un cours
84.	DIANE	Hm, Sabri il écrit pas, hein, Sabri il écrit pas mais il donne des coups de pied derrière
85.	CH	Mais il va s'y mettre, tu vas voir.
86.	DIANE	Oui
87.	CH	Là il essaie de communiquer avec Loïc

88.	DIANE	Oui, avec Loïc. (<i>rires</i>) Xavier...
89.	CH	Ça y est, Loïc il y est
90.	DIANE	Il y est, et Sabri aussi
91.	CH	Et lui il cherche encore la page, ça y est
92.	DIANE	Et il baille (<i>rires</i>). Eh, il a enregistré, ça y est.
93.	CH	Donc là pour l'instant tu as deux tâches différentes.
94.	DIANE	Oui, il y en a qui finissent la carte, et il y en a qui prennent le paragraphe
95.	CH	Qui continuent à prendre le cours. Et tu vas en avoir une troisième
96.	DIANE	Oui une troisième, la légende, parce que Xavier XXX
97.	CH	Là on est à 26'47 et c'est là où tu donnes la troisième tâche
98.	DIANE	Tiens j'avais pas mis la lumière ?
99.	CH	Si, non ? C'est allumé, non ?
100.	DIANE	Hm, hm. Philippine a fini, Nicolas aussi
101.	CH	Elle a tout terminé, Nicolas, c'est lui hein Nicolas.
102.	DIANE	Hm, Sabri est en train d'écrire
103.	CH	Et oui, mais tu vois quand même
104.	DIANE	Il le fait
105.	CH	Il persévère, hein?
106.	DIANE	Hm. Mais après là, il a décroché.
107.	CH	Il est assez, de manière assez autonome parce que tu as pas eu besoin de venir le
108.	DIANE	Oui j'ai parlé à l'oral j'ai pas eu besoin de lui dire de le faire, alors que Xavier il faut toujours que je sois derrière lui.
109.	CH	Et voilà
110.	DIANE	Ça y est ! Mais je lui réponds, hein quand même, s'il se met à hurler, donc si je lui réponds pas, il va continuer à me dire "madame j'ai fini, madame j'ai fini", donc
111.	CH	Et oui il a cette attitude tellement spontanée
112.	DIANE	Et oui il fait quoi Loris ?
113.	CH	Attends on revient
114.	DIANE	Il fait un truc avec ses mains comme ça
115.	CH	(<i>rires</i>) mince !
116.	DIANE	(<i>rires</i>) il vient de se rendre compte qu'il était filmé
117.	CH	C'est à, c'est à dire ils m'oublient, et puis de temps en temps, oups !
118.	DIANE	Et puis je crois qu'il a fait un geste pas très, c'était pas avec, c'était, non c'était avec les deux premiers doigts, il faisait
119.	CH	Une forme, il est content
120.	DIANE	Et d'un coup il vient de réaliser, c'est ça.
121.	CH	Il s'y remet, là
122.	DIANE	Et là il se cache derrière le cahier, et ouais. Et là je vais le voir après
123.	CH	Voilà, donc là tu vas intervenir auprès de Loïc, et là derrière c'est Loris.
124.	DIANE	Loris, c'est ça.
125.	CH	Donc qu'est-ce que tu fais, là ?
126.	DIANE	Je lui dis voilà, de se calmer un petit peu parce que j'avais vu quand même deux

		trois choses, et puis c'était pas la peine qu'il se fasse remarquer.
127.	CH	Oui.
128.	DIANE	Voilà, qu'il soit un petit peu plus attentif
129.	CH	D'accord. C'est pas pour le faire se repérer dans son cahier, que tu vas le voir.
130.	DIANE	Non, non non parce que je lui dis "voilà, tu écris là", mais je lui dis en même temps, je lui dis "arrête de te faire remarquer".
131.	CH	"Calme-toi"
132.	DIANE	"Calme-toi" et tout ça, donc euh il essaie de suivre la leçon.
133.	CH	Oui
134.	DIANE	Mais je lui dis à part, sans, avant je lui aurais fait la remarque à voix haute, comme ça et maintenant je le fais plus.
135.	CH	Oui, et en fait c'est plus efficace
136.	DIANE	Et du coup voilà, oui parce qu'il s'y met, ça y est.
137.	CH	Là du coup tu le remets en fait
138.	DIANE	Là du coup tu vois il était
139.	CH	Sans interrompre le travail des autres
140.	DIANE	Non
141.	CH	Sans le, sans le mettre en exergue
142.	DIANE	Voilà. Et ça c'est LUC qui m'a donné, enfin voilà. LUC il me disait voilà, c'est vrai que là tout de suite il s'y est remis, ça a dérangé personne et puis, et puis voilà, et puis Loris et après Sabri.
143.	DIANE	Regarde lui il s'amuse tout seul.
144.	CH	Il est toujours content, lui.
145.	DIANE	Oh là là il se met de la colle sur
146.	CH	"Je vais me mettre du rouge à lèvres avec la colle"
147.	DIANE	Oh là là mais c'est vraiment de la véritable colle qu'il se met entre les lèvres !
148.	CH	Ça doit pas être dangereux, hein?
149.	DIANE	J'espère, parce que là il ingère de la colle, oh là là (<i>rites</i>)
150.	CH	Non mais c'est de la colle blanche, c'est pas de la colle scotch
151.	DIANE	Oui mais bon
152.	CH	Voilà, ça c'est fait
153.	DIANE	XXXX tu vois regarde (<i>rites</i>). Tu vois je répète, hein, pour que ça reste vraiment en mémoire, ça ça doit être un automatisme.
154.	CH	Alors là aussi il y a une grande différence entre ta manière d'intervenir et celle que tu avais en décembre, c'est à dire que là, tu poses toi-même la problématique en fait.
155.	DIANE	Oui, oui parce que je veux qu'on avance.
156.	CH	Voilà. Tu es pas...
157.	DIANE	Non
158.	CH	Qu'est-ce que ça peut être les conséquences
159.	DIANE	C'est ça.
160.	CH	A d'autres moments tu les fais participer, mais là c'est toi qui guides
161.	DIANE	Oui oui parce que.... qui garde les rênes.
162.	DIANE	> Et Loris... Tu vois là Loïc aussi en même temps, on lui reproche des choses

		mais là il est embêté par les autres, quoi.
163.	CH	Et oui
164.	DIANE	Là c'est Loris qui vient lui mettre une claque. Et puis il a profité du moment où j'étais en train d'écrire au tableau, le dos tourné, pour le faire, quoi.
165.	CH	Hm. Ben Loris il est malin, beaucoup plus malin que Loïc en fait.
166.	DIANE	Bien sûr, hm.
167.	CH	C'est celui qui se fera jamais pincer.
168.	DIANE	C'est ça. Sauf que là il a pas été très malin, parce qu'il savait que, enfin, il s'est pas rappelé qu'il était filmé.
169.	CH	Oui, je sais pas s'il s'en est rappelé, parce que ce qui se passe tu vois là à peine on vient de le voir dans le cours de HELENE, par exemple Loris il participe beaucoup, il montre à plein de reprises des attitudes d'élèves, des... donc il sait taquiner quand, quand il sait qu'il va pas se faire prendre, alors que les deux, là...
170.	DIANE	Oui
171.	CH	Ils sont brut de décoffrage
172.	DIANE	C'est ça
173.	DIANE	Tu vois ben ça fait rire Loïc, hein? Oui mais remarque comment veux-tu qu'il réagisse ? Hé !
174.	CH	Là tu le rappelles, tu le ramènes
175.	DIANE	"Attends ton tour", ah ah, tu as vu il l'a dit à Loris, "attends ton tour". <1740388> Mais je reste toujours près du tableau en plus je circule pas beaucoup, hein, quand même
176.	CH	Oui, tu trouves ?
177.	DIANE	Je trouve, oui, je pourrais circuler davantage.
178.	CH	Oui, là jusqu'à présent tu as fait un aller-retour là, pour voir Loïc et Loris
179.	DIANE	Je circulais plus avant, c'est ce que me disait l'inspecteur il trouvait que c'était bien parce que je circulais beaucoup et là je me rends compte que finalement je reste essentiellement au tableau
180.	CH	Et c'est quoi ta préoccupation dans le fait de rester ...
181.	DIANE	Je sais pas, en fait c'est oui, si parce qu'avant j'avais, je faisais peu de cours par power point
182.	CH	D'accord
183.	DIANE	Et du coup, là il faut à chaque fois que j'aïlle à l'ordinateur pour changer et tout ça, donc c'est vrai qu'à chaque fois je suis obligée de revenir sur le bureau pour changer, ce qui fait que maintenant je suis quasiment tout le temps au bureau alors qu'avant je circulais tout le temps sans arrêt.
184.	CH	Oui
185.	DIANE	Et c'est vrai que l'inspecteur m'avait dit "ah c'est bien, vous passez", je passais derrière les élèves, j'expliquais les exercices et tout et là je me rends compte, ça fait deux séances que tu filmes
186.	CH	Le fait que tu, le fait que tu aies, que tu sois tributaire de ton avancement des diapos
187.	DIANE	Du power point, oui, oui, parce que j'avais un petit appareil, mais
188.	CH	oui
189.	DIANE	Chaque fois les piles, faut les changer, j'oublie toujours

190.	CH	Oui, ça fonctionne pas très bien
191.	DIANE	Voilà, donc du coup c'est vrai que je reviens, chaque fois, pour,... c'est vrai que ça c'est pas idéal. Parce que finalement je reste toujours là.
192.	CH	Faut trouver une
193.	DIANE	Faut que je trouve une solution.
194.	CH	Et en plus là bon tu as toujours la carte
195.	DIANE	oui la légende
196.	CH	Voilà, la légende de la carte affichée pour certains, la fin du cours précédent, et tu démarres
197.	DIANE	Un nouveau cours
198.	CH	Sur le troisième tableau le nouveau cours mais en même temps, cette, ce cours par power point ça apporte quand même quelque chose.
199.	DIANE	Oui, oui et puis en plus maintenant on va être complètement obligés parce que tu vois là j'ai un tableau blanc interactif, et... et c'est de plus en plus recommandé qu'on le fasse, mais bon d'un côté c'est bien parce que c'est vrai que les élèves regardent beaucoup plus ce que tu fais au tableau, mais de l'autre
200.	CH	Ils sont, ils sont attirés par
201.	DIANE	Oui, mais il faut que je trouve un équilibre entre ce que je vidéo-projette et puis faire le tour, quoi, maintenant, xxxx ça je pense que je devrais le travailler aussi. Parce qu'il faut quand même passer derrière, pour certains.
202.	CH	Oui.
203.	DIANE	Olivia c'est pratique tu vois, elle s'est mise devant mon bureau
204.	CH	Et oui c'est ça
205.	DIANE	Tout de suite, tu vois je peux à chaque fois tout de suite lui dire "ben là t'en es pas là"
206.	CH	Oui en juste en te penchant un petit peu
207.	DIANE	Voilà, "c'est bien ce que tu as fait", mais par exemple ben tu me dis si Sabri il a un petit peu décroché au troisième trimestre
208.	CH	Et en plus les trois, là, ils se sont mis, euh...
209.	DIANE	Les trois ils se sont mis, oui oui
210.	CH	A l'abri du danger
211.	DIANE	Parce que Philippine j'ai pas besoin, tu vois elle, hop ça s'enchaîne
212.	CH	Oui
213.	DIANE	Nicolas et Laurent j'ai pas besoin non plus, tous ceux-là ça s'enchaîne
214.	CH	Il y a à la fois cette, cette possibilité que tu leur as donnée de choisir leur place
215.	DIANE	Voilà
216.	CH	Et cette contrainte que tu as de faire avancer le...
217.	DIANE	Le cours.
218.	CH	Le diaporama
219.	DIANE	Le diaporama, oui, hm.
220.	CH	C'est, là c'est, comment trouver le...
221.	DIANE	En fait oui, il faudrait que je circule plus quand même, je pourrais le faire plus. Oui, je vais réfléchir.
222.	CH	En fait moi ce qui me frappe aussi tu vois c'est que en fait, les moments où ils se mettent à faire autre chose, c'est des moments où euh, tu parles, ils doivent

		écouter, ou bien c'est du cours dialogué avec un seul élève qui intervient à la fois, et ça pour ces élèves-là c'est difficile.
223.	DIANE	Hm, oui.
224.	CH	Alors que quand ils ont quelque chose de concret à faire
225.	DIANE	Une tâche à faire, oui
226.	CH	Ben ... ils le font.
227.	DIANE	Hm, ils le font, c'est parce que j'ai pas l'habitude de faire, mais c'est vrai que le multitâche comme ça c'est pas mal, hein, mais j'ai pas l'habitude, il faut que je le fasse beaucoup plus, c'est pour ça que c'était intéressant, la réunion de ce matin, parce que échanger avec les professeurs des écoles, les outils, tout ça, ça va me permettre vraiment, justement, tu vois, de faire plus du multitâche comme ça tu vois. je peux commencer une chose, terminer une autre avec un autre groupe, sans forcément que, qu'ils aient perdu le fil, tu vois.
228.	CH	Oui, ils sont tous, déjà ils sont tous occupés, et
229.	DIANE	Ils sont tous occupés, oui
230.	CH	Et quand à un moment tu as, tu vois, cette, ce, finalement...
231.	DIANE	Où on est tous arrivés pratiquement au même moment, et ben il y a un flottement.
232.	CH	Ce qui est le plus difficile, pour les gamins à risque, moi j'ai l'impression, c'est de t'écouter, de t'écouter et de réagir
233.	DIANE	C'est ça
234.	CH	Alors de t'écouter parce que ils font, du coup, là ils font rien avec leurs mains donc ils sont... tu vois lui il a plein de moments où il est sur sa chaise comme ça, il est entre échanger avec Loris et Sabri et quand même suivre un petit peu ce qui se passe
235.	DIANE	Il regarde, il revient.
236.	CH	Tu vois, il est vraiment, euh, sur le fil entre les deux, euh voilà lui pareil, quand il écrit, qu'il est sur sa tâche, ben
237.	DIANE	Quand il écrit il est concentré, oui
238.	CH	Ben il est concentré, et puis le moment où tu parles, et ben finalement tout ce qui est autour d'eux les attire.
239.	DIANE	Du coup il faudrait en fait les lancer tout de suite sur une tâche et ensuite peut-être faire le bilan tous ensemble pour avoir quelque chose, mais chacun donnerait son bilan, ou faire un exercice de ce genre-là, peut-être, pour comprendre, faire comme on fait en SVT, c'est à dire par exemple on fait plusieurs tâches, chacun a une démarche différente, plus dure pour les élèves pour qui c'est plus facile, plus complexe on va dire plutôt, plus simple pour ceux qui ont des difficultés, ils en tirent des conclusions et chacun vu que c'est des conclusions différentes, donne la conclusion et ça sera la trace écrite aussi.
240.	CH	Peut-être, oui, oui. En tout cas moi ce que je constate, c'est que quand même quand tu les mets, ça c'est la grosse différence avec le cours du mois de décembre
241.	DIANE	Oui
242.	CH	Quand ils sont en activité sur quelque chose, euh ben ils le font, quoi
243.	DIANE	Ils le font, ils le font, oui. C'est plus comme avant
244.	CH	C'est pas le gamin qui va rester là sur son exercice et qui va pas, dire "moi je le fais pas", ou "j'y arrive pas", ou euh...

245.	DIANE	C'est vrai. Non c'était, enfin si tu me demandes entre les deux séances, c'est sûr que je trouve que celle-là elle était bien, mieux, mais... ben oui, mais en fait c'est parce que c'est tout le travail qu'on a fait derrière, voir la vidéo, de faire le commentaire, d'analyser, les échanges qu'on a faits avec les collègues et puis là ils ont grandi.
246.	CH	Moi je te dis, c'est mon avis aussi quoi, quand je les observe, finalement Sabri même si là il est loin de toi, c'est vrai que
247.	DIANE	Il a écrit, il a travaillé
248.	CH	Ben il fait ce que tu lui demandes, et en plus je sais même pas, je crois que c'est pas le dernier à finir, quoi.
249.	DIANE	Non, c'est Loris je crois qui est le dernier.
250.	CH	Tu vois voilà, c'est ces moments-là qui sont difficiles pour eux à tenir quoi.
251.	DIANE	Hm, je vois oui. Parce que là, même, regarde, Marie elle est obligée de se retourner.
252.	CH	Parce qu'il doit lui envoyer un peu des coups de pied dans la chaise
253.	DIANE	C'est ça
254.	CH	Et parce que voilà je me demande aussi si là, ce que tu leur dis, pour eux pour ces
255.	DIANE	XXX
256.	CH	C'est pas ça, mais est-ce qu'ils arrivent à se faire
257.	DIANE	Oui mais regarde, tout le reste écoute attentivement
258.	CH	Oui oui, absolument.
259.	DIANE	Donc qu'est-ce que je dois faire ? Est-ce que je dois faire autre chose pour ces trois là, alors que le reste de la classe écoute ? C'est ça...
260.	CH	Non non, moi c'est pas, j'ai pas de suggestion à te faire, je réfléchis tout haut
261.	DIANE	Non je sais, c'est moi qui, je me questionne, moi aussi je réfléchis tout haut et je me questionne parce qu'il y a quand même le groupe qu'il faut avancer aussi
262.	CH	Bien sûr, bien sûr
263.	DIANE	Le reste du groupe
264.	CH	Oui oui, oui oui, mais bon, et puis peut-être que c'est pas grave aussi si ça dure pas longtemps
265.	DIANE	Non ça dure pas
266.	CH	Que à ce moment-là, ben, eux il faut savoir qu'à ce moment-là ils sont un peu, ils sont déconnectés et ils y reviendront
267.	DIANE	ils sont un peu déconnectés, oui
268.	CH	Ils y reviendront par un autre biais quand tu vas leur donner quelque chose de concret à faire, quoi.
269.	DIANE	C'est ça.
270.	CH	Et tu vois
271.	DIANE	Il a écrit.
272.	CH	Non pas tout à fait.... ça y est, c'est parti.
273.	DIANE	Hm.
274.	CH	Voilà donc tu vois, hop ça y est, ils ont quelque chose de concret à faire
275.	DIANE	Concret à faire donc ils le font
276.	CH	Et hop ça repart.

277.	DIANE	Ça peut être une solution ça aussi, pour certains
278.	CH	Alors c'est sûr, hein, il y a bien des moments où il faut que tu fasses des synthèses,
279.	DIANE	Oui mais la synthèse elle peut venir d'eux, donc du coup si elle vient d'eux ils sont quand même moins passifs, s'ils sont acteurs
280.	CH	oui, peut-être
281.	DIANE	je sais pas, quoi
282.	CH	Leur donner un petit document, leur...
283.	DIANE	Oui, et faire une synthèse. Ah Lionel il a dit "en croissance"
284.	CH	Il a dit "Est-ce qu'un pays en développement ça veut dire un pays en croissance?"
285.	DIANE	On peut dire en croissance, oui je trouvais que c'était bien.
286.	CH	Voilà donc là
287.	DIANE	je suis obligée de revenir
288.	CH	Voilà, non mais tout le monde a fini avec la carte et la légende, et tu embrayes sur le nouveau cours. Non ça se goupille bien, finalement et le fait qu'ils aient pas tous fait la même chose au même moment fait que ...
289.	DIANE	Non non c'était bien, mais je pensais du coup euh, tu sais le lendemain ils ont eu une évaluation, et que ça serait plus facile, parce que Xavier avait quand même refait la carte et je leur ai mis exactement la même carte en évaluation, il a été incapable de me situer de me placer, par exemple Sibérie ou euh Amazonie, ou je sais pas, Sahara, alors qu'il venait juste de le faire, il l'a fait la veille. Je veux dire, si c'était il y a trois semaines, j'aurais compris tu vois
290.	CH	Oui, oui
291.	DIANE	Mais en fait c'est ça, je me dis il a fait quand même ça la veille, il a refait la légende, on a pris du temps, et ben il était incapable le lendemain de me le refaire, le lendemain, si, même pas, il y a pas eu, et en plus je les ai à huit heures du matin le mercredi, donc de huit à neuf, il a eu...
292.	CH	Il avait effacé de la mémoire de travail
293.	DIANE	Ah complet, de la mémoire, je me suis dit à la limite pour certains, parce qu'on avait fait la classe, c'était moins, ils s'en rappellent plus d'accord, mais en fait pour lui ça doit poser un gros, gros problème. Je lui ai dit "mais tu l'as fait hier !" et il s'en rappelait plus du tout, tu vois, et pourtant il l'a fait étape par étape.
294.	CH	Lui c'est comme s'il se tirait des balles dans le pied en ce moment.
295.	DIANE	C'est ça, et donc c'est pour ça que j'étais un peu déçue aussi, c'est pour ça que je me suis dit "mais alors, ça a pas marché, je ... ça a pas marché".
296.	CH	Mais est-ce que tu penses que ça vient de cette manière-là de faire, est-ce que tu penses que si tu avais mis tout
297.	DIANE	Non, non je pense que c'est, oui
298.	CH	Si tu avais remis tout le monde sur la carte, est-ce que tu penses qu'il aurait... mieux retenu ?
299.	DIANE	Non, non non c'est euh, je pense pas.
300.	CH	C'est qu'il est, oui quand DAVID dit "même au kayak il touche la, le bord de la rive et il continue à ramer"
301.	DIANE	Ah non mais lui...
302.	CH	Mais attends, tu peux pas reculer si... voilà... Alors ce que disait HELENE tout à

		l'heure c'est que ses parents commencent à s'inquiéter pour lui.
303.	DIANE	Oui, ils commencent.
304.	CH	Ben peut-être qu'il a réussi son coup, le gamin.
305.	DIANE	Oui parce que tu pensais qu'il avait pas l'attention de ses parents et que... c'était tout reporté sur le petit frère je crois, le petit frère ou la
306.	CH	Je sais pas, on faisait un peu l'hypothèse que à la maison il était pas très soutenu
307.	DIANE	Oui il se sentait délaissé, c'est possible
308.	CH	Et peut-être, tu vois peut-être cette énergie qu'il déploie genre "je fais un peu n'importe quoi"
309.	DIANE	Oui, pour attirer l'attention. C'est vrai que
310.	CH	S'il a réussi à tirer la sonnette d'alarme, et ben
311.	DIANE	Ça a marché, mais c'est rare, parce que par exemple moi en quatrième j'ai un élève, Mickaël, c'était ça quoi, et le souci c'est que ça marche pas du tout du tout, les parents ils s'en fichent complètement, ce gamin là il va passer en conseil de discipline parce qu'il s'est battu et tout ça, et pourtant c'est pas faute, il a 2 de moyenne générale, hein, et il a eu 4 au deuxième trimestre et il avait 6 au premier, et c'est pas faute d'avoir vu la maman, de l'avoir eu au téléphone, d'avoir vu le papa, mais en fait ils te disent oui oui, mais il ne le font pas, et par exemple cet enfant, j'avais réussi à obtenir qu'il aille, tu vois, en troisième prépa-pro, à LB (lycée professionnel) et j'avais, on avait vu la principale adjointe parce que c'était l'ancienne principale d'ici, la principale adjointe du collège, et elle est maintenant adjointe au lycée, et elle me disait "y a pas de souci, si je l'ai en visite il aura sa place", donc j'ai dit à la mère "surtout venez, samedi matin aux portes ouvertes, madame N. vous attend et il aura certainement sa place". Elle n'est pas venue. Donc il a pas de place. Et après j'ai la maman la semaine dernière, elle me dit "ah c'est pas normal qu'il soit pas pris". Je lui ai dit "vous saviez la règle, vous deviez vous présenter, vous aviez un rendez-vous".
312.	CH	Et alors qu'est-ce qu'elle dit à ce moment-là ?
313.	DIANE	Elle dit "oui mais alors c'est" elle a reporté la faute sur son mari, qui aurait dû l'amener.
314.	CH	Et oui.
315.	DIANE	Son ex-mari puisqu'ils sont séparés.
316.	CH	C'est vrai que c'est une grosse problématique.
317.	DIANE	Et du coup cet enfant il est vraiment abandonné et le
318.	CH	Dans le décrochage c'est une grosse problématique
319.	DIANE	J'ai essayé d'en parler à la maman, je disais, essayez, je dis, parce que moi pour moi c'était un bulletin d'alerte, pas pour nous, c'est pour les parents, parce que ce gamin il était décrocheur, c'est à dire qu'il écrit plus et il fait plus rien, mais il est pas violent, il est pas agressif, et en fait c'était vraiment un appel, je pense, pour les parents.
320.	CH	Il est peut-être dépressif.
321.	DIANE	Je pense. Jusqu'à ce que maintenant on arrive à l'état final, c'est qu'on est vraiment, on a réussi à le tenir jusqu'à la fin de l'année, et sauf que la semaine dernière il s'est bagarré. Donc là il est, et puis ça a été loin parce que, ils ont saigné du nez les deux garçons et tout ça, donc là il passe en conseil de discipline. Et avant on avait eu aucun problème de discipline. Donc on a encore l'étape supplémentaire.

322.	CH	Et oui, mais
323.	DIANE	Et voilà
324.	CH	Et "jusqu'où il faut que j'aïlle pour attirer l'attention ? "
325.	DIANE	Des parents, oui c'est surtout ça. Et du coup Xavier c'est ça oui, possible. Mais c'est bien si les parents réagissent.
326.	CH	Là je crois que c'est HELENE qui m'a dit "oui les parents commencent sérieusement à s'inquiéter"
327.	DIANE	C'est ça, DAVID nous a dit, mais on aura l'occasion, tu verras ce soir
328.	CH	Oui. Peut-être que ça...
329.	DIANE	J'espère.
330.	CH	Ça y est, il a fini d'écrire. Une dernière chose, c'est Victor qui t'a demandé la parole, mais tu continues, tu le....
331.	DIANE	Oui parce qu'il allait dire quelque chose, oui, il faut avancer.
332.	CH	Voilà.
333.	DIANE	Maintenant je...
334.	CH	Pas parce que tu penses qu'il va te dire quelque chose d'incongru, ou
335.	DIANE	Non non, c'est que là il faut avancer et ... je sais que des fois il y a des questions qu'ils me posent quand ils n'écoutent pas le reste de ce que je dis, après ils ont la réponse juste après. Donc maintenant tu vois des fois je zappe, je leur donne plus la parole, j'essaie, des fois je leur dis "attendez que je finisse d'expliquer" et après "voilà, vous avez les réponses à vos questions". Donc maintenant ils ont pris l'habitude. Maintenant ça va, c'est bien.
336.	CH	D'accord. Mais tu vois quand même
337.	DIANE	Du coup je lui ai dit, je les aurai en cinquième
338.	CH	Globalement qu'est-ce que tu en penses ?
339.	DIANE	Ah ils ont progressé
340.	CH	Oui
341.	DIANE	Mais moi j'ai changé, ah oui, ah moi j'ai changé, oui oui
342.	CH	Ta manière de...
343.	DIANE	D'être, oui de gérer la classe oui.
344.	CH	Et du coup tu as beaucoup plus de...
345.	DIANE	C'est mieux. Ah moi je préfère ce cours-là. Mais j'en suis sortie satisfaite du cours, j'ai préféré. Du coup j'en tiens compte, tu vois, parce que cet été ça va être la préparation de leçons ça va être
346.	CH	Tu vas, tu vas
347.	DIANE	Je vais essayer, surtout vu le menu qu'on a eu ce matin, j'ai pas le choix !
348.	CH	Ça, il faut aussi, il faut le prendre.... alors encore une fois les vidéos, si tu les veux
349.	DIANE	Oui
350.	CH	Je te les, tu as une clé ?
351.	DIANE	Oui j'ai une clé.

Titre : Autoconfrontation simple avec HELENE (deuxième boucle)		
Codage : 2014-06-16 ACS 2 HELENE (Anglais)		
Codage simplifié : ACS 2 HELENE		
Date : 16 juin 2014		
Participants : Chercheure (CH) HELENE (Anglais)		
1.	CH	Tu fais passer des feutres velleda, qu'ensuite ils se font passer au tableau.
2.	HELENE	Oui, ah non c'était en face.
3.	CH	Oui.
4.	HELENE	Attends, il faut que je me...
5.	CH	Hm
6.	HELENE	Parce que toi tu l'as regardé plusieurs fois, mais
7.	CH	Moi je l'ai regardé, une fois, je l'ai regardé.
8.	HELENE	Là il y a même Sabri et Xavier qui participent. Loïc aussi, non ?
9.	CH	Hm. Là il y a Loris, et il y avait encore la petite Cécile, c'est son dernier jour.
10.	HELENE	Là c'est Loris et Loïc qui font les imbéciles
11.	CH	Oui, mais justement je voulais t'en parler de ça. ça je l'avais pas vu, je l'ai vu au visionnage. En fait ils s'amuse à essayer de toucher leur nez avec leur langue. Mais tu vas voir ce qui va se passer.
12.	HELENE	Bon, sachant qu'ils savent, ça montre aussi à quel point ils t'oublient
13.	CH	Ah oui, tant mieux !
14.	HELENE	Ils savent, ils savent pertinemment qu'ils sont filmés
15.	CH	Hm hm
16.	HELENE	Mais ils continuent à faire les imbéciles.
17.	CH	Oui, mais à un moment Loïc il fait un petit coucou, elle est là, elle est pas là, quoi. Mais ce qui est intéressant, enfin moi ce qui m'a intéressée, c'est que je me dis "tiens là ils décrochent tous les deux"
18.	HELENE	Oui
19.	CH	Mais en fait Loris tu vas voir, il va revenir dans l'activité.
20.	CH	> Tu vois ça y est, il m'a vue, là. Voici Xavier, et là regarde, Loris récupère le feutre et il y retourne.
21.	HELENE	C'est pour ça que j'aime bien leur, les laisser se donner le feutre les uns les autres, déjà parce que ça évite toute la phase où, "ah mais c'est pas juste c'est toujours les mêmes qui y vont", le premier trimestre c'est difficile parce qu'ils donnent aux copains, donc les filles ne donnent qu'aux filles, les garçons donnent qu'aux garçons, mais là au bout d'un moment qu'ils ont compris le but du jeu, ils veulent tellement que ce soit équitable qu'ils vont aller récupérer d'autres gamins qui ne suivent plus, du coup. Il a pas forcément, c'est c'est Farid qui lui a donné le feutre, il a pas forcément remarqué que Loris faisait l'imbécile

22.	CH	Ben non puisqu'il est occupé à autre chose
23.	HELENE	Mais juste que "ben tiens, ça fait longtemps qu'il est pas allé au tableau".
24.	CH	Oui, hm. En même temps, il y a déjà été une fois, hein ? Et tous, et alors j'avais une question, je voulais te faire réagir sur le placement des élèves, en fait, est-ce que c'est fortuit, est-ce que c'est de leur fait, est-ce que c'est du tien? Bon là il y a Loïc, Loris, bon, Farid, qui a pas spécialement de souci, là il y a Sabri, et là il y a Xavier.
25.	HELENE	Xavier. Alors je les laisse se mettre où ils veulent.
26.	CH	D'accord, c'est leur choix, ça
27.	HELENE	C'est leur choix, mais par contre je leur ai dit "vous assumez vos choix."
28.	CH	D'accord.
29.	HELENE	C'est à dire que si Sabri et Xavier font les idiots tous les deux et que c'en est au point où faut qu'ils sortent au moins pour se calmer, c'est tous les deux qui prennent.
30.	CH	Ok.
31.	HELENE	Donc des fois ça fonctionne, des fois non.
32.	CH	Et là ? Et est-ce que c'est à chaque cours
33.	HELENE	Ils peuvent changer à chaque cours. Ce qui fait que deux, trois fois sur quatre, parce que je les vois quatre fois par semaine, c'est rare que Loïc, bon maintenant il vient plus mais bon, c'est rare que Loïc soit tout seul.
34.	CH	Loïc il vient plus.
35.	HELENE	Non.
36.	CH	C'est lui qui a décidé ?
37.	HELENE	Euh ben Loïc, depuis qu'il a son affectation ça l'intéresse plus trop d'être ici. C'est vrai qu'il est très énervé, et la maman veut pas nous l'envoyer dans cet état-là.
38.	CH	D'accord. Il a eu son affectation en SEGPA ?
39.	HELENE	Oui, elle préfère, elle préfère qu'il soit, tant pis mais à la maison, au calme, plutôt qu'il vienne et qu'il se fasse exclure.
40.	CH	Et oui, bien sûr. Faut pas qu'il se retrouve avec un dossier ...
41.	HELENE	Voilà. D'autant plus qu'il est très content d'aller en SEGPA, il a visité R. (<i>collège où se trouve la SEGPA</i>), ça lui plaît, il aime bien la structure
42.	CH	Ah ça lui plaît SEGPA, il est heureux de sa... bon
43.	HELENE	Ça sert à rien de gâcher... ça je sais pas si DAVID le sait non plus.
44.	CH	Non parce que justement il, lui ça l'inquiétait un peu qu'il vienne plus, et
45.	HELENE	Je lui parlerai.
46.	CH	De toute façon vous allez en discuter ce soir.
47.	HELENE	Oui mais ça serait peut-être bien qu'il le sache.
48.	CH	Avant
49.	HELENE	Hors conseil
50.	CH	Et oui, et oui, c'est sûr, avant de le rendre public devant les représentants des élèves et des parents. Certainement. Donc Loris est revenu dans l'activité, tu vas voir que Loïc aussi va y revenir.
51.	HELENE	Un petit coucou de Lionel
52.	CH	Lionel il hésite longtemps avant de donner son feutre, là il me fait coucou

53.	HELENE	Ah c'est "moi s'il vous plaît". Et c'est Fanny qui lui donne, alors qu'au début de l'année c'était euh, elle faisait partie des gamines qui me suppliaient de ne pas être
54.	CH	Elle pouvait pas le supporter
55.	HELENE	Ni devant, ni derrière ni à côté ni en diagonale
56.	CH	Hm. Donc c'est vrai qu'au niveau relationnel, quand même, le
57.	HELENE	Au niveau de, de, du, de l'effet d'équipe dont on parlait
58.	CH	Oui, il a été vraiment bien inclus, ce gamin, et puis voilà, tu vois, même s'il a des moments de, de décrochage, où il fait autre chose, il raccroche quand même.
59.	HELENE	Il remet
60.	CH	Il revient dans l'activité et c'est vrai que ce dispositif-là, il est intéressant pour ça.
61.	HELENE	Hm.
62.	CH	Si tu l'avais interrogé...
63.	HELENE	En fait moi j'interviens pas dans l'histoire, donc
64.	CH	Tu les laisses choisir
65.	HELENE	Voilà
66.	CH	Ce qu'ils, l'image qu'ils souhaitent
67.	HELENE	Voilà, ils choisissent l'image, ils choisissent, ils peuvent se corriger les uns les autres
68.	CH	C'est ça.
69.	HELENE	Mais il y a tellement d'activité au tableau qu'en fait celui qui a écrit quelque chose de faux est moins stigmatisé, moins montré du doigt, il y a tellement de choses qui se passent en même temps au tableau.
70.	CH	Il y a quatre élèves en même temps au tableau, tu as quatre feutres en circulation, tu fais exprès...
71.	HELENE	Hm, quand il y a autant de mots que ça qu'on utilise, évidemment s'il y a trois quatre mots, c'est plus difficile, mais en fait ça permet à des élèves qui font des fautes de participer quand même, de pouvoir être corrigés par des camarades, bon à un moment donné il faut bien que je figne le tout, mais ils ont moins l'impression d'être montrés du doigt parce que c'est pas frontal, la correction.
72.	CH	Hm hm. Et puis bon, sur les quatre qui sont en train d'écrire, c'est pas comme s'il y en avait un qui.... "ah il s'est trompé, c'est pas ça".
73.	HELENE	Voilà. Et puis ils ont la possibilité de modifier plusieurs fois après s'ils sont pas d'accord les uns, les autres...
74.	CH	On va voir ensuite tu vas avoir un échange au tableau avec Sabri.
75.	HELENE	Comme ça compte dans les points de participation, ils sont tout contents.
76.	CH	D'accord. C'est à dire que tu, tu, tu, comment tu t'y prends, là, pour compter les points des élèves ?
77.	HELENE	Ben au début j'ai la feuille, je fais des petites croix, les deux premiers trimestres.
78.	CH	D'accord.
79.	HELENE	Mais là maintenant, le système il est rodé, tu vois qu'ils essaient tous d'y aller, bon après il y en a qui refusent complètement, mais là je sais qui j'ai vu

		au tableau.
80.	CH	Oui. D'accord, d'accord, et quel que soit
81.	HELENE	Donc là j'ai
82.	CH	... leur niveau, s'ils font des erreurs ou pas, c'est
83.	HELENE	Là on n'est pas en évaluation
84.	CH	D'accord
85.	HELENE	On est en phase d'apprentissage, donc je préfère qu'ils tentent
86.	CH	Donc ce que tu évalues c'est leur volonté d'essayer
87.	HELENE	Voilà, et puis ils s'expriment d'une façon ou d'une autre, en général c'est rare qu'ils soient complètement en dehors de la plaque.
88.	CH	Hm.
89.	HELENE	Ils peuvent peut-être mélanger deux expressions, ou il peut peut-être y avoir une faute d'orthographe, mais ils vont pas me sortir quelque chose qu'on n'a pas vu du tout.
90.	CH	Hm.
91.	HELENE	Donc pour moi c'est, c'est une manière aussi, parce que je leur dis toujours que, ils ont peur de participer parce qu'ils ont peur de faire des fautes, moi tout ce que je veux c'est qu'ils communiquent. Donc l'important pour moi c'est d'essayer. Après évidemment, en phase d'évaluation, c'est pas pareil puisque là c'est quelque chose qui a déjà été appris, mais là on est en apprentissage.
92.	CH	Oui c'est pas grave si, enfin c'est pas grave, il vaut mieux, tu préfères un élève qui participe et qui va se planter qu'un élève qui va se mettre en retrait
93.	HELENE	Tout à fait, et souvent quand ils voient leur phrase qui a été corrigée par leurs camarades, ils la retiennent mieux. "Ah oui ça c'est la phrase que j'étais allée marquer au tableau".
94.	CH	Et est-ce que tu as dans cette classe-là, parce que moi j'en vois pas d'enfant en fait qui ne participent pas du tout, bon j'ai pas tout à fait tout le monde, il me manque une petite rangée, là, mais est-ce que tu en as qui ne participent pas du tout dans cette classe ?
95.	HELENE	A ce niveau-là de l'année, c'était début mai, ça, non ?
96.	CH	Oui
97.	HELENE	Euh, non. Il y en a qui mettent du temps, hein? Fanny elle a mis énormément de temps à participer. Maintenant, on a fait de la lecture à haute voix, la première volontaire c'était elle, en jouant le rôle en plus, hein.
98.	CH	Là tu te rapproches de Sabri et
99.	HELENE	Donc là je lui expliquais ce qui n'allait pas
100.	CH	Oui
101.	HELENE	Mais en fait personne n'a remarqué.
102.	CH	Voilà, pendant ce temps les autres sont en train de se passer les feutres et
103.	HELENE	Et du coup ils ont pas remarqué que je le reprenais sur une faute et
104.	CH	C'est important pour toi, ça, hein, les gamins qui, que tu vas aider, ils soient pas stigmatisés par rapport aux autres.
105.	HELENE	Voilà. Qu'ils soient pas après si j'ai pas le choix j'ai pas le choix, hein, mais là c'est, c'est tout naturel, et, et puis lui du coup ben il a vu qu'il avait faux, je l'ai corrigé, après je le laisse, je regarde même pas si
106.	CH	Il se débrouille
107.	HELENE	Si ce qu'il a fait, s'il a compris ce que je lui ai dit ou pas, on le voit juste après

		s'il a compris
108.	CH	C'est un élève dont tu trouves qu'il a progressé en Anglais cette année ?
109.	HELENE	Euh, le niveau reste faible, hein, on n'est pas...
110.	CH	Je te demande pas s'il a un niveau, je te demande s'il a progressé.
111.	HELENE	Voilà, oui il a progressé. Euh je crois qu'il a augmenté de deux points et demi sur la moyenne au troisième trimestre.
112.	CH	C'est bien, c'est vachement bien. Alors on va passer à un moment beaucoup moins sympa... donc ça ce sont les routines que tu fais à chaque cours, en fait.
113.	HELENE	Hm ça arrive fréquemment.
114.	CH	Révision du vocabulaire, euh
115.	HELENE	C'est la réactivation.
116.	CH	Hm, ok. On va passer à un moment beaucoup moins sympa, au bout de 7 minutes, je sais pas si tu t'en souviens, donc c'est la rentrée des vacances de printemps, c'est le lendemain d'un pont, et tu demandes le travail maison.
117.	HELENE	Oui, et là je dois m'énerver un peu, non ?
118.	CH	Ben on va voir
119.	HELENE	Ah oui donc il te manquait Cécile, Fanny et Fatima
120.	CH	Il y a Olivia qui est absente, celle que j'avais croisée en faisant du vélo.
121.	HELENE	Ah c'est vrai, et que je lui avais fait la remarque le lundi et qu'elle se demandait comment... mais comment elle sait ça ? Ils ont une pochette pour mettre leur feuille d'anglais ou alors les exercices, ils peuvent la coller, t'as vu les feuilles qui sortent de partout ?
122.	CH	Oui et puis là, surtout, il y en a beaucoup qui sortent pas, alors tu dis "je dois pas mal m'énerver", en fait il y a aucun éclat de voix, hein, tu vas juste leur rappeler que c'est pas les vacances d'été, après tout le reste se passe par regards et par gestes.
123.	HELENE	<i>(rires)</i> ça évite que je crie, quand même !
124.	CH	Bien sûr !
125.	HELENE	Je vais pas me casser la voix parce que
126.	CH	C'est super, je voulais juste te faire réagir, parce qu'il y en a quand même pas mal à la fin de la pile
127.	HELENE	Oui, oui il devait y avoir la moitié de la classe à peu près
128.	CH	Ouais à peu près
129.	HELENE	Mais j'ai pas crié
130.	CH	Non, "des devoirs ?"
131.	HELENE	<i>(rires)</i> "Quoi ?"
132.	CH	"Mais qu'est-ce que c'est, ça, de quoi elle parle ? ". Et là Lionel vient à son aide "la feuille d'exercices"
133.	HELENE	Donc là c'est Sonia qui me pose une question et c'est Victor qui lui répond.
134.	CH	C'est Victor qui lui répond. C'est que quand même au niveau de l'ambiance de la classe il y a énormément de changement depuis le début de l'année, hein?
135.	HELENE	Tout à fait. Là j'ai même pas eu à le solliciter, il l'a fait tout seul.

136.	CH	Alors il y en a un qui te dit "On aura quoi madame, un mot ?"
137.	HELENE	C'est Loïc.
138.	CH	Alors ils auront quoi ?
139.	HELENE	Oui un mot.
140.	CH	Ils ont un mot dans le carnet.
141.	HELENE	Hm.
142.	CH	Comme quoi ils ont pas fait le travail.
143.	HELENE	Hm.
144.	CH	Et c'est à signer par les parents
145.	HELENE	Tout à fait. Par contre après si je me rends compte que ça revient fréquemment, là ça passe en une heure de retenue pour qu'ils refassent les exercices en question. On a tous à peu près le même, le même fonctionnement.
146.	CH	Le même fonctionnement, d'accord. Et en retenue, ils sont en permanence ou ils sont avec toi, en fond de classe dans un de tes cours ?
147.	HELENE	Alors ça dépend, euh... bon c'est un peu, comme j'ai pas mal de sixièmes, c'est un peu difficile si c'est du travail sur la leçon en cours, qu'ils soient dans une autre classe de sixième. J'ai essayé une ou deux fois de les prendre quand j'ai les troisièmes, mais alors j'ai eu deux cas de figure, pas dans cette classe, mais un élève qui a commencé à faire le show, mais à faire le clown, pour amuser les troisièmes, et un élève qui n'a quasiment rien fait parce qu'elle était complètement tétanisée d'être avec les grands, donc...
148.	CH	Donc en fait s'ils sont en retenue, ils vont en permanence.
149.	HELENE	Ben il y a les retenues de 17 à 18, donc c'est que les, les élèves qui sont collés qui sont là, mais oui ils sont plusieurs avec un surveillant.
150.	CH	Dans une année scolaire, tu estimes ça à combien à peu près, pour toi ?
151.	HELENE	Pour devoir non fait ? Hmmm ben de moins en moins parce que je suis en train d'essayer de faire autrement, c'est que au bout d'un moment, avant de passer par la case "retenue", j'appelle les parents. Déjà pour voir aussi comment les gamins font les devoirs, est-ce qu'ils sont livrés à eux-mêmes, est-ce que c'est parce que les devoirs ne sont pas marqués dans le cahier de textes, est-ce que c'est parce que les gamins ils passent tellement de temps à jouer que du coup ils bossent pas, euh est-ce que c'est véritablement parce qu'ils comprennent pas et les parents à la maison ne sont pas là ou ne savent pas un mot d'anglais, voir un peu où est le problème.
152.	CH	Pas besoin vraiment de savoir, mais que quelqu'un vérifie que c'est fait.
153.	HELENE	Voilà, savoir déjà, cerner où est le problème. Est-ce que c'est un refus de travailler, est-ce que c'est un décrochage au niveau des devoirs, parce que je pense qu'il y a des élèves qui en classe ne décrochent pas, mais alors à la maison, y a plus personne.
154.	CH	Une fois qu'ils sont rentrés... Xavier ?
155.	HELENE	Ah Xavier c'est un autre problème, Xavier c'est une régression totale.
156.	CH	Il paraît que même les parents s'inquiètent.
157.	HELENE	Tout à fait. Donc là il faut qu'il aille voir un pédopsychiatre le gamin, c'est pas possible, hein, il y a vraiment un truc qui...
158.	CH	S'il a réussi à faire inquiéter ses parents peut-être que c'est bien. Tu continues ta collection.

159.	HELENE	Là j'ai posé la première pile
160.	CH	Ah ben oui... non non non, tu les as toujours.
161.	HELENE	Ah oui ? Je rêve ou Sabri, Xavier et Farid sont en train de parler de l'exercice ?
162.	CH	C'est tout à fait possible, hein ? On revient un tout petit peu. On n'entend pas ce qu'ils disent, par contre ils sont sur la feuille de Farid
163.	HELENE	Hmmm.
164.	CH	Non mais comme quoi ce qui peut nous donner l'impression d'un décrochage, des fois ben en fait est-ce que là ça en est ?
165.	HELENE	Non ils sont en train de commenter l'exercice
166.	CH	Que Farid a fait, je crois que c'est un des rares qui a essayé de le faire.
167.	HELENE	Oui (<i>rires</i>). Pourtant c'était remettre, comme je, comme Victor l'a expliqué à Leslie, il s'agissait de remettre les phrases dans l'ordre, donc avec les dessins qu'ils avaient à côté et tout, bon
168.	CH	Est-ce que c'est une question de difficulté ?
169.	HELENE	Non c'est une question qu'il y avait un pont, et puis on avait bossé le mercredi, le jeudi on n'avait pas bossé
170.	CH	Et là on est vendredi, en plus de 16 à 17 je crois
171.	HELENE	Hmmm c'est possible. (<i>rires</i>)
172.	CH	Voilà, tu l'as posée, donc là tu vas passer à la correction de l'exercice
173.	HELENE	Oui
174.	CH	Collective, hein, un peu sur le même principe que les routines, c'est à dire qu'ils vont se passer le feutre, il y a une grille de mots croisés
175.	HELENE	Hmmm
176.	CH	Et puis pendant ce temps, je vais te montrer, toi tu écris sur les carnets. Et Xavier, bien que n'ayant pas fait l'exercice à la maison, il fait la correction.
177.	HELENE	Il est très demandeur pour aller au tableau, euh, même s'il n'a rien compris à la consigne. Dernièrement il y avait une image d'une famille qui était projetée, ils avaient onze verbes d'action et ils devaient faire la phrase "monsieur Green est en train de lire son journal". Et ben il avait pas compris la consigne, mais il est quand même allé au tableau.
178.	CH	Il a fait quoi ?
179.	HELENE	Ah ben complètement en-dehors de la plaque, mais bon, il veut essayer. Bon là je pense qu'il avait fait juste, mais maintenant je pense que c'est juste pour se... qu'on le remarque
180.	CH	Se distinguer, sortir du lot... En même temps, ça l'amène à participer.
181.	HELENE	Oui. Bon il le donne son stylo ou pas ?
182.	CH	"A qui je vais le donner ?"
183.	HELENE	Il est incapable de rester hors du jeu pendant un moment. Il est en forme ce jour-là, lui !
184.	CH	Ah oui, oui..... "C'est pas un mot, ça" (<i>rires</i>). Et là tu es en train de remplir les carnets et en même temps tu as un œil sur ce qu'ils font au tableau.
185.	HELENE	Oui, ben oui. Là ils sont en phase d'autonomie parce qu'ils se corrigent les uns les autres mais je peux quand même pas laisser passer les mots

		imaginaires de Sabri (<i>rires</i>).
186.	CH	Qu'est-ce qu'il a écrit ? "Qu'est-ce que tu as écrit, là ? C'est pas un mot ça."
187.	HELENE	(<i>rires</i>)
188.	CH	Donc là, tout en continuant de remplir les carnets, tu le renvoies à son outil en fait, à sa fiche de vocabulaire, pour qu'il retrouve
189.	HELENE	Ce qu'il a fait faux et
190.	CH	Le mot qu'il voulait
191.	HELENE	Le vrai mot
192.	CH	Voilà
193.	HELENE	"Ah oui !" Qu'est-ce qu'il écrit mal ce môme. Oh élégant Leslie...
194.	CH	Et oui Leslie elle a fait sa petite blague, elle fait mine de donner le feutre à Victor mais finalement elle le donne à Cécile.
195.	HELENE	Xavier qui court au tableau
196.	CH	Il y retourne
197.	HELENE	Et moi pendant ce temps je m'occupe de
198.	CH	Tu as presque fini, là, c'est bien, hein ? Mais tu vois là, c'est un gamin qui donne pas du tout l'image d'un gamin qui décroche, il est dans la tâche, hein.
199.	HELENE	Et si tu comptes le nombre de fois où il est allé au tableau dans tout ce que tu as filmé, tu te dis "mais non ça c'est un élève acteur, il travaille".
200.	CH	Actif en tout cas.
201.	HELENE	Actif oui, il s'investit, mais quand tu regardes les résultats...
202.	CH	Mais en plus cette méthode-là, enfin ton mode de fonctionnement je pense que c'est intéressant pour ce type d'élève parce que ça leur permet de nombreux déplacements.
203.	HELENE	Hm
204.	CH	On est, on se rend peut-être pas compte à quel point rester assis 55 minutes pour certains élèves c'est difficile. Donc là depuis le début du cours il a eu au moins six ou sept occasions, on pourrait les compter, de faire le déplacement, il y a ça aussi.
205.	HELENE	Mais c'est pas des déplacements en vain. Bon il a sûrement écrit des choses pas toujours complètement justes, mais euh j'arrive quand même à les faire se déplacer, mais c'est pas pour faire demi-tour, ils tentent quand même.
206.	CH	Bien sûr, oui, tout à fait, tout à fait, mais si tu leur avais demandé par exemple de faire la même chose, mais chacun sur une feuille, je veux dire il y a une variété des tâches mais il y aussi une variété des configurations qui fait, je sais pas, on en parlera avec les collègues de ça aussi, après on confrontera, mais pour certains je pense que c'est vraiment salubre de pouvoir aller et venir dans l'espace parce que, parce que une heure assis, c'est trop long.
207.	HELENE	C'est pour ça aussi que j'essaie de faire les pièces de théâtre, ou même la lecture à haute voix c'était une saynète de théâtre qu'ils ont lue, mais on l'a jouée
208.	CH	Donc ils viennent
209.	HELENE	Voilà, et du coup ils ont tous participé.
210.	CH	Hm, alors on va aller à 23'30 et là tu passes à la tâche suivante, en fait. Donc en fait là tu amorces une transition entre la correction de cet exercice-là et ce que tu vas leur demander après.

211.	HELENE	Hm. Le mercredi ils l'ont eu au contrôle. Voilà ! La phrase habituelle de Sabri.
212.	CH	C'est ?
213.	HELENE	"Quelqu'un a une feuille s'il vous plaît ?"
214.	CH	(rises) Il a pas de feuille lui ?
215.	HELENE	Jamais ! Il a taxé tout le monde dans la classe pendant l'année il a jamais eu de feuille.
216.	CH	Ah ! "monsieur N. il nous l'a dit". Plein de fois tu utilises l'humour, comme ça.
217.	HELENE	Oui, oui oui
218.	CH	Et puis ils rentrent dans le jeu en fait
219.	HELENE	Absolument
220.	CH	ça a quel avantage pour toi ?
221.	HELENE	Euh, une espèce de complicité avec eux, et puis là je parle quand même du fait que s'ils font, s'ils ne respectent pas la consigne, ils sont prévenus ils ont un zéro.
222.	CH	Tu les préviens quand même d'une sanction
223.	HELENE	Mais moi à la base j'ai simplement dit "un magnifique..." après c'est eux qui ont proposé zéro ! Finalement, c'est eux qui ont proposé la sanction.
224.	CH	Ils savaient, ils savaient, et puis il y en a un qui a dit "Monsieur N. il nous l'a dit".
225.	HELENE	Voilà. Et qui c'est qui a gagné le pari ? Moi. Non moi j'ai gagné, j'ai parié qu'il y en avait au moins un qui oubliait, c'est systématique.
226.	CH	Ben oui, emportés par le ...
227.	089>	
228.	CH	Donc là ils sont au travail, et j'avais une dernière question à te poser parce que c'est quand même une très longue consigne, c'est une tâche très complexe
229.	HELENE	Hm, tout à fait
230.	CH	Ensuite ils se mettent au travail chacun devant sa feuille et comment est-ce que tu intervies auprès d'eux, en fait ? Là tu circules, hein ? Là donc qu'est-ce que, tes interventions là auprès d'eux, pour les aider, ça consiste en quoi, est-ce que tu as un choix d'élèves, est-ce que tu vas voir tout le monde ?
231.	HELENE	Non c'est selon ce que je vois en passant, ou ce que j'entends.
232.	CH	Oui d'accord.
233.	HELENE	Parce que là j'ai bien entendu que Loris et Farid n'étaient pas d'accord sur la signification d'un, d'une expression.
234.	CH	Ok, "get up".
235.	HELENE	Voilà, donc je leur donne la réponse avant que ce soit le oui, non, oui, non, oui, non, c'est pas la peine qu'ils perdent... parce que là il reste plus énormément de temps dans l'heure pour qu'ils finissent le...
236.	CH	Non il y a environ 15 minutes et à la fin de l'heure il y en a assez peu qui ont terminé.
237.	HELENE	Ce qui est normal
238.	CH	Oui, euh et donc selon ce que tu vois sur les feuilles, selon ce que tu entends,

		et est-ce que tu intervies à la demande aussi ?
239.	HELENE	Bien sûr, normalement oui.
240.	CH	Et là en fait, ça c'est...
241.	HELENE	Leslie.
242.	CH	Leslie, tu lui donnes pas la réponse.
243.	HELENE	Non
244.	CH	Tu lui dis "c'est sur ta feuille de vocabulaire".
245.	HELENE	Voilà.
246.	CH	Donc l'intervention ça peut être donner une réponse mais ça peut être aussi...
247.	HELENE	Donner l'outil.
248.	CH	Voilà, les renvoyer aux outils. Bon là on va juste revenir un instant sur deuxième clip, à la fin.
249.	CH	> Et là à quatre minutes du deuxième clip, ça veut dire qu'on est à même pas 10 minutes de la fin du cours hein... "Afternoon c'est quoi ?" c'est trop beau. En fait ce sur quoi je voulais te faire revenir, c'est que c'est une tâche individuelle, mais il y a pas mal d'échanges entre élèves. Mais c'est pas, c'est pas négatif, hein, savoir comment tu, comment tu réagis par rapport à ça
250.	HELENE	Ben alors ils s'aident les uns les autres
251.	CH	Oui ils s'aident, ils se donnent des mots
252.	HELENE	Donc c'est pas... après de, de toute façon il y a une bonne partie de ce qu'ils vont écrire qui est commune, puisque c'est une classe
253.	CH	Oui, tu leur as donné une trame
254.	HELENE	Je leur ai donné un jour d'école, donc
255.	CH	Ils ont les mêmes cours
256.	HELENE	Voilà, mais ça les met déjà en confiance
257.	CH	Il y a "je mange à la cantine", "je vais au club journal", "je vais au club foot"... HELENE
258.	HELENE	Donc quand ils ont fait à deux en s'aidant un petit peu la partie commune, ils se sentent plus capables d'écrire en anglais, parce qu'en sixième
259.	CH	Oui c'est difficile, moi j'ai trouvé que c'était difficile comme tâche alors la dernière question c'est comment est-ce qu'ils s'en sont sortis, parce que j'ai pas vu les résultats finis
260.	HELENE	Euh il y a eu des, donc ils ont commencé en classe, ils ont fini à la maison, et là je crois que c'est un des seuls exercices que toute la classe a rendu
261.	CH	Voilà, j'allais te dire, voilà, est-ce que tout le monde a terminé ?
262.	HELENE	Ils ont tous terminé et il y a eu de très bonnes notes. Euh, j'ai pas eu le problème de mettre des zéros à cause de reverso et autres sites de traduction parce qu'ils ont joué le jeu, il y en a qui m'ont dit franco, "madame on est allés sur reverso mais reverso dictionnaire, parce qu'on n'a pas de dictionnaire papier, on avait le droit, hein, de chercher un mot?" tout à fait, c'est exactement, c'est à ça que ça sert. Olivia par exemple a eu je crois 18, alors qu'elle a pris le train en marche en plus parce qu'elle était occupée ce vendredi-là.
263.	CH	Et combien de séances tu, tu consacres à ce travail d'écriture ? Entre le premier jet, la réécriture...
264.	HELENE	Et ben ils me l'ont, on l'a fini le lundi en classe, j'ai ramassé, j'ai corrigé, enfin

		j'ai corrigé ou j'ai donné les indications de ce qu'il fallait. Euh par exemple des fois j'écrivais PL pour pluriel, ils savent que là il y a un truc qui va pas
265.	CH	D'accord.
266.	HELENE	Euh, et ils me l'ont rendu le mardi. Alors il y en a un ou deux qui ont mis plus de temps qui me l'ont rendu le mercredi mais j'ai tout eu rapidement.
267.	CH	D'accord, donc en deux séances et le temps du travail maison. Ben c'est bien, hein, parce que je trouve que c'est, franchement je me suis posé la question tu vois, au début, la tâche que tu donnais, vu qu'il y en avait beaucoup qui avaient pas fait le travail maison en plus...
268.	HELENE	Voilà.
269.	CH	Hein donc qui avaient pas fait un peu le travail préparatoire chez eux.
270.	HELENE	Tout à fait.
271.	CH	J'ai, je me suis dit "dis donc elle... le niveau d'exigence est élevé quoi" et donc c'est, c'est bien.
272.	HELENE	C'est le niveau fin A2, quoi.
273.	CH	Oui, non mais attends, non non mais super, hein, super. Mais je me suis posé la question de savoir comment ils réagiraient, comment ils réussiraient.
274.	HELENE	Tu sais que moi pendant un bon moment dans l'année scolaire je me suis dit "j'arriverai jamais à faire des tâches finales style expression écrite, pour, pour le niveau première année A2, quoi".
275.	CH	Ils doivent valider le A2 en quelle classe ?
276.	HELENE	Fin de cinquième.
277.	CH	Fin de cinquième.
278.	HELENE	Enfin, ils ont jusqu'à la fin de troisième en ce qui concerne l'obtention du Green B mais...
279.	CH	Oui oui mais...
280.	HELENE	Techniquement, c'est fin de cinquième.
281.	CH	HELENE merci beaucoup.
282.	HELENE	Mais je t'en prie.

Titre : Autoconfrontation simple avec DAVID (deuxième boucle)		
Codage : 2014-06-24 ACS 2 DAVID (EPS)		
Codage simplifié : ACS 2 DAVID		
Date : 24 juin 2014		
Participants : Chercheure (CH) DAVID (EPS)		
1.	CH	Voilà c'était une séance de hand, où globalement tu as
2.	DAVID	J'ai dû faire une évaluation
3.	CH	Voilà, c'est ça, tu leur fais... tu leur fais un rappel des règles au départ et puis tu fais donc un échauffement, et puis tu commences à leur donner des consignes pour l'évaluation du partenaire sur deux exercices par deux, ensuite sur deux exercices par petits groupes en fait, il y a un exercice de démarquage, la passe à dix
4.	DAVID	Oui c'est ça, oui c'est la passe à dix où j'ai donné des thèmes
5.	CH	Et euh, et un exercice sur le tir, dribble, trois pas
6.	LM	Et débordement, voilà
7.	CH	Et débordement. Et puis ensuite ça se termine par un match. Est-ce que tu as une préférence par rapport aux extraits sur lesquels tu veux qu'on revienne ? En fait il y a beaucoup de choses
8.	DAVID	Non j'ai pas de préférence, moi, je sais pas ce que tu recherches exactement là-dedans.
9.	CH	Et bien écoute, on va, euh, comment tu vois ton activité et l'activité des élèves en fait, hein?
10.	DAVID	Oui, comment je vois l'activité des élèves, est-ce que tous les élèves étaient dans l'activité.
11.	CH	Voilà
12.	DAVID	Est-ce que ça m'a permis de, d'évaluer les élèves et est-ce que eux ça leur permet de se situer.
13.	CH	Alors moi, ce qui m'intéresse, c'est, il y a plusieurs choses, hein, j'ai encore re-visionné hier soir, il y a, bon l'attitude, et puis ta manière d'être avec les élèves quand ils sont en regroupement en fait, quand tu leur passes les consignes, quand tu leur, et là en fait contrairement à la dernière fois tu les fais asseoir la plupart du temps pour les regroupements, parce qu'il y a cette histoire d'évaluation aussi.
14.	DAVID	Oui
15.	CH	Justement, cette histoire de, de co-évaluation quand ils sont par deux
16.	DAVID	Hm

17.	CH	Il y a le, le temps de, justement de cette passe à dix, là, qui paraît intéressante, voilà, et puis la répartition des élèves donc on va démarrer
18.	DAVID	Et bien sûr ce sont les filles qui se sont retrouvées pratiquement ensemble sauf...
19.	CH	On va y revenir tout à l'heure, et oui
20.	DAVID	(rires) Xavier, tu sais que là il passe, il a déjà un an de retard, on le fait passer
21.	CH	Oui j'étais au conseil de classe. Bon là tu fais un rappel sur les règles par rapport
22.	DAVID	Aux paniers de basket
23.	CH	Aux élèves qui s'accrochent au panier de basket
24.	DAVID	Je sais pas pourquoi ils sont toujours sur ces panneaux de basket
25.	CH	Là il y a trois chewing gums et il y en a deux qui se lèvent
26.	DAVID	Parce que j'en ai mis un en plus je crois, j'ai fait exprès. Je crois bien que j'avais fait ça.
27.	CH	Non il y en a un qui a un chewing gum
28.	DAVID	Il y en a encore un ?
29.	CH	Oui. Tu verras plus tard.
30.	DAVID	Hm, l'appel
31.	CH	Alors, l'appel ?
32.	DAVID	Et ben l'appel, et pendant ce temps-là, ça bouge, ils ont envie de bouger, là.
33.	CH	Oui. Ils ont envie de bouger. Toi tu le perçois, ça.
34.	DAVID	Ben je sais mais il faut que je le fasse.
35.	CH	Oui bien sûr. «Est-ce que ça t'arrive de faire l'appel dans d'autres configurations que ça ?
36.	DAVID	Des fois c'est en forme de jeu
37.	CH	Des fois c'est en les faisant échauffer
38.	DAVID	Oui bien sûr ça m'arrive à d'autres moments, là ce jour-là c'était comme ça parce que je les avais assis et puis qu'ils étaient devant moi, mais c'est pas obligatoire que ça soit toujours comme ça, là je l'ai fait comme ça.
39.	CH	Alors là, tu fais une remarque à Xavier.
40.	DAVID	Oui, ça fait deux fois, ils se roule par terre.

41.	CH	Il y a aussi lui
42.	DAVID	Lana ou
43.	CH	Je crois que c'est Lana
44.	DAVID	et puis derrière c'est Victor qui déjà tout à l'heure
45.	CH	Oui <396882> Non c'est Sabri
46.	DAVID	Ah oui c'est Sabri. Bon ils ont accepté hein les parents
47.	CH	Oui, ça se passe bien pour lui. Il a beaucoup progressé quand même, hein ?
48.	DAVID	Ben j'espère que...
49.	CH	Ah ben tu vas voir là, dans la séance
50.	DAVID	Au niveau maturité tu veux dire, pas au niveau scolaire
51.	CH	Aussi, au niveau scolaire aussi. Il est pas d'un niveau d'élève de 6ième, ça c'est clair, mais si on reprend les observations et même les vidéos de décembre janvier, c'est pas le même élève.
52.	DAVID	Hm, d'accord. Nous on a du mal à capter ça.
53.	CH	Beaucoup plus, ben voilà parce que, on se souvient plus comment ils étaient en début d'année, tu te souviens quand DIANE disait, « je suis obligée de lui récupérer des trucs de CP pour lui apprendre à écrire, c'est un gros bébé »
54.	DAVID	Hm
55.	CH	Tu te souviens de la séance d'acrosport ?
56.	DAVID	Ah l'acrosport, ah ah !
57.	CH	Tu vas voir que là c'est quand même complètement différent. Alors là tu demandes sont carnet à Xavier
58.	DAVID	Oui. C'est un moyen de le canaliser, quoi, je veux dire, en espérant que bon, en ayant son carnet, même si je mets rien au moins
59.	CH	Ah, récupérer quelque chose
60.	DAVID	Oui, récupérer quelque chose où finalement ça crée un lien, c'est un objet qui crée un lien.
61.	CH	Tu le fais pas pour...
62.	DAVID	Et je le fais pas, oui, pourquoi, je pourrais le faire, mais là parce qu'il était devant moi, j'ai l'impression que
63.	CH	Il est tout devant toi, en fait. c'est sa particularité à Xavier
64.	DAVID	Hm hm
65.	CH	C'est que non seulement il a des attitudes qui sont pas des attitudes d'élève, mais

		on dirait vraiment qu'il fait son maximum pour que tu le remarques.
66.	DAVID	Bien sûr, j'en ai conscience.
67.	CH	Ça marche.
68.	DAVID	Et ça marche. Je rentre dans son jeu, là.
69.	CH	Là il donne un petit coup au copain, au passage
70.	DAVID	Il fait son spectacle devant la classe, vas-y monsieur DAVID
71.	CH	Et voilà
72.	DAVID	Salut (<i>rires</i>)
73.	CH	Petite salutation
74.	DAVID	Voyons voir combien de temps ça va durer
75.	CH	Donc là en fait
76.	DAVID	Ça dure longtemps, ça dure longtemps
77.	CH	Oui, et puis tu le reprends publiquement
78.	DAVID	Euh oui, je l'ai fait venir vers moi quand même
79.	CH	Non mais je veux dire, tu lui demandes son carnet les autres "alors monsieur qu'est-ce que vous allez lui faire ? Est-ce qu'il va avoir une heure de colle ? " Et cetera, alors je veux te faire revenir là-dessus parce que c'est un peu en contradiction avec la dernière fois
80.	DAVID	Tout à fait, tout à fait où je prenais
81.	CH	Où tu disais "non j'interromps pas le cours", et ce que d'ailleurs tu vas faire après avec Loïc. Tu vas voir, je vais te montrer
82.	DAVID	Parce que si tu veux, euh, le problème, enfin pour moi me semble-t-il en fin d'année, c'est vraiment Xavier qui me posait le plus de problèmes et c'est vrai que j'avais plus envie lui de le contrôler que les autres. Donc j'ai mis un peu l'accent sur lui;
83.	CH	Oui, qu'est-ce qui fait, c'est quoi le critère qui fait qu'il te pose plus de problèmes ?
84.	DAVID	Ça part trop dans tous les sens, plus que les deux autres, plus que Sabri ou que, que Loïc, voilà, ça part dans tous les sens, il est instable, tout le temps, tout le temps, tout le temps. Donc j'essaie de ... qu'à un moment donné il soit plus à...
85.	CH	Donc c'est ta manière de le canaliser

86.	DAVID	Oui
87.	CH	Parce qu'à ce moment-là tu trouves que
88.	DAVID	Mais, mais parce que je veux instaurer une relation entre tous les deux
89.	CH	Donc le carnet c'est un moyen
90.	DAVID	Le carnet c'est un moyen de rentrer en relation
91.	CH	De communiquer avec lui
92.	DAVID	De communiquer, sur la prise de conscience, sur la prise de conscience de ses actes, en lui montrant, "ben regarde ton carnet, tu as toutes les croix que tu as, bon tu continues avec moi, ça pose problème voilà". Je voulais en fin d'année, si tu veux parce que c'était lui qui partait le plus en live au niveau du comportement donc c'est vrai que j'ai voulu mettre un peu l'accent là-dessus en fin d'année.
93.	CH	Et donc le carnet là du coup, c'est moins pour lui mettre une sanction que pour entrer en relation avec lui et essayer de lui faire prendre conscience que son comportement il est
94.	DAVID	Parce que moi mon objectif c'était, c'était, là ça va être la fin du trimestre, il est en train de partir en live, comment au moins d'ici la fin de l'année, parce que je lui ai posé, je lui ai dit il y a encore quatre semaines, je lui ai dit que « voilà il te reste trois semaines, il va y avoir le conseil de classe, moi j'aimerais bien voir que d'ici le conseil de classe ben tu puisses nous montrer autre chose que ce que tu montres actuellement, rien qu'au niveau de l'attitude ». Donc là c'était un moyen, un petit peu déjà de rentrer dans cette relation de prise de conscience parce que là il ... il partait en live, quoi, avec tout le monde.
95.	CH	Oui oui, et il a ce point commun aussi, pas seulement avec toi, de partir en live mais publiquement
96.	DAVID	Et là bon il avait aussi, on devait avoir fait la première séance de kayak là
97.	CH	Oui tu m'en as parlé de ce jour-là
98.	DAVID	Voilà ce jour-là, donc, au kayak, c'était parti aussi complètement, il était tout le temps dans l'eau, machin truc, il faisait plus rien, donc si tu veux c'était un moyen vraiment de, de centrer plus sur lui, et que lui, le carnet c'était un média quoi, c'était un, c'était un
99.	CH	Oui, c'est un artefact qui te permet
100.	DAVID	C'est un appui, c'est un appui, c'est un appui, je m'appuie, c'est parce que c'est pas que moi, c'est un tout
101.	CH	Ça reste écrit, c'est pas juste une remarque en l'air
102.	DAVID	Voilà, c'est ça, ça marque

103.	DAVID	Houlà là c'est
104.	CH	Quoi ?
105.	DAVID	T'as pas vu ce qu'il vient de faire ? T'as pas vu Loïc derrière ce qu'il vient de faire ? Et ben reviens en arrière. Non mais faut le faire, hein?
106.	CH	Tu vois, j'étais centrée sur Xavier.
107.	DAVID	Là il devrait être sanctionné, tu vois, il y a un souci à ce niveau-là.
108.	CH	Tu vois pourtant je l'ai visionné deux fois, je me suis centrée sur Xavier et toi.
109.	DAVID	Et c'est pas la première fois qu'il l'a fait
110.	CH	Voilà, là tu reprends toute la classe. On va aller sur
111.	DAVID	C'était un, c'est vrai que c'était un moment où je voulais me centrer sur ... parce que vu ce qui c'était passé, il fallait que je me recentre sur lui.
112.	CH	Et donc tu, oui
113.	DAVID	Le mettre en face de... donc
114.	CH	Oui, mais à ce moment-là c'est quand même compliqué pour toi à gérer, non ? Parce que tu as quand même tous les autres
115.	DAVID	Ouais, ben oui non mais c'est sûr mais c'est toujours pareil, ça pouvait être Loïc à une autre séance, là c'était, c'était lui, mais...
116.	CH	Pour pouvoir le faire, ça veut dire aussi que tu sais que perds pas le contrôle des autres, quoi, que tu acceptes tu vois un certain temps de latence parce que pour t'occuper de cet élève-là
117.	DAVID	Ben parce que pour moi, pour moi, étant donné que j'ai, ils étaient à peu près assis malgré tout, ça me permet de passer un petit temps de plus avec lui, parce qu'après en cours je peux pas le faire, ou en fin d'heure on n'a jamais le temps donc là c'était un petit peu un retour sur
118.	CH	Mais encore une fois je te dis pas qu'il faut pas le faire, c'est pas du tout un jugement, moi je trouve ça très intéressant mais par exemple si tu prends un jeune collègue, un collègue stagiaire, s'il fait comme toi, là, après pour passer sa consigne parce que ça se passe très bien hein, hop tu passes tes consignes et ça y est, ils sont, ils sont là ils t'écoutent, mais tu vois, faut quand même que tu aies un certain ascendant sur le groupe pour pouvoir te permettre de
119.	DAVID	Oui c'est sûr
120.	CH	De passer 5 minutes avec Xavier alors que les autres t'attendent.
121.	DAVID	C'est, c'est ce plaisir que moi j'ai, ça fait plaisir ça avec une classe, c'est super
122.	CH	En quoi ça te fait plaisir ?

123.	DAVID	Le plaisir que j'ai d'avoir cette classe qui... enfin cette ascendance que je peux avoir à un moment donné, c'est à dire qu'ils sont à mon écoute, qu'ils sont, qu'ils savent que on va faire quelque chose ensemble et que voilà, ils ont confiance en moi, il y a une sorte de confiance.
124.	CH	Oui, et donc de savoir que tu peux les laisser un petit temps
125.	DAVID	A un moment donné, je peux. Voilà moi je pense, je pense que je peux me permettre ça parce que je sais que j'ai pas d'élèves qui sont en affrontement contre moi. Même Xavier à qui je dispute, je le
126.	CH	D'ailleurs il s'est recouché
127.	DAVID	Oui, il s'est recouché, il y a pas vraiment de conflit, y a pas de, il m'en veut de rien, il sait, il sait, il m'en veut de rien, il sait que je dis la vérité. Et bon j'essaie d'avoir cette relation, de, quelque part de justice dans, dans mon attitude vis à vis de chacun.
128.	CH	Au contraire, il t'a, il a réussi à t'accaparer quelques minutes
129.	DAVID	Voilà, voilà
130.	CH	On peut imaginer que ça lui a fait du bien, et puis c'était
131.	DAVID	Maintenant j'avoue que c'est, que c'est un peu long en ce début d'heure, bon c'est sans doute un peu long, ça a été une séance comme ça, où voilà, Xavier qui a été un peu
132.	CH	En même temps tu lui as consacré trois minutes, là, c'est pas non plus... les cinq minutes du début.
133.	DAVID	Je sais pas, j'ai l'impression que j'y ai passé du temps.
134.	CH	Et oui, on est à 5 minutes du début.
135.	DAVID	Oui, d'accord.
136.	CH	Le moment où je branche la caméra c'est le moment où ils arrivent s'asseoir, on est à 5 minutes 33
137.	DAVID	Ça va
138.	CH	C'est pas non plus, voilà. Alors, on va un peu les faire agir quand même, maintenant, hein? Donc tu leur demandes de se placer par deux pour s'échauffer
139.	CH	Là il y a Loïc, ça c'est Loïc.
140.	DAVID	(rires) Je peux pas faire autre chose avec lui, là, ou alors je le renvoie de cours, je suis obligé d'accepter, je suis obligé d'accepter ce type de comportement, je pense, c'est vrai qu'il est un peu à part, il a un comportement un peu
141.	CH	C'est comme la séance précédente qu'on avait filmée, ils sont tous par deux et lui il se retrouve tout seul

142.	DAVID	Il se retrouve... Il va se retrouver avec qui, avec moi après ? Et ben oui, ça doit être ça. Enfin il a montré qu'il était tout seul en faisant des allers-retours hein? Il fallait qu'il le montre aussi, hein, à sa façon.
143.	CH	Et oui... Et là tu vas distribuer les ballons, et du coup avec les ballons, on est obligé de se mettre par deux.
144.	DAVID	Mais, mais tous les élèves ont envie de jouer avec le professeur d'ailleurs, il y a beaucoup d'élèves qui aiment bien être avec le professeur.
145.	CH	Oui bien sûr
146.	DAVID	Donc là c'est vrai que le fait que ce soit Loïc euh, voilà... je me demande après si d'autres qui veulent être avec moi vont pas dire au copain, "tiens tu te mets avec Loïc et puis moi je me mettrai avec le professeur", enfin bon, je sais pas, là ça s'est pas passé.
147.	CH	En fait la différence c'est qu'ils ont tous envie de jouer avec toi mais le fait de ne pas être avec toi ça les empêche pas de travailler.
148.	DAVID	Oui.
149.	CH	Tandis que Loïc, pour faire le travail que tu leur demandes, il va falloir qu'il le fasse avec toi.
150.	DAVID	Tu vois, avec Xavier il faudrait faire la même chose.
151.	CH	Ah Xavier il est avec Sabri ça se passe très bien.
152.	DAVID	Ah, bon.
153.	CH	Ils sont par-là, eux. Il est là, Xavier, ça c'est Sabri.
154.	DAVID	<i>(rires)</i> Ah Loïc
155.	CH	Et voilà ! Et c'est la seule condition à laquelle il travaille.
156.	DAVID	Et oui. Ben il aura un bon souvenir, hein, du collège, finalement. Parce que je le mettrais avec d'autres, il serait en conflit, là il est avec le prof, tranquille <i>(rires)</i> , et oui.
157.	CH	D'ailleurs on va le voir après dans d'autres configurations, il a beaucoup plus de mal, hein. On va passer au moment où tu donnes les évaluations
158.	CH	Bon là donc tu leur demandes d'attribuer une note à leur partenaire, tu leur donnes des critères
159.	DAVID	hm, hm.
160.	CH	Qu'est-ce que tu recherches
161.	DAVID	Et ben qu'en notant l'autre, ils s'évaluent, enfin le regard de l'autre fait qu'ils ont

		un regard sur eux-mêmes. On regarde l'autre, on essaie de l'évaluer, donc soi-même on va essayer de faire mieux.
162.	CH	D'accord, donc finalement c'est pas tellement cette note qui compte. Qu'est-ce que tu en fais après, de cette note ?
163.	DAVID	Oui ben la note ça va me servir, mais c'est vrai que le, le, c'est vrai que ça les oblige eux, à progresser puisque, enfin ce que je viens de te dire, quoi. Je pense que le fait de regarder l'autre et de dire "ben je vais lui mettre que 2", et ben il va se dire "ah ben moi je vais essayer d'avoir 3 et de faire mieux", voilà, et que l'autre finalement, aussi, doit faire la même chose, et que ça va normalement les inciter à faire un effort de, de voilà, de qualité de passe.
164.	CH	D'accord. Là on va voir au moment où justement tu récupères les notes, tu vas récupérer deux notes sur 10, enfin deux notes sur 5 ça fait une note sur 10.
165.	DAVID	<i>(rires)</i> "Moi ? où suis-je, dans quel état j'erre ?"
166.	CH	"je dois dire un truc, je vais dire 2, allez".
167.	DAVID	"Dans quel état j'erre"...
168.	CH	Et après il te dit "7" sur la suivante. Là c'est quoi la fiabilité en fait, de ces notes ?
169.	DAVID	Ah la fiabilité, euh, c'est moyen quoi, c'est un peu moyen. Mais bon quand j'ai fait la note de hand et que là j'ai pris quand même, j'ai pris en compte tout ça
170.	CH	Oui
171.	DAVID	Mais finalement on n'était pas loin de la réalité au niveau du niveau de chacun.
172.	CH	Donc tu croises avec les observations que tu fais toi.
173.	DAVID	Oui je peux effectivement adapter un peu ma note, hein, mais j'ai utilisé ça parce que c'était pas loin, c'était pas loin de la réalité quand même. Et le fait de le dire devant les autres, d'avoir un regard de l'autre, on dit pas n'importe quoi, surtout qu'il y avait une co-évaluation, il y avait, donc je voulais que ça soit pas des notes au hasard, que ça soit un peu dans l'échange et dans le regard de l'autre. c'est, c'est, moi j'ai pas trouvé ça... pour moi c'était correct, c'était pas si mal que ça.
174.	CH	Oui, et ça, ça te, ça, ça ce que tu vise là, c'est leur permettre de se regarder en train de faire, de s'autoévaluer en évaluant les copains?
175.	DAVID	Voilà, c'est ça. Se situer soi par rapport à l'autre.
176.	CH	Se dire face au copain, "je fais un peu mieux, ou je fais un peu moins bien que lui".
177.	DAVID	Voilà c'est ça, ben je pense.

178.	CH	D'accord.
179.	DAVID	Oui c'est ça, hein
180.	CH	Etre obligé de regarder, euh
181.	DAVID	Oui.
182.	CH	D'accord, ce que fait... le travail de l'autre. Donc là on va passer donc à la consigne sur la passe à 10 en fait.
183.		
184.	CH	Donc là tu leur fais rappeler, c'est quelque chose qu'ils ont déjà fait?
185.	DAVID	Oui, la semaine dernière on l'a déjà fait. Ils l'ont fait avec les handballeurs du club
186.	CH	Donc là ils réinvestissent quelque chose.
187.	DAVID	Là ils réinvestissent et le fait de le réinvestir et, c'était un rappel de ce moment quand même particulier qu'ils ont eu la semaine dernière mais avec un accent un peu plus, euh, un regard un peu plus sur soi. La fois d'avant ils avaient un regard sur ce professionnel du hand, là c'est plus un regard un peu sur soi, les autres, son niveau
188.	CH	Et d'ailleurs tu vas leur dire qu'il va falloir s'évaluer aussi.
189.	DAVID	Hm, c'est ça.
190.	CH	Et là ils doivent évaluer le même copain que lorsqu'ils étaient par deux ?
191.	DAVID	Je me rappelle plus ce que je leur ai donné. Non non je crois qu'ils peuvent pas, ils sont pas par deux.
192.	CH	C'est ça, et oui.
193.	DAVID	Ils peuvent pas, donc ça c'est un regard plutôt, plutôt sur soi.
194.	CH	D'accord, ils doivent s'auto-évaluer.
195.	DAVID	Ça c'est plutôt de, c'est de l'auto-évaluation.
196.	CH	Hm. Oui c'est ça. Et là tu vas faire faire une démonstration par trois élèves.
197.	DAVID	Je ne me rappelle plus de ça. C'est, bon...
198.	CH	Là il y a une petite altercation ... Loïc se frite un peu avec Sabri
199.	DAVID	Lui, pour entrer en relation avec les autres
200.	CH	Et oui
201.	DAVID	C'est le seul moyen, hein?

202.	CH	Et oui.
203.	DAVID	Toujours dans ces types d'attitudes
204.	CH	Et ça se reproduit en fait
205.	DAVID	Il y a que ce type de...
206.	CH	Enfin y a pas, ça passe pas par le langage
207.	DAVID	Ça passe pas par le langage, par le physique
208.	CH	Oui, faut que ça se frite
209.	CH	Ensuite ils vont se mettre par équipe, et là je voulais te demander, tu vas donc te retrouver avec deux groupes, mais est-ce que ces groupes-là ils sont déjà faits d'avance, est-ce qu'ils sont imposés ?
210.	DAVID	Non, non, ils sont déjà, alors on a déjà travaillé sous cette forme la semaine
211.	CH	Alors il y a que des filles, sauf un garçon
212.	DAVID	Déjà la semaine dernière c'est ce qui s'est passé, si tu veux, et alors donc
213.	CH	Et tu les laisses
214.	DAVID	Oui moi je les ai laissés
215.	CH	D'accord. C'est rigolo, il y a un groupe où il y a que des filles sauf un garçon, Victor
216.	DAVID	Et un garçon, c'est déjà, ça s'est déjà, c'était déjà comme ça la semaine dernière.
217.	CH	Et un groupe où il n'y a que des garçons, sauf une fille, c'est Noémie.
218.	DAVID	Oui.
219.	CH	Tu reviens pas là dessus, tu...
220.	DAVID	Je ne reviens pas là-dessus (<i>rires</i>) j'aurais pu, mais non je veux pas revenir là-dessus
221.	CH	Je voulais savoir si c'était libre, si c'était imposé, si tu l'avais imposé la dernière fois
222.	DAVID	Non non non, ça n'a pas du tout été imposé, ça s'est passé comme ça mais je, je me dis qu'il y aura moins de conflits, de ... voilà.
223.	CH	Et puis c'est des équipes, qui sont, des groupes qui sont assez équilibrés
224.	DAVID	Oui, voilà, c'est ça, ça fait deux niveaux quand même malgré tout
225.	CH	Voilà, spontanément, donc je me suis demandé justement si tu avais fait... et paradoxalement ça a pas l'air de poser des problèmes à Noémie de travailler qu'avec des garçons, ni à Victor de travailler qu'avec des filles.

226.	DAVID	Oui, oui oui, tout à fait.
227.	CH	J'ai trouvé ça rigolo, et je me suis demandée si tu l'avais induit ou
228.	DAVID	Non, non. C'est bien d'ailleurs.
229.	CH	Voilà, donc on va un peu regarder là, maintenant, le deuxième clip, sur cette histoire de passe à 10.
230.	CH	> Donc ça c'est le groupe que des garçons sauf Noémie
231.	DAVID	Voilà. Non il y a Lana, il y a Lana.
232.	CH	Ah oui, il y a Lana, oui, tu as raison
233.	DAVID	Parce que Lana elle fait du hand.
234.	CH	Ah oui, oui, oui. Tu as vu ?
235.	DAVID	Et oui, et là j'ai été embêté avec ça.
236.	CH	A partir de ce moment-là, tu leur demandes une activité collective, il va se mettre vraiment à l'abri de tout
237.	DAVID	J'ai vu ça
238.	CH	C'est à dire qu'il est carrément derrière le filet.
239.	DAVID	Comment je... oui, alors là j'étais embêté là, je savais pas quoi, je savais pas quoi faire là, hein? Là j'étais en difficulté par rapport à ça, et pffff...
240.	CH	Parce qu'ils sont tous bien dedans, hein, là il y a Sabri,
241.	DAVID	C'est ... j'ai pas voulu intervenir tout de suite
242.	CH	Pas intervenir tout de suite, là il y a Xavier qui participe bien qui fait ce que tu lui demandes,
243.	DAVID	Oui oui, Xavier oui
244.	CH	Ce qui montre que peut-être l'histoire du carnet peut-être que ça l'a remis un peu dans les rails
245.	DAVID	Peut-être
246.	CH	Et puis ça a du sens pour lui, hein, de jouer, et il a les compétences
247.	DAVID	Hm, oui, je pense que le hand c'est une activité pour lui. Là il aurait fallu que je joue
248.	CH	Sabri qui était très pataud, très très très... Quand même là il récupère la balle et alors il a une lenteur pour enchaîner, en fait. Tu vois il y a un temps de latence pour renvoyer, et ça va être pareil dans les tirs, mais quand même il a drôlement gagné en compétences motrices, hein ? C'est énorme. Et lui il est toujours

		accroché au filet.
249.	DAVID	Hm. Et il va rester accroché longtemps comme ça, je me rappelle plus, je me rappelle pas. Je pense qu'à un moment donné, il était dans le, dans l'action, mais je me rappelle plus, après. Je me rappelle plus à quel moment.
250.	CH	Oui. Mais tu vois là il a la balle, la balle, et tu vois, la petite elle lui dit vas-y, va te positionner, et puis il y a Victor qui va la récupérer, tu vois il ...
251.	DAVID	J'attends, j'attends de lui qu'il ait plus une démarche personnelle plutôt qu'une démarche imposée. Je suis toujours dans cette, je suis toujours dans ce truc-là.
252.	CH	Le problème c'est qu'il manque d'autonomie, là, et ce qui va se passer
253.	DAVID	Et là il arrive pas, il arrive pas
254.	CH	Il y arrive pas
255.	DAVID	Il arrive pas à rentrer, non.
256.	CH	Parce que c'est le groupe, parce que, donc là
257.	DAVID	Et plus le groupe se constitue et moins après il arrive à rentrer
258.	CH	Là tu vas aller le voir, voilà c'est là
259.		
260.	CH	Faut que tu ailles le récupérer pour qu'il rentre sur le terrain, et qu'il rentre quand même,
261.	DAVID	Une attitude
262.	CH	Il est pas vraiment en position d'attendre la passe, quoi
263.	DAVID	Je me rappelle plus ce que je lui ai dit pour lui demander, est-ce que je
264.	CH	il se positionne pas du tout pour euh
265.	DAVID	A partir du moment où il va toucher une fois la balle, peut-être que ça... est-ce que c'est ce qui s'est passé, je sais pas, parce que le fait d'avoir une fois la balle, ça devrait faire déclencher, là pour le moment il a pas la balle
266.	CH	Ce qu'il y a c'est que comme il est dans un groupe qui est plutôt bon, et qu'il est pas du tout positionné pour, il est pas du tout en position favorable pour recevoir la passe
267.	DAVID	Il se débrouille bien
268.	CH	Il se débrouille bien au niveau des passes quand il est en duel avec toi, tu vois, qu'il est fixe, mais après au niveau du placement,
269.	DAVID	Hm
270.	CH	Qui va lui passer une balle alors qu'il est comme ça ?

271.	DAVID	Là il y a Xavier qui va bouger, comme il l'a pas eue, il a repris cette position
272.	CH	Oui, d'attente, de retrait en fait
273.	DAVID	Xavier est dans une équipe, effectivement je leur ai donné la balle à partir de là ça aurait déclenché, mais comme je me suis pas mis dans l'équipe, ou je me suis pas, j'ai pas joué avec lui, il est pas, il a pas réussi à rentrer
274.	CH	Tu aurais pu envisager ça
275.	DAVID	J'aurais pu envisager ça, parce que j'aurais montré, j'aurais pu montrer aux autres qu'on pouvait jouer avec lui, parce que là les autres ils cherchent même pas à jouer avec lui.
276.	CH	En même temps c'est la passe à dix, s'ils passent la balle à un élève qui a les mains sur les hanches, ils la perdent.
277.	DAVID	Oui, bien sûr, oui.
278.	CH	Là il ne regarde même plus
279.	DAVID	Oui, oui il est sorti, il a fait un effort au début en disant "je veux avoir la balle", et là comme il voit qu'il l'a plus... Pffff (<i>rire</i>)
280.	CH	A 18 minutes tu vas l'appeler
281.	DAVID	Et je vais le noter. Je vais le noter sur quoi, c'est ça, hein ?
282.	CH	le relevé de notes, et il va se mettre combien d'après toi ?
283.	DAVID	Une bonne note
284.	CH	Il se met 7.
285.	DAVID	(<i>rires</i>) trop fort. Mais il a jamais touché la balle, tu penses ?
286.	CH	Et ben écoute, de toute façon je vais te passer les clips, hein, tu regarderas, mais il me semble que s'il l'a eue une fois, vraiment un peu par hasard tu vois. Et donc on va passer au à l'exercice suivant, donc tu donnes la consigne. la démo, c'est là où tu fais participer Sabri à la démo.
287.	DAVID	Le geste
288.	CH	Hein?
289.	DAVID	Le geste qu'il est en train de faire, là
290.	CH	Encore une fois, je l'ai manqué, il est où là ?
291.	DAVID	Le voilà qui arrive, regarde, il reste derrière, il se met vers moi, pof pof

292.	CH	Oui oui, et oui, et oui. Il le touche pas, hein ?
293.	DAVID	Il le touche pas.
294.	CH	Bon allez c'est parti, là tu as été le chercher, il vient, hop là
295.	DAVID	Là ça y est XXX
296.	CH	Oui, il faut rentrer en contact
297.	DAVID	Il a un souci avec la sexualité
298.	CH	Et oui, oui, et en même temps il l'exprime pas, quoi, c'est
299.	DAVID	Il parle pas, il parle pas, c'est que des gestes, hein ?
300.	CH	Non, non.
301.	DAVID	Il y a que des gestes
302.	CH	Et Loris il est vachement patient, en même temps il se laisse pas faire mais il pourrait lui en retourner deux, quoi. Il le laisse pas tranquille.
303.	DAVID	Il revient travailler, là, on devrait y arriver
304.	CH	<i>(rires)</i>
305.	DAVID	<i>(rires)</i> il s'est pris la balle, il s'est pris la balle ça lui a fait mal, donc il s'en va. Il a pris la balle
306.	CH	Ben oui, il est jamais en position d'attraper, donc là il la reçoit, il se la prend dans le ventre
307.	DAVID	Il est vexé, il a été s'asseoir sur le banc.
308.	CH	Oui, il s'en va, oui. Et là tu vas voir. Là je l'ai pas suivi avec la caméra parce que c'était vraiment très près, pour pas le stigmatiser davantage, alors tu vas le voir. Quand même ils ont vachement progressé ces gamins, alors c'est sûr il est pas au niveau d'un handballeur en club mais niveau coordination, niveau spatialisation, niveau aussi jeu avec les autres, compréhension des règles et tout, il a franchement progressé.
309.	DAVID	Oui...
310.	CH	Non, t'es pas d'accord ?
311.	DAVID	C'est parce que c'est du sport co, donc il y a plus de motivation
312.	CH	Pourtant c'est difficile, hein?
313.	DAVID	Alors j'arrive pas, j'arrive pas à te dire "effectivement il a progressé". J'arrive pas à te le dire, ça, parce que j'en suis pas sûr. Bon j'espère hein, que tu as raison, ça voudrait dire que bon, je leur apporte des choses, mais... Tu vois je suis encore en train de xxx avec lui.
314.	CH	Oui

315.	DAVID	Ah c'est de l'attention, hein, pour obtenir quoi en fin d'année, hein?
316.	CH	Ecoute, qu'il soit venu à peu près régulièrement toute l'année, qu'il ait une orientation qui lui convient
317.	DAVID	Mais il est assez content, quand je l'ai eu l'autre jour il est, il a parlé devant les, devant le portail et j'étais là à ce moment-là, au moment où je passais il discutait avec un autre il disait "ouais moi je serai bien où je suis, c'est, j'y suis allé, j'ai visité, c'était super et tout"
318.	CH	Peut-être que si vous aviez pas fait tout ce travail, c'est un gamin qui aurait été déscolarisé
319.	DAVID	Oui peut-être, peut-être oui
320.	CH	Ou qui aurait été sanctionné, carrément exclu définitivement
321.	DAVID	Disons, qui aurait eu un regard très négatif sur l'école.
322.	CH	Sur l'école, et là on serait pas arrivé à
323.	DAVID	Or je pense pas, je pense pas qu'il ait un regard négatif de l'école, il a pas un regard négatif sur l'école.
324.	CH	Et puis il a quand même fait des petites choses, il a des petites bases, écoute...
325.	DAVID	J'attends de voir ça, alors
326.	CH	Tu lui dis "passe au-dessus de tout ceci, c'est pas grave, ça". Il a dû te raconter tous ses, tous ses soucis, tous ses malheurs, qu'on lui a envoyé la balle dessus, que les autres sont, alors que... clairement c'est lui qui les
327.	DAVID	Est-ce que je vais y arriver, est-ce qu'il va y arriver, est-ce que je vais arriver à mes fins... et là je suis parti, j'aurais dû rester jusqu'à ce qu'il ait le ballon
328.	CH	Jusqu'à ce qu'il ait une passe
329.	DAVID	Et oui, jusqu'à ce qu'il ait le ballon jusqu'à ce qu'il passe, parce que tu vois il est devant, il fallait qu'il s'impose et là je devais passer du temps avec lui, et je peux pas passer du temps, donc effectivement je suis passé à un autre groupe. Alors ?
330.	CH	Alors attention, c'est là que les athéniens s'atteignirent... non il tourne
331.	DAVID	Aïe ayayayaïe, ah là là, ça y est c'est reparti. Ah !
332.	CH	Ouf
333.	DAVID	Alors ? (<i>rires</i>) Et eux ils sont presque contents qu'il l'ait loupée, et il recommence, ah il recommence, ahhhhhh !
334.	CH	Et voilà
335.	DAVID	Et l'occasion est passée, les autres ont pas été sympas avec lui

336.	CH	Et ben oui mais bon il les ménage pas non plus, hein?
337.	DAVID	Et oui, il est complètement... ça tient sur un fil, hein, sa participation.
338.	CH	Alors tu as vu ce qu'il fait à Noémie, il la repousse de la poitrine, et elle elle a envie de jouer, hein
339.	DAVID	Là j'ai fait une erreur, là, j'aurais dû dire à Elise de s'occuper en particulier de lui. Parce que Elise en est capable, de s'occuper de Loïc, d'aider Loïc à, "c'est à toi, à toi de jouer..."
340.	CH	Oui, à gérer le, son passage
341.	DAVID	Oui, gérer son passage.
342.	CH	C'est Elise ?
343.	DAVID	Non c'est pas ça, c'est Noémie.
344.	CH	Noémie, Noémie
345.	DAVID	J'ai une autre Elise, elles ont le même profil. Noémie aurait dû le prendre en charge.
346.	CH	Le tutorer.
347.	DAVID	Le tutorer, et ça, j'ai loupé ça. Je pense que ça aurait apporté un plus.
348.	CH	Parce que c'est vrai qu'il est, euh,
349.	DAVID	Parce que elle
350.	CH	Tu vois dans la thématique qu'on avait avec les collègues, hein, faire travailler le gamin avec les autres et parmi les autres, là en situation justement de jeu co où il y a une incertitude, où il faut se répartir les rôles, où il faut se mettre en, tu vois il faut être attentif au jeu et tout, il y arrive pas, quoi.
351.	DAVID	Il n'y arrive pas. Donc j'avais ce truc-là, avec Noémie et j'ai pas...Il a rien fait, là
352.	CH	Toujours les mains...
353.	DAVID	Qu'est-ce qu'il a fait là, dans la séance, pas grand-chose. Sauf quand il a travaillé avec moi.
354.	CH	C'est ça.
355.	DAVID	Oh là là, il a quand même du mal, hein?
356.	CH	Oui mais il s'est bien impliqué là
357.	DAVID	Oui oui, il s'est appliqué.
358.	CH	Au niveau du temps de pratique, il a énormément de... Ce qu'il peut pas, c'est enchaîner.
359.	DAVID	Oui. Hm

360.	CH	Il fait une chose à la fois, après il réfléchit "maintenant, qu'est-ce que j'ai à faire?" bon c'est sûr qu'en situation de sport co, la prise d'informations, l'enchaînement des actions il y est pas encore, quoi.
361.	DAVID	C'est ça
362.	CH	Mais ça n'a rien à voir, quand à Xavier, bon on n'a pas pointé sur lui, mais lui il s'en sort très très bien dans cette activité.
363.	DAVID	Hm.
364.	CH	Tu vois, autant il s'est fait remarquer quand tu les as en groupe, il a du mal à ne pas bouger, et cetera, mais là il est vraiment...
365.	DAVID	Il est toujours assis sur le banc
366.	CH	Oui tout le temps, il se ronge les ongles...
367.	DAVID	Qu'est-ce que je ... oh j'aurais dit à Noémie de s'en occuper, c'était bon. Il était pas... j'ai loupé quelque chose.
368.	CH	Oui mais en même temps c'est quand même le seul élève de la classe qui n'est pas du tout autonome par rapport à toi.
369.	DAVID	Hm
370.	CH	C'est à dire, il ne travaille que lorsqu'il a le prof pour lui tout seul, quoi, finalement
371.	DAVID	Oui, oui oui, et oui.
372.	CH	Et dans le dernier clip, tu t'éloignes parce que tu vas voir l'autre groupe, hein, tu as quand même toute la classe.
373.	DAVID	Il va s'asseoir sur le banc parce que bien sûr ça fait un moment qu'il a pas la balle. J'ai mal joué là, j'ai mal joué. Il y avait moyen de...
374.	CH	Tu peux pas non plus, c'est un cours quoi, il y a
375.	DAVID	Et oui il est pas seul.
376.	CH	C'est ça la problématique qu'on avait, c'est faire travailler cet élève là, mais faire travailler toute la classe.
377.	DAVID	Hm.
378.	CH	Or toute la classe travaille, et, et si t'es pas là pour lui, lui il travaille pas. Bon je sais plus combien il va se mettre, il va se mettre encore 7.
379.	DAVID	Oui
380.	CH	Juste un petit extrait du
381.	DAVID	Mais je suis comme Benoît Hamon, moi, la note (<i>rires</i>) ça doit pas sanctionner

382.	CH	Non mais c'est vrai, c'est pas... C'est pas du tout un jugement, la note c'est aussi permettre à l'élève de prêter une attention à ce qu'il fait. Là c'est ça ton but.
383.	DAVID	Oui. Alors après, après, sa note, il va se mettre quelque chose de positif. Euh, qui ne correspond pas à la réalité. Bon dans la mesure
384.	CH	J'imagine que dans sa moyenne, il a pas une super moyenne
385.	DAVID	Non non, il a pas une super moyenne en EPS, mais bon, oui
386.	CH	Je veux dire, il n'y a pas que l'auto-évaluation
387.	DAVID	Mais euh, pffff je sais pas là ça devient trop psy après, il faudrait voir avec lui, discuter avec lui, du ressenti, de cette note, de voir un peu ce qu'il en pense par rapport à ça, pourquoi il s'est surévalué, euh, en n'ayant pas fait grand-chose, il veut rester dans le positif malgré tout, pourquoi, ça devient compliqué hein
388.	CH	Bien sûr, quel sens ça a pour lui
389.	DAVID	Quel sens ça a pour lui, c'est vrai que bon je lui aurais mis 2 ou 3, quel
390.	CH	Ça aurait pas changé grand-chose à son attitude, hein?
391.	DAVID	Ça aurait pas changé, est-ce que, pffff, faut voir ça dans quelque chose de plus global sur sa place à l'école, s'il a 2, 3, plutôt que se mettre au-dessus de 10. Bon, pffff c'est compliqué, ça, hein?
392.	CH	Oui. Et puis en plus, l'auto-évaluation c'est pas ton seul mode d'évaluation
393.	DAVID	Oui bien sûr il y a pas que cette activité-là, c'est un tout
394.	CH	Donc voilà c'est pas... c'est pas non plus réhibitoire s'il s'évalue...
395.	DAVID	Non non non, ça va rien changer sur son, sur son évolution
396.	CH	Simplement, le seul indicateur que tu aies, c'est qu'il s'évalue pas bien
397.	DAVID	Il s'évalue pas bien
398.	CH	Il est pas capable de porter un regard assez objectif sur ce qu'il fait, et ça confirme quand même son
399.	DAVID	Il est plus dans "je pourrais peut-être... si je faisais, j'aurais cette note-là. Si je faisais mais je le fais pas"
400.	CH	Je le fais pas, mais je peux le faire
401.	DAVID	"Je le fais pas parce que je peux pas le faire". Mais je suis sûr qu'il y arriverait à cette note.
402.	CH	Hm. Oui oui, c'est ça, voilà. Donc je veux dire, si tu veux, ça confirme quelque chose que vous êtes, sur lequel vous êtes déjà d'accord sur cet élève, il a pas d'autonomie, et dans le regard qu'il porte sur son propre travail, il a pas d'autonomie non plus, quoi.
403.	DAVID	Non

404.	CH	C'est, c'est cohérent finalement. On va juste regarder un extrait de match
405.	DAVID	Là est-ce qu'il a joué ou pas, je sais pas du tout
406.	CH	Il est censé jouer là
407.	DAVID	Ah il est là. Il est pas dans le jeu. Qu'est-ce que je peux faire ? C'est vrai que faudrait tourner la caméra pour aller les voir
408.	CH	Oui, en plus c'est pas évident. Il suit plus ou moins. Il va récupérer la balle pour la remettre en jeu. Non c'est Loris qui la prend
409.	DAVID	Eh t'as vu ça ? oh c'est XXXX
410.	CH	Qui ça, Victor ?
411.	DAVID	Non, Farid
412.	CH	Farid, ah mais il y en a qui sont drôlement bons, hein là-dedans, ça joue bien quoi.
413.	DAVID	Oui oui, je suis très content du niveau atteint.
414.	CH	Il est sur le terrain, mais alors maintenant il a les mains derrière la tête.
415.	DAVID	C'est lui qui a, c'est lui qui a, ah il la remet pas. La seule fois qu'il avait la balle on est allé lui prendre des mains.
416.	CH	Il a, c'est rigolo parce qu'il a ce goût d'aller au contact avec les autres, se bagarrer, et cetera, mais par contre quand il a la balle, il la lâche, il l'abandonne très facilement, là il pourrait dire "non c'est moi qui l'ai récupérée vas-y, c'est moi qui la remets en jeu, tu vois".
417.	DAVID	Il a aussi un manque de confiance en lui. Ah, là il fait une action, là il a fait une action de défense, là aussi il fait une action de défense. Là il joue, là, là il joue là, là il joue, là.
418.	CH	Ah il suit le ballon
419.	DAVID	Là il est tu vois là par exemple xxxx
420.	CH	Juste un instant xxxx Bon après est-ce que ça joue pas trop vite pour lui, dans cette équipe-là, qui s'est faite, bon, par affinités, je pense qu'il était là parce qu'il y avait Loris, Sabri, Xavier, je sais pas, c'est une hypothèse, est-ce que ça joue pas trop vite pour lui, justement
421.	DAVID	Je crois que ce qui l'intéresse c'est être dans le groupe qui, une équipe qui peut gagner.
422.	CH	Ah, d'accord, s'approprier
423.	DAVID	Et s'approprier au moins le gain du match
424.	CH	Le gain du match, oui, oui

425.	DAVID	Plus que, plus que...et encore rechercher à positiver ses actions même s'il fait pas grand-chose, mais au moins il a été dans quelque chose de positif. Donc je reviens, je pense qu'il a une totale pas confiance en lui ce gamin
426.	CH	Ah oui bien sûr
427.	DAVID	Il a pas du tout confiance en lui, il a été déconstruit ce gamin
428.	CH	Ah oui quand la balle arrive il a
429.	DAVID	J'espère c'est que dans la classe où il sera l'année prochaine
430.	CH	Il va y avoir un accompagnement
431.	DAVID	Il va y avoir un accompagnement et que, à un moment donné il puisse s'en sortir et peut-être se...
432.	CH	Je sais pas ce que t'en penses, au niveau didactique, sans aller vers le côté psychologique pour lequel effectivement je suis tout à fait d'accord avec toi, mais moi face à un élève comme ça qui touche jamais la balle et qui abandonne facilement, moi j'aurais tendance à modifier un tout petit peu la règle et lui donner un rôle particulier, dire chaque fois que la balle sort, c'est lui qui la remet en jeu.
433.	DAVID	Oui , c'est ça, oui non mais tu as raison. ça pourrait, c'est vrai que ça pourrait, non non mais t'as raison
434.	CH	De le, tu vois de le... tu le disais tout à l'heure, de le remettre obligatoirement au moins il fait ça, quoi.
435.	DAVID	Au moins tu vois, dans une attaque, la balle doit passer au moins une fois dans ses mains.
436.	CH	Par exemple.
437.	DAVID	Tu vois, au moins ça.
438.	CH	Tu vois face à une classe comme ça où il y a un gamin
439.	DAVID	Tu as raison
440.	CH	Chaque fois que la balle sort du terrain il y a un joueur qui la remet en jeu, et là pour cette partie c'est lui.
441.	DAVID	Le but des ... oui t'as raison, tu as raison
442.	CH	Voilà, et puis c'est comme ça. Ou alors les, les, une prime après c'est quand même compliqué parce que
443.	DAVID	Oui, tu rajoutes un point au but si la balle est passée par lui.
444.	CH	Oui.
445.	DAVID	Au lieu de valoir un point ça vaut deux points si la balle est passée par lui
446.	CH	Mais du coup après voilà, après ça devient compliqué parce que il faut aussi

		qu'il se positionne de manière à avoir la balle
447.	DAVID	Ben oui
448.	CH	S'il se met en retrait et que les autres se sentent obligés de lui passer
449.	DAVID	Et qu'il la loupe
450.	CH	Et du coup voilà
451.	DAVID	A chaque fois
452.	CH	Ou que du coup pour lui passer la balle ils montent pas vers la cible, ça, ça pervertit le...
453.	DAVID	Oui, il y a des solutions à trouver, c'est sûr. Face à ça, il y a des solutions à trouver
454.	CH	Alors que la remise en jeu, bon ben, et en plus quand il remet la balle en jeu, comme il est à la fois en-dehors et dans le jeu, au bord du terrain
455.	DAVID	Ben les autres le suivent
456.	CH	Les autres ne peuvent pas le
457.	DAVID	Les autres le vivent pas comme quelqu'un, comme un joueur, ils le prennent pour quelqu'un qui est là, mais sans être joueur véritablement, donc ils vont vite lui chercher la balle puisqu'ils se disent "mais il joue pas, il joue pas véritablement".
458.	CH	Oui. Du coup si on dit "c'est lui qui remet en jeu, ça le met
459.	DAVID	Ça peut être une solution
460.	CH	Et du coup il est pas menacé, comme il a pas confiance en lui, mais à ce moment-là, on peut pas le toucher, on peut pas venir lui prendre, on peut pas, je sais pas
461.	DAVID	Non mais t'as raison hein
462.	CH	Sur le plan didactique je crois que, tout à l'heure tu posais la question
463.	DAVID	Ben bien sûr.
464.	CH	A la réflexion c'est ce que je ferais
465.	DAVID	Donc il y avait Noémie tout à l'heure, et là il y avait un truc à mettre en place pour qu'il joue.
466.	CH	Quitte à modifier un peu la règle
467.	DAVID	Hm.
468.	CH	Bon surtout dans des jeux où il y a de bons joueurs, là clairement il y a des gamins qui jouent en club, du coup ils ont un niveau enfin ils ont un bon petit niveau

469.	DAVID	Qui ont joué, ah oui
470.	CH	Et puis ils ont bien progressé, c'est la fin du cycle, et lui là-dedans, ça va trop vite pour lui
471.	DAVID	Non, t'as raison.

Titre : Autoconfrontation croisée entre DIANE et LUC (deuxième boucle)		
Codage : 2014-10-13 ACC 2 DIANE (Histoire-géographie) LUC (SVT)		
Codage simplifié : ACC 2 DIANE LUC		
Date : 13 octobre 2014		
Participants : Chercheure (CH) DIANE (Histoire-géographie) LUC (SVT)		
1.	CH	DIANE c'était une séance en géographie où tu terminais un travail sur les différentes zones de la planète les zones habitables les zones pas habitables zones froides
2.	DIANE	Oui
3.	CH	Zones chaudes et cetera
4.	DIANE	D'accord
5.	CH	Et puis tu commences un chapitre qui s'appelle habiter la ville
6.	DIANE	Ah oui
7.	CH	Par l'étude d'un bidonville qui s'appelle Dharavi
8.	DIANE	Dharavi en Inde oui, voilà c'est ça, à Bombay.
9.	CH	Donc voilà, donc tu as une entrée en cours avec, un peu particulière parce que les élèves choisissent leur place...
10.	DIANE	Oui c'était nouveau, oui.
11.	CH	l'annonce de l'objectif du cours et tu rends des copies, euh je crois que c'est une carte
12.	DIANE	Oui c'était une carte à compléter.
13.	CH	Voilà à compléter, ensuite tu leur fais coller la copie dans le cahier ensuite euh, il y a une, il y a un moment où ils doivent, où on doit compléter on doit finir de compléter la légende justement de cette carte mais que, mais Xavier fait autre chose, parce que il est euh il est en retard par rapport à ses copains, ensuite il y a deux tâches parallèles, la fin de la de la légende de la carte pour ceux qui n'ont pas terminé et la fin du, du cours pour ceux qui ont fini de légender la carte, euh après tu as une troisième tâche c'est à dire le début d'un nouveau chapitre pour ceux qui ont tout terminé.
14.	DIANE	Hm hm
15.	CH	Hm l'annonce d'un nouveau chapitre et le, le début du nouveau chapitre introduit par un texte extrait euh du, de Slumdog millionnaire.
16.	DIANE	Slumdog millionnaire, en fait parce qu'à l'origine c'était un roman puis euh ensuite il y a eu le film et après normalement t'as pas vu la séance où on voit l'extrait.
17.	CH	Voilà tu devais, tu devais euh...
18.	DIANE	Donc on part après on a lu le texte et ...
19.	CH	Donc ça en fait c'est un peu enfin si tu es d'accord c'est le déroulé de ta séance.
20.	DIANE	C'est ça, ça me revient maintenant.
21.	CH	Là le déroulé de la séance de LUC c'était en demi-classe, c'était une séance de de
22.	LUC	De groupe
23.	CH	De groupe, avec donc un début de cours euh voilà où euh, tu, tu mets les élèves en activité en particulier tu interrogues Loïc parce que il a plus de mal à rentrer dans le cours que les autres, tu présentes la problématique et la problématique

		dans ton cours ce jour-là c'est "nous sommes tous condamnés à mourir de faim".
24.	DIANE	C'est triste (<i>rires</i>) !
25.	LUC	Mais après faut réagir hein ?
26.	CH	Ensuite voilà tu détailles les activités hein qui sont proposées par rapport à cette problématique et tu envoies les élèves travailler donc individuellement ou pour une pour deux activités tu leur proposes de travailler par deux, et ensuite tu as des interactions avec les différents élèves en particulier ceux qui ont choisi l'activité de mémorisation qui viennent te voir pour réciter, pour vérifier hein, si euh si ils ont bien mémorisé donc là il y a différents échanges, et puis tu reprends tu regroupes les élèves donc en fin de cours pour faire un bilan par rapport à la problématique et par rapport aux activités qu'ils ont effectuées les uns et les autres et le cours donc euh... se termine comme ça, donc euh voilà un peu le déroulé, ce que je vais vous demander à l'un et à l'autre c'est chacun dans votre cours de choisir parmi ces déroulées hein que je vous ai données un, un moment que vous avez envie de faire partager, enfin sur lequel euh/ toi tu envie de faire réagir LUC et toi tu as envie de faire réagir DIANE, bon sans t'empêcher à toi de réagir.
27.	LUC	Bien sûr.
28.	CH	Voilà, dites-moi. On commence par DIANE ?
29.	DIANE	Ben écoute si tu veux ?
30.	CH	Alors qu'est-ce que tu, qu'est-ce que tu choisis là ? Donc tu as...
31.	DIANE	Ben écoute je me rappelle plus trop donc là je sais pas.
32.	LUC	Moi je te ferai réagir sur tout hein ? (<i>rires</i>)
33.	DIANE	Ben oui (<i>rires</i>) ah oui c'est l'histoire où j'avais donné la carte à Loïc il était content et puis en fait je m'étais trompée dans la carte tout ça, ça c'est intéressant aussi.
34.	CH	Oui
35.	DIANE	XXX mais il a quand même eu la moyenne.
36.	CH	Oui
37.	DIANE	Hm, je sais pas il y a eu un souci avec Sabri et Loïc aussi si je vois, je sais pas.
38.	CH	Ben peut-être que...
39.	LUC	Choisis quelque chose de bien.
40.	DIANE	Oui.
41.	LUC	Un truc ben ce que tu veux il y en a plein
42.	DIANE	Am stram gram
43.	DIANE	Hmmm ben je sais pas sur quoi tu veux que je fasse réagir LUC j'en sais rien
44.	CH	Non toi ce sur quoi tu as envie d'avoir son avis en fait, voilà son retour.
45.	DIANE	Peut-être sur le, sur les tâches parce que c'était la première fois que je lançais plusieurs tâches dans ce cours, dans ces, parce que j'attendais qu'ils finissent une tâche pour continuer la suite, et là c'était tout nouveau quand même c'est vrai qu'en discutant j'ai dit voilà.
46.	LUC	17'50
47.	CH	Tu vois quand tu veux, non mais après si on a du temps on peut revenir sur autre chose. Donc là il y a une tâche qui est vidéo-projetée.
48.	LUC	Hm.
49.	DIANE	Oui parce que en fait, tu sais je passe mes feutres de couleurs, donc là

		maintenant ça y est j'ai trois trousse, ils savent ils vont à un endroit et quand ont pas ils prennent ça évite que je donne sans arrêt.
50.	LUC	C'est bien, c'est l'autonomie.
51.	DIANE	Voilà parce que, et c'est pareil aussi ils vont dans l'armoire quand ils ont pas de feuille ils prennent et tout, ils se lèvent et puis ils vont maintenant parce que...
52.	LUC	Super
53.	DIANE	Depuis le début de l'année là ça y est "r" ça veut dire c'est ce qu'on doit retenir c'est la leçon, je le dis comme ça ils le savent à chaque fois.
54.	CH	Oui c'est le codage euh, que tu emploies avec les élèves et qu'ils retrouvent qu'ils ont dans leur cahier en fait.
55.	LUC	Ils réagissent très bien hein?
56.	DIANE	Oui parce que pendant ce temps je sais plus qui est-ce qui finissait la carte, c'est Xavier qui finissait la carte et puis...
57.	CH	Alors il y a Xavier qui a un traitement particulier parce qu'il était absent...
58.	DIANE	Oui il était absent donc c'était pour qu'il finisse, parce qu'ils vont avoir un contrôle dessus.
59.	CH	Alors il a sa carte à terminer, ensuite pendant ce temps les autres font la légende.
60.	DIANE	Hm hm.
61.	CH	Donc lui il faut aussi qu'il rattrape sa légende de la carte, et au fur et à mesure, enfin quand ils, il y en a quelques-uns qui ont terminé la légende, elle démarre...
62.	DIANE	Par le résumé, enfin le bilan
63.	CH	Enfin elle démarre, elle fait le bilan de ce chapitre-là.
64.	DIANE	Hm c'est ça
65.	DIANE	<i>(rires)</i>
66.	CH	Tu arrêtes quand tu veux hein ? et toi aussi d'ailleurs
67.	LUC	Ben moi je regarde ça un peu comme si je regardais la télé tu sais, je regarde ça, tu fais très prof tu sais ?
68.	DIANE	Je fais très prof oui, je suis pas du tout euh...
69.	LUC	Euh, je sais pas...
70.	CH	Ça veut dire quoi ça "tu fais très prof" ?
71.	LUC	Non mais c'est
72.	DIANE	Parce que là parce que là il voit que je circule pas, aussi peut-être parce que lui il circule beaucoup plus DAVID., il va à droite à gauche et, et là ils sont pas en autonomie c'est à dire que c'est moi qui donne le bilan, et ils notent
73.	LUC	Là en fait ils sont en attente la plupart, tu vois qu'il y en a certains qui sont prêts et puis d'autres qui sont, je sais pas quoi d'ailleurs, celui-ci là qui tirait la langue je sais pas si tu l'as repéré.
74.	CH	Lui ?
75.	LUC	Oui, c'est un petit
76.	CH	C'est Laurent
77.	LUC	C'est Laurent oui, non en fait ils sont à des phases différentes et du coup ben certains ben ils t'attendent hein, la plupart d'ailleurs ils
78.	DIANE	Oui d'accord

79.	LUC	Ben ils t'attendent relativement bien ils font pas de bêtises ils sont à l'écoute, oui bon.
80.	DIANE	On peut passer peut-être à...
81.	LUC	C'est une phase de construction ou une phase de synthèse parce que
82.	DIANE	C'est une phase de synthèse
83.	LUC	De synthèse d'accord
84.	DIANE	Mais en fait du coup euh, la synthèse là je me rends compte que c'est moi qui la donne et finalement la prochaine fois peut-être c'est à eux de me la donner.
85.	LUC	Oui bon après il y a peut-être un truc au-delà tu vois, des élèves qui seraient un petit peu passifs... là tu pourrais les faire intervenir pour la construction de la synthèse.
86.	DIANE	Oui, oui
87.	LUC	Mais après je veux dire tu es libre de faire comme tu veux et ça ce que tu fais là est bien quoi
88.	CH	On continue ?
89.	DIANE	Oui (<i>DIANE regarde le synopsis de la leçon tout en regardant l'écran</i>)
90.	LUC	Là je voyais des gamins comme celui-ci je me rappelle plus d'ailleurs son prénom
91.	DIANE	Euh... c'est euh...
92.	CH	Lui ? Lui c'est Loïc.
93.	LUC	Loïc.
94.	CH	Lui c'est Sabri.
95.	LUC	Qui a besoin de, oui Sabri je l'avais même pas reconnu, qui a besoin de de de repères et Sabri aussi certainement peut-être un peu moins mais enfin Loïc il a sauté une étape à mon avis.
96.	DIANE	Oui
97.	LUC	Il a pas entendu les consignes que tu as données au début.
98.	DIANE	Oui c'est ça
99.	CH	Alors après tu n'as pas vu le tout début mais ils ont choisi leur place en fait.
100.	DIANE	Oui, on aurait pu démarrer par là aussi, oui.
101.	CH	Loïc il se retrouve là donc troisième rang à gauche, Sabri se retrouve au dernier rang, à peu près au milieu, là tu as Loris, Olivia est juste devant le bureau de DIANE, et Xavier il est là à côté de Victor.
102.	DIANE	C'est ça Victor oui, c'est eux qui ont choisi, et Loïc voulait être tout seul.
103.	CH	Hm, oui.
104.	DIANE	Et Sabri aussi il me semble si je me rappelle bien.
105.	LUC	Est-ce que c'est pour sortir de la prise de vue ? Je sais pas, Sabri aurait pu se mettre là pour éviter d'être vu, enfin je sais pas hein c'est une question que je me pose.
106.	DIANE	C'est vrai, à un moment donné je sais que je vais me déplacer pour, parce que une fois que j'ai fini d'écrire soit ils finissent et du coup après je fais le tour et je regarde où est-ce qu'ils en sont, c'est ça si je me rappelle bien.
107.	CH	Hm
108.	DIANE	Et euh, je vois Loïc et Sabri aussi.
109.	CH	Alors ce que tu disais lors de l'autoconfrontation c'est que en fait c'est très

		intéressant de vidéo projeter les cours mais que ça te, ça te cantonne un peu près de ton ordinateur pour faire avancer euh... le power point.
110.	DIANE	Hm
111.	LUC	Mais c'est une, je veux dire c'est le cours entier ou c'est seulement quelques paragraphes que tu leur donnes à ce moment-là, que tu leur vidéo-projettes ?
112.	DIANE	Euh, il y a que quelques paragraphes que je vidéo projette.
113.	LUC	Hm
114.	DIANE	Mais pratiquement tout mon cours est sur power point aussi.
115.	LUC	D'accord, tu leur fais lire ou
116.	DIANE	Des fois, euh, ah non des fois le cours avant ?
117.	LUC	Oui enfin le lire avant de l'écrire, s'il y a pas de mots qui sont incompris ou n'importe quoi
118.	DIANE	Oui, ça oui, par contre je le fais, enfin là tu vois là je l'écris et souvent là peut-être que je les dis pas mais souvent quand j'écris je, je je dis à voix haute ce que j'écris, donc souvent des fois ils ont même pas besoin de regarder ils écrivent, voilà, mais euh souvent oui on lit et puis je fais relire aussi quelqu'un, voilà, quand c'est vidéo projeté
119.	LUC	En fait l'intérêt du cours vidéo projeté c'est qu'il n'y a pas de souci par rapport à l'écriture, c'est une bonne chose quoi
120.	DIANE	Non, et j'écris pas très très bien donc du coup
121.	LUC	Non mais bon regarde, moi, c'est artistique presque, enfin oui c'est une bonne chose.
122.	DIANE	Non mais ce qu'il y a, ce qui est intéressant c'est que tu vois là il y avait la carte il y avait la légende sur la droite, la carte, et en fait il y a les trois espaces du tableau du coup euh, pendant que euh... Xavier
123.	CH	Il termine sa carte
124.	DIANE	Mais pas que Xavier il y avait euh... je sais plus qui n'avait pas fini ses légendes aussi, ça y est je
125.	CH	Peut-être Laura
126.	DIANE	Je sais plus, oui Laura
127.	LUC	Mais en fait ils devaient terminer leur légende avant d'écrire le cours et d'autres avaient
128.	DIANE	C'est ça
129.	LUC	Et d'autres avaient pris déjà, avaient attaqué le cours?
130.	CH	Hm
131.	DIANE	Hmmm
132.	LUC	Hmmm... eh s'ils sont déjà en retard c'est qu'ils sont lents, donc
133.	DIANE	En fait non c'est parce que Xavier était absent du coup j'ai, il y a cette histoire d'absence.
134.	LUC	Ah...
135.	DIANE	Et euh, comme il euh... je sais plus, il y avait le contrôle
136.	LUC	Ben tu peux faire rattraper avant de, avant de faire XXX quoi
137.	DIANE	Oui, oui oui
138.	CH	Ta préoccupation, là qu'ils aient euh, parce que le problème c'est que s'il y en a qui ont pas, qui ont fini la légende et d'autres pas, l'alternative c'est qu'ils attendent.
139.	DIANE	Hm

140.	CH	Et en fait là, personne n'attend.
141.	LUC	Oui mais le problème c'est qu'à la fin il y en a qui vont attendre, parce qu'il y en a deux qui n'auront pas fini d'écrire.
142.	DIANE	Oui, c'est vrai.
143.	CH	Alors qu'est-ce qui se passe à ce moment-là ?
144.	DIANE	Je sais plus.
145.	LUC	Et là les autres ils font encore leur légende ou pas ? Je, je sais pas.
146.	DIANE	Oui.
147.	LUC	En fait tu es prise par le temps, donc tu, du coup t'es obligée d'avancer.
148.	DIANE	Hm
149.	LUC	Mais il y en a quelques-uns qui ne peuvent pas du coup construire en fait, il y en a qui profitent du coup de ce que tu fais, c'est les gamines qui sont en train d'écrire elles sont en train de construire, et puis t'as les autres en fait qui vont être complètement perdus je pense.
150.	DIANE	Je sais, c'est pour ça que c'est pas...
151.	LUC	Mais parce que tu es prise par le temps quoi, je pense.
152.	CH	Donc si je reformule ce que tu dis LUC, si j'ai bien compris, c'est que le bilan il est co-construit avec certains élèves
153.	LUC	Mais
154.	CH	Et les autres vont l'avoir
155.	LUC	Enfin co-construit euh, on voit que tu, tu imposes une partie des choses
156.	DIANE	Oui c'est moi qui impose oui
157.	LUC	Mais tu as l'approbation des élèves qui ne posent aucun problème qui te disent pas non madame ou je sais trop quoi, mais par contre t'en as deux qui ne construisent, qui ne construisent absolument pas qui font une autre tâche.
158.	DIANE	Oui c'est ça.
159.	LUC	Mais bon après je sais pas tu le rattrapes certainement d'une manière ou d'une autre
160.	CH	Donc eux le bilan ils vont l'écrire
161.	DIANE	Il vont l'écrire
162.	LUC	Il est imposé
163.	DIANE	Il est imposé voilà mais ils l'ont pas... c'est vrai qu'ils ont pas réfléchi dessus... du coup
164.	CH	Qu'est-ce qu'on pourrait envisager là ?
165.	DIANE	Ben là c'est ça, c'est qu'il faudrait que je fasse comme LUC c'est à dire travailler tu vois, mettre en place des dossiers et puis chacun tu sais travaille selon son rythme en suivant le dossier, c'est vrai que là je l'ai pas fait parce que en fait moi ce qui m'effrayait c'est de faire les tâches multiples tu sais, donc quand je vois que je suis capable de le faire
166.	CH	Hm, oui tu fais ça bien.
167.	DIANE	Maintenant il faudrait que je réfléchisse, il faut que je réfléchisse à comment ensuite faire des dossiers, c'est ça en fait c'est euh...ils évoluent chacun en fonction de leurs capacités, pour l'instant j'avais pas... Je je m'inquiétais tu sais parce que je sais pas gérer tu vois les...
168.	LUC	C'est pas facile
169.	DIANE	Les tâches multiples comme ça et après bon tu vois j'ai un ami, G. qui est instit

		qui m'expliquait parce que là en fait il fait italien tu sais, dans ses classes il a des CE1 des CE2 et des CM1.
170.	CH	Hm
171.	DIANE	Qui font italien, il me dit il y en a qui savent s'exprimer en italien et puis il y en a d'autres faut tout leur apprendre, donc il y a quand même trois niveaux pour une même classe à qui il doit enseigner l'italien, donc il me dit ben je travaille en ateliers etcetera, du coup ça m'aide parce que je dois réfléchir de la même manière, mais en fait j'avais l'angoisse de passer l'étape à... est-ce que je suis capable de, tu sais séparer le cours en trois choses, et là
172.	CH	Et là tu vois qu'ils font des choses différentes en même temps.
173.	DIANE	Oui mais après c'est vrai que du coup la façon dont je l'ai faite c'est pas bon parce que je laisse sur
174.	LUC	Peut-être qu'une sorte, une synthèse enfin, que tu aies un moment de synthèse mais que ce soit un moment de synthèse collectif et quand tu as un moment de construction ou d'activité il faut vraiment que ça soit, enfin moi c'est comme ça que je vois la chose, il faudrait que tout le monde fasse des activités en même temps, que si tu dois faire
175.	DIANE	Oui
176.	LUC	Que si tu dois faire un bilan il faut pas qu'il y en ait qui soient encore dans leur activité c'est pas possible.
177.	DIANE	C'est ça.
178.	LUC	Mais là il y a des éléments de... vachement intéressants hein ? Je pense qu'il faut continuer comme ça c'est super.
179.	DIANE	C'est ça. on passe sur quoi ?
180.	CH	On va aller juste si tu veux bien alors au moment où tu démarres le chapitre, c'est à combien du coup ?
181.	DIANE	Annonce, oui, 30 minutes. C'est ça ?
182.	CH	Allez on va aller à 30'
183.	CH	Là tu vas vérifier le travail de Loïc et tu vas le voir en fait, tu vas aller voir Sabri aussi, voilà c'est là en fait que... voilà c'était Laura aussi.
184.	DIANE	Laura
185.	CH	Qui avait été absente comme Xavier. Voilà en fait le moment où tout le monde plus ou moins se rejoint.
186.	LUC	Hm.
187.	DIANE	Oui mais c'est pas bien, enfin c'est pas bien amené.
188.	CH	C'est à dire ?
189.	DIANE	Ben je sais pas euh, parce que tu vois Laura c'est vrai elle a tout noté mais elle a pas compris le bilan, par exemple, donc après elle suit bon le chapitre habiter la ville mais elle aura pas forcément intégré le bilan de l'ancienne leçon. Xavier encore moins du coup hein parce que Xavier a plus de difficulté que Laura. Donc euh voilà il faut vraiment que je travaille, je pense qu'il faut vraiment que je travaille en groupe, tu vois que je prévois... parce que là c'est, je pars toujours de l'idée d'un, d'un cours magistral où tout le monde suit le cours mais c'est pas possible.
190.	LUC	Avec un questionnement unique à la rigueur et puis tes solutions aux synthèses.
191.	DIANE	Voilà, parce que la question, voilà le questionnement unique je l'ai parce qu'on

		la pose toujours la problématique en début et puis on fait toujours la synthèse en fin, mais après il faudrait que je fasse trois types d'activités... en fonction du niveau tu vois, oui.
192.	CH	Par exemple, que tu synthétises
193.	DIANE	C'est pour ça que je t'ai dit il faudra que je réfléchisse sur la Grèce, les villes aussi, pas la même attente par exemple quand on veut savoir ce que c'est qu'une ville dans la Grèce antique, pour ceux qui sont... plus en difficulté peut-être juste comprendre les éléments qui composent la ville, pour les autres comprendre que cette ville ben c'est plus que la ville avec les murailles mais c'est aussi tout le territoire qu'il y a autour, et qu'en fait pour les troisièmes cette ville et ben c'est aussi une cité-état, que voilà il y a la notion derrière d'état et cetera pour ceux qui ont plus de facilité.
194.	LUC	Je pense juste à un truc qui pourrait être pas mal je pense, peut-être une activité par exemple sur la ville avec une activité où tu as un texte et puis des questions en rapport avec le texte, support texte, et puis par exemple un gamin comme Xavier tu lui demandes finalement de reproduire un schéma d'une ville modèle ou d'une cité je ne sais pas, avec des légendes comme ça, et de te le présenter après oralement, donc il va le représenter et puis il va progressivement intégrer donc la structure de la ville, il va te le dire après à l'oral tu vois, donc il y en a qui par le texte finalement vont assimiler des choses, Xavier par exemple par le, par l'image et ben va assimiler aussi un certain nombre de choses, et puis peut-être qu'à certains tu peux leur donner tout simplement le cours que tu as projeté là "apprends le par cœur et c'est toi tout à l'heure qui me le présenteras euh, si tu fais un bilan une synthèse, tu pourras participer à la synthèse commune en me donnant le cours".
195.	DIANE	D'accord.
196.	LUC	xxxx
197.	DIANE	Et il faudrait que je travaille aussi en îlots quoi aussi, les tables tu vois je pense...
198.	CH	Ah d'accord.
199.	DIANE	Tu vois je me disais par, euh, tables de trois ou de quatre et chacun travaille suivant les tables
200.	CH	Actuellement elles sont, elles sont
201.	DIANE	Elles sont comme ça ben parce que là actuellement je me dis autant que, que je comprenne, quand je vois le niveau des sixième de cette année, la sixième quatre c'est très très très compliqué.
202.	CH	Est-ce que vous avez encore la même sixième tous les quatre ?
203.	DIANE	Non.
204.	CH	D'accord.
205.	DIANE	On a la même cinquième (<i>rires</i>).
206.	CH	Oui d'accord.
207.	DIANE	Qui ressort tout à l'heure
208.	CH	C'est vrai qu' HELENE m'a dit que c'était la cinquième cette année.
209.	DIANE	Voilà, oui du coup oui il faudrait que ... je me dis travailler en îlots ce serait...
210.	LUC	Et puis même en îlots il faudrait pas que ça soit, imposé en fait.
211.	DIANE	Non
212.	LUC	Dire vous avez la possibilité de faire trois activités pour comprendre une

		chose... euh, tu vois des gamins qui pourraient peut-être poser problème, tu peux exiger cette fois-ci qu'ils soient seuls.
213.	DIANE	Hmm
214.	LUC	Et puis la fois suivante tu dis si cette fois-ci ça se passe bien la fois prochaine tu t'associeras avec qui tu veux pour faire une nouvelle activité peut-être sous une forme différente tu vois.
215.	DIANE	C'est ça.
216.	LUC	Mais là t'as tout ce qu'il te faut pour y arriver je veux dire...
217.	DIANE	Oui mais c'est parce que en fait j'ai tellement pas confiance en moi j'ai tellement peur que... tu sais de pas... arriver à, à gérer en fait j'ai peur que ça parte dans tous les sens.
218.	LUC	Les gamins vont gérer tout seuls.
219.	DIANE	Et qu'ils écoutent pas les consignes, ben oui mais tu vois j'ai tellement peur tu sais qu'ils n'écoutent pas suffisamment les consignes que ça parte dans tous les sens (<i>fait des moulinets avec les mains</i>)
220.	CH	Ben regarde là tu les gères bien.
221.	LUC	Ben oui.
222.	DIANE	Ben oui mais c'est parce que c'est... j'ai l'habitude tu vois c'est, c'est voilà et... en fait déjà tu, ça se voit pas mais j'étais déjà vachement stressée de faire tu sais euh, trois choses
223.	LUC	Ça ne se voit pas.
224.	CH	Ça se voit pas.
225.	DIANE	Différentes déjà, et et, c'est pour ça que je répète beaucoup chhht chhht et quand je suis stressée je fais chhht chhht chhht (<i>rires</i>)
226.	CH	C'est le signal en fait ?
227.	DIANE	Ah oui, quand tu m'entends dire ça c'est que je, j'ai un stress euh... voilà, mais maintenant j'ai un peu plus confiance du coup par rapport à... parce que je crois aussi qu'il y a beaucoup de collègues tu sais quand tu as présenté en fait euh... tu vois tes méthodes et cetera, c'est que du coup on, on angoisse énormément de changer, parce qu'on a peur de pas arriver à gérer la classe, je pense que c'est ça qui ressort.
228.	LUC	En fait il faut tester, tu vas forcément te planter.
229.	DIANE	Ouais
230.	LUC	Mais c'est sûr hein ?
231.	DIANE	C'est sûr non mais c'est
232.	LUC	Faut se dire je vais me planter je, je vais, enfin je vais pas passer pour un idiot, je vais me planter, et... bé parce que je me suis planté je sais l'erreur qu'il faut pas que je recommence.
233.	DIANE	C'est ça, et en fait je commence à travailler comme ça avec la section européenne c'est à dire qu'on travaille en groupe actuellement ils font chacun une ville imaginaire etcetera et en fait c'est, ça se passe su-per bien, ils adorent ils sont partis chacun sur des choses différentes. Baptiste il est en train de me faire le plan de sa ville, il a fait tout en anglais et en plus en bon anglais tu vois j'ai rien demandé mais il m'a fait, bon la rue des enfers la rue bon parce que Baptiste il est particulier voilà mais... il a écrit correctement en anglais il a, il est allé prendre le dictionnaire il est allé chercher il a même pas eu besoin de moi, enfin, et du coup je me dis bon ben ce qu'on fait parce qu'ils sont que 16

		donc ça c'est bien mais euh, tu peux vraiment le faire pour les, pour les sixième.
234.	LUC	Oui bien sûr, on a l'impression qu'ils ont besoin d'être super super cadrés mais il en fait ils sont capables de se cadrer en partie
235.	DIANE	D'accord
236.	LUC	Tout seuls, c'est à dire il faut juste leur donner des petites, des lignes à pas dépasser quoi, et puis à l'intérieur finalement c'est pas si le chaos que ça hein ? En règle générale ça s'organise très très vite en fait.
237.	DIANE	C'est ça.
238.	CH	Mais c'est paradoxal tu vois parce que tu dis je suis stressée ça me fait peur et cetera, mais si tu te souviens, ta première séance qu'on a filmée... sur les cités justement
239.	DIANE	Oui
240.	CH	Hm les élèves étaient beaucoup plus euh... difficiles à gérer, enfin en tout cas
241.	DIANE	Oui, parce que j'avais laissé la parole.
242.	CH	J'ai trouvé, plus agités
243.	DIANE	Oui c'est vrai.
244.	CH	Alors que là au niveau du contrôle du groupe en fait ben il y a aucun euh... problème, même, certains moments qu'on avait vus
245.	DIANE	On est au mois de mai
246.	CH	C'était un moment qu'on avait vu juste toutes les deux... Enfin là tu me dis on est au mois de mai mais on sait très bien tous les trois que, une classe qui dysfonctionne, y a plutôt tendance à ce que ça s'aggrave au cours de l'année plutôt que ça s'arrange hein ?
247.	DIANE	Ouais
248.	LUC	Il y a des miracles des fois.
249.	DIANE	Oui je suis d'accord aussi.
250.	CH	Oui on voit surtout ça avec les, oui d'accord ok mais on voit surtout tu sais les jeunes collègues qui en début d'année ils contiennent à peu près et puis... en arrivant au mois de mai c'est... on voit des choses qui sont vraiment insoutenables, donc c'est vrai ils prennent des habitudes de travail mais
251.	DIANE	Mais je sais que je suis encore à la limite tu vois, je suis encore entre... dans mon travail tu sais très, un peu cours, comment te dire euh... magistral, et euh par touches je mets des choses, il faut vraiment que j'y arrive progressivement, mais moi tu vois c'est étape par étape tu vois, bon tu vois je faisais, tu vois que ça marche (<i>geste de faire des pas avec les mains sur la table</i>) que je suis, non mais que je suis, en fait pour me rassurer tu vois je dis ah c'est bon je peux faire un truc comme ça, ça marche.
252.	LUC	C'est bien.
253.	DIANE	Du coup je suis allée plus loin.
254.	CH	Tu vois que tu peux faire un truc comme ça, ça marche
255.	LUC	Tu continues
256.	DIANE	Donc voilà (<i>rires</i>) parce que du coup j'ai, en fait c'est tout doucement, c'est comme quand t'apprends à conduire tu sais au début euh, t'oses pas bien passer les vitesses tu restes à la vitesse, la première la deuxième la troisième t'oses pas aller plus loin, et après voilà mais c'est vrai que ça commence et là je me dis, peut-être les sixième là tu vois c'était le temps de, j'attends que les vacances passent et après les vacances... tu vois le temps qu'on se connaisse que je

		m'habitue à eux, je me dis je pense que je vais peut-être plutôt fonctionner en îlots, réfléchir sur mes cours et, et changer un petit peu parce que... parce que ça peut pas... les sixième là les difficultés je trouve qu'elles sont encore plus grandes que celles de ceux de l'année dernière, et en fait ils n'ont pas compris
257.	CH	Tu veux dire l'hétérogénéité ou le niveau général ?
258.	DIANE	Oui l'hétérogénéité et
259.	CH	L'écart entre les plus faibles et
260.	DIANE	Et du coup, là par exemple là les devoirs j'ai fait quelque chose de très très visuel par exemple le devoir sur les cartes ça va être que pratiquement des cartes et des couleurs, beaucoup de couleurs, pour le contrôle parce que je je je peux pas leur demander par exemple de me rédiger, une phrase complète quoi.
261.	CH	Hm, tu vois juste la dernière chose après on va passer à un extrait de LUC parce que lui aussi il faut qu'il choisisse ce qu'il veut te soumettre.
262.	LUC	Ben çui-là çui-là çui-là çui-là
263.	DIANE	Oui tous
264.	CH	Quand même par rapport aussi à décembre ces élèves-là hein, ces trois élèves-là qui sont pas complètement devant toi que tu vas voir mais pas très souvent, ben ils ont certains moments où, ils ont la tête en l'air où ils sont un peu et cetera mais euh, ils se remettent à chaque fois dans, tu vois Sabri il est
265.	DIANE	D'accord
266.	CH	Pourtant il est, c'est difficile pour lui voilà
267.	DIANE	Oui c'est difficile
268.	CH	Mais il est quand même resté dans l'activité jusqu'au bout, avec des petits temps où bon, ça décroche, mais
269.	DIANE	Il revient
270.	CH	Il revient
271.	DIANE	C'est vrai.
272.	CH	Tu vois donc le fait aussi
273.	LUC	Ça veut dire que tu fournis les accroches qu'il faut pour qu'il puisse retourner dans le cours.
274.	DIANE	Après Slumdog Millionaire ils ont vraiment accroché hein, parce que on avait lu l'extrait où il racontait, où il décrivait le bidonville et après quand tu vois l'image le film qui a été tourné vraiment, et puis tu vois le bidonville, et c'est un truc qui marche bien je le fais aussi avec les quatrième puisque on fait, je fais une quatrième cinéma, on a lu un texte, un esclave qui faisait sa traversée alors c'était terrible il était enchaîné alors, on soulignait les mots tu vois qui montraient la souffrance donc les douleurs c'est atroce et tout ça, donc les élèves m'ont dit oui bon, et après là tu passes l'extrait de film où on voit le passage où il traverse, c'est Amistad avec Steven Spielberg, où il y a que une bande-son y a pas de dialogue y a rien, et c'est vrai que là ils ressentent des choses et du coup euh... on aime bien enfin j'aime bien travailler sur un décalage, et c'est vrai que là ils accrochent énormément quoi, et l'année dernière ça avait bien fonctionné.
275.	CH	Et tu as, tu le... tu le fais à plusieurs occasions en classe de sixième ou c'est juste dans ce cours-là ?
276.	DIANE	Dans ce cours-là parce que là j'ai, je trouve que c'était bien adapté quand tu fais les bidonvilles, puisque voilà t'as un film qui est vraiment bien, bien fait je te dis en plus c'est juste le passage tu vois où on voit les enfants qui courent dans,

		dans le bidonville et ça a été tourné dans ce bidonville en plus donc euh, voilà, mais tu vois en quatrième j'ai réussi à le faire pour, pour l'esclavage, mais dès que je peux j'essaie de le faire, associer un petit texte et un, une vidéo un extrait et ils accrochent bien, voilà, c'est tout ce que je voulais dire mais...
277.	CH	Oui tu et tu, ce qu'on remarque aussi hein par rapport à ta séance de mi-décembre, c'est que tu varies davantage les supports, déjà t'as trois supports différents.
278.	DIANE	Oui
279.	CH	Rien qu'au tableau... t'as des échanges oraux, ils ont euh, leur carte sous les yeux, ils ont leur cahier, donc il y a aussi plus de supports qu'avant
280.	DIANE	Hm, et maintenant là aussi c'est pareil, du coup je je je suis un peu plus en confiance donc quand je suis plus en confiance je fais plus mais ça vient tout doucement hein je dis moi c'est... vraiment euh... la tortue quoi mais faut vraiment touc touc (<i>mime des petits pas avec ses mains sur la table</i>).
281.	LUC	Non non mais c'est c'est normal quoi, c'est bien.
282.	DIANE	Faut que je je sois sûre de moi tu vois et quand je suis vraiment sûre de moi je suis plus à l'aise pour leur transmettre (<i>pose ses mains sur sa poitrine puis fait un geste vers LUC et CH mains ouvertes paumes en l'air</i>) que quand, je, je me lance comme ça euh...
283.	LUC	Après je pense à un gamin comme Xavier (<i>pointe l'écran</i>) la richesse des supports c'est un truc qui est vachement important pour la plupart des gamins, mais un gamin comme Xavier au contraire il a pas besoin de, de richesse au contraire il faut simplifier au maximum.
284.	DIANE	Non
285.	LUC	Et si tu peux avoir qu'une seule, qu'un seul support à la rigueur ça serait l'idéal pour lui.
286.	DIANE	Faudrait que je fasse ça, oui.
287.	LUC	Mais, là encore on peut pas faire un cours pour, chaque individu c'est c'est c'est compliqué surtout quand tu es amené à faire une synthèse.
288.	DIANE	C'est pour ça que, voilà
289.	LUC	Donc tu dois faire un choix.
290.	DIANE	Voilà mais c'est pour ça qu'il vaut, voilà c'est pour ça que je me dis c'est mieux, ne serait-ce que, travailler tu vois, imaginer pourquoi pas dans mon cours trois dossiers, je dis trois dossiers c'est-à-dire voilà tu pars de, tu poses la même question, t'as le même, enfin t'as un bilan commun à faire, ben à partir de là ton document, parce que je pourrais très bien partir d'une photo d'une ville et puis par contre ne pas demander la même chose sur cette photo, des choses plus précises pour le dossier un petit peu plus compliqué et des choses plus simples c'est à dire faire un dessin ou autre pour
291.	LUC	Mais un dessin c'est pas simple
292.	DIANE	Non je sais que c'est pas simple c'est ça surtout en géographie quand j'ai voulu leur expliquer il y a la légende il y a les couleurs on choisit pas n'importe quelle figure et etcetera c'est pas très compl- c'est pas simple oui, mais je dis par exemple pour Baptiste c'est beaucoup plus simple tu vois.
293.	LUC	Hm
294.	CH	Oui, déjà pour les élèves qui ont des difficultés à passer à l'écriture
295.	DIANE	Oui

296.	LUC	Ça peut être aussi un moyen d'amener l'élève à l'écriture parce que il suffit de faire un dessin annoté euh, (<i>fait le geste d'écrire</i>) par exemple l'élève va progressivement
297.	CH	Avec la légende, avec
298.	LUC	Il va écrire hein, il suffira de lui demander juste deux ou trois lignes et puis en règle générale, de votre plus belle écriture, et du coup ben il va faire son super dessin et à côté (<i>fait le geste d'écrire</i>) il va s'appliquer tout doucement à écrire ces quelques lignes sans faute d'orthographe, ah, et ça c'est bien.
299.	DIANE	C'est ça, c'est ça.
300.	LUC	Non mais c'est vrai, non mais y a des super trucs là, continue c'est chouette.
301.	CH	On passe à un extrait du cours de LUC, tu avais dit quoi ?
302.	LUC	Ça ça ça (<i>pointe le synopsis</i>)
303.	DIANE	Tout, moi je suis preneuse pour tout.
304.	LUC	En partant de la fin tu sais pour poser problème (<i>rires</i>).
305.	CH	Alors ton entrée de cours, la présentation de la problématique et des activités, la mise au travail, et puis voilà.
306.	LUC	La mise au travail c'est très bien.
307.	DIANE	Oui peut-être... moi je suis curieuse
308.	CH	Ben on va euh... si vous, si vous voulez bien, la présentation de la problématique jusqu'au moment où
309.	LUC	Mais là tu vois j'ai moins de monde hein?
310.	CH	C'est une demi-classe hein ?
311.	LUC	Donc ça c'est une problématique commune, j'ai donné la même problématique aux élèves.
312.	DIANE	Moi je fais pareil.
313.	CH	Voilà, nous sommes tous condamnés à mourir de faim, et il présente
314.	DIANE	Et donc ils ont pris les dossiers déjà ? ils les ont
315.	LUC	C'est les leurs voilà, mais ils ont déjà des livres (<i>pointe l'écran</i>) enfin des dossiers voilà, hm.
316.	CH	Alors quand les élèves rentrent dans la classe de LUC ils ont leur fiche individuelle, sur leur table, enfin, mais ils sont, tu les mets pas toujours à la même place.
317.	LUC	Non pas toujours non.
318.	CH	Mais en revanche, c'est lui qui les place, c'est à dire que quand ils rentrent ils doivent chercher leur fiche avec leur nom dessus et ils s'assoient.
319.	LUC	C'est pas, c'est pas punitif hein c'est pas, l'idée n'est pas de les punir hein ?
320.	CH	Non mais je dis ça parce que c'est une différence du coup, tu vois entre vous, après ça va bouger.
321.	DIANE	Parce que moi avant je les plaçais aussi c'est pour ça que je te disais, on se demandait tout à l'heure, avant moi après chaque vacances ils changent de place, ils le savent, et je les place, et après euh... à la fin de l'année si je fais pas de remarque ils se tiennent bien et cetera ils choisissent avec qui ils veulent se mettre et à côté de qui ils veulent.
322.	LUC	Non je sais que c'est pas simple.

Titre : Autoconfrontation croisée entre HELENE et DAVID (deuxième boucle)		
Codage : 2014-10-14 ACC 2 HELENE (Anglais) – DAVID (EPS)		
Codage simplifié : ACC 2 HELENE-DAVID		
Date : 14 octobre 2014		
Participants : Chercheure (CH) HELENE (Anglais) DAVID (EPS)		
1.	CH	Par qui on commence ? Pour DAVID c'est une séance de handball. Alors on commence par DAVID ou on commence par HELENE ? On commence par HELENE alors. HELENE tu as identifié le moment que... que tu voulais ?
2.	HELENE	Un moment qui se passe bien et puis un moment où ça se passe pas bien ?
3.	CH	Ah non non non ça c'est toi qui, c'est à ton
4.	DAVID	Un moment sur lequel tu as une interrogation
5.	CH	Sur lequel tu as envie d'échanger, on va dire.
6.	DAVID	Tu as envie d'échanger, quoi
7.	CH	Avec nous.
8.	HELENE	Ben l'histoire d'échanger les feutres justement
9.	CH	D'accord, bon on est sur l'entrée de cours, hein ? Le début, et c'est ça ce qu'on appelle en langues vivantes le rebrassage ?
10.	HELENE	Voilà.
11.	CH	Tu arrives sur le vocabulaire de la, des verbes d'actions et de la journée/ tout ce qu'on fait pendant la journée, vous arrêtez quand vous voulez <127479>
12.	HELENE	Ceux qui faisaient jamais rien y vont.
13.	CH	Là c'est Loris, c'est bon DAVID tu as compris la situation là ?
14.	DAVID	Oui c'est, il a dû y avoir un dessin et ils retrouvent le mot qui correspond au dessin.
15.	HELENE	Voilà le verbe d'action
16.	DAVID	Le verbe d'action donc effectivement euh, ça c'est pas mal, c'est sympa
17.	HELENE	Parce que le but du jeu c'est après en production écrite qu'ils puissent raconter un, c'est un lundi typique.
18.	DAVID	Hm hm
19.	HELENE	Et avec le, le système de se passer le feutre, en fait je me rends compte que... les gamins qui ne participent jamais sont sollicités ou demandent à y aller, parce que c'est pas moi qui le demande.
20.	DAVID	Et oui donc effectivement il y a de l'échange, et puis euh ce que je veux dire qui est sympa dans cette situation-là, je vois qu'ils ont, ils ont envie d'y aller, euh et que tous les élèves y vont, il y en a aucun qui refuse d'y aller, ils ont pas peur de, d'écrire de faire des fautes finalement, et euh, qu'il y aura sans doute pas de conséquences, euh par rapport à toi c'est à dire qu'ils peuvent faire des fautes quoi.
21.	HELENE	Oui oui tout à fait.
22.	DAVID	Et... donc le fait de faire des fautes de se corriger ou d'être corrigé par le

		professeur ou les autres, on est dans une, dans une convivialité euh... voilà qui crée un, un dynamisme positif dans la classe
23.	HELENE	Le but c'est que ce soit les élèves qui, soit écrivent soit corrigent les fautes des autres.
24.	DAVID	Hm hm
25.	CH	On va avancer un peu hein
26.		Après une fois que toutes les, tous les mots sont renseignés, ils retournent pour se corriger mutuellement.
27.	DAVID	Et ils corrigent avec un feutre différent de couleur?
28.	HELENE	Non
29.	DAVID	Non ils effacent ils réécrivent.
30.	HELENE	Voilà, pour ne pas stigmatiser les élèves qui ont fait la faute.
31.	CH	Alors pendant ce temps HELENE elle est là, elle est assise, c'est pas sa salle en fait, elle a été débarquée de sa salle ce jour-là parce qu'il y a des travaux
32.	HELENE	Oui c'est quand ils faisaient les
33.	CH	Donc c'est, le bureau est complètement au coin et
34.	DAVID	Et finalement euh, c'est dans, dans l'ambiance hein, c'est vrai que c'est une ambiance où... comme en sport un peu, où c'est la classe qui progresse en même temps puisque on va corriger le copain, pour que enfin sur le tableau tout soit juste.
35.	HELENE	Hm
36.	DAVID	Où les élèves auront l'impression que tout est juste, donc euh ça me paraît, ça me paraît intéressant.
37.	HELENE	Ah moi mon souci c'est que ben là on voit déjà qu'il y en a deux qui
38.	DAVID	Voilà
39.	HELENE	Qui s'amuse, alors
40.	DAVID	Ben eux une fois qu'ils ont écrit leur truc et qu'ils pensent que c'est juste ben effectivement ils se décrochent un petit peu de, du reste parce que peut-être que le reste c'est un peu dur, ou ils savent pas donc ils vont partir
41.	HELENE	Le problème aussi c'est que là ils étaient 22, cette année ils sont 28 ou 29
42.	CH	Ça veut dire que tu ne peux plus le faire ?
43.	HELENE	Euh... c'est plus compliqué à mettre en place, bon après comme c'est quasiment que des élèves que j'ai déjà eus, ils connaissent tous le système, mais c'est plus compliqué, ben quand je suis dans ma salle c'est plus facile parce que je sais où ils sont et c'est bête à dire mais je sais où ils sont et comment gérer aussi pour ne pas qu'il y ait des situations comme ça où il y a deux élèves côte à côte
44.	CH	C'est pas bête là hier on a regardé avec DIANE et LUC où DIANE en début de séance elle leur permet de changer de place donc les élèves choisissent une autre place, et on voit qu'au début elle leur rend des copies et ça lui prend du temps et d'ailleurs elle fait une erreur, parce que, elle a plus dans sa tête le plan de la classe auquel elle était habituée, elle ne retrouve pas les élèves à l'endroit où elle
45.	HELENE	Où elle les attend
46.	CH	Voilà, où elle, où elle les avait avant quoi

47.	DAVID	Donc elle donne pas les bonnes copies alors (<i>rires</i>).
48.	CH	Une erreur après qu'elle rectifie tout de suite après mais...bon voilà.
49.	DAVID	Oui bien sûr.
50.	CH	Comme quoi la place des élèves dans la classe est c'est tout sauf un détail quoi
51.	DAVID	Oui effectivement tu mets en place une sorte de rituel ou dans le placement ou dans la façon de fonctionner et c'est vrai que les gamins ils aiment bien, parce qu'ils se retrouvent derrière un rituel, c'est ça quelque part hein? c'est ça.
52.	CH	Comment tu gères ça toi? Ils ont pas de place
53.	DAVID	Moi... moi moi moi les rituels c'est vrai que je sais pas s'il y en a vraiment parce que... je sais pas si j'ai des rituels moi vraiment, c'est à voir
54.	CH	Mais en même temps tu dis "c'est important" tu vois
55.	DAVID	C'est important ouais, mais euh, mais peut-être, peut-être ils sont plus dans le déplacement, dans le changement de places, en le... ils sont jamais au même endroit mais le rituel il est peut-être sur d'autres, dans d'autres, sur d'autres dimensions, hm oui, à voir
56.	HELENE	Ça serait intéressant de voir ce que c'est comme rituel.
57.	DAVID	Ben ouais, faut que je cherche
58.	HELENE	La façon dont tu vas les chercher dont tu les accueilles l'appel ou
59.	DAVID	Ben la façon dont ils sont évalués peut-être... s'ils s'habituent à euh, je me note, là par exemple ça peut être un rituel, et dans la façon à partir du moment où on les habitue à se noter, peut-être que les notes vont être beaucoup plus justes ; là effectivement il se met sept sur dix et bon un peu au hasard, en essayant de se valoriser mais qui correspond peut-être pas à son niveau, donc le rituel il est pas encore, effectivement il est pas encore positif, c'est un rituel mais qui n'est pas, qui n'est pas réaliste quelque part.
60.	CH	Tu veux dire qu'il lui donne pas forcément du sens
61.	DAVID	Voilà, que lui il a, il lui donne son sens à lui mais c'est pas, c'est pas du sens par rapport à, au niveau recherché dans l'activité.
62.	CH	Donc là on va avancer un tout petit peu, on va voir que
63.	HELENE	Ils s'amusent bien là les deux hein?
64.	CH	Ils échangent un peu
65.	HELENE	En tout cas ça déconcentre pas les autres finalement.
66.	CH	Absolument
67.	DAVID	Est-ce que les autres (<i>pointe l'écran</i>) sont plus concentrés sur ce que les autres écrivent hein? Moi je suis pas sûr que lui là (<i>pointe l'écran</i>), il fait plus attention, il parle peut-être pas
68.	HELENE	Hm
69.	DAVID	Lui non plus il parle peut-être pas mais lui (<i>pointe l'écran</i>) là d'accord
70.	CH	Alors lui il est très engagé, Farid
71.	HELENE	Au point que cette année je suis sa prof principale et il a voulu prendre le rôle de délégué.
72.	CH	Ah super
73.	HELENE	Il a commencé par être très timide et
74.	CH	Là Loïc il s'est aperçu que j'étais là il me dit bonjour.

75.	DAVID	<i>(pointe l'écran)</i> Là il a un positionnement de repli tu vois, de mise à distance.
76.	CH	D'ailleurs regarde, regarde ce qui se passe, tu vois là c'est Noémie, c'est elle qui vient chercher Loris et qui le raccroche en lui donnant le feutre, tu vois, tu as vu ? Finalement cette, cette technique-là de se passer le feutre un peu comme on se passe un bâton de parole tu sais, comme on se passe le ballon quelque part
77.	DAVID	Ou le témoin, parce que le témoin on veut gagner ensemble, on veut gagner ensemble le témoin hein?
78.	CH	C'est ça, et en fait Noémie qui est pas du tout, enfin elle est là sa place, alors pourquoi elle le fait j'en sais rien mais en attendant Loris qui était en train d'échanger avec Loïc, elle arrive, sans un mot elle lui donne le feutre et il le prend et il se raccroche à l'activité
79.	HELENE	Alors qu'il était, il avait complètement perdu le fil
80.	CH	Ah ben il est, là il était en grande conversation avec le voisin de derrière ; je pense que c'était pas sur le vocabulaire des verbes d'action
81.	HELENE	<i>(rires)</i> J'émettrai quelques doutes là-dessus quand même !
82.	DAVID	C'est peut-être des verbes d'action mais pas ceux qui sont sur le tableau.
83.	HELENE	Voilà, on n'est pas dans le même registre.
84.	CH	Voilà, j'ai trouvé que ce moment il était
85.	HELENE	Alors cette année un fait nouveau, on commence avec certaines classes à faire ça et ils réclament l'équité, la parité, c'est à dire que dans certaines classes, alors pas forcément les 602 de l'année dernière, mais dans certaines classes les filles passaient aux filles et les garçons passaient aux garçons, cette année ils ont instauré d'eux-mêmes le, on change.
86.	CH	D'accord.
87.	HELENE	Un garçon donne à une fille, une fille donne à un garçon, ce qui est pas mal aussi comme approche ; parce que... ça m'a un peu surprise quand même.
88.	DAVID	Et en , et en...oui je verrais un peu en sixième que ça soit comme ça et qu'en grandissant ça se
89.	CH	Mais là en fait, il y a pas de règles hein? on voit des garçons se passer le feutre on voit des filles se passer le feutre, et là on vient de voir Noémie le passer à Loris
90.	DAVID	Ça reste spontané, la spontanéité des sixième où on regarde
91.	CH	Qui le demandait même pas d'ailleurs
92.	HELENE	Hm
93.	DAVID	D'ailleurs si ça, si ça devient une règle c'est que quelque part il commence à y avoir un regard, enfin c'est moins spontané.
94.	HELENE	Ben ils s'approchent de l'adolescence aussi
95.	DAVID	Voilà donc
96.	HELENE	Donc ils font plus la différence entre
97.	DAVID	Passer garçon, passer fille ; effectivement, et là il y a un effort qui est fait justement peut-être pour, pour euh voilà, pas qu'il y ait que garçon garçon garçon et fille fille fille, oui c'est bien.
98.	HELENE	Moi je pensais que ça arriverait plus tard, en quatrième troisième où c'est vraiment euh... des mondes différents les garçons et les filles à l'adolescence mais non là c'est, ils ont lancé l'affaire.

99.	CH	Et est-ce que les
100.	DAVID	Donc ça serait intéressant de les voir en troisième, parce que là donc tu dis c'est la classe de cinquième qui justement à un moment donné a, met des règles ou, de parité et puis peut-être en troisième ces règles de parité est-ce qu'elles vont pas encore être modifiées ?
101.	HELENE	Faut que j'essaie avec mes troisièmes.
102.	DAVID	Ouais.
103.	CH	Tu as des troisièmes cette année ?
104.	HELENE	Oui deux classes de troisième, donc j'ai de quoi expérimenter.
105.	DAVID	Voilà ben expérimente, ça m'intéresse.
106.	HELENE	Il y a même une classe aussi où il y a les alternances qui sont dedans donc est-ce que eux ils sont inclus, est-ce qu'ils seront mis à part je sais pas.
107.	DAVID	Ah hmmmmmm
108.	HELENE	J'essaierai avec les deux et puis je vous dirai.
109.	DAVID	Ah oui pas mal !
110.	CH	Oui volontiers, c'est vrai que le, vous vous rappelez, une des thématiques qu'on avait retenues au départ, qui nous posait problème, c'était ces élèves-là à risque de décrochage hein, pas seulement tous les garçons ou toutes les filles mais ces élèves à risque, une des, un des problèmes qu'on avait c'était de les faire travailler avec les autres, parmi les autres et avec les autres ; on part quand même de loin par exemple avec cette classe où personne ne veut travailler avec Loïc en début d'année. Je dis pas qu'en fin d'année c'est génial mais... là il a quand même, il interagit quand même.
111.	HELENE	Et depuis que Loris est reparti au tableau, il est plus en position (<i>mime Loïc adossé à la chaise</i>)...
112.	CH	Et non
113.	HELENE	De recul comme tu disais tout à l'heure, mais il est en position où il paraît attentif.
114.	CH	Ben c'est à dire son camarade avec lequel il était, on peut faire l'hypothèse hein ? son camarade avec lequel il était en train de discuter il part faire autre chose et il part au tableau ; donc, en fait il quelque part il le suit
115.	HELENE	Hm
116.	CH	Il suit son, il suit son parcours \propto après je me souviens plus, il est encore sollicité parce qu'il y a été hein? il a été au tableau.
117.	HELENE	Il se souvient que t'es là, il te regarde (<i>rires</i>).
118.	DAVID	Là ils ont déjà changé là il lève la main "est-ce que j'ai le droit?".
119.	HELENE	C'est lui qui demande s'il peut corriger.
120.	DAVID	"Est-ce que j'ai le droit?"
121.	CH	Donc tu vois
122.	DAVID	C'est, c'est ça, d'ailleurs c'est significatif "est-ce que j'ai le droit ?" comme si lui, on n'avait pas confiance dans ses corrections, il n'avait pas confiance en lui, hein?
123.	HELENE	Hm, il avait envie il pensait que c'était faux mais... toujours besoin d'être rassuré.
124.	DAVID	Hm "est-ce que j'ai le droit d'y aller ? Est-ce que j'ai le droit de corriger les autres ?"

125.	CH	Ben alors ça aussi, c'est vrai que c'est... heu, c'est un type d'exercice qui donne à ces élèves-là un rôle qu'ils ont
126.	DAVID	Ben ils sont presque
127.	CH	Rarement voire jamais, quoi
128.	DAVID	Ils ont un rôle presque de prof là puisque ils viennent corriger les autres
129.	HELENE	D'ailleurs je pense que la question ne m'était pas adressée "est-ce que j'ai le droit?" je pense qu'il s'adressait à l'ensemble de la classe
130.	CH	A la classe ?
131.	DAVID	Hm je, oui
132.	HELENE	Peut-être indirectement
133.	DAVID	Pourquoi ils auraient fait, je sais pas, là je sais pas
134.	HELENE	Vis à vis des autres parce qu'en général c'est les autres qui corrigent Loïc
135.	DAVID	Non mais c'est... Loïc comme il fait d'habitude c'est à dire il, il parle (<i>geste du bras vers HELENE</i>) il parle un peu dans le vide
136.	HELENE	Il extériorise
137.	DAVID	Il extériorise ce qu'il a dans sa tête, mais il sait pas vraiment à qui il s'adresse
138.	CH	Oui, ça c'est vrai, il se l'adresse à lui déjà
139.	DAVID	Je pense que c'est, est-ce qu'il se l'adresse à lui-même ?
140.	CH	C'est ça
141.	DAVID	Mais il le dit, il le dit à tout le monde.
142.	CH	Il dit tout haut ce que
143.	DAVID	Mais il est en train de se dire dans sa tête "est-ce que j'ai le droit de le faire?" mais il s'adresse à tout le monde, cette question qu'il se pose à lui-même.
144.	HELENE	A lui
145.	DAVID	Hein? je sais pas
146.	CH	Moi du coup, c'est vrai que ça m'inspire deux choses tu vois ce dispositif-là, tout, enfin je dirais simple mais en fait c'est pas simple du tout, mais qui demande pas un matériel phénoménal du moment que tu as tes 6 feutres Velleda
147.	HELENE	Oui parce qu'on me pique, le mardi on me pique mes feutres (<i>rires</i>).
148.	CH	Ça peut le faire, euh... finalement simplement avec l'intervention de Noémie qui en plus l'a pas fait exprès hein, elle passe le feutre à Loris, ça remet Loris dans le jeu, mais ...par ricochet du coup lui ça le remet en attention par rapport à ce qui se passe au tableau parce que son copain y est, et puis ça le remet lui aussi dans l'activité puisqu'on lui passe le feutre et il retourne au tableau
149.	DAVID	Oui. Une petite question par rapport au déclenchement aussi parce que quelque part il faut que, que, qu'il soit, qu'il ait envie d'y aller, donc qu'il se dise "je vais peut-être réussir" même s'il fait des fautes se dire "je vais réussir", hm...bon on peut se poser la question ; le fait que ça soit fait en début d'heure, qu'il soit déclenché en début d'heure sur des choses qui ne sont pas encore écrites, ça a déclenché chez lui, ben ça y est, il s'est levé, il a pris le risque de se lever et d'aller écrire devant les autres, et après dans un deuxième temps, où c'est une fille qui lui donne le feutre, et qu'il a déjà été au tableau, et qu'on est dans la phase de correction, il va peut-être plus

		facilement y aller parce qu'il a déjà fait en début d'heure sur des choses qui étaient plus faciles pour lui... je sais pas.
150.	HELENE	Il a été mis en confiance
151.	CH	Tu veux dire, il a été mis en confiance ?
152.	DAVID	Il y a une mise en confiance en début d'heure.
153.	CH	Du fait que la première fois il a réussi
154.	DAVID	La première fois il a réussi il y a eu mise en confiance ; et donc il s'est dit "bah je vais tenter d'aller corriger une deuxième fois, de corriger cette fois, non pas d'écrire le mot mais de corriger » donc c'est quand même
155.	HELENE	C'est une tâche plus complexe.
156.	DAVID	C'est une tâche plus complexe où il y a un plus grand risque et, là, il y a été quoi, voilà, ça me fait penser un peu à l'EPS au niveau du badminton.
157.	CH	Oui, où au départ
158.	DAVID	Tu vois où au départ, voilà, on le lance sur une situation voilà où il se met en avantage et après il va se lancer plus facilement dans les activités ; bon ben c'est vraiment le le, la chose un peu aléatoire que, qu'on ne maîtrise pas vraiment qui s'est faite naturellement ; on maîtrise pas tout mais on voit que, euh, on fait ça naturellement
159.	CH	Enfin naturellement... en même temps, si elle avait qu'un feutre en circulation voire deux, est-ce que ça aurait été possible ? Tu vois parce que l'avantage aussi entre guillemets de cette situation, enfin moi ce que j'y vois, c'est que bon, vu qu'ils sont plusieurs à circuler, à aller écrire corriger etcetera, l'attention est moins focalisée sur un élève au tableau qui fait juste ou qui fait faux et que tous les autres sont amenés à juger.
160.	HELENE	Oui parce que là ils peuvent pas regarder cinq ou six élèves en même temps.
161.	DAVID	Hm
162.	CH	Voilà, elle a six feutres en circulation.
163.	DAVID	C'est sûr
164.	HELENE	Donc il y en a toujours forcément quatre ou cinq qui sont au tableau
165.	DAVID	Et c'est sûr que... tu l'interroges individuellement devant toute la classe, ben c'est moyen quoi.
166.	CH	C'est un autre risque
167.	DAVID	Là il va au milieu d'un groupe corriger comme ça ; effectivement, et, et voilà, il sera moins, il se sentira moins stigmatisé.
168.	CH	Tu vois hier avec LUC on a revu un, un extrait où ils sont sur une activité de mémorisation et LUC propose aux élèves de se faire mutuellement réciter, pour les habituer justement à apprendre, apprendre par cœur ça s'apprend, et c'est le seul qui... refuse que ce soit quelqu'un d'autre que le prof qui le fasse réciter, et à un moment, LUC lui dit "est-ce que tu accepterais d'être jugé par un de tes camarades ?" et il dit "jugé non" et là LUC dit "bah oui j'ai fait une erreur, j'aurais dû lui dire évalué, faire réciter ».
169.	HELENE	Lui dire autrement.
170.	DAVID	Ou te faire progresser.
171.	CH	Voilà, il craint
172.	DAVID	Le jugement des autres

173.	HELENE	Sabri il y est allé aussi deux ou trois fois
174.	CH	Hm
175.	DAVID	<i>(interrompt l'extrait)</i> On voit, on voit, je pense moi que le modèle éducatif parental doit jouer son rôle ça, dans le jugement ; c'est vrai que, on peut faire un petit... se dire "est-ce que il a eu, il a pas eu une éducation où justement on est tout le temps dans le jugement ?"
176.	CH	Peut-être
177.	DAVID	Et donc il est rentré dans un processus d'éducation par le jugement, c'est bien c'est mal, le noir le blanc.
178.	HELENE	La preuve, là il me suit.
179.	CH	Hm, il t'a demandé, tu t'es approchée de lui... il t'a demandé
180.	HELENE	Si c'était juste
181.	CH	Ton approbation ; voilà, et là en fait il te suit alors que... tu es avec Sabri, parce que Sabri est allé aussi, a voulu essayer de corriger un mot et donc en fait HELENE elle aide Sabri à corriger correctement.
182.	DAVID	Hm hm
183.	CH	Evidemment le rôle du prof c'est de s'effacer jusqu'à la fin, lorsque plus personne ne touche à rien, pour corriger les derniers mots qui ne sont pas correctement écrits.
184.	DAVID	Hm... hm hm
185.	CH	Et là c'est vrai qu'il la suit, tu vois il y a Sabri, il se met après Sabri, tu as vu Loris qui avait décroché là il est de nouveau à fond
186.	DAVID	Ah et puis on lui donne pas... et pourquoi Sabri lui donne pas ?
187.	HELENE	Bonne question.
188.	DAVID	Pourquoi Sabri lui donne pas alors que il lui a quand même demandé hein ? Là il va rechercher Xavier maintenant pour avoir le... et là il cherche pas t'as vu ? (pointe l'écran) lui pourtant il est revenu ici avec un feutre hein mais c'est pas, c'est dans l'action ; Sabri Xavier lui, les trois
189.	CH	Et il a réussi à le récupérer en allant directement voir
190.	DAVID	Sabri, Xavier, Xavier, il a été voir, il est allé prendre le feutre de Xavier
191.	HELENE	Et il y a Noémie qui l'avait donné à Loïc et Loïc qui le redonne à Noémie
192.	CH	Je sais pas si c'est Noémie, non non c'est pas Noémie qui l'avait donné à Loïc
193.	DAVID	Oh là là on part dans du Parlebas là, c'est du Parlebas <i>(rires)</i>
194.	CH	Oui <i>(rires)</i> et oui tu vois
195.	DAVID	Parce que ça signifie quelque chose dans le relationnel de la classe là
196.	HELENE	De quoi ?
197.	DAVID	Alors Parlebas... oh...
198.	CH	Ah si tu veux
199.	DAVID	C'est loin pour moi mais, c'est quelqu'un qui a travaillé sur le, sur le relationnel interpersonnel dans, dans un groupe, par des jeux
200.	CH	En éducation physique
201.	DAVID	En éducation physique, et pour faire ressortir l'élève rejeté, l'élève leader, l'élève... voilà, tous les types, voilà, et c'est des jeux sportifs qui, comme le jeu de la balle assise ; et ce jeu, cette activité-là, ben quelque part on la retrouve hein, où le leader il lève la main il a même pas besoin de... dire

		quelque chose on va lui donner le feutre tu vois.
202.	HELENE	Hm
203.	DAVID	Euh tu as le rejeté (<i>pointe l'écran</i>) celui-là il aura beau lever le bras on lui donnera rarement le feutre, voilà, tu vois c'est
204.	CH	Sauf que là au bout d'un moment ils l'ont tous eu hein
205.	DAVID	Mais ils l'ont, oui, ils l'ont tous eu.
206.	CH	Mais c'est vrai que là aussi il faut choisir et être choisi.
207.	DAVID	C'est là qu'il faut qu'ils existent, être choisi, choisir et être choisi.
208.	CH	Et alors on voit, c'est vrai qu'on voit des échanges de feutre par exemple entre... ça on pourrait y travailler mais c'est pas l'objet principal par exemple entre Lionel et Farid, à plusieurs reprises ils se passent le feutre ; à la limite il y a presque un feutre qui circule pratiquement entre les deux avec juste des petites interruptions
209.	HELENE	Je dirais même entre les trois, parce que il y a Victor aussi
210.	CH	Oui Victor.
211.	DAVID	Et d'ailleurs, et d'ailleurs tellement que, inconsciemment les autres ont pris acte de ça, c'est à dire qu'ils leur demandent même plus
212.	CH	Ils leur demandent même plus
213.	DAVID	Parce qu'on sait, enfin inconsciemment, que ça circule que
214.	CH	Que ça circule entre les trois
215.	DAVID	Voilà que ça circule qu'entre les trois
216.	CH	C'est pour ça que c'est bien là règle là, qu'ils t'ont donnée tes cinquièmes, parce qu'après on peut aussi dire on ne donne pas le feutre à une personne à qui on l'a déjà donné, ou on donne pas le feutre à une personne dont on l'a reçu
217.	DAVID	Et... et tu vois je pense que s'ils ont fait ça, s'ils ont fait ça (<i>pointe le CH</i>) c'est parce qu'ils ont déjà vécu ça en sixième (<i>pointe l'écran</i>) et que dans un deuxième temps s'ils prennent conscience qu'effectivement, bon ben c'était toujours entre tous les trois
218.	HELENE	Et trois garçons
219.	DAVID	Et trois garçons, et ben peut-être qu'arrivés en cinquième ils vont se rappeler de ce qui s'est passé en sixième, et se dire "ben c'est vrai qu'on le faisait qu'à tous les trois, on va essayer de, de, de faire ça autrement".
220.	CH	Tu, tu veux dire que, ils ont besoin d'une étape
221.	DAVID	Qu'ils sont passés, qu'ils sont passés par, ils sont passés par une étape ; il y a l'étape sixième là (<i>pointe l'écran</i>), et puis il y a l'étape cinquième, où ils ont passé un cap, ils ont grandi ; on a passé une étape et on, on veut pas refaire comme en sixième, on va essayer d'être, d'être plus réfléchi dans, dans le fonctionnement, dans l'échange.
222.	CH	Déjà je trouve que c'est une classe qui a beaucoup progressé dans les échanges entre le début et la fin de l'année.
223.	DAVID	Ah ben là c'est... de toute façon dans la mesure en plus, si tu me dis que maintenant ils sont en train de faire la parité, c'est vraiment qu'ils continuent d'ailleurs à progresser ; même s'il n'y a pas tous, si c'est pas tous les mêmes, les mêmes élèves, une partie mais pas tous.
224.	CH	Mais ils ont ce souci-là.
225.	DAVID	Mais, voilà... comme quoi l'expérience

226.	CH	Voilà ; DAVID tu veux faire, la passe à dix ?
227.	DAVID	Non je vais faire, Loïc se donne sept sur dix.
228.	CH	Oui, faut quand même qu'on montre à HELENE pourquoi ça, pourquoi ça nous interpelle qu'il se donne sept sur dix, tu es d'accord ?
229.	DAVID	Oui oui
230.	CH	Voilà, donc après avoir fait un échauffement un peu, ça ressemble un peu à ton rebrassage.
231.	DAVID	C'est un échauffement ; et pendant l'échauffement ils devaient si tu veux, s'évaluer et évaluer l'autre, et se donner, s'attribuer des points.
232.	HELENE	D'accord
233.	DAVID	Ta façon de passer, de ... comme ci, comme ça, ils se donnaient des points et après dans la passe à dix, c'était la même chose sauf que, je me rappelle plus là, c'était une note qu'ils se mettaient eux-mêmes.
234.	CH	Oui
235.	DAVID	Et là quand tu leur demandais de se mettre une note eux-mêmes, ils étaient plus dans l'échange avec, avec l'autre, donc certains étaient justes c'est à dire que la note correspondait bien à leur niveau, et puis d'autres se mettaient des notes un peu, un peu, qui les avantageaient un peu quoi ; surtout que, on voyait qu'ils étaient pas, qu'ils avaient pratiquement pas participé à la, à la situation, mais ils se donnaient quand même une note ; donc ça reposait sur quoi ? ça reposait sur quoi ?
236.	HELENE	Hm
237.	CH	Alors pour contextualiser, on va te dire aussi que c'est, on arrive sur ... la deuxième partie du cours ; on est à 35 minutes on est dans la deuxième phase du cours, c'est à dire qu'on a passé hein l'échauffement, et on va travailler sur des exercices plus spécifiques, pour jouer au handball ; c'est à dire deux jeux, un jeu de la passe à dix et puis ensuite il va y avoir un jeu où les élèves sont, vont faire un petit parcours avec un défenseur, ils doivent tirer au but et puis la troisième partie du cours ça va être les matchs.
238.	HELENE	D'accord.
239.	CH	Dans la première partie, donc que DAVID appelle l'échauffement où ils sont amenés à se noter ils sont par deux, sauf que, Loïc il est avec le prof.
240.	DAVID	Oui parce que voilà
241.	HELENE	L'éternel problème
242.	CH	Les paires se font, voilà, sans problème d'ailleurs ça va très vite
243.	DAVID	Louper avec les autres non, louper avec le professeur c'est normal puisque le professeur est plus fort ; tu vois c'est un peu, c'est un peu ça, on peut se permettre de louter avec un professeur, puisque lui il détient le savoir, mais louter avec un camarade, hein c'est quelque part se, se dévalorise.r
244.	HELENE	Hm, hm
245.	DAVID	Hein je sais pas, il y a peut-être un peu cette, cette analyse-là, voilà.
246.	CH	Donc là en fait tu, il fait deux groupes hein, il fait deux parties des deux côtés du gymnase.
247.	DAVID	J'essaie de faire deux groupes de niveau si je me souviens bien, en général je fais deux groupes de niveau.
248.	CH	Et il y a, donc DAVID il circule.
249.	DAVID	Je navigue d'un groupe à l'autre.

250.	HELENE	D'accord
251.	CH	DAVID va naviguer entre ces groupes ; donc là il était avec l'autre, là tu vois qu'il est pas là le prof, il est hors champ il est avec l'autre groupe.
252.	HELENE	Hm hm
253.	CH	Et donc il va
254.	DAVID	Il va intervenir
255.	HELENE	Il est gardien de but à sa façon lui ! (<i>rire</i>) Il est gardien du poteau arrière du but.
256.	DAVID	Oui... toujours ce recul, là, cette position de recul.
257.	CH	Sauf que là c'est un jeu où il n'y a pas de gardien, c'est ça?
258.	DAVID	Pas de gardien non.
259.	CH	Il s'agit de se faire dix passes.
260.	HELENE	De toute façon, un gardien se mettra pas dans cette position-là, lui il est
261.	DAVID	Oui
262.	HELENE	Il est spectateur et
263.	CH	Il garde la cage quoi
264.	HELENE	Oui c'est ça
265.	DAVID	Là monsieur DAVID il a tout faux quand même hein? j'ai tout faux là quand même parce que ça fait un moment qu'il fait rien... mais quelque part bon je suis aussi un peu comme, un peu, c'est un peu dans ma façon de fonctionner c'est-à-dire, heu, tu leur fais vivre un peu ce moment un peu particulier pour qu'il aient conscience que, il faudrait qu'il fasse un effort aussi ; mais là ça dure trop longtemps, enfin je trouve
266.	CH	C'est à dire ?
267.	DAVID	Leur faire prendre conscience qu'effectivement ils sont sortis du jeu, et que après on a du mal à rentrer, donc pour la fois d'après...
268.	CH	Tu veux dire plus longtemps il attend, plus longtemps il reste à l'extérieur et plus c'est difficile pour lui de revenir.
269.	DAVID	Plus il va prendre... oui ou, ou alors il y a une prise de conscience mais j'aurais dû être dans le jeu parce que quelque part ça fait un moment que je fais rien et c'est un peu dommage ; donc on peut espérer que sur les séances d'après, ou peut-être dans la situation qui suit, il se dise "je vais pas recommencer ce que je viens de faire parce que c'est idiot" quoi, je veux dire voilà bon, après non, ça dure trop longtemps, j'ai faux quand même.
270.	HELENE	Et on peut même pas dire qu'il suit véritablement l'action parce que des fois le gamin il est à côté et il regarde de l'autre.
271.	DAVID	Il regarde il est observateur, et
272.	M	Il y a dû y avoir une raison au départ qu'on n'a pas vue ; pourquoi il s'est rejeté comme ça au départ, alors c'est vrai que si je me mettais dans un groupe, dans le groupe dans une des équipes, il aurait joué.
273.	CH	Oui, la condition pour qu'il s'engage c'est que
274.	DAVID	C'est que le prof, le prof, tu vois
275.	CH	Voilà, tu lui fais une passe il la
276.	DAVID	Voilà c'est ça ; et après il est parti quoi

277.	DAVID	Là il est rentré dans un, dans de l'ennui, tout à l'heure il, tout à l'heure il était... il était pas dans l'ennui, tout à l'heure bon il avait trouvé à se suspendre à machiner, là il rentre dans une phase d'ennui
278.	CH	Hm
279.	DAVID	Donc cette phase d'ennui il va falloir qu'il... qu'il fasse quelque chose par rapport à ça, je sais pas je me rappelle plus après \times ah là là, il revient en arrière... oh là là c'est terrible hein c'est, c'est terrible hein de lui faire vivre aussi longtemps sans qu'il fasse rien ; parce que je pense qu'il doit ressentir du mal-être là, il voit tout le monde qui bouge et lui il est un peu euh... à part là
280.	HELENE	Oui
281.	CH	Comment faire ?
282.	DAVID	C'est là que je suis venu le voir ; ah quand même, j'ai l'impression que ça dure des heures et des heures mais ça a peut-être pas duré aussi longtemps que ça
283.	CH	Non, non (<i>rires</i>)
284.	DAVID	Je me suis dit "mais quand est-ce que je vais intervenir ?" (<i>pointe l'écran</i>) tu vois toujours, t'as vu cette position-là ? c'est la même.
285.	HELENE	Ouais
286.	CH	Ah ben oui, alors même s'il est
287.	DAVID	C'est vrai
288.	CH	Tu vois moi ma question c'était ça aussi même s'il est au milieu des autres joueurs, s'il se tient comme ça (<i>mains aux hanches</i>)/ou comme ça (<i>bras croisés</i>)
289.	DAVID	Ou comme ça (<i>mains aux hanches</i>) il est pas dedans, là ben là il y avait pas grand 'chose à faire, y avait pas grand 'chose à faire, c'est à dire que dans la démonstration la situation là, je lui faisais une passe, je lui faisais une passe et je le déclenchais, y avait pas grand 'chose à faire pour le faire rentrer, que les autres voient qu'il fait partie du groupe là.
290.	HELENE	Oui que ça soit toi qui aies besoin de lui
291.	DAVID	Moi qui devrais être le facteur déclenchant ; or là tu vois je suis passé à côté...hm tout à l'heure tu vois dans ta classe y a eu le facteur déclenchant c'était quoi, c'est un élève qui lui passe le feutre ou
292.	CH	Au départ la situation, y a beaucoup de mots à... à écrire et il y en a certains qui sont vraiment très simples, donc je pense au départ le côté déclenchant c'est que
293.	DAVID	Voilà, oui.
294.	CH	La première fois qu'il y va
295.	DAVID	La tâche est adaptée
296.	CH	Il est sûr que, il y a un mot au moins, enfin il y a au moins deux ou trois mots qu'il est capable de... de, d'écrire, et puis après il y a été une fois
297.	DAVID	Le décalage optimal
298.	CH	Voilà il est, il faut, il faut qu'il ait quelque chose de
299.	HELENE	Une situation confortable
300.	DAVID	Voilà confortable, et là, si tu veux c'est pas confortable avec lui là ; parce que c'est une situation, c'est vrai que ça bouge beaucoup et

301.	CH	Après cette équipe-là, enfin ces deux équipes-là ça joue hein
302.	DAVID	Ça joue, et lui euh... comme, voilà il arrive pas à rentrer dans ce truc où ça bouge dans tous les sens, là, il maîtrise plus, on dirait qu'il y a quelque chose qu'il maîtrise plus.
303.	CH	Trop de paramètres ?
304.	DAVID	Ça le dépasse ; il y a trop de... je sais pas, il y a quelque chose
305.	HELENE	C'est d'ailleurs aussi une des choses qu'il nous a dites quand il a visité la SEGPA, c'est qu'il s'y sentait bien parce qu'ils étaient pas nombreux.
306.	DAVID	Hm
307.	HELENE	Moi c'est la première chose qu'il m'a dite quand je lui ai demandé comment ça s'était passé il m'a dit "ben on n'est pas nombreux".
308.	CH	Il est submergé par la situation, ça bouge
309.	DAVID	Ça bouge, ça
310.	CH	Il y a plein de choses autour de lui, ça le, ça l'insécurise
311.	DAVID	Voilà, il se sent pas en sécurité.
312.	CH	Et effectivement là, la seule chose qu'il accepte c'est jouer avec toi, rapidement on va voir les notes.
313.	DAVID	Est-ce qu'il a touché une fois la balle, il bouge, il bouge c'est bien, et là il a l'intention... est-ce qu'il touche une fois la balle ? et là il reprend une position (<i>HELENE et CH mettent les mains sur les hanches</i>)
314.	HELENE	De nouveau son
315.	DAVID	Il regarde même plus la balle il a essayé et puis là il essaie même plus de la... il levait les bras tout à l'heure maintenant c'est fini il a baissé les bras.
316.	HELENE	Ben oui parce qu'il a vu que personne ne lui passait, donc
317.	DAVID	Donc il reste dedans là mais il se dit "ça y est je l'aurai jamais, je l'aurai jamais" allez il va se noter ; là il a même pas cherché à l'attraper, d'ailleurs il est sorti de la zone, il est sorti de la zone, là donc il a une autre façon de, de communiquer donc il rentre dans l'attaque... il rentre dans le groupe d'une, d'une autre façon.
318.	CH	Oui
319.	DAVID	Il rentre dans le groupe d'une autre façon il a pas réussi à rentrer par le jeu donc il rentre dans le jeu, dans le groupe en, en dérangeant.
320.	CH	Puisque j'arrive pas à jouer, je vais empêcher les autres de jouer
321.	DAVID	Oui ou
322.	HELENE	Comme je suis pas concentré je vais déconcentrer les autres
323.	DAVID	Ouais ou... ça va être, ça va être ma façon d'intervenir dans le groupe.
324.	CH	Et voilà
325.	DAVID	(<i>rires</i>) Quelle note tu as eu ? "sept", combien tu te mets ? Il était sûr de lui hein ?
326.	HELENE	Il a pas hésité
327.	DAVID	Il a pas hésité mais il a réfléchi quand même, il y en a qui sont dans l'hésitation pas lui.
328.	CH	Il avait préparé sa réponse
329.	DAVID	Il avait préparé sa réponse... hm, que dire ? (<i>rires</i>) que dire ?

330.	HELENE	Ben là il y avait toute une série de neuf et demi, donc passer derrière et dire zéro, ou un ou deux, un parce qu'il était debout et pas assis
331.	DAVID	Non mais, non ce que j'expliquais aussi la dernière fois par rapport à ça, c'est vrai que le le... le, peut-être qu'il a rien fait au niveau de la situation, mais il a, il se donne l'impression qu'il est capable de, donc il s'est donné plus une note par rapport à une impression, en regardant un peu la note des autres hein, mais le sept, parce que bon moi comme je le connais et que j'ai regardé un peu les passes qu'il faisait, je sais qu'il est capable de faire des bonnes passes, donc ... il aurait... tourné autour de sept en faisant la situation, même peut-être plus d'ailleurs mais euh... voilà il, finalement sur sur ses quali- sur son niveau lui-même je pense qu'il vaut sept, mais dans son intervention dans le groupe étant donné qu'il a rien fait il devrait pas avoir sept.
332.	HELENE	Hm
333.	DAVID	Voilà
334.	CH	Tu veux dire qu'il a la capacité mais il a pas la compétence en fait ?
335.	DAVID	Il a la capacité, mais il a pas montré les compétences pour la, il a pas montré la compétence.
336.	CH	La compétence c'est la capacité en situation
337.	DAVID	voilà c'est ça
338.	CH	si on prend la définition d'une compétence comme une capacité en situation réelle
339.	DAVID	Voilà, tout à fait
340.	CH	qu'il peut faire des passes avec le prof en face à face, il maîtrise l'engin
341.	DAVID	Voilà, je vois, je vois... je vois qu'il maîtrise l'engin qu'il... que donc au niveau des passes y a aucun souci, euh donc c'est vrai que lui par rapport aux autres il aurait vraiment joué le jeu je pense qu'il avait au moins sept, il aurait pas eu en-dessous, mais c'est vrai que par rapport à la situation qu'il a vécue effectivement il valait pas sept puisqu'il est pas intervenu.
342.	CH	La maîtrise de la... de la, de l'imprévisibilité
343.	DAVID	Donc il aurait fallu que je mette un critère que je... que je donne au départ au niveau du, du nombre de balles qu'il a, qu'il a touchées, ou... et là ça l'aurait... combien de balles t'as touchées ? ah ben j'en ai touché aucune ; ah ben alors là... là sept ça va pas ! or là comme j'ai pas donné ce critère-là effectivement voilà, il pouvait se donner une note de capacité et non une note de compétence, hm.
344.	CH	(à HELENE) T'en penses quoi ?
345.	HELENE	Ben c'est lui qui est là non ? (pointe l'écran)
346.	DAVID	Oui c'est lui qui est là.
347.	HELENE	Il est pas vraiment dans le groupe il est plus à côté de toi.
348.	DAVID	Et d'ailleurs ce qui est un peu rigolo, enfin dans l'histoire, c'est que les autres acceptent ce sept et ne disent rien ; ils ont rien dit les autres, pourquoi ils m'ont rien dit alors qu'ils savent quand même ils ont vu qu'il était en-dehors du jeu ? ou alors ils en ont pas pris conscience qu'il était en-dehors du jeu, ou alors euh... je sais pas, ou alors ils trouvent que eux aussi, peut-être qu'eux aussi se disent "bon il a peut-être pas joué mais il a ces capacités-là" ?

349.	CH	Bon mais moi je crois, nous on observe ça de l'extérieur, même, j'allais dire c'est facile de revenir dessus ; ça fait deux trois fois qu'on le regarde, en tout cas pour toi et moi, euh... mais peut-être que les gamins qui jouent ils sont pas capables en même temps de jouer, et en même temps de regarder si
350.	HELENE	S'assurer que tout le monde a participé.
351.	CH	Si leur camarade il a touché la balle et combien de fois, et où il était tu vois? surtout que tous les autres ils sont très pris dans la partie.
352.	DAVID	Oui les autres ils sont à fond dans la partie.
353.	HELENE	Oui les autres ont mérité leur neuf et demi ça c'est sûr.
354.	CH	Donc est-ce qu'ils s'en sont, est-ce qu'ils se sont vraiment aperçu que... et puis c'est vrai qu'ils lui ont pas fait de passe.
355.	DAVID	Ah ouais
356.	CH	Il se met jamais
357.	HELENE	En situation de récupérer la balle
358.	CH	En situation de recevoir le ballon, quand par hasard il se retrouve sur la trajectoire du ballon, il se met comme ça (<i>mains aux hanches</i>).
359.	DAVID	Oui la fin ou
360.	CH	Ou comme ça (<i>bras croisés</i>) pour bien faire comprendre que de toute façon je le prends pas
361.	HELENE	Il dit "oubliez-moi".
362.	CH	Voilà
363.	DAVID	De toute façon il a tellement peur de louper devant les autres, que il a pas trop... il va pas aussi chercher à prendre la balle.
364.	HELENE	Hm
365.	DAVID	Parce que c'est vrai quand tu comptes, parce qu'il y a une pression ; un deux trois quatre, ah mince on est obligé de recommencer à zéro à cause de moi, j'ai loupé la balle ; pour lui c'est, il semble que ce soit difficilement acceptable, et qu'il y a un travail à faire à ce niveau, pour lui, sur lui, sur lui-même, un travail sur lui-même à faire.
366.	CH	Oui d'accepter l'erreur, le
367.	DAVID	Oui d'accepter l'erreur ; il a toujours peur du jugement.
368.	CH	Le jugement ça revient beaucoup hein ?
369.	DAVID	Hm c'est... oui c'est une peur du jugement.
370.	CH	Sur son, sur son parcours
371.	DAVID	Oui je pense.
372.	CH	C'est vrai que les dispositifs qui, qui fonctionnent bien avec lui c'est des dispositifs où d'abord le prof est très présent...
373.	DAVID	Hm
374.	CH	Jusqu'à finalement jouer avec lui, jouer son partenaire.
375.	HELENE	Hm hm
376.	CH	(à HELENE) il te suit, dans le
377.	DAVID	Moi j'en reviendrai toujours à dire que ce gamin-là, bon on l'a envoyé en SEGPA, mais pour moi c'était pas le problème, le problème il était ailleurs, alors il va se valoriser en SEGPA hein?
378.	CH	Tu veux dire c'est le symptôme sur lequel on a travaillé, c'est pas le problème.
379.	DAVID	Oui, oui

380.	HELENE	Hm
381.	DAVID	On a on a, voilà on a résolu le symptôme mais on n'a pas résolu le problème c'est à dire c'est vrai qu'en SEGPA il va mieux être hein, il va être plus à l'aise puisqu'il va être en situation de réussite par rapport aux autres il va être plus mis en, enfin j'espère hein, j'espère que ça se passe comme ça.
382.	CH	Oui avec des élèves qui sont à la limite de la déficience donc lui à côté
383.	DAVID	Voilà, lui à côté de ça il va, il devrait, je pense hein je sais pas, faudrait voir hein mais
384.	HELENE	Ce serait intéressant qu'on ait des nouvelles d'ailleurs
385.	DAVID	Ce serait intéressant qu'on en ait des nouvelles
386.	CH	Vous en avez pas pour l'instant ?
387.	HELENE	Non
388.	DAVID	Non
389.	CH	Il est où ? à E. ?
390.	DAVID	A E. oui, attends il faut que je demande à mes collègues EPS là, il doit être à U, il faut que je demande à mes collègues ils doivent l'avoir.
391.	CH	Oui ça m'intéresse.
392.	DAVID	Ah oui moi aussi ça m'intéresse.
393.	CH	Savoir ce qu'il est devenu, parce qu'il y a un autre risque, c'est que vu qu'il est pas déficient, que les profs de SEGPA euh, vu qu'il va être bien meilleur que les autres, justement ils s'occupent pas trop de lui, tu vois ce que je veux dire.
394.	DAVID	Qu'on baisse les exigences, on va baisser les exigences par rapport à lui
395.	HELENE	Ou l'autre risque c'est qu'il se rende compte qu'il est entouré d'élèves qui sont, qui ont beaucoup plus de difficultés que lui, et qu'est-ce que je fais là ?
396.	CH	Oui c'est vrai.
397.	DAVID	Ouais
398.	HELENE	On considère que... je suis au niveau de mes camarades.
399.	DAVID	Enfin moi je peux me tromper hein, parce qu'il a été testé, il a été testé et donc, bon si on dit qu'il a un niveau pour être en SEGPA c'est qu'il a un niveau de SEGPA ; mais bon...
400.	CH	Oui mais c'est, je pense que c'est un élève, en tout cas en début de SEGPA dont les profs vont pas forcément énormément...bon c'est vrai qu'ils sont moins nombreux aussi, mais les profs vont peut-être davantage s'occuper du gamin qui en français a un niveau CE1 et qui, qui est à la limite de pas savoir lire, par exemple lui c'est un lecteur quand même.
401.	HELENE	Oui
402.	CH	Donc ce qu'il recherche autant chez vous, finalement c'est vrai qu'il vous prend beaucoup de temps et d'énergie, le fait que le prof s'occupe de lui, d'être voilà, d'avoir cette proximité, d'avoir un peu cette... dire voilà "j'accepte que le prof me juge parce que c'est... il est plus fort... que moi c'est lui qui s'occupe de moi" et cetera, et ça il risque de pas l'avoir.
403.	DAVID	Oui mais je crois qu'il est, je crois même qu'il a l'intelligence de se dire "le prof me juge pas, les autres me jugent mais pas le prof", je pense qu'il a, il a, il a encore confiance en l'adulte ; il sait que le prof il est là pour le faire progresser, il est pas
404.	HELENE	Alors justement si les professeurs s'occupent moins de lui parce qu'il est

		meilleur, ça...
405.	DAVID	Je sais pas ben là
406.	HELENE	Mais ça serait bien que tu
407.	CH	Oui prends des nouvelles DAVID.
408.	DAVID	Oui je vais prendre des nouvelles, la prochaine fois.
409.	CH	Merci beaucoup à vous deux.

Titre : **Retour au collectif (deuxième boucle)**

Codage : **2014-11-19 RC 2**

Codage simplifié : **RC 2**

Date : 19 novembre 2014

Participants : Chercheure (CH)

DAVID (EPS)

DIANE (Histoire-géographie)

HELENE (Anglais)

1.	CH	<p>J'ai repéré en fait quatre thèmes plus quelque chose qui était un peu plus transversal, et donc à chaque fois je vais vous poser un peu les mêmes questions, c'est des choses dont on avait déjà parlé, mettre les élèves à risque de décrochage au travail et les faire entrer dans les apprentissages, comment est-ce que vous vous y prenez finalement, plutôt que de passer beaucoup de temps à visionner, mais encore une fois les vidéos sont à votre disposition moi je peux vous les donner, il n'y a pas de problème, si vous avez envie d'y passer du temps, d'y revenir et cetera, mais là j'ai, en fait j'ai extrait quelques photos qui étaient un peu emblématiques de ce que vous faisiez et puis quelques extraits d'entretiens, voilà. Alors la première photo c'est un cours avec, on reconnaît notre collègue DAVID et là un élève de la 602, c'est une séance de hand, et en fait pour mettre cet élève au travail pour le mettre en activité, hein, c'est un élève qui a été déterminé à risque, DAVID il va jouer avec lui, il se met avec lui pour travailler par deux, on verra un petit peu plus loin que justement c'est très difficile pour lui de travailler avec les autres. Après sur, je continue sur ce thème-là et ensuite je vous fais réagir, voilà, ça c'est dans un autre cours, un cours de SVT, "pour l'entrée de cours, cet élève-là on a besoin d'aller le voir plusieurs fois, oui je suis déjà passé plusieurs fois le voir, en fait il y a un problème d'accroche, avec avec Loïc on voit qu'il faut qu'il ait compris peut-être l'intérêt de la tâche, enfin je sais plus ce que j'ai fait exactement mais en tout cas visiblement il avait du mal à rentrer dans la tâche, donc peut-être qu'il y avait un problème de compréhension ou la tâche était pas claire ou je sais pas, il était peut-être envahi par toutes les informations qu'il avait devant le nez je sais pas, en tout cas j'ai eu besoin de passer plusieurs fois" donc ça c'est une autre, une autre manière de faire pour mettre ces élèves au travail c'est, surtout en début de cours, passer repasser les voir beaucoup les, beaucoup être près d'eux au début pour les faire entrer dans l'activité. Voilà une troisième photo, donc là vous aurez reconnu la salle, il y a la collègue qui est là et juste en face d'elle il y a une élève qui est à risque, et elle l'a mise juste devant le bureau pour pouvoir l'aider à suivre, et là elle est en train de l'aider à organiser ce qu'elle écrit sur son cahier en fait simplement en se penchant elle est là, à cette place-là, donc encore une autre manière de soutenir et de mettre ces élèves-là au travail. Il y a un autre collègue, "ben là en fait je simplifie la tâche simple, là c'est en SVT, ça veut dire parce que je sais que certains d'entre eux vont être bloqués ou vont se fixer des, un blocage au départ, j'énonce déjà un certain nombre d'actions qu'ils vont faire et les documents qu'ils vont pouvoir utiliser pour pouvoir faire ces actions, je dirais je préviens peut-être, comment dire, je préviens une situation délicate, je les mets déjà dans une situation de réussite, ils sont dans une situation où ils pourraient peut-être envisager de pouvoir répondre donc du coup ben il n'y a aucune raison qu'ils n'y</p>
----	----	---

		arrivent pas" une entrée dans la tâche, un premier exercice une première tâche qui est très très simple et qui est une tâche simple encore simplifiée. Voilà, alors là c'est encore une autre configuration avec un, un professeur qui lui n'est pas à son bureau, qui s'installe à un endroit dans la classe et les élèves, il faut dire que ça c'est un cours en demi-groupe, et les élèves qui vont le voir qui le sollicitent qui lui posent des questions, et en particulier on voit dans ce cours-là que, voilà il y a par exemple cet élève-là c'est un élève à risque, celui-ci aussi, celui-là aussi, on les a définis, c'est la fin du cours, et le professeur, bon ça a sonné, il s'est un peu fait prendre par, par le temps, mais il interroge cet élève-là parce qu'il veut absolument le faire participer au bilan alors que, voyez il a son cartable dans le dos et il est déjà en route vers la porte de sortie donc il l'interpelle de la voix et aussi de la main parce que il le, il le questionne, et il dit dans l'entretien, DIANE était là « il est hors de question qu'il quitte la classe sans avoir participé à ce bilan » donc il y a le début du cours, la fin du cours, le bilan, et puis à l'intérieur du cours les différentes manières donc déjà je voulais vous faire réagir par rapport à ça, vous en êtes où par rapport à mettre ces élèves-là au travail, les faire apprendre, et j'avais une autre question aussi à vous poser aussi par rapport à DIANE qui a ces, ce point commun avec DAVID que vous travaillez par situations problèmes, hein, phrases problématiques et puis synthèses, comment est-ce que vous faites évoluer la tâche ? Parce que la tâche simple ils vont arriver à la faire, ok mais après il va falloir complexifier. Voilà je vous écoute.
2.	DIANE	Moi pour faire évoluer la tâche, c'est la répétition, à force de répéter les tâches simples, ça rentre tu vois, donc une carte ils ont compris maintenant il y a le titre, la légende en dessous à faire à chaque fois, donc les couleurs, le choix des couleurs et cetera, donc au début ils peuvent pas tu sais, donc au début je leur donne le fond de carte je les aide et cetera, mais à force de répéter, et puis les autres ont pris l'habitude ils le font mais à force de répéter quand je leur donne une carte maintenant ils ont pris l'habitude, donc il y a cette, enfin pour la tâche simple, passer à une tâche plus compliquée c'est à force de répéter une tâche simple, maintenant qu'elle est intégrée tu peux passer ensuite à quelque chose de plus compliqué en faisant
3.	CH	D'accord, c'est à dire
4.	DIANE	Maintenant ben je te donne le fond de carte, euh, tu as les mots tu choisis la bonne couleur, ou alors là ce matin D. il a réussi, alors je lui ai demandé "qu'est-ce que tu as colorié sur ta carte?" il me dit "j'ai mis ça ça et ça", je lui dis "maintenant donne-moi le titre" alors au début il me fait "je sais pas, je comprends pas", je dis "qu'est-ce que tu vois sur la carte ?", il me dit "ben il y a, il y avait les champs, l'agriculture, on est au Brésil" et cetera, je lui dis "ben tu as les trois mots, trouve-moi le titre, avec Brésil agriculture et ferme, il manque juste le verbe" donc il a réfléchi puis à un moment donné il a trouvé le titre. Donc à force de faire
5.	CH	Donc si je reformule ce que tu me dis, pour complexifier la tâche en fait, au fur et à mesure une fois qu'ils sont habitués à la tâche simple qui est très décomposée
6.	DIANE	C'est ça
7.	CH	Tu enlèves de la consigne les étapes et c'est à eux de les trouver.
8.	DIANE	Voilà et après petit à petit, maintenant euh, ils ont l'habitude, maintenant la carte

		ils savent où ils la collent, ils savent que hop je dois laisser la place au-dessus il y a le titre là il y a la légende, ensuite ils ont vraiment l'habitude par exemple pour le choix des couleurs et cetera, pas n'importe quelles couleurs, et après maintenant ils ont pris vraiment l'habitude de réfléchir au titre et avant D. n'y arrivait pas et maintenant il n'a plus aucun problème, parce qu'il faut juste que je lui répète en fait alors que les autres ça y est tout de suite les autres ils m'ont trouvé leur titre chacun a mis un titre différent mais qui correspond à la carte et euh, voilà.
9.	CH	HELENE et LUC vous êtes aussi sur donner une tâche simple au début pour faire rentrer dans l'activité ?
10.	DAVID	En EPS on est plus sur un engagement psycho-social c'est à dire c'est vrai qu'on va beaucoup plus jouer sur l'affectif que sur une manière de faire, c'est à dire que l'engagement il est beaucoup plus sur l'émotionnel euh que peut-être dans d'autres matières, donc c'est vrai que moi, enfin personnellement j'ai un peu plus tendance, je sais pas les autres collègues, mais c'est vrai que je suis plus sur sur, un travail sur l'affectif avec les élèves qui sont en face de moi pour qu'ils s'engagent dans les activités.
11.	CH	Oui ça se traduit par exemple par le fait, pour un élève qui a vraiment du mal à être
12.	DAVID	Je vais être avec lui je vais l'encourager, c'est vrai que voilà
13.	CH	Ou comme on l'avait vu la fois précédente à compter les points du binôme qui te paraît le plus fragile
14.	DAVID	C'est ça, c'est un peu plus là-dessus, voilà.
15.	HELENE	Alors en anglais c'est encore un autre cas de figure parce que nous tout le challenge c'est de les faire participer à l'oral, et pour qu'ils acceptent que moi je les interroge et qu'ils viennent au tableau, je ben comme on en discutait toi et moi l'autre fois je leur fais passer le, c'est les élèves qui interrogent leurs camarades en se passant le stylo.
16.	CH	On va voir ça ensuite parce que, alors vous avez le droit de ne pas être d'accord, et comme c'est votre travail qu'on est en train d'analyser, c'est, c'est vous qui êtes les premiers juges de ce que vous faites, mais je l'ai mis dans une autre catégorie en fait, c'était par rapport à ce que tu disais, à ce que vous dites tous d'ailleurs sur, surtout ne pas stigmatiser un élève en particulier mais en même temps il faut le soutenir donc qu'est-ce qu'on fait ? Quelle, quelle ruse on emploie pour justement s'occuper de ces élèves mais sans faire ressortir auprès des autres que quand même ils ont besoin de plus que les autres, et il faut pas trop faire ressortir leurs difficultés et leurs échecs, je l'ai mis dans, mais c'est vrai je suis d'accord avec toi ça irait dans les deux catégories en fait, ça irait dans les deux catégories, comme je vais vous parler à la fin de l'évaluation parce que je crois que c'est le thème sur lequel vous avez choisi de travailler cette année, et c'est vrai que l'évaluation ça traverse tout finalement.
17.	DIANE	Je voulais juste prendre un exemple moi j'ai le petit I. en sixième qui vient d'arriver de Roumanie il parlait pas du tout le français, non pas Roumanie, Ukraine, parce qu'en ce moment c'est un gros problème et il parlait pas bien français donc il est au cours de FLE, et hier je lui ai dit "écoute est-ce que je peux t'interroger à l'oral, tu es d'accord, puisque tu maîtrises un peu mieux le français ?" Il est passé au tableau, il a essayé, il a bien réussi et euh du coup j'ai

		dit à la classe "et bien vous lui mettez combien ?" Du coup les élèves ils m'ont dit "mais on lui met 9 sur 10, 10 sur 10", et ça ça a bien marché, du coup je lui ai mis la note que les élèves avaient décidée.
18.	CH	Donc en fait tu es en train de dire que tu passes par la co-évaluation aussi
19.	DIANE	Pareil, en fait voilà comme c'est les autres, comme ils ont vu que c'était un effort pour lui, parce qu'ils savent que tu vois
20.	CH	Comme DAVID pour aussi enrôler
21.	DAVID	Pour favoriser c'est ça, c'est à dire que c'est vrai que là il y a l'affectif qui joue donc effectivement dans ce type d'évaluation, puisque tous les enfants voient que c'est en élève en difficulté.
22.	DIANE	Voilà.
23.	DAVID	Donc ils vont lui mettre plus que ce qu'il devrait avoir, si on
24.	DIANE	Et puis ils ont vu sa progression, d'arriver en septembre, il parlait pas français
25.	DAVID	Ils ont vu sa progression, donc il est plus évalué sur sa progression que, que sur son niveau exact.
26.	DIANE	C'est ça.
27.	DAVID	Et quelque part c'est vrai que cet enfant j'imagine que, il repassera au tableau.
28.	DIANE	Ah oui mais il s'est assis il avait le sourire, si tu veux ils ont vu vraiment qu'il avait progressé parce qu'il avait dit plein de choses à l'oral, il a placé des choses sur une carte au tableau, il m'a quand même placé le Nil le Tigre l'Euphrate, quand même le fleuve c'est pas évident, et il l'a écrit correctement, bon après je lui ai repris certains mots et tout mais, et du coup en fait ils l'ont tous vu ils étaient super attentifs ils l'ont tous vu progresser ils l'ont un peu aidé, et donc du coup c'est la classe qui l'a évalué et finalement en fait, ils étaient tous partie prenante.
29.	CH	Donc ça, ça laisserait penser qu'il n'y a pas qu'en EPS qu'il y a un engagement socio-affectif qui se traduit d'une autre manière
30.	DAVID	Oui parce que moi, moi aussi la répétition est quelque chose aussi que, que j'utilise en cours, quand on répète un geste effectivement on, on va mieux le maîtriser hein, et surtout le, le répéter dans des situations variées, donc effectivement moi je peux utiliser à un moment donné ce type de fonctionnement, mais, mais voilà, donc
31.	DIANE	En fait on
32.	HELENE	En langues aussi on utilise la répétition.
33.	DAVID	En langues vivantes aussi.
34.	DIANE	On utilise les mêmes méthodes mais de manière différente parce que c'est adapté à nos cours mais on utilise les mêmes méthodes quoi, enfin je veux dire, c'est vrai que moi par exemple je pense pas aux stylos mais je peux faire une autre manière, tu vois, un élève qui pose une question à un autre, sans m'en rendre compte je le fais, des fois quoi.
35.	DAVID	Non mais il y a aussi la notion toujours théorique de la, de la, ah ça y est je l'avais c'est parti, de la, que le niveau de la difficulté est adapté au niveau de l'élève, le décalage optimal, la notion de décalage optimal je crois que c'est important pour nous, de toujours travailler par rapport à cette notion-là, si on veut mettre l'élève en situation de réussite, entre la difficulté de la tâche et le niveau de l'élève, si tu as un trop gros décalage effectivement tu le mettras en difficulté.

36.	CH	Oui, il faut pas que ce soit trop décourageant et en même temps il faut que ça soit un petit peu difficile pour lui parce que sinon il apprend pas.
37.	DAVID	Et, et là ce qui est intéressant c'est qu'en plus, chaque élève doit voir que l'autre progresse, parce que c'est vrai que là ce qui est intéressant c'est que l'élève a vu l'élève progresser, et c'est vrai que tout le monde a envie de le valoriser donc c'est super intéressant.
38.	CH	Et ça rejoint en fait, moi ce qui m'apparaît hein de tout ce que j'ai recueilli dans vos cours et dans les entretiens c'est qu'il n'y a pas de prise en compte de l'élève à risque sans, euh comment dire, des, c'est pas forcément des bouleversements mais, sans des modifications sans quelque chose qui change au niveau de toute la classe, on peut pas, enfin aucun d'entre vous ne dit, je fais classe comme avant, ou je fais classe comme d'habitude comme si j'avais pas ces élèves-là, et ceux-là je leur, je leur instille un peu quelque chose de particulier, il y a toujours à l'intérieur du groupe qu'est-ce que ça renvoie ? Et ça modifie finalement l'organisation de toute la classe, hein? Ce que DIANE tu disais, justement par rapport au placement des élèves dans la classe, de la circulation du prof, de la place du prof par rapport aux élèves et à certains élèves, de l'autonomie et cetera.
39.	DAVID	C'est pour ça qu'il y a une richesse d'avoir dans une classe, ou un élève handicapé ou un élève en retard mais qui, parce que ces élèves-là ça crée de la solidarité et ça crée une, voilà on est tous ensemble pour que même lui puisse progresser, si lui peut progresser ben tout le monde peut progresser. Je crois que ça donne aussi un état d'esprit qui, ça arrive pas dans toutes les classes mais quand ça arrive dans une classe c'est super intéressant.
40.	DIANE	Mais c'est rare parce que tu vois là je me dis, les sixièmes qu'on a vus il y a du progrès, je pense là tu vois la petite qui était en échec Olivia
41.	DAVID	Olivia
42.	DIANE	Vraiment c'est super mais là par contre on a deux cinquièmes je viens de terminer les cinquièmes mais j'y arrivais pas là ce matin, là, tu vois ceux de HELENE, juste peut-être parce que c'est HELENE je devrais pas le dire, parce que c'est pas les siens (<i>HELENE se cache dans son pull, rit</i>) non j'ai une cinquième aussi donc je devrais pas dire ça mais je veux dire ce matin ben j'étais un peu en échec avec Bertrand, avec Xavier et je n'ai plus aucune solution j'y arrive pas, parce que dès que j'essaie de faire un tant soit peu quelque chose où j'essaie d'inclure la classe, c'est tout de suite le débordement avec tous les autres élèves, ils sont pas du tout euh, coopératifs je trouve le reste de la classe, tu sais ils ont pas cet esprit de camaraderie, et du coup on peut pas forcément faire ce qu'on a fait là.
43.	DAVID	Comme quoi à un moment donné ça a ses limites quoi.
44.	DIANE	Ça a ses limites parce que en cinquième, dans cette classe mais même avec ma cinquième 1 en ce moment ben c'est pas possible, parce que par exemple j'avais mis Xavier à côté de Fanny elle refuse, elle le pousse, enfin dès que j'essaie de faire un truc coopératif, tout le monde ils se font des réflexions à droite à gauche, ils, on a, j'arrive pas à obtenir quelque chose quoi.
45.	HELENE	Ben y a, y a plusieurs élèves qui sont complètement mis à l'écart par les autres.
46.	DIANE	C'est ça, et du coup, là c'est, là je trouve quand même, et moi ça me pose problème.
47.	HELENE	Moi j'arrive, ne serait-ce qu'à faire un plan de classe qui fonctionne, qui tienne

		la route j'y arrive pas.
48.	DIANE	Ben oui moi aussi j'y arrive pas, pareil, et du coup là tu vois je trouve qu'on a atteint nos limites parce que pourtant on a réussi à mettre en place des choses en sixième, ben moi avec cette cinquième je suis perplexe j'y arrive pas, je je, et même la classe où je suis professeur principal hein en cinquième aussi tu vois, ben les trois qui posent problème dont Xavier qu'on avait en sixième, je, je sais plus là.
49.	CH	Oui mais je me permets quand même de vous rappeler que l'année dernière quand on avait fait la première réunion collective, et si je me souviens bien c'était à peu près à cette époque-là, c'était soit juste avant les vacances de Toussaint soit juste après, vous ne m'avez pas dit des choses très très différentes par rapport à la 602 c'est à dire une classe où il y avait beaucoup de tensions, où il y avait des histoires, une certaines élève qui était tout le temps dans les, dans les embrouilles.
50.	DAVID	Oui c'est vrai.
51.	CH	Les, et puis à la fin de l'année on se retrouve quand même avec une classe où il y a un collectif qui travaille ensemble, qui se tolère, on va le voir avec le thème suivant.
52.	DIANE	Parce qu'on a bien travaillé avec les 602.
53.	CH	Est-ce que c'est pas, est-ce que c'est pas aussi euh, la nécessité d'accepter qu'une ambiance de classe ça se travaille et que ça prend, ça prend du temps et de l'énergie ?
54.	DAVID	Bien sûr oui, ça prend du temps, beaucoup d'énergie et c'est vrai que l'échec ça fait rebondir aussi quelque part, il y a à un moment donné une remise en question c'est, c'est que à un moment donné il faut mettre les élèves en face de la réalité, même le professeur lui-même et donc c'est ensemble avec la classe qu'il faut reconstruire quelque chose.
55.	CH	Je sais pas si tu te souviens HELENE, d'un cours que j'avais pas filmé dans ta classe parce que je t'ai beaucoup observé avant de filmer et où il y avait Victor qui faisait pffffff
56.	DIANE	Il est en 502 Victor.
57.	CH	Chaque fois qu'il levait le doigt et qu'il n'était pas interrogé, et qui faisait des petites réflexions hm, des piques bien sarcastiques quand certains élèves se plantaient, ce qui en cours d'anglais était quand même bien embêtant pour l'avancée du cours.
58.	DIANE	C'est vrai.
59.	CH	Et au fur à mesure ces choses-là, mais parce que vous avez fait des choses hein, c'est pas magique hein ?
60.	HELENE	Oui mais je reviens à l'histoire d'ambiance de classe c'est d'ailleurs toujours le problème qu'on a à la constitution de classes, euh moi quand je suis arrivée à la pré-rentree et que j'ai vu la liste des 502, la plupart des collègues m'ont dit "ah ben avec cette classe-là, sur papier t'es tranquille" et c'est la classe qui pose le plus de problèmes au final.
61.	CH	Donc il y a des choses qu'on peut pas prévoir sur le papier.
62.	HELENE	Donc il y a des choses qu'on peut pas forcément, des choses qu'on peut pas maîtriser, on peut pas savoir mais c'est vrai que non, Victor il s'est un peu calmé là-dessus.

63.	DIANE	Oui, mais du coup c'est vrai qu'il y a tout ce gros travail à refaire en cinquième, c'est un peu ce qui est agaçant parce que ces sixièmes-là bon ben on a fait quand même ce travail et, et je me dis, il faut refaire, bon on l'a pas fait avec toutes les sixièmes mais, donc ils sont un peu éparpillés dans toutes les cinquièmes mais là je
64.	CH	Donc peut-être une des solutions ça serait de, alors pas d'imposer bien sûr mais de proposer
65.	DIANE	Ben de toute façon on va le faire lundi.
66.	CH	Les solutions, voilà, que vous avez mises en œuvre et que vous avez partagées aux, aux autres collègues hein?
67.	DAVID	Oui c'est vrai.
68.	DIANE	Oui mais ça, ça c'est dur hein, de le proposer aux autres collègues, enfin je veux dire, parce que là nous on est partants pour faire des tas de trucs, mais comme on a eu la réunion je t'ai dit c'est les quatre collègues qui ont fait le truc, enfin le projet pas le truc, je parle comme les élèves, et du coup je me dis lundi ça va être très compliqué pour la classe de 501, parce que déjà le professeur de français n'est pas là.
69.	HELENE	Je sais.
70.	DIANE	Donc c'est un remplacement, ensuite, en maths DW peut-être oui qu'elle va se mettre avec nous, mais c'est vrai que tu te dis, ça va être compliqué de motiver d'autres collègues quand même.
71.	HELENE	On n'a jamais dit que ce serait simple.
72.	DIANE	Oui
73.	CH	Mais ça c'est toute la question hein, moi c'est une problématique aussi que j'ai dans ma recherche, c'est comment aller d'une intervention-recherche vers quelque chose de plus large qui aille vers la formation, c'est ça l'enjeu en fait.
74.	DIANE	Oui parce que les collègues ils ont peur qu'en fait ça doive changer complètement, tout, leurs méthodes de travail leur
75.	HELENE	Que ça sera une charge de travail supplémentaire
76.	DIANE	Une charge de travail, alors que c'est pas le cas, et ça il faut leur faire comprendre tu vois.
77.	CH	Et oui je crois qu'il faut commencer par ça, faut commencer par leur dire ça, alors encore une fois si vous voulez les vidéos et sélectionner des extraits pour leur montrer que finalement vous ne faites pas quelque chose de révolutionnaire qui impliquerait de changer radicalement et de mettre les tables au plafond et le tableau par terre
78.	DIANE	Parce qu'en fait si tu veux, par exemple LUC il nous a formés, enfin il nous a proposé une petite formation avant les vacances cet été, mais si tu veux il a montré ce qu'il faisait et c'est vrai que son travail en groupe, avec les élèves choisissent l'activité qu'ils veulent faire et tout c'est un travail énorme de préparation, mais ce que les collègues ont vu c'est que c'était un travail de préparation, mais pourtant LUC a bien dit "on n'est pas obligé de faire ça, on peut prendre deux trois trucs" mais, c'est vrai que la plupart des collègues se sont dit non mais je pourrai jamais faire un truc, enfin
79.	CH	Ça leur a paru énorme.
80.	DIANE	Voilà, alors c'est
81.	CH	Et c'est possible d'avoir un autre

82.	DIANE	Moi j'adore, j'adorerais faire des cours comme LUC, la dernière fois je suis allée le voir j'ai dit, j'aimerais bien faire pareil mais je me rends compte que pour l'instant ça me demande un travail énorme donc je prends que deux ou trois petits trucs.
83.	CH	Oui, des petites choses
84.	DIANE	Mais je prends pas tout quoi
85.	HELENE	Comme nous quand on parle on, on va juste prendre une de tes idées mais pas forcément toutes.
86.	DIANE	Voilà.
87.	CH	Vous mutualisez une partie de votre, de votre métier mais vous ne changez pas
88.	DIANE	C'est ça.
89.	CH	Voilà, personne ne se sent obligé de changer complètement ses manières de faire.
90.	DIANE	Et comme tu vois, LUC revient sur le fait que maintenant il veut, il veut remettre des notes, parce que finalement il se dit que l'évaluation non notée c'est pas tout à fait pertinent non plus, c'est ça qui est intéressant aussi, du coup lui il revient aussi sur son travail et du coup
91.	CH	Moi depuis que je connais LUC il met des notes hein ?
92.	DIANE	Oui mais tu sais au début il met des A de B des C et puis il met des notes en fin de trimestre parce qu'il était obligé, mais là maintenant ce qu'il veut faire c'est mettre même tu vois dans ses devoirs une note plus, une évaluation.
93.	CH	Une évaluation
94.	DIANE	Une appréciation, ce qui est différent peut-être du coup.
95.	CH	Donc le deuxième thème que je voulais vous proposer, hein justement on revient finalement à ce que vous disiez, c'est un peu, vous avez bien compris que, il fallait trouver, choisir un ordre pour vous présenter les choses, c'est soutenir sans stigmatiser, hein donc l'élève à risque ben il a besoin d'un soutien supplémentaire, mais en même temps il faut pas que ce soit le vilain petit canard de la classe et euh, la prescription nous dit aussi qu'il faut qu'il soit maintenu le plus possible en, en classe ordinaire, donc je commence par une photo voilà, et c'est ce que décrivait HELENE tout à l'heure, on est en cours d'anglais, donc là le professeur on ne le voit pas mais c'est normal, elle est assise à son bureau, et les élèves, enfin elle a mis des mots au tableau, elle a mis des images au tableau, les élèves doivent aller écrire les mots au tableau et elle a mis quatre ou cinq feutres velleda en circulation et ce sont les élèves qui ont les feutres qui vont, qui choisissent un mot qui l'écrivent et puis qui passent le feutre au fur et à mesure à leurs camarades, ce qui a pour effet comme elle nous dit "ils ont moins l'impression d'être montrés du doigt, il y a tellement d'activité au tableau puisqu'il y a quatre ou cinq élèves en même temps au tableau (je parle sous ton contrôle HELENE) que celui qui a écrit quelque chose de faux est moins stigmatisé, moins montré du doigt, il y a tellement de choses qui se passent en même temps au tableau, voilà tu dis il y a quatre élèves en même temps au tableau, tu as quatre feutres en circulation, tu fais exprès bien sûr, quand il y a autant de mots que ça qu'on utilise hein puisqu'on arrive je crois que c'est un cours qui est filmé au mois de mai donc il y a quand même pas mal de vocabulaire, s'il y a trois ou quatre mots c'est plus difficile, mais ça permet aux élèves qui font des fautes de participer quand même parce qu'ensuite il y a un

		<p>deuxième tour hein, qui fait qu'une fois que tous les mots sont écrits les élèves peuvent reprendre le, le feutre pour aller corriger certains mots écrits par leurs camarades hein, corriger par des camarades, bon à un moment donné il faut bien que je figrole le tout hein, le professeur elle passe en dernier une fois qu'il y a quelques mots deux trois mots qui sont toujours mal écrits ou qui sont erronés mais ils ont moins l'impression d'être montrés du doigt parce que c'est pas frontal la correction. » Et du coup alors là on va parler d'une situation où c'est Sabri qui va au tableau, et bon il est en difficulté et discrètement en fait le professeur s'approche de lui, et a un échange avec lui pour lui faire corriger son mot, tu dis "ils ont pas remarqué que le reprenais sur une faute. - C'est important pour toi/ les gamins que tu vas aider, qu'ils soient pas stigmatisés par rapport aux autres ? -Qu'ils soient pas, après si j'ai pas le choix j'ai pas le choix, évidemment il y a certains moments où on est obligé publiquement de, de dire à un élève que sa réponse est fausse mais là c'est tout naturel et puis du coup ben il a vu qu'il avait faux, je l'ai corrigé après je le laisse je regarde même pas si... » C'est à dire que voilà elle lui propose une correction puis elle tourne le dos elle va voir quelqu'un d'autre, et c'est lui-même qui va corriger le mot, je ne sais pas si j'ai mis la photo juste après non après je passe à DAVID, alors justement il y a un peu un contre-exemple dans, voilà, c'est le même cours que tout à l'heure, c'est le début de cours, il a fait l'appel et donc là vous voyez DAVID, un élève qui bon, il a fait quand même au moment de l'appel pas mal l'imbécile il s'est traîné par terre il a fait la brasse coulée il a fait des pompes et cetera, et DAVID lui demande d'aller chercher son carnet hein quand on parlait des outils, voilà et donc là clairement, bon après les autres s'en occupent pas énormément hein, voyez, pendant, ça va durer trois minutes, DAVID va lui consacrer trois minutes à cet élève-là, à échanger sur/ la page des, du comportement hein c'est ça ?</p>
96.	DAVID	Absolument.
97.	CH	<p>La page comportement de son carnet de correspondance, pour essayer hein, de lui faire prendre conscience que ce qu'il fait, c'est pas conforme à l'attitude qu'on attend d'un élève "oui mais parce que je veux, je veux instaurer une relation entre tous les deux, donc le carnet c'est un moyen, le carnet c'est un moyen de rentrer en relation, de communiquer avec lui, de communiquer." Alors il faut rajouter que DAVID est le professeur principal de cette classe, le conseil de classe n'est pas très très loin, pareil là on est début mai "sur la prise de conscience de ses actes en lui montrant, ben regarde ton carnet t'as toutes les croix que tu as, bon tu continues avec moi ça pose problème voilà, je voulais en fin d'année si tu veux, parce que c'était lui qui parlait le plus en live au niveau du comportement, donc c'est vrai que j'ai voulu mettre un peu l'accent là-dessus en fin d'année." Ben du coup ça, ça serait entre guillemets un petit peu un contre-exemple hein, par rapport à ce que propose HELENE, à ce que, bon, pas stigmatiser, tu lui dis rien de méchant hein, au contraire tu lui consacres un peu de temps et c'est vrai qu'à la suite du cours cet élève-là il est très engagé, il fait ce que tu lui demandes, donc on pourrait penser aussi que le fait d'y avoir consacré ce temps et cette énergie-là, au début du cours entre guillemets un peu au détriment des autres mais ça dure trois minutes mais c'est aussi peut-être le fait qu'on est en fin d'année, et le fait que tu contrôles beaucoup la classe qui te, qui te fait faire ça, je sais pas je voulais vous faire réagir par rapport à ça parce que j'ai trouvé</p>

		intéressant.
98.	HELENE	Idéalement c'est, c'est sûr que si on pouvait consacrer trois minutes à chaque élève de la classe pour parler un peu des problèmes, ça serait super, maintenant je fais juste une petite pause mathématique 28 fois 3
99.	CH	Et oui c'est ça.
100.	DIANE	Ou 29
101.	HELENE	Ou 29
102.	CH	Oui, non mais c'est, voilà c'est possible dans le cours de DAVID parce que ce jour-là il y a juste lui
103.	DIANE	Parfois tu sais on, voilà moi aussi je le fais ça aussi des fois je prends le carnet et puis ils me le posent sur le bureau et puis bon on finit l'activité et pendant qu'ils font l'activité je vais voir l'élève à qui j'ai pris le carnet en disant voilà donc je réexplique, et c'est pareil je fais exactement la même chose je lui mets pas forcément la punition, je lui explique simplement voilà, ce qui s'est passé pourquoi je, je lui demande, et puis après si pendant l'heure il se tient tranquille, voilà, et là aussi c'est un petit peu frontal mais en même temps il y a aussi, ils ont besoin aussi de ça, parce que toujours à être dans, sans les stigmatiser euh
104.	DAVID	Action réaction
105.	DIANE	Voilà, c'est, ce matin
106.	HELENE	Faut un juste équilibre entre les deux.
107.	DIANE	Il y avait une émission parce qu'ils parlaient tu sais, de la ministre qui veut supprimer les notes et tout, et donc il y avait des professeurs qui intervenaient ce matin à la radio, il y a, c'est vrai qu'à un moment donné aussi, il faut que ces élèves soient dans la vraie vie, ils seront confrontés dans leur métier ou autre à une punition ou à une évaluation à un moment donné, et donc du coup il faut quand même aussi parfois ben, être un petit peu frontal, pas tout le temps mais un petit peu quoi.
108.	HELENE	Oui.
109.	CH	Prendre conscience que leurs actes ont des conséquences en fait ; c'est ça que tu veux lui faire passer DAVID à ce moment-là ?
110.	DAVID	Oui tout à fait
111.	DIANE	C'est ça.
112.	CH	Mais bon moi j'avais une question à te poser hein, en regardant encore le film et en regardant le, mais je crois que tu le dis dans l'entretien, est-ce que tu aurais, tu aurais, tu t'y serais pris de la même manière avec par exemple justement une classe en début d'année ou une classe dont tu sens qu'elle est pas, elle est un peu flottante tu vois, tu maîtrises pas ?
113.	DAVID	En début d'année y a pas beaucoup de croix dans le carnet, tu attends vraiment que ce soit significatif, effectivement c'est pas en début d'année que tu vois vraiment si c'est significatif si c'est, si ça s'est vraiment installé. Hm il y a quelque chose qui s'installe, là c'était déjà installé donc il fallait, et je crois que si on reste à un moment donné quand ça commence à s'installer et qu'on rentre vraiment dans une, une relation frontale, on ne peut plus changer les choses, je crois qu'il y a plus de retour en arrière donc si on veut il faut, il faut surprendre,

		donc c'est surtout dans la, dans la façon dont on surprend l'élève par rapport à son comportement, et par rapport à soi comment on va réagir, si on réagit pas comme tout le monde ou comme tous les profs à un moment donné, c'est vrai que l'élève va être surpris, il est pas agressif vis-à-vis de moi, il est à mon écoute, il fait attention à moi, tiens ben pour lui faire plaisir peut-être je vais faire attention aujourd'hui.
114.	DIANE	Et puis il y a l'effet inverse aussi, c'est quand d'habitude tu es calme et cetera et que tu les prends jamais frontalement et qu'il y a un jour, un moment donné où tu vas dire ben là c'est bon ça suffit je te prends le carnet et puis, alors que c'est pas ton comportement habituel, là ils se disent "ah là j'ai dépassé les limites" ou "là ça va vraiment aller loin" et ça s'arrête tout de suite, quand on a un comportement qui n'est pas le nôtre habituellement aussi.
115.	HELENE	Hm.
116.	CH	Si je reformule ce que vous me dites, c'est pas la solution que vous allez prendre en premier recours, c'est, c'est euh, vous allez pas de but en blanc par rapport à un élève qui diverge ou qui, qui est inattentif, poser ce genre d'acte.
117.	DIANE	Non ça sera, moi je sais que ça sera, après quoi, enfin je veux dire pour l'instant non mais, après on le fait quoi je veux dire moi je pense qu'il faut le faire aussi oui, mais c'est vrai que c'est pas la première fois oui, moi je pense pas que ce soit la première enfin je dis ça je l'ai exclu de mon cours tout à l'heure, donc (<i>rires</i>)
118.	CH	HELENE tu en es où par rapport à ça toi ?
119.	HELENE	Je vais pas répéter les mêmes choses que DIANE mais je suis d'accord aussi.
120.	CH	Bon cela dit il est pas sanctionné l'élève là, par DAVID, c'était juste un rappel.
121.	DAVID	Non, c'est un rappel.
122.	DIANE	Un rappel oui, il y avait pas vraiment de
123.	CH	Il lui montre il lui dit les dates "tiens regarde à telle date avec tel professeur, à telle date" et puis il lui montre aussi que c'est pas
124.	DAVID	C'est une attitude
125.	CH	Voilà, c'est pas un comportement par rapport à une matière ou à un prof
126.	DAVID	Voilà il était, c'était plus une attitude qu'il avait un peu nonchalante un peu machin truc, ta ta ta ta ta (<i>mime l'élève qui bouge, se met en arrière sur sa chaise</i>) il y était pas voilà, donc c'était pas vraiment euh, sur une situation où il échouait parce qu'il était pas concentré, c'est, c'était sur une attitude où effectivement en me disant je vais le reprendre tout de suite, lui montrer un peu ce qu'il est, et puis voir après, quand on rentrera dans les situations si il a, il change quelque chose, et c'est pour ça que pour moi, il était capable de changer des choses.
127.	CH	Et ce jour-là en particulier
128.	DAVID	Il était capable de changer.
129.	CH	Après du coup ça se passe bien avec cet élève-là.
130.	DAVID	Mais on sait de toute façon qu'il travaille avec l'affectif.

131.	CH	Parce qu'il y a une relation de, oui
132.	DAVID	Dès qu'on s'occupe de lui il, il va faire
133.	DIANE	Mais voilà, mais DAVID l'a fait, certainement je te coupe excuse-moi, par rapport à cet élève, parce que tu savais que cet élève il réagirait comme ça.
134.	DAVID	Oui bien sûr bien sûr
135.	DIANE	Si ça avait été un autre élève qui
136.	DAVID	Oui tout à fait.
137.	DIANE	Qui qui, qui avait peut-être eu un comportement plus pernicieux je veux dire, enfin voilà
138.	DAVID	Oui
139.	DIANE	On sait qu'il le fait exprès et qu'il te, ben tu vas réagir d'une autre manière, là c'est vrai que Sabri c'était pas volontaire quand tu sais que c'est pas volontaire tu peux te permettre de faire ce genre de remarque, je pense que
140.	CH	Hm
141.	DAVID	Je suis d'accord, je suis d'accord ça va dépendre de l'élève.
142.	DIANE	Ça va dépendre aussi de l'élève
143.	CH	Tout à fait, et du caractère intentionnel aussi, de ce qu'il fait.
144.	DIANE	Voilà.
145.	DAVID	Oui
146.	CH	On en avait parlé aussi dans l'entretien croisé avec HELENE et DAVID par rapport à la même transgression, on se rend compte si l'élève le fait exprès, si c'est entre guillemets, de la provocation, ou bien si il, c'est quelque chose qui le dépasse et dont il faut lui faire prendre conscience.
147.	DIANE	Voilà.
148.	CH	Mais dans ces cas-là c'est pas la peine de le sanctionner.
149.	DAVID	Quand je sens que vraiment c'est la provocation, comme l'autre jour en classe de troisième avec un de mes élèves, là, euh là c'est tout de suite la sanction.
150.	DIANE	Voilà.
151.	DAVID	Par contre là quand je sais qu'il y a une part un peu d'inconscience donc finalement si c'est inconscient il faut qu'il y ait une prise de conscience derrière, l'élève de troisième c'était conscient ce qu'il faisait, c'était de la provocation euh pour, pour voilà, enquiquiner, là il a un comportement plus ou moins inconscient, on doit passer par la prise de conscience, voilà, je le redis.
152.	CH	Non mais c'est important, donc le thème suivant c'était faire travailler cet élève-là parmi les autres, mais avec les autres aussi, et ça c'était pas facile en début d'année avec cette sixième hein ? Vous vous souvenez en particulier là aussi les plans de classe qui étaient impossibles à faire parce que, il y avait un élève pour lequel les autres ne voulaient être ni à côté de lui ni devant lui ni derrière lui, fallait toujours qu'il y ait une table d'écart, et donc c'était c'était pas évident, et encore ils étaient que 22 ou 23, voilà, donc là je vous montre une photo de LUC

		<p>qui encore une fois est assis à une table d'élève, ce sont les autres élèves qui se déplacent, et il a mis, on arrive aux deux tiers de la séance, et il y a pas mal d'élèves qui ont choisi une activité de mémorisation, et donc il fait réciter l'élève, cet élève il va l'envoyer faire réciter un autre élève qui est là qui est pas dans le champ, et puis là il y a deux élèves qui se font mutuellement aussi, réciter leur activité de mémorisation et cette élève-là, là elle a fait, avec les difficultés qu'elle avait en début d'année, c'était une élève qui en début d'année ne comprenait pratiquement rien, mais comme elle était très très sage c'était pas celle qu'on a identifiée le, le plus vite et donc elle va aller faire réciter un autre élève et elle va très bien s'en sortir, ensuite là, je reprends dans le cours de HELENE et là il y a ces échanges de feutres qui sont, on va dire... scénarisés comme un jeu c'est très important le jeu chez toi HELENE, je sais pas si tu en as, si tu t'en es rendue compte.</p>
153.	HELENE	Hmm
154.	CH	<p>"Ils ont compris le but du jeu" parce que c'est à dire qu'au départ, quand elle a commencé à mettre ses deux trois feutres en circulation, c'était je le passe à mon copain, et puis mon copain il me le repasse, et puis je le passe à mon copain et cetera , et donc elle a instauré une règle d'un jeu qui est que à la fin de l'exercice, il faut au moins que chaque élève soit ait eu le feutre au moins une fois. "Au bout d'un moment ils ont compris le but du jeu, ils veulent tellement que ce soit équitable qu'ils vont aller récupérer d'autres gamins qui ne suivent plus du coup" et pas forcément, c'est, c'est Farid qui lui a donné le feutre il a pas forcément remarqué que Loris parce que là, à ce moment-là il y a Loris qui est retourné qui s'amuse un petit peu et cetera, et Farid qui alors, il aurait fallu l'interviewer, Loris ne lui demande pas spécialement le feutre mais Farid y va, il le lui donne, donc l'autre il est obligé quelque part, ça l'oblige à rentrer dans, dans le jeu, dans l'activité et aller participer alors qu'il était en train un peu de discuter avec son voisin de devant ou de derrière, voilà, alors là on est aussi hein sur un contre-exemple, alors il y a euh, c'est toujours dans le cours de, de DAVID le cours de hand, il y a un groupe d'élèves alors en plus ils sont assez forts, ils jouent à la passe à dix qui est une, un exercice de préparation au jeu du handball, DAVID je parle sous ton contrôle, et derrière il y a un élève, il fait partie normalement du jeu mais il est, il s'exclut tellement du jeu qu'il est même derrière le filet, et là du coup, alors là le professeur ne joue plus avec le groupe, en plus il y a deux groupes qui fonctionnent en parallèle, de l'autre côté du gymnase il y a la même configuration il y a deux ateliers qui correspondent à deux demi-classes, et cet élève-là comme il n'y a pas l'adulte là, tout proche, il ne, il s'extrait du jeu, est-ce que c'est bien ça DAVID ?</p>
155.	DAVID	Oui oui, je pense que ça doit arriver dans toutes les matières hein, t'es plus dans le cours quoi.
156.	CH	<p>Et donc là, voilà, il envisage quelque chose, il dit « là j'ai fait une erreur, j'aurais dû dire à Elise, (alors en fait c'est pas Elise c'est Noémie il a confondu deux élèves mais qui avaient un peu le même profil dans deux sixièmes différentes) j'aurais dû dire à Elise de s'en occuper en particulier de lui, parce que Elise en est capable en fait de s'occuper de Loïc »</p>
157.	DAVID	C'est Noémie.

158.	CH	« D'aider Loïc à, c'est à toi à toi de jouer, à gérer son passage, oui gérer son passage c'est Elise ? Non c'est pas ça, c'est Noémie. »
159.	DAVID	C'est Noémie, c'est Noémie.
160.	CH	C'est ça, et là tu dis « j'ai une autre Elise, elles ont le même profil. »
161.	CH	« Elle aurait dû le prendre en charge, le tutorer, le tutorer, et ça j'ai loupé ça, je pense que ça aurait apporté un plus », donc je voulais te demander et vous demander justement où vous en êtes avec ça, justement, cette solution du tutorat pour enrôler les élèves à risque.
162.	DAVID	Tu sais et bien, et bien tu sais que ça m'a servi, une collègue l'autre jour, de français qui a ma classe de sixième elle vient me voir elle me dit "j'en peux plus avec cet élève-là" pas la peine que je te cite le nom "il intervient à tout bout de champ et il me pose plein de questions, il comprend rien donc il est toujours en train de poser des questions j'en peux plus il me fait perdre un temps fou" je lui ai dit "tu sais ce que tu peux faire, tu prends une élève, tu, qui comprend tout qui n'a pas de problème, tu le mets à côté d'elle, à côté de lui, et tu lui dis à l'élève, ben au lieu de me poser les questions à moi, d'abord tu poses les questions à elle", et effectivement elle m'a dit "ah oui c'est une solution" c'est vrai qu'il y a une, au, au lieu de déranger toute la classe, ben de déranger une élève, cette élève-là, mais sans que ce soit vraiment quelque chose qui va, et alors j'attends de voir effectivement elle devait le mettre en place, elle va me dire si effectivement ça fonctionne.
163.	HELENE	Moi je pense par exemple à cette classe de 502 il y a, où justement il y a des élèves qui sont vraiment isolés.
164.	DIANE	Ça marcherait pas.
165.	HELENE	Je ne vois personne qui va s'engager à long terme.
166.	CH	Oui.
167.	HELENE	A jouer ce rôle.
168.	CH	Alors est-ce que c'est à long terme qu'il faut qu'ils s'engagent ?
169.	DAVID	Oui c'est ça, hm
170.	CH	Peut-être que c'est juste, parce que là euh, là ce que dit DAVID c'était juste pour ce jeu-là à ce moment-là.
171.	HELENE	Hm
172.	CH	Et ça dure quoi ? les phases de jeu elles durent quoi ? cinq minutes ?
173.	DAVID	Et, et surtout qu'après quand on valorise Noémie en la remerciant de, je veux dire qu'elle prend un statut et, et elle a envie de recommencer quoi, je veux dire, il y a aussi ça qui joue parce que, il faudrait voir
174.	CH	Et cette cinquième-là tu les as aussi DAVID ?
175.	HELENE	Non.
176.	DIANE	On a la même cinquième tous, mais pas la 502 c'est la 501.
177.	CH	Parce que voilà, peut-être que oui justement un élève, oui sur le long terme ça serait effectivement très lourd, surtout pour un élève qui a ce profil-là quand

		même hein, on l'a connu c'était quand même très difficile, mais pour une phase de jeu qui dure, ou une tâche qui dure cinq dix minutes, une partie, peut-être ça permet aussi au prof, parce que le constat qu'on avait fait aussi avec DAVID c'est que, le faire démarrer en jouant avec lui ça va, mais tu peux pas passer les deux heures à faire toutes les tâches avec lui, c'est impossible.
178.	DAVID	Hm.
179.	HELENE	Hm.
180.	DIANE	Oui.
181.	CH	Donc à un moment le prof il a aussi besoin de s'extraire pour s'occuper des autres.
182.	DAVID	Mais c'est aussi, c'est aussi euh, quand je me mets avec un élève comme ça c'est aussi pour montrer aux autres que... et ça ça m'arrive souvent au badminton, ça c'est sûr, les gamins, il y a un élève qui est pas très bon au badminton, il se débrouille mal il est en difficulté, moi je le prends à part et je joue avec lui pendant tout l'échauffement et puis quand il revient avec les autres, les autres qui rejouent avec lui disent "ah tiens aujourd'hui il joue bien il joue mieux que d'habitude" ce qui fait que la fois d'après, les élèves veulent tous jouer avec moi parce qu'ils ont vu qu'en jouant avec moi ça les faisait progresser, donc effectivement le, le fait de, de montrer que nous on peut faire progresser, mais je leur dis "mais vous aussi vous êtes capables de faire progresser votre camarade qui est en face, et vous en tirerez du bénéfice" quoi je veux dire, c'est intéressant aussi de faire progresser.
183.	CH	Oui et puis jouer pour faire progresser c'est pas jouer de la même manière que jouer pour gagner aussi
184.	DAVID	Oui
185.	CH	Par exemple si on fait un record d'échanges cumulés hein si le but c'est pas de faire tomber la, le volant du côté du terrain de l'adversaire mais de faire le plus d'échanges possible, ben du coup on joue pour faire progresser l'autre, puisque mon intérêt c'est pas que l'autre soit moins bon que moi, c'est qu'il soit aussi fort que moi sinon plus, pour avoir chaque fois un point de plus.
186.	DIANE	Hm hm
187.	CH	On est sur un jeu de coopération et plus d'opposition, alors là je reviens sur un extrait de l'entretien entre DAVID et HELENE "c'est vrai c'est vrai que c'est spécifique à l'EPS oui c'est vrai que je vois pas comment on peut imaginer quelque chose, où" donc DAVID il proposait une situation où les élèves pendant le cours, ils ont l'occasion de jouer avec tous leurs autres camarades, justement pas passer tout le cours, en plus c'était un cours de deux heures, à être avec le même, et on s'était posé la question si on pouvait faire, et là HELENE dit "ben si pour une pièce de théâtre on pourrait alors mais dans ce cas-là, tout le monde a le même script, ah oui voilà, ça pourrait être envisagé, il n'y a plus de travail d'écriture hein, donc en petit groupe, ou ça sera pas un travail d'écriture en groupe, mais on peut très bien dire bon, tel élève apprend tel rôle et après on tire au sort" hein donc cette histoire de tirage au sort, on revient sur ta thématique du jeu, HELENE elle utilise beaucoup ça.
188.	HELENE	C'est très américain en fait hein ?

189.	CH	Ben peut-être mais en même temps hein tu disais que ça fonctionnait, et que même des élèves qui ont du mal à rentrer dans le travail avec les autres, à partir du moment où on est dans un jeu et où on joue le jeu, ils rentrent, alors là aussi je voudrais savoir où tu et où vous en êtes par rapport à ça.
190.	HELENE	Ben, c'est c'est, le, je trouve que les langues ça se prête vraiment à des mises en situation donc forcément qui dit mise en situation, fait penser à une pièce de théâtre, donc oui ça repart sur le jeu, forcément
191.	CH	Hm, mais je reviens à cette histoire de tirage au sort, c'est à dire qu'on choisit pas avec qui on va travailler et on va pas forcément travailler avec la même personne d'une fois à l'autre.
192.	HELENE	Ben ça évite des problèmes où "qui c'est qui veut travailler avec untel ?" et là, c'est le grand moment de solitude parce qu'y a personne.
193.	CH	Et qu'on avait l'année dernière en 602 tu te souviens, on l'avait évoqué aussi lorsque DAVID dit aux élèves en badminton "prenez chacun une raquette" et finalement les deux derniers comme par hasard avec lesquels personne n'a très envie de travailler ben ils se retrouvent ensemble, hein c'est un peu le, le choix par défaut, est-ce que tu continues à le faire HELENE ?
194.	HELENE	Oui, mais j'alterne entre « vous choisissez votre binôme », et « allez on tire au sort », donc ils savent que de temps en temps ils pourront travailler avec des personnes avec qui ils ont plus d'affinités, mais que des fois bon ben c'est un roulement, ça sera avec
195.	DAVID	Ça c'est bien.
196.	HELENE	Et en fait quand c'est tiré au sort euh, c'est plus, c'est moins injuste pour eux que si c'est moi qui arbitrairement dis, toi toi et toi, là ils ont tous les noms de la classe dans une boîte et c'est un élève, pas moi, qui tire au sort.
197.	CH	Le hasard décide.
198.	DIANE	Hm hm.
199.	HELENE	C'est ça. Ça marche.
200.	CH	Oui, et ça, ça règle certaines difficultés, justement, relationnelles.
201.	HELENE	Ça peut apaiser certains conflits oui
202.	CH	Et dans cette fameuse 502, est-ce que tu as tenté ou pas encore ? Peut-être ça serait
203.	DIANE	Et comment tu fais avec P. ?
204.	HELENE	Ben
205.	DIANE	et Bertrand même aussi il y a Bertrand
206.	HELENE	Ben xxxxx
207.	DIANE	Et M. aussi hein ?
208.	HELENE	Il y en a minimum trois qui sont systématiquement à l'écart.
209.	DIANE	Oui, ces trois-là.
210.	HELENE	Et il est absolument inenvisageable qu'ils travaillent les trois ensemble.

211.	DIANE	Non
212.	CH	Ah oui ?
213.	HELENE	Non je peux même pas en faire, bon ben vous êtes trois donc du coup on va pas faire un binôme mais on va faire un, un trinôme, non parce que là ça partirait en live.
214.	DIANE	On peut pas toujours tout, hm
215.	CH	Alors le quatrième thème hein, et dernier que je voulais vous présenter, donc c'est cette histoire d'autonomie, mais là aussi on croise les, les autres alors, je reprends un extrait de LUC "j'ai l'impression que pour toi c'est important ce rapport au temps de la tâche" donc en fait lui son but c'est de les rendre autonomes par rapport au temps, par rapport au temps de l'heure, il y a une horloge dans la classe et c'est cette horloge-là qui détermine le temps de travail de tout le monde "ben oui nous avons un programme, directement ça se voit pas mais nous avons un programme, le programme il faut le faire passer le plus rapidement possible il faut être dans les clous en tout cas, et enfin je sais pas l'idée aussi c'est qu'ils deviennent autonomes ces élèves-là, donc pour être autonomes il faut gérer le temps il faut gérer l'espace, il faut gérer ses activités, donc on n'a pas un temps infini pour pouvoir faire quelque chose, donc ça ça n'existe pas, faut leur apprendre, moi j'ai pas de montre" hein donc il ne, c'est pas le prof, c'est pas la montre du prof en fait, qui règle le temps, c'est l'horloge commune "c'est l'horloge finalement qui m'impose un rythme et pour eux ça doit être à peu près pareil" et à plusieurs moments dans la séance, tu te souviens DIANE tu l'avais vu, "attention, à telle heure il faut que vous en soyez là euh, toi si tu continues comme ça je parie que tu ne vas pas terminer ton activité avant la sonnerie" et cetera, donc dans l'autonomie il y a cette question de gérer son activité et gérer l'espace et surtout le temps de l'activité, alors que par exemple dans le cours de DIANE on voit que DIANE elle est, elle regarde évidemment la montre hein, comme tout le monde, mais tu fais moins participer les élèves à cette, en tout cas dans la séance qui est filmée.
216.	DIANE	Oui mais moi du coup je suis pas dans les clous pour le programme (<i>rires</i>) je finis jamais mon programme.
217.	DAVID	Chut c'est enregistré (<i>rires</i>)
218.	CH	Ne vous inquiétez pas c'est anonymé, tout ce que vous entendez aujourd'hui c'est anonymé.
219.	DIANE	Oh c'est pas grave hein, de toute façon les inspecteurs ils le savent quand on est inspecté hein, ils regardent et tout
220.	CH	Tu assumes
221.	DAVID	Mais il sait bien, tout le monde sait
222.	DIANE	Moi je préfère qu'à la limite, ils n'aient pas fini, parce moi je me dis je préfère qu'ils n'aient pas fini le programme
223.	CH	Bien sûr
224.	DIANE	Et qu'ils aient compris des notions importantes, la démocratie à Athènes par exemple c'est tout aussi important parce que comme ça je sais qu'en troisième ils ont pas de problème, quand ils vont faire les dictatures et tout ça ils vont

		comprendre, plutôt que d'avoir tout vu et puis finalement ils ne retiennent rien, parce que tu les récupères en cinquième ils ont rien compris ils ont rien retenu.
225.	CH	Oui, hm
226.	DIANE	Je préfère qu'ils sachent faire des cartes et, on ait pris le temps d'expliquer une carte et de faire une légende et que ce soit nickel et que, quand ils arrivent dans les classes au-dessus ben ils savent le faire, même si par exemple on n'aura pas fait la découverte du monde, je sais pas, l'Amérique j'ai jamais le temps de finir en cinquième, l'Amérique ils l'ont pas vue, Louis XIV ils l'ont pas vu ben c'est pas grave, parce que je me dis qu'on pourra toujours rattraper après.
227.	CH	Surtout que ces points de méthode aussi et ces, ces concepts, la démocratie la monarchie et cetera
228.	DIANE	C'est ça
229.	CH	Ils traversent aussi tout le programme
230.	DIANE	C'est ça, donc moi je m'attache plus sur les concepts les idées et la recherche ou, des choses qu'ils savent faire, des savoir-faire acquérir des savoir-faire ou des compétences plutôt que vraiment finir ce programme qui d'ailleurs pour nous est toujours très très long en histoire-géo et
231.	CH	C'est ce que disent tous les enseignants d'histoire-géo
232.	DIANE	C'est c'est, c'est la catastrophe donc moi je pars du principe que je termine jamais, après je suis une des rares c'est vrai, l'inspecteur est pas au courant mais j'assume je me dis, pfffff voilà, donc
233.	CH	Mais par rapport à la gestion du temps de l'heure, est-ce que ça vous arrive d'associer les élèves justement à cette gestion du temps du cours ?
234.	DIANE	Moi je l'ai pas fait mais c'est, c'est bien de le faire, pas mal.
235.	CH	Par rapport justement au développement de l'autonomie, voilà de leur apprendre aussi à gérer leur propre temps de travail
236.	DIANE	Hm, on devrait hein peut-être plus
237.	HELENE	Hm
238.	DIANE	C'est vrai qu'ils ont du mal des fois, quand il faut colorier ils prennent leur temps, hm, on devrait trouver un truc
239.	DAVID	En EPS, en EPS pffff c'est les temps de matchs, c'est les temps, c'est vrai que bon je leur demande pas de, j'ai pas l'impression de travailler avec une montre donc je sais pas
240.	CH	Non mais vous avez de toute façon vous avez le temps du cours qui est imparti, vous pouvez pas, c'est pas comme dans le premier degré où par exemple on a commencé du français et puis, après on devait faire une séance je sais pas de maths, mais/ si la séance de français elle déborde un peu ben on décale les maths à un autre moment, et cetera
241.	DAVID	Finalement les gamins c'est vrai qu'ils ont besoin, ils veulent faire des matchs, donc ils regardent l'heure pour se dire "ouais monsieur vous avez vu, c'est l'heure de faire les matchs" (<i>rires</i>) donc c'est vrai.
242.	CH	Tu vois que c'est un rapport au temps quand même
243.	DAVID	C'est vrai que c'est un rapport au temps

244.	CH	C'est un rapport au temps pour pouvoir garder, si tu annonces on va faire tel échauffement on va faire tel exercice, et puis ensuite
245.	DAVID	Ben si vous perdez trop de temps
246.	CH	La dernière demi-heure on va faire des matchs
247.	DAVID	Si vous perdez trop de temps dans les exercices, ben vous aurez pas de temps pour les matchs.
248.	CH	On n'aura pas le temps de faire la dernière étape.
249.	HELENE	Le rapport au temps on l'a aussi en situation d'évaluation puisque quand ils ont un contrôle-bilan, déjà plus il y a de bruit et plus on attend pour commencer et pour expliquer les consignes et donc moins ils ont le temps, et les élèves sont très nombreux à lever la main pour demander "madame, combien de temps il nous reste ? est-ce qu'on a" pour qu'ils puissent eux se gérer
250.	CH	Oui, et puis ils ont le temps de l'heure pour terminer leur copie finalement, tu peux pas les garder plus longtemps pour, pour finir.
251.	HELENE	Non.
252.	CH	Alors j'ai mis ces deux photos-là aussi parce que par rapport justement à l'autonomie hein, il y a ces configurations différentes, alors j'ai trouvé ça amusant, enfin ça m'a interpellée de voir un prof qui est assis, et encore une fois sans porter aucun jugement hein, et sans compter que les tables des salles de SVT sont fixées au sol donc il est impossible de les déplacer, et le prof, le bureau du prof il est sur une estrade collée au tableau, et donc là un prof qui est en fond de classe, et des élèves bon qui, qui se déplacent hein, pour, ou pas pour réaliser leur travail, encore une fois on est en demi-classe et là, un professeur qui est près du tableau et des élèves qui sont assis à leur place, bon c'est aussi, ça c'est un cours en classe entière donc c'est aussi d'autres contraintes, et puis la contrainte hein que tu pointais aussi, c'était que comme tu as un cours qui est essentiellement vidéo-projeté, tous tes cours sont sur, sur power point il y a le problème aussi de faire avancer, de revenir et cetera sur le power point, et que si ton pointeur n'a pas ses piles, ça t'oblige un peu à
253.	DIANE	A revenir
254.	CH	A rester, à être dans le coin du, du bureau et donc à moins circuler, et ça tu trouvais que c'était un peu dommage.
255.	DIANE	Moi il faut que je trouve une solution, maintenant je circule beaucoup plus, mais après là dans le cours c'est là où j'avais partagé le tableau
256.	CH	Oui tout à fait
257.	DIANE	Parce qu'il y avait une
258.	CH	Où ils ont plusieurs tâches en décalé
259.	DIANE	Ils ont plusieurs tâches, donc il fallait que, voilà il y en avait un qui finit, un groupe qui finit sa carte, un autre qui finit, et pendant ce temps j'expliquais au troisième au milieu, donc là c'est, oui c'est vrai que
260.	HELENE	C'est vrai que des fois on a des contraintes de matériel aussi
261.	CH	Tout à fait

262.	DIANE	Et je reconnais que je suis souvent ici (<i>pointe l'écran</i>) et pas trop, mais je circule plus maintenant, c'est vrai que je passe derrière, que je circule plus, je me détache plus du tableau.
263.	CH	Tu circules davantage, oui.
264.	DIANE	Oui oui, beaucoup plus.
265.	HELENE	Nous en langues on a un projet de clavier sans fil
266.	CH	D'accord, donc que tu pourrais mettre par exemple sur une table en fond de classe ?
267.	HELENE	Je pourrais le mettre sur une table en fond de classe, mais je pourrais surtout le passer aux élèves parce qu'en langues la trace écrite ça dépend de la production orale, on peut pas la préparer à l'avance, donc il faut toujours la taper, que ce soit dans le cahier de textes numérique, ce qui me bloque moi encore pour l'instant au bureau, mais si on avait ce clavier les élèves qui ont fini d'écrire, ou même sans écrire eux pourraient ben "aujourd'hui c'est toi le responsable de la trace écrite", je pourrais même leur imprimer directement et ça me permettrait moi de circuler plus.
268.	CH	C'est une super idée ça.
269.	DIANE	Mais c'est pour ça que moi j'ai investi dans ce petit appareil pour circuler un petit peu plus.
270.	CH	Ah oui, hm hm
271.	DIANE	Ça c'est vraiment un super outil qui fonctionne bien, c'est vrai que des fois j'oublie de mettre les piles
272.	HELENE	(<i>rires</i>) Evidemment il faudra penser à mettre des piles dans ton tiroir.
273.	DIANE	Non, je fais pas de réserve
274.	CH	Il va falloir que je t'offre des piles
275.	DIANE	Non non ça y est je les ai changées, c'est pour ça qu'il fonctionne.
276.	CH	Voilà, et puis par rapport à la, par rapport à la, justement à l'organisation de la classe, là je reprends donc un extrait d'entretien entre DIANE et DAVID voilà, "oui parce qu'en fait tu sais je passe mes feutres de couleur, donc là maintenant ça y est j'ai trois trousse" donc il y a toute cette question de l'autonomie par rapport au matériel des élèves parce que c'est vrai que l'année dernière dans cette 602 hein surtout au départ, "ah j'ai pas ma règle j'ai pas mon crayon, j'ai pas de rouge j'ai pas" et puis pour DIANE c'est important les couleurs, pour que les élèves après et leurs familles puissent se repérer dans le, dans le cahier le soir, dans le cahier de leurs enfants.
277.	DIANE	Surtout pour les élèves qui ont donc des problèmes de dyslexie ou tout ça, il fallait avoir, que ce soit, tu sais ils ont une mémoire visuelle, donc voilà et puis surtout aussi les cartes parce qu'il y a vraiment des règles de couleurs précises sur les cartes qu'il faut vraiment respecter, au bac quand ils auront une carte à faire, parce que moi je pense déjà au bac.
278.	CH	Bien sûr, que ce soit automatique pour eux
279.	DIANE	Voilà, automatique.

280.	CH	Voilà et ils ont pas leurs affaires " donc ils savent ils vont à un endroit, et quand ils ont pas ils prennent ça évite que je donne sans arrêt - c'est l'autonomie - voilà parce que c'est pareil, aussi ils vont dans l'armoire quand ils ont pas de feuille, ils prennent et tout ils se lèvent et puis maintenant, parce que depuis le début de l'année ça y est, R donc le R, la lettre R ça veut dire ce qu'on doit retenir, c'est la leçon, je le dis comme ça ils le savent à chaque fois", donc ce qu'ils doivent retenir, ils doivent écrire un R hein au début de, comme retenir et
281.	DIANE	Résumé, retenir
282.	CH	Et ça aussi ça, ça favorise après leur autonomie parce qu'ils savent que dans leur cahier, la partie vraiment à apprendre c'est ça.
283.	DIANE	Ben tout à l'heure là encore, ils savent, j'ai trois trousse, ils ont pas leurs feutres leurs crayons de couleurs donc ils savent, ils disent "madame vous pouvez passer la trousse ?" alors là à chaque fois ben maintenant j'ai, je dis à untel "tu vas là", il me dit "je peux aller dans l'armoire prendre ?", ils vont et puis voilà, maintenant ça y est ils gèrent eux-mêmes, ils vont prendre le papier, ils vont prendre les, les crayons de couleurs ils se les partagent, non moi ça y est.
284.	CH	Donc vous voyez que la prise en compte des élèves à risque finalement, ça a des conséquences parce que ça c'est pas pour que, c'est pas que pour les élèves à risque, finalement c'est pour tout le monde, c'est à dire que, il y a quelque chose qui est ritualisé comme les couleurs, pour, mais pour ça il faut qu'ils aient leur matériel, donc tu en es où par rapport à ça, par rapport à la gestion du matériel ?
285.	DIANE	Ben parce que il y en a qui oublient toujours leur matériel, c'est vrai, je veux dire ceux qui décrochent, ils ont jamais, ils ont toujours oublié un truc.
286.	CH	Ça fait partie des caractéristiques.
287.	DIANE	Voilà, donc c'est sûr que du coup quand ils savent que voilà, de toute façon quoi qu'il arrive, ils n'échapperont pas à l'exercice ou à la tâche parce qu'il y a tout le matériel qu'il faut, ils le font quoi, et puis ils aiment bien aussi.
288.	CH	Alors toujours hein, j'ai repris un petit extrait de DIANE, de ce que tu envisageais de faire "ben là c'est ça il faudrait que je fasse comme LUC c'est à dire travailler tu vois puis mettre en place des dossiers, puis chacun tu sais travaille selon son rythme en suivant le dossier, c'est vrai que là je l'ai pas fait parce qu'en fait moi ce qui m'effrayait c'était de faire les tâches multiples", donc là tu as essayé et c'était bien ?
289.	DIANE	Ça a marché.
290.	CH	"Donc quand je vois que je suis capable de le faire", donc je voulais te demander où tu en étais par rapport à ça, et aussi à
291.	DIANE	Je suis toujours à ma tâche multiple au tableau vidéo projetée par contre, j'ai pas encore fait les dossiers, voilà.
292.	CH	Oui
293.	DIANE	Par contre je l'ai fait pour, moi je trouve qu'on le fait plutôt pour la section européenne tu sais de faire avec les troisièmes, tu vois la ville un petit peu, où ils sont plus autonomes, ça c'est super et je le fais pour les quatrièmes parce que j'ai des super quatrièmes cette année, donc là je travaille avec DC au CDI, toutes les deux on a une heure de cours extraordinaire, ils se sont tout de suite mis à la tâche, ils ont pris ce qu'ils voulaient, y a pas eu de conflit, ils ont pris des tâches

		ils se sont mis au travail, ils ont respecté les consignes, on n'a même pas besoin d'être là, mais vraiment tu vois, donc du coup voilà mais par contre les cinquièmes, pour l'instant je me sens pas, parce qu'ils sont trop nombreux et puis j'ai du mal, et les sixièmes, au début je les ai trouvés très faibles et là maintenant je me dis, je peux le faire.
294.	CH	D'accord, donc tu envisages de mettre en place avec les sixièmes
295.	DIANE	Pendant les vacances je travaille et je prépare ça.
296.	CH	Quelles vacances ? (<i>rires</i>)
297.	DIANE	Quelles vacances ? Voilà quand je vois tous les dossiers que je dois faire
298.	CH	Voilà et HELENE et DAVID ça vous, est-ce que ça vous, bon ben DAVID il fait travailler ses élèves en groupe il a pas le choix de toute façon
299.	HELENE	Là d'avoir une troisième, où il y a au sein de la même troisième les élèves lambda, les élèves qui sont en LUCL
300.	DIANE	En section européenne
301.	HELENE	Et les élèves qui sont en alternance, là le multitâche, en plein dedans hein ?
302.	CH	D'accord, et comment est-ce que tu t'y prends ?
303.	HELENE	Quand j'aurai trouvé la bonne réponse, je vous en ferai part.
304.	CH	Pas la bonne réponse, pas la bonne réponse, la bonne réponse c'est celle qui fait que ton cours il, il avance au quotidien hein ?
305.	HELENE	C'est assez compliqué.
306.	CH	Vous avez bien compris qu'on travaille pas sur des bonnes pratiques.
307.	HELENE	Et en plus il y a des semaines qui sont pas, où ils sont en stage, ils sont pas toujours là l'après-midi.
308.	DIANE	Ben voilà, le multitâches en école primaire tu peux le faire parce que c'est la même classe avec le même instituteur tout au long de l'année, donc les élèves tu vois ils changent pas, nous le multitâche nos classe nous les avons que trois heures par semaine, en plus on a d'autres classes on a d'autres cours à préparer, et c'est vraiment plus compliqué je trouve de le mettre en place dans un collège que dans une école primaire, c'est vrai qu'il y a des instituteurs, ils sont habitués à faire du multitâche on devrait s'inspirer d'eux mais, quand tu as la même classe tout au long de l'année, c'est sûr que c'est plus facile tu vois tu as vraiment identifié les difficultés du, du petit.
309.	HELENE	Oui et les rythmes
310.	DIANE	Le rythme, tu l'as toute la semaine voilà.
311.	HELENE	Parce qu'il suffit qu'on les ait trois heures le lundi matin, en milieu de semaine et le vendredi en fin de journée, on va pas pouvoir préparer les cours en multitâches ou pas, de la même façon, et ils vont pas réagir de la même façon, donc c'est vrai qu'en collège c'est limite.
312.	CH	Non mais pour l'instant par exemple, concrètement avec cette troisième LUCL, alternance et, bon j'imagine quelques élèves qui sont ni en LUCL ni en alternance, tu, comment tu t'y prends ?

313.	HELENE	Ben il y a des activités aménagées pour, on parle de la même chose du même texte
314.	CH	Hm, donc vous partez du même thème.
315.	HELENE	Voilà, mais les alternances ont une version allégée de la tâche finale qui est demandée, par contre ceux qui sont en LUCL ils savent que j'attends, voilà vous êtes en section européenne
316.	CH	Ils ont un plus oui
317.	HELENE	Donc certes vous aurez du travail en plus, de toute façon ils savent pourquoi ils ont choisi de faire ça hein, donc
318.	CH	Donc en fait il y a une tâche standard, il y a une tâche allégée mais dans le même thème pour les alternances
319.	HELENE	Ben le même thème toujours, pour ne pas les stigmatiser à nouveau.
320.	DIANE	Pareil pour les évaluations je fais la même chose moi je donne le même contrôle.
321.	CH	C'est ce qu'on disait avec DIANE il y a la question de la synthèse.
322.	DIANE	Voilà.
323.	CH	Du bilan, il faut qu'à la fin quand même on se retrouve pour dire ce qu'on a fait ce qu'on a appris, et si on part sur des trucs complètement différents
324.	DIANE	C'est pareil pour le contrôle, moi je veux dire par exemple pour pas stigmatiser ceux qui sont en difficulté, ils ont le même contrôle parfois les mêmes questions sauf que pour ceux qui ont des difficultés j'enlève des questions, ou ils font pas tel exercice.
325.	HELENE	Ou tu entoures ce qu'ils doivent faire.
326.	DIANE	Ou j'entoure ce qu'ils doivent faire, après je change juste la notation sur le contrôle mais c'est exactement le même, comme ça quand on corrige ben ils ont fait les mêmes choses et ils se sentent pas, en disant "j'ai pas été capable de faire ce devoir-là, » ils l'ont fait, après ils ont pas tout fait mais ils l'ont fait, et d'ailleurs même par exemple N qui devrait à chaque fois je lui aménage le contrôle, il veut pas les aménagements, il me le refait en entier et il arrive à avoir 12 ou 13 sans vouloir les aménagements mais je lui propose systématiquement, mais du coup ça aussi ça évite de dire « bon ben j'ai quelque chose de plus facile, donc je suis plus bête que les autres » et puis voilà.
327.	CH	Oui et puis l'élève qui refuse les aménagements on peut dire qu'il est pas décrocheur hein c'est bien le contraire.
328.	DIANE	Voilà.
329.	CH	Même s'il a des difficultés.
330.	DIANE	Voilà.
331.	CH	Un élève décrocheur c'est pas synonyme d'un élève en difficulté c'est un élève qui pour une raison ou pour une autre a des difficultés et ben qui baisse les bras ou qui évite la tâche, d'une manière ou d'une autre.
332.	DIANE	Hm
333.	CH	Mais l'élève qui réclame, comme quand tu disais DAVID, ben là untel là maintenant ça va beaucoup mieux parce qu'il est en demande, il vient voilà il est

		en difficulté mais il est en demande, donc un élève qui est en demande d'activités, d'échanges et cetera par rapport à, à l'enseignant ou par rapport à la classe c'est plus, c'est un élève qui, du coup pour lequel le risque est beaucoup moins important, donc voilà ce que j'avais à vous montrer, est-ce que vous, est-ce que vous avez des choses à rajouter ?
334.	DIANE	Non je crois qu'on doit y aller parce que
335.	DAVID	Je vais manger d'abord.
336.	DIANE	On doit aller manger et puis il y a le cross.

Titre : Entretien avec LUC, support du retour au collectif (deuxième boucle)		
Codage : 2014-11-24 Retour LUC (SVT)		
Codage simplifié : Retour 2 LUC		
Date : 24 novembre 2014		
Participants : Chercheure (CH) LUC (SVT)		
1.	CH	Ce que je vais te soumettre c'est des extraits, alors je t'explique comment j'ai travaillé, la fois d'avant j'avais essayé de vous sélectionner des extraits de films et c'était intéressant, mais j'avais trouvé que ça prenait beaucoup de temps dans les entretiens où finalement on n'en avait pas beaucoup, donc ce que j'ai fait là c'est que j'ai fait un petit diaporama avec des extraits de/transcriptions des donnés, et puis j'ai extrait des vidéos de classe des photos qui sont un peu, qui me paraissent un peu emblématiques justement, de vos différentes manières de faire à tous les quatre, que j'ai regroupés en thèmes pour justement vous faire réagir dessus.
2.	LUC	D'accord.
3.	CH	Donc globalement les questions que j'aurai à te poser comme je les ai posées aux collègues, et puis après pour que tu saches ce qu'ils ont dit et qu'eux sachent, qu'on ait vraiment quelque chose de collectif, je vous passerai quand j'aurai transcrit à tous ce que j'aurai fait, donc voilà, c'est pour passer moins de temps on va dire à visionner, cette fois.
4.	LUC	Ok pas de souci.
5.	CH	Et puis se confronter un peu à d'autres traces voilà, donc j'ai essayé de les thématiser et puis tu n'es pas obligé hein d'être d'accord hein, justement tu peux être, en essayant de regrouper des occurrences, des choses qui me faisaient penser dans vos différentes pratiques et dans vos différents discours sur ces pratiques, qu'on pouvait regrouper.
6.	LUC	D'accord.
7.	CH	Et le premier thème que j'ai, on va dire la première situation problématique, c'est les élèves à risque, comme on les a définis en début d'année dernière dans notre première réunion, comme on les a identifiés, les élèves à risque de décrochage, comment les mettre au travail et comment les faire entrer dans les apprentissages.
8.	LUC	Hm hm
9.	CH	Parce que je me rends compte que chez vous quatre, pour ces élèves-là en particulier le début de cours il est important et, et le, la manière dont on les fait rentrer dans le début de l'activité et ben elle est cruciale, cela dit vous n'avez pas forcément les mêmes manières de faire, voilà, donc la première chose que j'avais à te montrer c'est une photo en fait, c'est le début hein du cours de DAVID, là tu vois DAVID avec un élève dénommé comme à risque et en fait ce que fait DAVID en début du cours c'est qu'il va jouer avec lui là c'est un cours de hand ben les exercices sur les passes sur les réceptions et cetera
10.	LUC	Pour qu'il intègre
11.	CH	Pour le faire démarrer l'activité, voilà, alors ça c'est un extrait d'un entretien avec toi quand je te dis "tu as été voir Loïc en premier en fait,
12.	LUC	Oui d'accord, d'accord
13.	CH	Tu dis "oui en fait je suis passé plusieurs fois le voir en fait il a un problème

		d'accroche, on voit que, faut qu'il ait compris l'intérêt de la tâche enfin je sais plus ce que j'ai fait exactement mais en tout cas visiblement il avait du mal à entrer dans la tâche donc peut-être qu'il avait un problème de compréhension ou peut-être que ben la tâche était pas claire ou je sais pas il était peut-être envahi par toutes les informations qu'il avait devant le nez je sais pas, en tout cas j'ai eu besoin de passer plusieurs fois".
14.	LUC	(rires) Voilà, bon
15.	CH	Donc on a déjà/ un prof qui commence la tâche avec un élève, et puis un autre qui va voir cet élève plusieurs fois jusqu'à ce que, il estime
16.	LUC	Qu'il est accroché.
17.	CH	Jusqu'à ce que tu estimes que voilà qu'il est accroché et qu'il peut s'y mettre tout seul, voilà alors là on a une photo du cours de DIANE tu vois et elle a, elle a positionné une élève à risque, là c'est Olivia, juste devant, en face de son bureau et en fait elle donne la consigne à tout le monde hein, ou elle dit à tout le monde prenez vos cahiers et cetera, et puis elle s'adresse
18.	LUC	Elle insiste oui
19.	CH	En particulier à cette élève-là, elle lui prend son cahier elle lui montre où elle doit, où elle en est où elle doit écrire.
20.	LUC	Hm
21.	CH	Et où elle en est du cours en fait, alors que les autres
22.	LUC	Ça a l'air de tourner tout seul
23.	CH	Se mettent, voilà se mettent à travailler, voilà alors là on est encore sur un extrait d'un entretien avec toi tu dis "là en fait ben je simplifie la tâche simple, ce qui veut dire que parce que je sais que certains d'entre eux vont être bloqués, vont se fixer des blocages au départ, j'énonce déjà un certain nombre d'actions qu'ils vont faire et les documents qu'ils vont pouvoir utiliser pour pouvoir faire ces actions, je dirais, je préviens peut-être comment dire, je préviens peut-être une situation délicate".
24.	LUC	(rires) Ah t'as noté tel quel
25.	CH	Ah oui oui c'est transcrit verbatim "dans une situation de réussite ils sont dans une situation où peut-être, où ils pourraient peut-être envisager de pouvoir répondre, donc du coup ben il y a aucune raison qu'ils n'y arrivent pas"
26.	LUC	Hm
27.	CH	Donc une manière aussi de les mettre au travail de les faire rentrer dans les apprentissages, c'est de, encore simplifier des tâches déjà simples.
28.	LUC	Hm hm
29.	CH	Alors euh, là, j'ai encore sélectionné une photo où c'est en fin de cours bon, tu t'es un petit peu fait prendre par le temps ce jour-là
30.	LUC	Oui là je m'étais fait prendre oui.
31.	CH	Et voilà ça a sonné la porte est ouverte, et tu fais un bilan avec le groupe hein, avec le support d'un cahier, il y a un élève qui est déjà un peu dirigé vers la sortie il a mis son blouson son sac, mais tu le rappelles.
32.	LUC	Et oui
33.	CH	Et puis tu dis dans l'entretien "il est hors de question qu'il s'en aille comme ça".
34.	LUC	Ben oui, hm hm, il y a une construction et ben il y a au final il y a, il y a une construction, donc s'il y a une construction, ben on doit demander à l'élève et bien ce qu'il a construit

35.	CH	Voilà donc il y a le début du cours puis il y a aussi la fin, voilà après on passe au deuxième, voilà donc là je voulais déjà te faire revenir là-dessus pour que voilà, tu me dises ce que en as pensé voilà de ces différents instants que j'ai capturés soit dans les entretiens ou avec les, ou avec les photos de situations, où tu en es par rapport à ça, donc faire entrer l'élève à risque dans les apprentissages, enfin le faire entrer dans l'activité, le mettre en activité, mais aussi après le faire apprendre ?
36.	LUC	Hm hm, oui
37.	CH	Parce que, évidemment s'il fait une tâche, si simplement c'est l'accrocher pour faire une tâche très très simple, simple, c'est bien c'est super parce que tu l'as mis en activité mais après faut qu'il apprenne quelque chose
38.	LUC	Mais oui, et puis il faut surtout qu'il soit, qu'il ait envie d'apprendre et c'est pour ça que peut-être il faut diversifier les supports, pour que le gamin puisse être en mesure, enfin de trouver, dans les supports que tu lui proposes, un support sur lequel il est en mesure, enfin un domaine de support dans lequel il est brillant ou un domaine dans lequel il pense qu'il peut réussir, c'est pour ça que tu as des activités où, tu as de la mémorisation, parce qu'il y a des gamins qui vont avoir tendance à se réfugier tout de suite dans la restitution, la reformulation très simplement, et puis il y en a d'autres qui ont besoin dans un premier temps pour être rassurés et bien de dessins de schématiser et cetera, je pense que, au départ il faut peut-être repérer les points forts et les points faibles de chacun savoir exactement les supports dans les, les supports qu'ils maîtrisent je dirais pour pouvoir et bien leur proposer une tâche qui va les intéresser et qui peut les motiver, parce qu'à partir du moment où l'élève sait que il est en mesure de réussir l'activité parce que c'est du dessin ou parce que c'est de la mémorisation, il l'a déjà fait et il sait qu'il va réussir à ce moment-là il y a aucune raison qu'il, qu'il s'oppose à l'apprentissage, rien t'empêche après finalement de lui dire "écoute aujourd'hui tu as eu plein de 20, euh parce que tu as travaillé sur la schématisation, regarde, tu as un autre exercice à côté où tu as aussi de la schématisation, bon on te demandera entre autres aussi de mémoriser et puis peut-être aussi de rédiger deux trois lignes mais tu es en mesure de le réussir puisque tu as déjà réussi la mémorisation" donc une fois que l'élève est en situation de réussite, je pense que ça peut le faire.
39.	CH	Donc en fait, comment est-ce que tu complexifie la tâche simple ? En l'associant avec d'autres types de tâches ?
40.	LUC	Voilà alors, soit les supports vont varier, ça veut dire qu'un élève qui a des, je dirais, qui a des facilités par exemple pour tout ce qui est image, on va l'attirer avec des images et puis on va l'amener à reformuler, à donner du sens, à écrire tout simplement.
41.	CH	Hm
42.	LUC	Euh, mais on peut après faire disparaître tout simplement les actions, ça veut dire que, dans une tâche qui pourrait être simple, petit un, relève la définition de, petit deux, décrire l'image, et bien on peut faire en sorte d'effacer, d'effacer tous les petit un les petit deux les petit trois, et proposer ce qu'ils appellent tu sais un tâche complexe ou semi-complexe c'est à dire essayer d'inclure dans une seule et même tâche tout plein d'actions, et l'élève va dire "ah mais je sais que dans telle situation il faut que je représente, il faut que je décrive et que j'interprète", donc

		tu vois complexifier bien évidemment la tâche, mais il faut que le gamin soit en mesure déjà de savoir, euh, enfin, comment te dire, euh, il faut déjà que le gamin ait compris finalement ce qu'était la tâche simple, ce qu'on lui demandait simplement, pour après aborder une tâche complexe.
43.	CH	Identifier dans cette tâche complexe
44.	LUC	Les actions
45.	CH	Les actions simples
46.	LUC	Qui se suivent, voilà
47.	CH	Oui, successives
48.	LUC	Une démarche avec un protocole.
49.	CH	Et tu, tu pratiques ça toi donc
50.	LUC	Hm
51.	CH	Et avec des élèves qui sont plus en difficulté en fait, ce passage de la tâche simple à quelque chose de plus complexe, justement où tu as enlevé les petit un petit deux petit trois, est-ce que tu l'abordes de manière spécifique ou plus tard ou
52.	LUC	Euh, je l'aborde souvent plus tard, très souvent ce sont des élèves qui, qui sont inhibés par tout ce qui est écriture, par tout ce qui paraît être, je sais pas moi comment te dire, hm, au premier abord des gamins qui sont en décrochage très souvent à partir du moment où ça paraît très logique, où il faut être particulièrement logique et, avoir une démarche très réfléchie comme ça, ils ne sont absolument pas intéressés, pareil si tu leur demandes de rédiger ou de lire un texte, très souvent ils ne sont pas du tout intéressés euh, ils recherchent des, des activité, où ils vont pouvoir avoir des libertés comme la création, comme la créativité tu vas élaborer un, un protocole afin de montrer que, ça, ça ils sont très à l'aise dans ce domaine-là, par contre dès que tu leur demandes de rédiger, dès que tu leur demandes d'avoir un, de retranscrire une logique, ça ils ont beaucoup, beaucoup de difficultés et, euh du coup, et bien un élève qui est en difficulté, la première tâche que je lui propose très souvent, et bien c'est une tâche qui le met en valeur, une tâche qu'il va réussir, donc très souvent juste une démarche, une tâche de, de de, schématisation, une tâche de de de, je sais pas moi, ou une pratique expérimentale toute simple tu vois, et puis ensuite, petit à petit et bien je lui demande de rédiger, mais surtout pas lui demander de rédiger dans un premier temps sinon c'est une catastrophe, alors je suis désolé j'ai parlé un peu vite, hein ?
53.	CH	Non non non, après c'est à moi de, j'ai un logiciel de transcription qui peut ralentir
54.	LUC	<i>(rires)</i> De traduction, oui d'accord.
55.	CH	Non non non, de transcription, donc le deuxième thème hein, que j'ai un peu regroupé en fait, que j'ai un peu sorti de vos
56.	LUC	<i>(lit l'écran)</i> Sans stigmatiser
57.	CH	C'est soutenir l'élève évidemment, c'est, l'élève à risque il a besoin quand même globalement, de plus de soutien de la part du prof, mais faut pas que ça devienne, on est tout le temps sur son dos
58.	LUC	Tu vois quand tu dis que, il a besoin de plus de soutien je suis pas sûr, je pense qu'il a tout simplement des besoins différents, il aura besoin euh, que tu intervienes tout à fait en début d'heure, il aura aussi besoin que tu passes le voir

		très régulièrement, il aura aussi besoin que tu le rassures systématiquement, alors qu'un élève qui est plus ordinaire et ben, c'est un élève une fois qu'il a compris la logique de ta séance, va se débrouiller tout seul, alors bien sûr, il est très satisfait quand tu passes le voir et quand tu dis, effectivement c'est très bien tu peux continuer comme ça, mais un élève qui est peut-être décrocheur, il a des besoins tout simplement différents.
59.	CH	Et est-ce que ces besoins différents, euh, tu as l'impression qu'ils te prennent plus de temps et d'énergie que les autres élèves ?
60.	LUC	Hmmm... tu es, tu dois être particulièrement attentif à ces élèves parce que si tu n'interviens pas à ce moment-là ils se laissent aller ils ne font rien, alors qu'un élève nor- ordinaire je dirais, ben tu, tu n'as pas cette crainte du, du décrochage, euh
61.	CH	Donc tu diras que tu y portes une attention particulière
62.	LUC	Oui, je oui, ben oui, mais je porte aussi attention à tous mes autres élèves, après on va dire que c'est certainement différent, ça veut dire que, euh comment dire mes autres élèves je vais peut-être faire attention au débit, je veux dire au volume sonore, alors que ces élèves-là et ben je vais pas forcément les écouter je vais les regarder par contre
63.	CH	Hm
64.	LUC	Tu comprends ? Donc c'est une, une manière de de, percevoir la difficulté euh, une manière différente de percevoir la difficulté, certains lorsqu'ils sont, lorsqu'ils ont tendance à se laisser un peu aller, et ben ils vont discuter avec leurs camarades, alors que ceux-là peut-être ben ils vont commencer à rêvasser ils vont lever la tête ils vont regarder en bas, à gauche à droite, dehors, c'est juste des besoins différents et puis aussi, une manière de réagir qui est différente, lorsqu'ils sont en difficulté, je dis pas que le besoin qu'ils ont plus de besoins que les autres, je suis pas sûr hein, je pense que tous les gamins ont les mêmes besoins globalement.
65.	CH	C'est euh, d'accord mais alors, c'était, enfin de ma part c'était pas tellement, je parlais pas tellement des besoins de l'élève, là
66.	LUC	Ah pardon.
67.	CH	Je parlais de, d'une action du professeur, c'est à dire est-ce que, donc ce besoin différent de cet élève à risque est-ce que, à toi il te demande plus ou plus de temps ou plus d'énergie que les autres voilà, étant donné qu'il a des besoins, effectivement comme, enfin il a des besoins comme ses camarades mais différents.
68.	LUC	Hm hm, oui oui, je passe beaucoup de temps à, à l'observer et du coup comme j'observe un élève je peux pas faire autre chose en même temps ou difficilement, donc oui je suis d'accord avec toi, ça me prend plus de temps évidemment, pas dans la construction des cours, mais je dirais dans, dans le suivi dans une séance, dans le suivi de l'élève.
69.	CH	Alors ce dont je me rends compte moi en vous voyant travailler tous les quatre hein, et c'est aussi avec vos manières différentes de faire, vous avez, vous portez une attention particulière à ces élèves-là
70.	LUC	Hm
71.	CH	Donc de manière différente, mais aussi vous portez une grande attention à ce que ces élèves-là ça se voie pas trop que vous êtes derrière eux en fait, alors

		voilà comment par exemple, euh, ça c'est le cours d'anglais de HELENE on la voit pas, et en fait c'est un début de cours, c'est une entame où il y a toute une révision de vocabulaire, de la manière suivante, elle a accroché des petites vignettes qui représentent des mots et elle met quatre ou cinq velleda en circulation et les élèves qui le souhaitent vont écrire un mot qu'ils connaissent à côté d'une des vignettes, et ensuite ils passent eux-mêmes le feutre à leur copain.
72.	LUC	A leur camarade
73.	CH	Et ça a pour résultat, hein cette méthode-là, par rapport à envoyer un élève au tableau ou faire réciter un élève, que/ celui qui va au tableau et puis qui fait une erreur alors par exemple, ça c'est Sabri
74.	LUC	Oui on dirait Sabri
75.	CH	L'élève il va, les élèves vont tous du coup volontiers au tableau hein, il y a, lors de cet exercice-là ils ont tous participé au moins une ou deux fois, celui qui fait une erreur il est pas
76.	LUC	Il est pas stigmatisé.
77.	CH	On le regarde pas spécialement, et puis après les copains peuvent aller corriger s'ils estiment que c'est nécessaire les erreurs de leurs camarades et la prof passe, on va dire à la fin, pour rectifier les deux trois erreurs
78.	LUC	Ce qui n'est toujours pas bon
79.	CH	Qui, enfin qui sont, voilà qui sont toujours au tableau, donc c'est une manière aussi, d'abord de faire participer plus d'élèves, mais aussi de faire participer des élèves qui seraient réticents et de pas/ mettre en exergue leurs erreurs, voilà, donc ça c'est, ce qu'en dit hein, HELENE "mais il y a tellement d'activité au tableau qu'en fait celui qui a écrit quelque chose de faux est moins stigmatisé, moins montré du doigt, il y a tellement de choses qui se passent en même temps au tableau - il y a quatre élèves en même temps au tableau, tu as quatre feutres en circulation tu fais exprès - oui quand il y a autant de mots que ça qu'on utilise, évidemment s'il y a trois ou quatre mots c'est plus difficile, mais en fait ça permet à des élèves qui font des fautes de participer quand même, de pouvoir être corrigés par des camarades, bon à un moment donné il faut bien que je figne le tout, mais ils ont moins l'impression d'être montrés du doigt, parce que c'est pas frontal la correction".
80.	LUC	Et oui, hm hm
81.	CH	Hein, voilà.
82.	LUC	Ça correspond à une construction d'un groupe finalement, et donc tu te mets à juger le groupe, tu ne juges plus l'individu.
83.	CH	Voilà, et là donc on continue sur l'entretien de HELENE "et donc du coup ils ont pas remarqué que je le reprenais sur une faute" donc là on parle de Sabri, "c'est important pour toi ça, que les gamins que tu vas aider soient pas stigmatisés par rapport à d'autres – voilà, qu'ils soient pas, après si j'ai pas le choix j'ai pas le choix, c'est vrai que des fois on va le voir, dans certaines circonstances on peut pas vraiment faire autrement, mais là c'est tout naturel, et puis lui du coup ben il a vu qu'il avait faux je l'ai corrigé, après je le laisse, je regarde même pas si", voilà, elle a un petit échange avec lui pour corriger son erreur.
84.	LUC	Et c'est suffisant.
85.	CH	Et puis elle lui rend le feutre et elle s'en va ailleurs, voilà, et l'élève il a corrigé,

		alors là on a un petit, entre guillemets, contre-exemple qui prêtait à controverse mais qui était intéressant aussi, c'est DAVID qui est prof d'EPS mais qui est aussi prof principal, dans cette classe-là, et qui, il prend en début de cours, trois minutes pour s'occuper d'un élève qui a vraiment des difficultés, en particulier au niveau du comportement, qui arrive pas à se poser, qui, alors, avant se
86.	LUC	C'est Xavier ? J'arrive pas à voir
87.	CH	Oui, oui, avant ça il s'est roulé par terre, il a fait des pompes, il a fait des grands gestes et cetera pendant que le prof faisait l'appel, et au bout d'un moment il lui dit "écoute va chercher ton carnet", et il a un échange à propos de sa fiche comportement du carnet, et pendant ce temps ben les autres ils sont là.
88.	LUC	Ils sont posés.
89.	CH	Ils écoutent pas spécialement mais, mais bon là, il y a, il y a un traitement particulier euh, de cet élève-là, parce que ben DAVID estime que
90.	LUC	Ben il a dépassé un certain nombre de règles aussi hein? /Peut-être qu'il y a des règles liées, je sais pas moi, au règlement intérieur et que cet élève est tout simplement en train de
91.	CH	Et puis surtout en tant que prof principal hein, ce qu'il nous explique c'est qu'il veut lui montrer que là, euh, dans tous les cours cet élève-là, enfin, il se fait remarquer il y a des remarques de plusieurs professeurs, il y a un mot de la vie scolaire, il veut le faire revenir là-dessus, tiens regarde là, là
92.	LUC	Est-ce que tu penses que c'est une fonction de professeur principal ? Moi je sais pas c'est une question.
93.	CH	Moi non plus je sais pas, c'est ce qu'il en dit, voilà "le carnet c'est un moyen de rentrer en relation, de communiquer sur la prise de conscience de ses actes, mais parce que je veux instaurer une relation entre tous les deux, -donc le carnet c'est un moyen, - le carnet c'est un moyen de rentrer en relation, de communiquer avec lui, de communiquer sur la prise de conscience, sur la prise de conscience de ses actes en lui montrant, ben regarde ton carnet, tu as toutes les croix que tu as, ben tu continues avec moi, ça pose problème voilà, je voulais en fin d'année si tu veux, parce que c'est vrai que le conseil de classe n'est pas loin, si tu veux parce que c'était lui qui partait le plus en live au niveau du comportement, donc c'est vrai que j'ai voulu mettre un peu l'accent là-dessus en fin d'année" voilà c'est pas moi c'est le collègue hein, qui dit, voilà ce qu'il dit de ce qu'il fait.
94.	LUC	Hm hm
95.	CH	Voilà
96.	LUC	C'est un outil de répression
97.	CH	Alors là, je, il dit pas répression hein ?
98.	LUC	De prise de conscience.
99.	CH	De prise de conscience.
100.	LUC	Après il a mis une croix ou il a pas mis une croix ?
101.	CH	Non, il ne le sanctionne pas.
102.	LUC	Donc oui c'était juste une prise de conscience, d'accord.

103.	CH	Il ne le sanctionne pas, il, il instaure, il essaie d'instaurer avec l'élève un dialogue sur, voilà les remarques qu'il a dans ce carnet.
104.	LUC	Et les raisons pour lesquelles il pourrait être puni.
105.	CH	Et d'ailleurs les, le cours ensuite avec cet élève-là se passe bien, l'élève rentre dans la tâche et, jusqu'à la fin du cours il ne se fait plus remarquer, voilà donc là on a un peu, on a un peu discuté avec les collègues puisque justement c'était une manière un petit peu
106.	LUC	Différente
107.	CH	Différente hein de, de communiquer avec l'élève voilà de, de le prendre à part publiquement et cetera et voilà, je voulais te faire revenir là-dessus, ça rappelle aussi la première séance que j'avais filmée avec toi où tu voulais vérifier en fait si Sabri était à jour de son cahier mais tu prends pas que son cahier tu prends aussi le cahier d'un élève qui est assez proche de lui mais qui, dont tu es sûr qu'il est à jour, et tu me dis, ben comme ça je peux vérifier où il en est par rapport au cahier, et puis en plus je vérifie pas qu'un cahier.
108.	LUC	Que le cahier de Sabri
109.	CH	Voilà.
110.	LUC	Euh que dire, je sais pas, après je suis pas professeur d'EPS alors je sais pas trop comment ça se passe, comment il organise ses cours, je pense que les, en EPS la manière d'amener les élèves à faire une tâche, je pense que c'est différent de, la SVT de l'histoire, de l'anglais, donc je peux pas juger.
111.	CH	Mais mis à part ça, tu vois par exemple entre/ l'option de HELENE qui dit, moi si j'ai le, vraiment, sauf si j'ai pas le choix, je me débrouille
112.	LUC	Hm, je suis un petit peu gêné, je suis un petit peu gêné par l'aspect répressif, parce que le carnet de, le carnet de liaison c'est finalement le premier pas vers la répression, c'est, finalement tu as vu je t'ai pris ton carnet de correspondance, c'est pas pour le tenir uniquement on est bien d'accord.
113.	CH	D'accord.
114.	LUC	Lorsqu'on tient un carnet de correspondance c'est pour finalement
115.	CH	C'est un avertissement
116.	LUC	C'est un avertissement, donc là en fait, ben je sais pas après la bêtise qu'a fait Xavier, il a peut-être fait une grosse bêtise et peut-être que ça méritait finalement qu'on lui prenne son carnet
117.	CH	Mais encore une fois hein, ce jour-là il ne le sanctionne pas, il a juste un retour avec lui là-dessus, après il lui rend le carnet et puis le cours se déroule
118.	LUC	Hm, j'ai beaucoup de mal à juger parce que je n'ai pas vu ce qu'a fait Xavier.
119.	CH	Simplement, simplement au niveau de la manière de
120.	LUC	Est-ce que ça a fonctionné ?
121.	CH	Ah oui là oui
122.	LUC	Alors
123.	CH	Ce jour-là l'élève il rentre dans le cours et

124.	LUC	Il a été efficace, bon je suis un petit peu, moi je te dis comme ça, je suis un petit peu gêné par le fait qu'on leur demande un carnet de correspondance
125.	CH	Alors toi tu ne demandes pas le carnet
126.	LUC	J'ai dû le faire/ bien sûr que si, comme tout le monde, mais je sais que si, à partir du moment où tu demandes à un élève son carnet de correspondance, c'est que finalement, ben tu n'es plus en position forte c'est lui qui a pris le dessus et pour rétablir un équilibre finalement tu, tu lui demandes de te donner le moyen de le sanctionner entre guillemets, donne-moi ton carnet de correspondance dorénavant c'est moi qui prends le, le dessus sur toi bon, mais je ne sais pas ce qu'a fait Xavier.
127.	CH	D'accord, pour toi ce serait un aveu de faiblesse de la part
128.	LUC	Ça pourrait être ça mais pas obligatoirement là encore j'ai pas vu ce que
129.	CH	De l'enseignant, ah rien de, enfin comment dire
130.	LUC	Après Xavier n'était peut-être pas au fait des règles, il ne savait pas qu'il était en train de dépasser un certain nombre de règles et ce qu'a fait DAVID c'est tout simplement lui rappeler, regarde page machin, tu es en train finalement de dépasser cette règle cette règle cette règle, et si je prends ta feuille de croix entre guillemets et ben tu pourrais avoir trois ou quatre croix, et c'est peut-être son, son intention tout simplement et dans quel cas oui, c'est intéressant
131.	CH	C'est ça, hm c'est ça.
132.	LUC	Dans quel cas c'est intéressant parce que du coup il lui explique finalement ce, les raisons pour lesquelles il pourrait être sanctionné, il fait de l'éducation.
133.	CH	C'est ça, c'est ça, et il l'a fait publiquement.
134.	LUC	Alors soit c'est une, un exemple pour les autres, mais les autres n'avaient pas l'air de faire partie de
135.	CH	Il ne leur demande pas spécialement d'écouter
136.	LUC	Les autres, mais ça peut être un exemple.
137.	CH	Ils assistent à ça mais, il les, et en plus la conversation avec Xavier, elle est pas, comment dire, les élèves y assistent mais ils n'entendent pas parce que ils
138.	LUC	Ils assistent mais ne participent pas.
139.	CH	Voilà, ils y, et puis ils entendent pas spécialement les échanges, tu vois DAVID fait pas porter la voix comme quand il fait l'appel ou quand il passe une consigne
140.	LUC	Hm, donc du coup c'est
141.	CH	C'est vraiment une conversation, mais auquel le reste de la classe assiste, il aurait pu les mettre au travail aussi, il aurait pu les faire s'échauffer le prendre à part, voilà et alors je te dis juste hein, ce que HELENE et DIANE, comment elles ont réagi quand elles, quand on a parlé de ça elles disent mais c'est vrai, la plupart du temps on essaie de pas stigmatiser mais des fois, parfois dans certaines circonstances, il faut quand même marquer le coup, voilà, ce qu'elles disent, des fois voilà, ne pas stigmatiser, au bout d'un moment il faut que l'élève il prenne bien conscience, que quand même il a un comportement qui est pas dans les clous.

142.	LUC	Le problème c'est que quand tu marques le coup, oui ça je suis d'accord, mais/ tu peux le faire sans stigmatiser l'élève, tu peux le faire en lui faisant prendre conscience comme disait DAVID qu'il a dépassé un certain nombre de, de limites et tu lui signifies les limites qu'il a pu dépasser, maintenant les autres ne doivent pas nécessairement assister à, parce que ça pourrait être aussi perçu comme une humiliation hein, je suis face à mon professeur qui a pris le dessus parce qu'il m'a dressé le carnet de correspondance, et devant le reste de la classe et ben je suis, je suis sanctionné je suis puni je suis humilié, même si finalement il n'a pas donné de sanction on est bien d'accord, il faut marquer le coup oui, mais là c'est un aveu de faiblesse on est bien d'accord quand on dit "il faut marquer le coup" si tu dois marquer le coup ça veut dire qu'à un moment donné et bien l'élève a pris le dessus ou la classe a pris le dessus, et, et tu te saisis de tous les moyens qui sont à ta disposition pour reprendre, pour soit rééquilibrer je dirais le, la relation
143.	CH	D'accord, donc récupérer le carnet c'est une manière de
144.	LUC	Si c'est pour lui signifier finalement les catégories les règles qu'il a pu, qu'il a pu enfreindre, oui ça c'est intéressant mais si c'est pour, le faire devant les camarades qui ne font rien et qui assistent euh, à une punition entre guillemets ou une sanction, ou même si c'est un dialogue ça reste quand même pour moi une, enfin bon je ne sais pas je peux pas juger je suis désolé.
145.	CH	Alors après ce que dit DAVID aussi c'est que voilà, on est en fin d'année, que il a une relation suffisamment confiante avec cet élève et avec cette classe-là
146.	LUC	C'est intéressant ça aussi.
147.	CH	Et que c'est quelque chose qu'il aurait pas fait au premier trimestre avec une classe justement qui avait pas une unité forcément, aussi, aussi bonne et qu'il connaîtrait moins.
148.	LUC	Il aurait fallu peut-être en discuter avec l'élève en question, savoir un petit peu quel était son ressenti, est-ce qu'il s'est senti observé par ses camarades, est-ce qu'il a été, enfin moi je sais pas, là encore la position de DAVID moi je pense que c'est une position qui est correcte, et peut-être on aurait dû, du coup demander aussi à l'élève son ressenti, est-ce qu'il s'est senti finalement mis en valeur ou dévalorisé ?
149.	CH	Hm, et c'est difficile parce que, il y a certains élèves dont lui d'ailleurs, dont on a vraiment à certains moments l'impression qu'ils font vraiment tout pour, se faire sinon punir, du moins bien remarquer.
150.	LUC	Hm.
151.	CH	Et le fait d'être justement, alors sanctionné ou repris par le professeur, c'est aussi une manière pour eux de
152.	LUC	Mais si c'est pour se faire remarquer, c'est pas pour se faire remarquer en mal, ce qu'ils cherchent l'élève dans ces cas-là c'est être remarqué, à la rigueur, on peut très bien commencer par lui dire "écoute tu as été exemplaire dans tel ou tel cadre, tu as respecté un certain nombre de consignes, tu es un élève qui est d'habitude, qui est particulièrement attentif, et aujourd'hui, aujourd'hui ben tu fais n'importe quoi" autrement dit on part d'un côté, d'un point positif, on va vers ce qui ne va pas, l'élève fait tout de suite la relation, bon ben je vais, je vais rentrer dans les, dans les clous, tu comprends ce que je veux dire ?

153.	CH	Oui oui.
154.	LUC	Mais là encore je n'ai pas assisté à la séance.
155.	CH	Là c'est pas ce qui se passe hein ? Là il lui demande d'aller chercher le carnet pour lui dire, tu vois regarde aujourd'hui tu as ce comportement-là, hier tu avais eu telle remarque, la semaine dernière tu as eu telle remarque encore d'un autre enseignant et cetera, c'est justement pour lui faire remarquer des choses dans son comportement qui sont, non seulement pas souhaitables mais en plus récurrentes
156.	LUC	Hm hm
157.	CH	Sachant qu'il n'y a pas une bonne méthode possible
158.	LUC	Il pourrait très bien, l'élève pourrait très bien dire, oui mais monsieur la fois dernière on avait commencé comme ça et ça s'était très bien passé cette fois-ci je ne me sentais pas investi d'une tâche et donc, je me suis roulé par terre, est-ce que tu vas lui reprocher ce genre de réponse ? ça veut dire que l'élève va dire ben la fois dernière ça s'était très bien passé à cause de vous, et aujourd'hui ben parce que vous avez procédé différemment, ça s'est plutôt pas très bien passé, un élève qui est capable de répondre comme ça qu'est-ce que tu vas lui dire ? Oui tu as raison qu'est-ce que tu aurais voulu que je fasse avec toi à ce moment-là et comment on aurait pu présenter la chose pour que tu ne te roules pas par terre ? Enfin je sais pas il y a
159.	CH	Ça t'arrive toi d'engager comme ça des dialogues
160.	LUC	Eh oui, pas systématiquement mais évidemment oui
161.	CH	Avec un élève qui, qui a
162.	LUC	En règle générale je
163.	CH	Ponctuellement ou régulièrement
164.	LUC	En règle générale un élève par exemple qui se roule par terre, enfin ça n'arrive pas ici mais ça pourrait arriver pourquoi pas
165.	CH	Ben oui dans le gymnase ils sont assis par terre
166.	LUC	Dans ces cas-là je dis bon ben puisque tu commences à passer le balai, ben t'as qu'à passer le balai dans toute la salle, on exagère complètement du coup l'élève se relève, et puis bon il se rend compte à quel point c'est, c'est bête, est-ce que ça mérite d'être sanctionné? non il s'est couché par terre, il a rien cassé il a blessé personne, bon il a voulu se faire remarquer il s'est fait remarquer et puis c'est bon je t'ai vu maintenant tu vas t'asseoir.
167.	CH	Voilà, tu lui fais, tu lui fais comprendre que tu as
168.	LUC	En exagérant finalement l'action, en lui disant bon c'est pas la peine d'aller plus loin parce que t'as vu, j'ai inventé une situation qui te dépasse largement, donc tu ne pourras jamais faire, tu ne pourras jamais nettoyer la totalité de la salle, donc tu reviens et puis tu t'assieds gentiment et puis tout se passera bien.
169.	CH	Comme un peu lorsqu'on parlait, comme lorsqu'on parlait l'année dernière de l'élève qui se mettait à chanter au milieu du cours.
170.	LUC	Fais-le chanter.

171.	CH	Ben puisque tu as envie de chanter
172.	LUC	Ben oui, ben et alors ? ben je sais pas moi il me semble que c'est une bonne idée, en plus on pourrait découvrir des talents
173.	CH	Non mais, je te demande justement ce que tu aurais fait dans telle circonstances, donc pour toi le, le, tu vois quand DAVID dit "le carnet c'est un moyen d'entrer en relation
174.	LUC	Et c'est vrai aussi, c'est vrai aussi.
175.	CH	Ah oui
176.	LUC	C'est un
177.	CH	Et alors, pour toi dans ton, dans ta manière de faire, en quoi c'est un moyen ?
178.	LUC	En tant que PP (professeur principal) on te demande d'expliquer en début d'année aux classes que finalement et bien c'est le moyen d'entrer en relation avec les parents, entre la famille et le collègue, donc c'est un moyen de, de rentrer en relation oui évidemment, maintenant l'élève est-ce qu'il considère ça comme un moyen d'entrer en communication ?
179.	CH	Mais là c'est, voilà un moyen de rentrer en relation pour DAVID, avec l'élève, pour toi dans ta pratique quotidienne
180.	LUC	Ben on assoit une supériorité, à partir du moment où on demande à l'élève de te donner les moyens de le sanctionner, parce que le carnet de correspondance c'est ça, à ce moment-là c'est, tu prends le dessus sur l'élève il n'y a pas d'équilibre, tu prends le dessus et tu signifies que s'il continue et ben tu vas le sanctionner, non seulement tu as le dessus, mais en plus tu vas lui donner une sanction, tu vas le punir mais c'est aussi un moyen de rentrer en relation, mais surtout avec les familles je pense, parce que l'enfant lui il a surtout la crainte que la famille lui tombe dessus une fois que le professeur aura marqué quelque chose.
181.	CH	D'accord, donc toi tu vas plutôt l'utiliser comme, comme moyen de communication comme quelque chose qui reste, qui
182.	DAVID	En fait je l'utilise même pas, non je l'utilise pas, je mets aucune sanction, quand il y a des sanctions je veux pas, je ne veux pas donner, je veux pas donner de sanctions, ce que je fais en règle générale, s'il y a un élève qui pose problème je lui dis "t'as pas envie de travailler ? ben tu prends tes affaires et puis tu vas à la vie scolaire" et à sanction, tu sais ils te demandent de, de remplir par exemple une feuille de, une feuille comme quoi tu as renvoyé l'élève, je mets un point d'interrogation sur la sanction, c'est pas mon problème, c'est pas mon problème la sanction/, il a pas voulu travailler parce que, ben il pensait à, à son papa sa maman, il pensait je sais trop quoi moi, une activité physique sportive je sais pas, moi je lui ai dit qu'il ne pouvait pas continuer avec moi dans quel cas, ben sans s'énerver, tu sors de la classe tu vas directement voir la vie scolaire et puis tu leur présentes, toi tu leur expliques les raisons pour lesquelles tu ne peux pas travailler, si l'élève n'est pas en mesure de me l'expliquer je n'ai pas à supporter finalement sa mauvaise humeur ou, le fait qu'il ne travaille pas, qu'il dissipe les autres, non je ne mets aucune sanction, le carnet de correspondance je ne le remplis que par obligation puisqu'on est amené en tant que professeur principal tu sais, à signer régulièrement, quasiment tous les mois voilà, et ça à la rigueur je m'en contrefiche parce que c'est pas mon boulot quoi.

183.	CH	Mais par exemple un élève dont tu es professeur principal, que tu ne sanctionnes pas mais qui est sanctionné par tes collègues donc qui a une fiche
184.	LUC	Je ne le sanctionne pas.
185.	CH	Non mais une fiche de comportement qui se remplit
186.	LUC	Mais je veux dire c'est
187.	CH	Avec cet élève-là tu le reprends le carnet ? Encore une fois on est bien d'accord, c'est pas toi qui as mis des croix qui as mis des remarques et cetera, mais tu es prof principal.
188.	LUC	C'est pas mon problème, c'est pas mon problème.
189.	CH	Tu considères que c'est pas ton problème.
190.	LUC	C'est pas mon problème, je veux bien discuter avec les parents je veux bien discuter avec l'élève, je ne lui prends pas son carnet de correspondance il est pas question que je le sanctionne, si le, s'il a fait une bêtise dans une autre discipline, et bien c'est au professeur de cette discipline de juger d'une sanction.
191.	CH	D'accord.
192.	LUC	S'il y a sanction ou s'il y a bêtise moi je sais pas, mais en tant, en tant que qu'intervenant extérieur je vais pas essayer de comprendre la situation de l'enseignant, de comprendre la situation de l'élève, c'est un boulot de CPE ça je dirais, le CPE et bien il doit déterminer
193.	CH	D'accord, donc à ce moment-là quand tu renvoies un élève de cours tu l'envoies à la vie scolaire, tu, tu demandes quelque part à la vie scolaire au CPE de prendre le relais, par rapport
194.	LUC	D'expliquer, enfin de comprendre les raisons de, de de son absence d'activité ou de son mal-être ou mais à la rigueur, à mon avis c'est bien plus, enfin c'est bien plus constructif que si je gardais un élève totalement amorphe pendant une heure et qu'il ne fait absolument rien autant qu'il explique les raisons de son, de son mal-être quoi.
195.	CH	Ça t'arrive ça ?
196.	LUC	Ah oui ça m'arrive.
197.	CH	Souvent ?
198.	LUC	Non ça m'arrive peu, mais ça peut arriver oui, mais j'ai eu des élèves
199.	CH	Sur une classe une année scolaire
200.	LUC	Je te dirais j'ai un cas sur cent à peu près, un cas sur cent, un élève chaque année j'en ai toujours un qui est un peu bizarre, un gamin qui a des problèmes avec sa famille et qui finalement à certains moments va se mettre à pleurer tout seul dans, s'il se met à pleurer il peut aller dans le labo, je le laisse pleurer sans problème avec un camarade, mais parfois il y a des élèves qui t'échappent, ils t'échappent hein réellement, il y a des gamins tu ne comprends pas, et je pense qu'eux-mêmes ne sont pas capables de se, de se comprendre et d'expliquer ce qu'ils ont, dans quel cas il est hors de question moi je suis pas médecin hein, moi je sais pas expliquer tous ces cas-là, je les envoie se faire, je dirais analyser par un, un CPE ou le chef d'établissement s'il faut, c'est pas mon boulot.

201.	CH	D'accord, tu considères que ça fait pas partie de ton travail.
202.	LUC	Ben c'est surtout que l'interprétation que je vais avoir est forcément, je veux dire elle est forcément biaisée parce que, ben moi cet élève je le connais par ailleurs, il a besoin que quelqu'un de neutre, je dirais, l'écoute et puis qu'il puisse s'exprimer.
203.	CH	Oui, et c'est pas le contexte d'enseignement-apprentissage à ce moment-là qui, qui peut le remettre
204.	LUC	L'élève pour te faire plaisir il va travailler mais il ne résout pas le problème, pour te faire plaisir ou alors parce qu'il sait que l'activité que tu lui proposes il est en mesure de la réussir, il va se remettre dedans mais le problème il est toujours pas résolu, il va aller dans une autre, dans une autre discipline juste après et puis c'est là qu'il va éclater, parce que finalement il se sera forcé, finalement il aura pris sur lui puis l'heure suivante il va se mettre à pleurer ou il va faire n'importe quoi il va taper un camarade, alors qu'il aurait fallu simplement le lâcher pour qu'il puisse s'exprimer, enfin je sais pas c'est mon avis hein, maintenant
205.	CH	Oui oui mais c'est ça qui m'importe, c'est ton avis sur la question donc la troisième catégorie c'est, ce qui vous préoccupe c'est faire travailler l'élève à risque, mais évidemment c'est pas un cours particulier vous êtes dans un cours collectif, donc il faut le faire travailler non seulement parmi les autres mais aussi avec les autres, et ces élèves-là on se rend compte que pour des raisons diverses et variées, c'est pas facile pour eux de travailler au sein de la classe, alors j'ai pris donc l'exemple de la photo où tu fais réciter Olivia et ensuite tu vas l'envoyer faire réciter d'autres de ses camarades et avec Olivia ça va très bien fonctionner.
206.	LUC	Hm
207.	CH	En fait elle se retrouve en position non seulement de réciter ce qu'elle a appris mais aussi de faire réciter les autres, donc là on est sur, de nouveau la configuration de HELENE avec ses différents feutres qui circulent, et c'était pour attirer l'attention sur la manière dont justement les élèves se passent les feutres, donc elle avait, elle avait instauré au départ, enfin les règles étaient pas forcément faciles, parce que si elle commençait à donner le feutre à un garçon, ils donnaient toujours à un copain
208.	LUC	Ce qui est normal
209.	CH	Et puis ensuite les élèves ont construit eux-mêmes des règles qui font que finalement il faut que tout le monde participe, donc pour certains groupes c'est, un garçon doit forcément donner à une fille et une fille à un garçon, et là, il y a dans ce coin-là de la classe deux ou trois élèves qui momentanément on va dire ont décroché entre guillemets, ils discutent entre eux ils s'amuse un petit peu et cetera, et le fait que Loïc vienne passer, vienne passer le feutre à Loris finalement ça le refait rentrer dans l'activité, et du coup ça fait rentrer les autres aussi, puisque ben voilà il y a un des copains qui participait à la conversation qui est parti au tableau, du coup on se re-préoccupe de ce qu'il fait et cetera, et c'est une manière finalement avec, simplement avec ce petit dispositif du feutre velleda, sans avoir de remarque à faire, arrêtez de discuter et cetera, de faire en sorte que les élèves travaillent parmi les autres et avec les autres.
210.	LUC	Après il faut, enfin je sais pas, il faudrait voir après, combien de temps un élève va être amené à lever la main, pendant combien de temps il peut être amené à

		lever la main ? Pendant deux minutes ?
211.	CH	Alors voilà bon encore une fois j'ai repris, j'ai repris juste une photo parce qu'elle était un peu emblématique, mais quand on voit le déroulement de la séance, on voit que le feutre est passé à des élèves qui le demandent, qui lèvent la main, mais aussi à des élèves qui le demandent pas du tout, c'est à dire par exemple à un moment ben là Loris il demande, mais à un autre moment, voilà il l'a pas, mais à un autre moment il est retourné vers Loïc qui est derrière lui, il le demande absolument pas et
212.	LUC	Et ça lui tombe dessus
213.	CH	Et il y a Lionel qui passe et qui le lui donne, et comme il l'a ben il
214.	hercheur	Participer, donc le fait de passer le feutre c'est pas conditionné au fait que le copain le demande justement, et puis d'ailleurs on en voit qui hésitent en disant, oui mais lui il l'a déjà eu deux trois fois, donc/ lui il y a pas été souvent
215.	LUC	Hm hm, ils sont obligés de suivre indirectement.
216.	CH	C'est ça, c'est ça, voilà donc, voilà ce qu'en dit HELENE, "au bout d'un moment quand ils ont compris le but du jeu », elle est beaucoup sur le jeu hein HELENE, « ils veulent tellement que ce soit équitable qu'ils vont aller récupérer d'autres gamins qui ne suivent plus du coup, il y a pas forcément et c'est Farid qui lui a donné le feutre, il a pas forcément remarqué que Loris faisait l'imbécile. »
217.	LUC	Hm hm
218.	CH	Simplement c'est son copain, voilà il passe il lui donne le feutre.
219.	LUC	Il lui a donné, hm
220.	CH	Et donc l'autre ben, ça le remet forcément dans les rails, voilà là on est donc sur la suite du cours de DAVID, et là alors justement on parlait de jeu hein, on voit un élève, c'est Loïc, qui est complètement hors du jeu, à tel point, voilà il est pas dans l'activité.
221.	LUC	Ben il est isolé hein, il est derrière les caisses donc
222.	CH	Voilà, il s'est mis vraiment à l'abri de tout puisqu'il est derrière le filet.
223.	LUC	Il est hors-jeu.
224.	CH	Voilà, c'est ça, il se met hors-jeu complètement, bon la classe est divisée en deux, il y a une partie, la moitié dans cette partie du gymnase, l'autre moitié de l'autre côté, autour de l'autre cage, et il se trouve que le prof doit naviguer entre les deux groupes, et que tant qu'il n'y a pas l'adulte, qui est là il
225.	LUC	Hm ben il ne rentre pas en jeu.
226.	CH	Voilà, alors DAVID en visionnant, bon c'est vrai il est embêté, il dit "mais les autres lui passent pas le ballon" mais en même temps, lui il va pas le chercher, il se met bien en position, et alors quand DAVID lui dit "remets-toi dans le terrain" il s'y remet mais alors il croise les bras, ou il met ses mains derrière le dos, enfin il est vraiment dans une attitude où
227.	LUC	Là il faudrait qu'il soit arbitre, il devrait être arbitre dans un premier temps.
228.	CH	Toi tu l'aurais fait arbitrer ?

229.	LUC	Oui je l'aurais fait arbitrer, oui, enfin j'aurais peut-être fait autre choses hein je sais pas, en tout cas, là il est hors-jeu, donc autant finalement qu'il fasse l'arbitre et qu'il se permette de juger les autres.
230.	CH	C'est intéressant, maintenant voilà ce que propose DAVID, "et là j'ai fait une erreur là j'aurais dû dire à Elise » il y a une petite confusion entre une élève et une autre, « de s'occuper en particulier de lui, parce que Elise en est capable de s'occuper de Loïc à, "c'est à toi/ c'est à toi de jouer" gérer son passage, oui gérer son passage - C'est Elise ? - non parce qu'il n'y a pas de Elise dans cette classe. »
231.	LUC	Hm
232.	CH	"Non c'est pas ça c'est Noémie, Noémie, j'ai une autre Elise elles ont le même profil, Noémie aurait dû le prendre en charge, le tutorer, le tutorer, et ça j'ai loupé ça, je pense que ça aurait apporté un plus", c'est à dire que donc, en revoyant ce cours hein, il envisage un tutorat en fait entre
233.	LUC	Le gamin, le gamin n'est pas à sa place, donc c'est pas en étant, enfin je sais pas, hein, le gamin n'est pas à sa place ça veut dire que si tu lui mets un supérieur un autre élève supérieur à lui pour finalement l'inciter à faire des choses il va pas se sentir à l'aise, au contraire il faut qu'il ait une position supérieure aux autres pour pouvoir se, enfin à mon avis hein, pour pouvoir s'exprimer.
234.	CH	C'est pour ça que tu lui aurais proposé d'arbitrer ?
235.	LUC	Et je lui aurais proposé d'arbitrer, donc/ il n'intervient pas directement mais il est là, et les autres sont à son écoute
236.	CH	Et c'était une manière pour lui de participer.
237.	LUC	Je pense oui, oui surtout pas, il faut surtout pas qu'il soit tutoré...
238.	CH	Ça t'arrive de faire tutorer un élève par un autre ?
239.	LUC	Oui mais il faut que ça alterne, et puis un élève qui est, qui devient, qui devient celui qui est à l'écoute des autres et bien doit aussi prendre cette position de tuteur aussi, il doit pouvoir aussi exprimer ce qu'il a, mais si c'est toujours dans le même sens ben tu es nécessairement affaibli par rapport aux autres, et du coup et bien tu es déconsidéré, rien que dans ta tête tu es déjà déconsidéré, même elle ou même lui il est au-dessus de moi, et t'as vu pourtant comme il joue.
240.	CH	Si tu fais, si tu organises un tutorat, il faut que le tuteur alternativement soit tuteur et tutoré et inversement.
241.	LUC	Tu sais comme moi que le tutorat ne profite souvent qu'au tuteur
242.	CH	Profite davantage
243.	LUC	Et l'autre finalement, ben il reçoit un certain nombre d'infos mais est-ce qu'il les a construites les infos on ne sait pas, non là il faudrait qu'il soit arbitre, mais je ne suis pas prof d'EPS hein ?
244.	CH	Là on est, non mais ça fait rien, là tu vois le prof d'EPS a essayé de trouver une solution pour un cours d'anglais, donc enfin, moi je suis persuadée que le, évidemment chaque discipline a ses spécificités mais qu'en même temps
245.	LUC	Il y a des points communs
246.	CH	Il y a des choses qui traversent les disciplines, bon là par exemple on parle de faire travailler ensemble hein, HELENE qui est toujours sur son histoire de jeu et qui fait beaucoup de jeu dramatique, de petites saynètes de théâtre et cetera, donc

		ils comparent hein tous les deux, lors de la croisée, leur manière de faire travailler les élèves ensemble et par exemple, DAVID, pardon, il travaille sur un, sur un cycle badminton où il se débrouille pour que au cours de la séance chaque élève ait joué avec tous les autres, voilà, pour que tout le monde ait travaillé un peu avec tout le monde, et que voilà, parce que c'est une époque de l'année où il y a
247.	LUC	C'est le début de l'année ? c'est la fin de l'année
248.	CH	Non non là on est plutôt en janvier là, et DAVID dit "c'est vrai c'est vrai que c'est spécifique à l'EPS, oui ça c'est vrai je vois pas comment on peut, comment on peut imaginer quelque chose" HELENE cherche une solution, pour justement dans ces saynètes de théâtre, grouper les élèves par exemple par quatre, alors qu'il y en a plein qui viennent et qui disent "ah ben moi je veux être avec ma copine, moi je veux pas être avec untel" et cetera donc elle dit
249.	LUC	Mais pourquoi les empêcher de se mettre comme ils veulent ? Ben moi c'est ma question
250.	CH	Et là HELENE dit "ben, pour une pièce de théâtre on pourrait dans ce cas-là tout le monde a le même script - ah oui - voilà il y aura plus le travail d'écriture, ou ce sera pas un travail d'écriture en groupe, mais après on peut dire bon tel élève apprend tel rôle et après on tire au sort."
251.	LUC	Oui mais du coup l'élève
252.	CH	Elle dit qu'elle a éprouvé ça, alors alternativement elle alterne des formes de groupement différentes, des fois les élèves se choisissent et d'autres fois/ on met tous les prénoms de la classe dans un chapeau et puis le tirage au sort détermine qui va travailler avec qui.
253.	LUC	Qu'est-ce qu'on fait alors, qu'est-ce qu'on fait alors des aptitudes de chacun parce que certains vont se sentir particulièrement performants dans un domaine, il y en a d'autres qui vont se sentir complètement mauvais dans ce domaine-là, et de force finalement ils vont y être amenés donc ça peut très bien, ça peut être stimulant pour certains gamins mais ça peut être aussi une source de décrochage, parce qu'un gamin à qui tu, tu imposes finalement de faire une situation qu'il ne veut pas faire et qu'il ne maîtrise pas, tu ne vas pas l'amener à construire des apprentissages, au contraire tu vas le dévaloriser parce qu'il va forcément échouer, et il ne va pas y arriver, moi je le laisserais peut-être dans un premier temps laisse, laisser les élèves choisir leur binôme et puis, faire ce qu'ils veulent pourquoi pas ? mais en leur disant "attention, vous passerez par tous les postes, donc commencez par le poste qui vous intéresse, mettez en place toutes les stratégies qui vous permettront de, de réussir et puis ensuite vous passerez au poste qui est, je dirais, immédiatement associé », et de proche en proche comme ça on arrivera à l'extrême, enfin je sais pas là encore c'est une proposition.
254.	CH	Hm hm, d'accord, d'accord, alors le dernier thème que je vais aborder avec toi comme avec les collègues, c'est la question de l'autonomie, c'est à dire ce qui irait vers l'idée que, pour prendre en charge efficacement les élèves à risque, ben finalement il faut une organisation de la classe qui soit pas l'organisation de la classe, on va dire le cours magistral à l'ancienne et cetera, avec simplement, on s'occupe un peu plus de ces élèves-là, mais une autre organisation de la classe qui permette au prof de dégager le temps et l'énergie nécessaires au fait de

		s'occuper des élèves à risque, alors par exemple, alors ça c'est un extrait d'un entretien avec toi "j'ai l'impression que pour toi c'est important ce rapport au temps de la tâche -ben oui nous avons un programme, directement ça se voit pas mais nous avons un programme et le programme il faut le faire passer le plus rapidement possible, enfin faut être dans les clous en tout cas enfin je sais pas"
255.	LUC	Je sais jamais en fait (<i>rires</i>).
256.	CH	"Enfin l'idée aussi c'est qu'ils deviennent autonomes ces élèves-là."
257.	LUC	Je me rends compte que je ne sais jamais.
258.	CH	Oui mais c'est bien si, de toute façon le dernier mot n'est jamais dit "donc pour être autonome il faut gérer le temps il faut gérer l'espace, il faut gérer ses activités, on n'a pas un temps infini pour pouvoir faire quelque chose, donc ça ça n'existe pas, donc il faut leur apprendre à, moi j'ai pas de montre mais en tout cas j'ai la même horloge qu'eux, c'est cette horloge finalement qui, qui m'impose un rythme, et pour eux ça doit être à peu près pareil", donc il y a cette thématique de l'autonomie que toi tu développes par rapport au temps de l'activité, faut qu'ils apprennent à se gérer, et tu y reviens plusieurs fois au moment du cours, tu dis "voilà là dans un quart d'heure il faut que vous ayez fait ça, il vous reste, voilà" ça va même pour certains élèves jusqu'à leur dire "je parie que tu n'auras pas le temps de terminer."
259.	LUC	Hm pour le faire terminer, pour qu'il termine effectivement.
260.	CH	Bon là au niveau de la gestion de l'espace, j'ai choisi ces deux photos parce que, voilà elles ont, comment dire c'est des configurations spatiales
261.	LUC	Différentes
262.	CH	Différentes, l'une où donc, DIANE d'abord elle a donné plusieurs tâches, tu sais c'est la séance qu'on avait regardée ensemble, elle a donné plusieurs tâches selon où en sont les élèves, et elle est pas mal derrière son bureau, parce que son, son, la partie principale de son cours est vidéo-projetée et elle fait avancer son diaporama à partir de là.
263.	LUC	Ben elle, elle est nécessairement l'intermédiaire entre son diapo, enfin ce qu'elle projette là et puis les élèves
264.	CH	Oui
265.	LUC	Donc du coup elle, elle prend une position intermédiaire physiquement.
266.	CH	Oui voilà, et ce qu'elle dit c'est que, alors d'un côté le, le le, comment dire le diaporama c'est une bonne chose, ça accroche l'attention des élèves, mais en même temps elle, elle a l'impression que ça
267.	LUC	C'est une attention partagée
268.	CH	Qu'elle circule moins.
269.	LUC	Ça veut dire que c'est pas forcément une bonne
270.	CH	C'est ça
271.	LUC	Ça veut dire que les gamins ne l'écoutent plus finalement, ou beaucoup moins que si elle était seule face à eux
272.	CH	Et elle elle a ce truc-là en plus à s'occuper, qui fait que régulièrement il faut

		qu'elle retourne
273.	LUC	Moi je peux pas faire ça j'y arrive pas
274.	CH	Toi tu pourrais pas
275.	LUC	Ah ben, soit c'est moi soit c'est le vidéoprojecteur, enfin je veux dire, il faut que, soit enfin toute l'attention va se porter sur toi, ou elle se porte sur le vidéoprojecteur, après tu peux pas reprocher à un élève finalement de ne pas avoir, enfin de ne pas avoir écouté si en même temps il a une image avec un bonhomme qui le, devant les yeux hein je veux dire il, bien évidemment qu'il va être intéressé par tout ce que, tout ce qui est présenté au vidéoprojecteur... non ?
276.	CH	Non non mais, ben c'est, je voulais ton avis là-dessus.
277.	LUC	Il peut pas partager son attention c'est pas possible, enfin ceux qui y arrivent, je suis pas sûr qu'ils y arrivent vraiment, donc
278.	CH	D'accord, donc toi ça t'arrive quand même d'utiliser le vidéoprojecteur
279.	LUC	Mais dans ces cas-là je, je disparaissais.
280.	CH	D'accord.
281.	LUC	Dans ces cas-là je suis derrière eux, je suis plus entre eux et le vidéoprojecteur.
282.	CH	D'accord, quand tu leur projette quelque chose, tu te
283.	LUC	Je m'efface.
284.	CH	Tu te mets au fond et
285.	LUC	Si je dois commenter alors je vais venir mais si je n'ai pas besoin de commenter à ce moment-là je, je m'écarte, je n'ai rien à faire à côté, à la place du vidéoprojecteur.
286.	CH	D'accord.
287.	LUC	Faut pas avoir l'impression que parce que tu te, tu te, tu te, je dirais tu t'éloignes de ce que tu projettes, que tu n'es pas présent, tu es présent, les élèves le sentent que tu es présent, ils sentent ta présence derrière, maintenant ils savent qu'ils doivent se concentrer sur ce qui est présenté face à eux et non pas sur ce qui a disparu, ce qui paraît logique non ?
288.	CH	Donc pour toi, à ton avis il y a trop d'informations là
289.	LUC	Oui...
290.	CH	D'accord
291.	LUC	Mais encore, j'ai pas assisté à la séance, donc je me trompe peut-être hein ?
292.	CH	Oui oui, encore une fois voilà, hein c'est, j'ai pris cette photo parce qu'elle était un peu emblématique et qu'elle avait donné lieu à une discussion justement, entre vous deux, je sais pas si tu te souviens, voilà, et puis bon les habitudes de travail par exemple que donne DIANE, "voilà parce qu'en fait tu sais je passe mes feutres de couleurs, donc maintenant ça y est j'ai trois trousse, ils savent ils vont à un endroit et quand ils ont pas ils prennent ça et ça évite que je donne sans arrêt", et toi tu dis "c'est bien c'est l'autonomie", "-donc voilà parce que c'est pareil, quand ils ont pas de feuille ils vont dans l'armoire ils prennent et tout, et ils se lèvent et puis ils vont maintenant, parce que depuis le début de l'année là

		ça y est, R c'est ce qu'on doit retenir, c'est la leçon, je le dis comme ça ils le savent à chaque fois" c'est à dire que là, il y a donner des habitudes matérielles et
293.	LUC	Des rituels
294.	CH	Et voilà des rituels, on va dire de méthode aux les élèves, pour les rendre plus autonomes par rapport à ces choses-là, c'est-à-dire, je veux que vous écriviez en rouge les titres, je veux que vous écriviez R en vert, devant ce qu'il faut retenir, et donc, et donc si vous avez pas le matériel pour le faire, ben vous avez de quoi, vous allez vous servir vous
295.	LUC	Hm
296.	CH	Vous vous débrouillez, mais je veux que votre cahier soit présenté comme ça, et ensuite les élèves du coup prennent des habitudes un peu...
297.	LUC	Ben ritualisent ce genre de choses, ils comprennent pas forcément, en tout cas ils le font pour faire plaisir au professeur ou parce qu'ils savent que ça leur rapporte une bonne note.
298.	CH	Voilà mais du coup ça les rend aussi plus autonomes
299.	LUC	Oui, plus autonomes, du moins le professeur n'a plus besoin
300.	CH	C'est toi que le dis hein ?
301.	LUC	Oui mais, je suis d'accord, non seulement ils sont plus autonomes, oui ils paraissent évidemment plus autonomes puisqu'ils ont l'air de se débrouiller, après la question est de savoir s'ils ont effectivement compris ce qu'ils étaient en train de faire.
302.	CH	Hm
303.	LUC	Euh, quelle est la raison de cette présentation, pourquoi as-tu intérêt à présenter ça comme ça, pourquoi as-tu intérêt à écrire le titre en rouge et le sous-titre en vert, je sais pas c'est une question qui a certainement été abordée, mais si les élèves ne le savent pas, il n'y a pas d'autonomie... On va dire c'est une procédure ou un comportement de type, je sais pas moi une procédure de type rituelle, je comprends pas mais je fais parce que, on m'a demandé de le faire comme ça, par contre si tu expliquais que le titre devait être vu, donc il fallait jouer sur les couleurs pour qu'on puisse le voir et même sur la taille de la police, à ce moment-là le gamin comprend qu'il faut qu'il écrive en rouge.
304.	CH	Hm, mais... tu vois ça me semble un petit peu contradictoire, même si c'est intéressant
305.	LUC	Complètement
306.	CH	Avec ce que tu dis par exemple lorsque tu proposes les activités aux élèves pas forcément dans le même ordre, et que tu, tu dis, euh ben ça je vais leur proposer cette activité de mémorisation, ils vont choisir cette activité de mémorisation, on n'a pas, ils ont pas forcément eu le cours puisqu'ils sont par demi classe, qui correspond, pour l'instant ils vont mémoriser et puis ensuite ils vont comprendre.
307.	LUC	Mais ça c'est seulement pour les, pour la mémorisation, c'est pas une construction la mémorisation, c'est juste un travail de prise de conscience, prendre conscience de vocabulaire, prendre conscience de la structure d'une phrase, sans pour autant lui donner un, un sens.
308.	CH	Un sens.

309.	LUC	Le sens il va venir tôt ou tard, aujourd'hui demain ou après-demain, il viendra tôt ou tard mais l'activité de mémorisation c'est faire travailler la mémoire, apprendre finalement aux élèves finalement de, de structurer les choses de manière à pouvoir les retenir, prendre conscience des informations, les associer je sais pas moi, à un doigt de la main par exemple dire voilà le premier mot c'était ça, le deuxième mot c'était ça c'est, c'est pas une histoire de de... de construction de sens, là, là on en est, on est à une phase où on essaie de prendre conscience tout simplement mais par contre, il faut pas laisser un élève seulement à la prise de conscience, il faut l'amener tôt ou tard à la construction du sens, la mémorisation est un travail de prise de conscience, maintenant, je m'arrête jamais à la mémorisation.
310.	CH	Oui oui donc
311.	LUC	La mémorisation est suivie d'une phase
312.	CH	Ils ont pas forcément eu le cours... quand ils font la mémorisation mais s'ils l'ont pas eu avant ils vont le faire après.
313.	LUC	Hm ce que je voulais dire c'est que dans le cadre d'une ritualisation, il faut expliquer pourquoi on dit ritualiser, pour ne pas perdre de temps, e/ la mémorisation c'est pas un problème de temps, enfin oui c'est aussi un problème de temps mais c'est très différent, on ne doit pas perdre de temps on doit voir tout de suite le sujet du problème, il faut trouver un code de couleurs, qu'est-ce que vous me proposez comme couleurs pour pouvoir, pas le professeur c'est pas le professeur qui doit dire "il faut l'écrire en rouge" qu'est-ce que vous me proposez comme couleurs pour pouvoir finalement repérer rapidement ce titre ? ah ben moi je mettrais du rouge ah ben moi je mettrais du vert ben toi tu mets du rouge, toi du mets du vert.
314.	CH	D'accord, oui mais l'objectif de DIANE hein, que j'ai pas repris dans cet extrait-là, c'est que, c'est aussi que l'élève de retour dans sa famille il ait, parce que ces codes-là elle les communique aussi aux parents, il ait aussi que les familles aient le même code pour pouvoir aider leurs enfants à apprendre le cours, donc dans ces cas-là il faut que
315.	LUC	Ben, oui mais le code doit être instauré en classe
316.	CH	Ou alors il faut que chaque enfant fasse
317.	LUC	C'est pour ça que si l'élève a compris que finalement la meilleure manière de, de repérer quelque chose pour lui c'est du vert, et ben le gamin il aura retenu à la fin de la séance, si par contre tu lui imposes une couleur, et ben un coup il aura la couleur l'autre coup il l'aura pas, et puis la fois suivante il va écrire tout en bleu parce qu'il sait plus, alors que si tu lui dis "purée t'as une bonne idée avec ton crayon vert, parce que c'est vrai ça paraît évident, et ben tu gardes ce code de couleur" et le gamin ben le code de couleur il l'a retenu t'as même pas besoin de le dire aux parents, moi je pense que les gamins sont capables de construire tout seuls, évidemment les parents sont nécessaires mais il y a des gamins qui ont des parents qui vont pouvoir les suivre derrière et qui vont pouvoir appuyer, et puis il y a des gamins qui n'ont pas ces parents-là, donc il faut essayer dans une certaine mesure, et ben de faire passer tous les codes en classe, et quitte parfois à ne pas s'opposer à la volonté de l'élève, l'élève qui veut écrire, qui veut surligner ou qui veut souligner en rouge, "et ben écoute souligne en rouge puisque c'est ce que tu

		veux, c'est pas un problème que tu soulignes en rouge ou en vert au final ça revient au même".
318.	CH	Et donc là l'autonomie dont tu parles dans cet extrait-là, c'est l'autonomie par rapport à quoi ?
319.	LUC	Ben c'est l'autonomie par rapport aux initiatives, par rapport à, à la tâche que tu as à faire, à comment tu vas t'y prendre, est-ce que tu as les outils est-ce que tu es armé pour pouvoir résoudre un problème ou est-ce que tu n'es pas armé ? Est-ce que tu es capable de mettre en valeur ton travail ou est-ce que tu n'es pas capable de mettre en valeur ton travail ? Est-ce que tu es capable d'arriver au bout d'une activité en une heure ou est-ce que tu n'es pas capable ? Est-ce que tu es capable de comprendre ce que le professeur te dit, de donner du sens aux mots qu'il emploie ou est-ce que tu n'en es pas capable ? Pour moi c'est ça l'autonomie, un élève est autonome quand il est en mesure de se débrouiller avec, enfin quel que soit le support, le prof il a fait un dessin ben ça me dérange pas je fais le même dessin, un prof a écrit ben je vais écrire, c'est pas un problème, le prof me demande de souligner je vais pas demander "monsieur je dois prendre mon stylo rouge ?", et non c'est pas un problème ça, c'est à lui de dire "bon ben pour souligner je vais prendre mon stylo rouge" alors qu'à côté le camarade aura pris un stylo vert, si bien que tu vois, regarde parfois j'utilise des couleurs qu'ils n'ont pas j'ai du jaune.
320.	CH	Débrouillez-vous.
321.	LUC	Et les gamins ne me demandent pas "quelle est la couleur que je dois utiliser ?"
322.	CH	Ils te posent pas la question.
323.	LUC	Ben non, ça fait longtemps hein, d'ailleurs je saurais pas quoi leur dire, c'est peut-être pour ça d'ailleurs qu'ils me posent pas la question (<i>rires.</i>)
324.	CH	Voilà, donc là, bon mettre en place des dossiers et puis chacun travaille selon son rythme, donc là c'est l'idée de DIANE hein, par rapport à voilà, ce que tu lui as donné à voir, "ben là c'est ça, c'est qu'il faudrait que je fasse comme LUC, c'est à dire travailler tu vois, mettre en place"
325.	LUC	C'est quoi LUC ?
326.	CH	Alors c'est votre code secret puisque j'anonyme toutes les données, donc c'est ton code.
327.	LUC	D'accord
328.	CH	"C'est à dire travailler tu vois, mettre en place des dossiers, puis chacun travaille selon son rythme en suivant les dossiers, c'est vrai que là j'ai pas fait parce que, en fait moi ce qui m'effrayait c'était de faire les tâches multiples tu sais, donc quand je vois que je suis capable de le faire"
329.	LUC	C'est très bien.
330.	CH	Maintenant elle sait qu'elle est capable de le faire, donc apparemment elle a l'air prête pour les dossiers, voilà, c'était ce que j'avais à te montrer, voilà je te laisse la parole s'il y a des choses qu'on n'a pas abordées et qui te semblaient importantes.
331.	LUC	Euh je ne sais pas trop quoi dire... je sais pas trop, tu vois là je pensais à ce que je te disais tout à l'heure tout à fait en début de séance, que je, je réfléchissais à cette notion d'inhibition, que finalement très souvent on considère que les élèves

		<p>sont en train de construire des apprentissages et puis on oublie que la construction des apprentissages c'est aussi apprendre à désinhiber au fur et à mesure un certain nombre de, de, de, de je dirais de conceptions sur, sur des supports sur les savoirs "ça je sais pas faire moi, je le fais pas" peut-être que pour favoriser un apprentissage même chez des élèves qui décrochent, peut-être faut-il d'abord prendre en compte ce qu'ils inhibent ce qu'ils ne veulent pas faire ou ce qu'ils ne veulent pas savoir faire pour qu'ils puissent tout simplement, je dirais grandir plus vite, quand tu vois un élève qui te dit, "oui mais de toute façon moi je, je suis mauvais en tout c'est même pas la peine", ben déjà peut-être que dans un premier temps il faudrait qu'il prenne conscience que, qu'il est loin d'être mauvais en tout et qu'il a plein de domaines, je dirais où il est performant et, et puis essayer de définir avec lui les domaines dans lesquels il est performant, et puis se servir de ça comme d'une base, qu'il comprenne d'ailleurs la base "je suis performant dans tel ou tel domaine", et puis petit à petit de proche en proche, essayer de balayer tous les domaines, essayer de balayer et bien tous les domaines de connaissances, de savoirs, de savoir-faire aussi donc peut-être que avant de dire, ben l'apprentissage c'est un empilement de choses, moi j'ai tendance à dire que pour qu'il y ait apprentissage il faut qu'on enlève, qu'on désinhibe finalement ce qu'y a, au-dessus des apprentissages, désinhiber finalement ce qui amène l'apprentissage, ça paraît un peu</p>
332.	CH	Oui, comme les gens qui disent "je suis nul en maths"
333.	LUC	Et finalement j'ai l'impression qu'on, qu'on se bloque, mais constamment "alors de toute façon la musique c'est pas pour moi", ben si la musique est pour toi "de toute façon moi je sais pas écrire j'écris très mal", si tu écris très bien, "de toute façon je sais pas tenir le stylo", mais je vais t'apprendre à tenir un stylo, enfin je me trompe peut-être hein, mais là encore c'est quelque chose que j'ai vu avec des élèves de SEGPA, j'ai vu que, si par exemple les ULIS étaient pas capables du tout d'inhibition, au contraire ils sont contents, face à un gamin handicapé tu dis tiens
334.	CH	Mais ils sont handicapés.
335.	LUC	Oui mais tu dis "est-ce que tu aimerais faire ça ? - ah oui, génial - tu es sûr que tu aimes tout ? - j'aime tout" les SEGPA tu as l'impression qu'ils n'aiment rien, rien, "allez je te propose ça -non non - et ça ? -non j'y arrive pas - ça ? - non j'y arrive pas".
336.	CH	Oui mais ils ont pas du tout la même place, l'élève qui est en ULIS en collège ou au lycée c'est un élève en situation de handicap qui se retrouve quand même au collège ou au lycée, un élève qui est en SEGPA c'est un élève qui a été en grande difficulté, voire en échec à l'école voire au collège, et qui se retrouve
337.	LUC	Et de lui-même j'ai l'impression que tu vois il se met des barrages, tu vois il inhibe tout plein de choses, "je ne sais rien faire"
338.	CH	Il est pas du tout dans la même disposition
339.	LUC	Et tu dois le rééduquer, tu dois lui dire "écoute tu es dans une phase" un peu comme les gamins qui décrochent, "tu es dans une phase de rééducation, écoute tu n'es pas mauvais, et même à la rigueur tu es très bon, mais tu sais juste pas où tu es très bon, je vais te montrer que dans ce domaine-là, je vais te faire tester tout plein de choses, tu vas voir que dans ce domaine-là tu es, tu vas être

		performant, dans ce domaine-là tu vas être particulièrement performant", et puis une fois que le gamin a réappris finalement à, à apprendre, ben je veux dire ça va très très vite, moi c'est juste l'impression que j'ai eue avec les SEGPA là dernièrement, j'ai eu l'impression finalement de, de faire sauter comme des, des/ comment te dire des barrages, il y a des gamins qui se remettent à bosser, à côté j'entendais dire "ouais les gamins ils savent rien faire ils sont nuls", mais des profs hein, "ils sont nuls ils n'arrivent à rien, il il est même pas capable d'écrire", et ben le gamin une fois que tu as sauté, que tu as fait sauter le barrage, et ben tu vois que le gamin il prend son stylo normalement, sans le majeur tu vois, il le tient correctement, on disait qu'il savait même pas tenir un stylo, il le tient tout à fait correctement, et puis il a une écriture qui est, qui est correcte.
340.	CH	Et pour l'amener à le faire écrire tu as fait quoi ?
341.	LUC	Ah ah, ça c'est secret, ben pareil je lui ai fait, je lui ai proposé des, des activités de mémorisation et de, et de dessins, des dessins pas comme ici, avec par exemple des bulles, donc j'ai vérifié qu'il savait effectivement dessiner et puis en même temps qu'il faisait la bulle j'ai su qu'il savait tout à fait écrire.
342.	CH	Hm
343.	LUC	Et après j'ai dit bon ben, je lui ai mis plein de A, plein de 20 là-dessus j'ai dit "c'est excellent, t'as gagné trois 20 ou quatre 20" je sais plus combien, "t'as vu dans cette activité, je te propose tout plein d'activités mais tu remarqueras que dans celle-ci tu as encore un schéma, bon tu as un tout petit peu plus de texte, ça ta posé problème ou pas ? non, alors c'est bon cette activité est pour toi" et du coup de lui-même le gamin il dit "bon ben je choisis cette activité" bien, et puis c'est parti, le gamin il écrit, c'est c'est assez intéressant, voilà, donc on parle de décrochage, est-ce que c'est pas une réaction je dirais, de l'élève lui-même hein, c'est pas passif je pense le décrochage, c'est quelque chose de tout à fait actif, c'est pas, c'est pas une réaction qui est, je dirais
344.	CH	Pour certains élèves c'est même la première décision vraiment importante qu'ils prennent dans leur vie, "je décide de plus aller à l'école".
345.	LUC	Hm hm
346.	CH	Et puis euh, c'est quand même relativement plus simple de dire "ça m'intéresse pas, je vais pas me casser la tête avec ça c'est trop dur" que de dire "j'ai fait plein d'efforts et malgré ça j'y arrive pas"
347.	LUC	Je sais pas si tu vois, je pense, je sais pas si c'est vraiment plus simple de dire "je suis mauvais", parce que franchement tu prends sur toi hein, tu te dévalorises
348.	CH	Non mais c'est pas, c'est pas une, comment dire je l'ai mal exprimé parce que c'est pas conscient, c'est pas conscientisé comme ça, c'est on va dire
349.	LUC	Mais ça, quand même ça reflète l'image qu'a le gamin de lui-même
350.	CH	Oui, c'est intérioriser une image, voilà une image de soi qui est assez dévalorisée, et là on peut se demander, comment et par qui hein
351.	LUC	Hm hm, je pense que les enseignants sont en partie vraiment responsables
352.	CH	L'école produit du décrochage.
353.	LUC	Oui, oui non mais ça c'est sûr, non mais j'en suis, je suis tout à fait d'accord, j'espère que j'en fais pas décrocher trop mais c'est sûr, c'est sûr que, quand tu vois rien que les, les, il suffit d'aller aux conseils de classe pour entendre tout ce

		qu'on entend, si bien que moi j'ai plus envie d'aller aux conseils de classe, tu vois non seulement je mets pas de sanctions à mes élèves, mais j'ai vraiment plus envie d'aller aux conseils de classe, pour entendre, j'allais dire un gros mots, toutes les bêtises, parce que finalement c'est un, c'est presque des procès quasiment c'est des procès, ben oui il a 8/6/ 4/ 2/ enfin moi je serais un gamin je me tire une balle avec ça c'est pas possible, t'es mauvais en tout qu'est-ce que tu vas faire ? Et c'est des enseignants qui te disent ça, des gens qui normalement sont faits pour t'amener le plus haut possible, donc sin même si eux ne croient pas en toi donc du coup moi plus ça va, plus les conseils de classe je vais pas y aller, non pas que ça me, ça ne m'intéresse pas mais ça me fait mal, franchement je vais au conseil de classe pour entendre tout plein de, tout plein de bêtises, tu as des, des, des enseignants qui essaient de justifier d'une manière ou d'une autre des, des moyennes qu'ils ont, bon écoute, qu'est-ce que tu veux ? Non mais c'est vraiment terrible, "il ne travaille pas, il ne fait rien" ben oui mais mets-toi un peu deux minutes à sa place, tu ne ferais rien.
354.	CH	"Avec tout ce que je me décarcasse pour lui, regarde la moyenne qu'il a"
355.	LUC	Oui mais le problème c'est que tu ne te décarcasses pas pour lui, c'est ça le problème, t'as l'illusion de, tu penses que tu te décarcasses mais non, donc les conseils de classe je crois que dans très peu de temps je vais plus y aller du tout et puis, et puis voilà, après il va falloir que je m'explique auprès de monsieur C., mais
356.	CH	Et si tu es prof principal ?
357.	LUC	Là je suis obligé, mais, avant j'avais à expliquer, à me justifier auprès de mes collègues pour expliquer mes moyennes générales de 17 ou de 18, oui, donc j'avais presque une moyenne de 20, mais finalement au fur et à mesure voilà j'ai plus eu besoin de me justifier, parce que finalement il était considéré que c'était bon, je savais des choses que eux ne savaient pas certainement, mais voilà, écoute maintenant ça les empêche pas de dire tout et n'importe quoi, même le principal, tu entends des choses qui sont hallucinantes, mais honnêtement même si monsieur C. est très performant dans ce qu'il fait, il y a des, des préjugés qui sont terribles quoi, quand tu entends un gamin, t'entends un truc du genre "il fera rien", oh, il fera rien ? Non il fera rien, mais on reviendra peut-être dans 10 ans 20 ans 30 ans, peut-être que le gamin vendra de la drogue, mais il gagnera plus d'argent que vous, non mais honnêtement, honnêtement.

Annexe D : Projet d'Aide et de Soutien à l'Innovation et à l'Expérimentation

(Déposé pour l'année scolaire 2013-2014)

INTITULE DE L'ACTION :

« Les enjeux de la prévention du décrochage scolaire dans l'activité de travail d'enseignants de collège. »

DEFI(S) ACADEMIQUE(S) CORRESPONDANT A L'ACTION:

- Prévenir le décrochage scolaire et les sorties sans qualification, et proposer des parcours de réussite personnalisés pour permettre à tous de réussir dans le second degré et de s'insérer dans la vie professionnelle dans les meilleures conditions.
- Faire évoluer les pratiques pédagogiques.

DEBUT ET FIN PREVUS DE L'ACTION :

Octobre 2013- Juin 2014

REFERENT DE L'ACTION :

Nom/ Prénom : Françoise BRUNO, conseillère pédagogique, circonscription du Muy

Statut : doctorante (équipe ERGAPE- UMR ADEF/ Aix Marseille ; équipe LDS- LAMHESS/ Nice Sophia-Antipolis)

En quelques mots

La prévention du décrochage scolaire au collège est un défi majeur de la refondation de l'école. Comment les enseignants font-ils vivre cette priorité au quotidien, en classe et dans les dispositifs hors-classe ? Comment prévenir le « décrochage de l'intérieur » ? Comment éviter que certains se retrouvent « sans solution » en fin de 3^{ème} ? Dans le cadre d'une recherche-intervention collaborative, quatre professeurs interrogent collectivement leurs pratiques, au sein d'un collège (...) dans une perspective heuristique et transformative, ainsi que de production d'outils pour la formation.

Action

Constats à l'origine de l'action :

- 1) La prévention du décrochage scolaire fait désormais partie intégrante du travail de l'enseignant en collège, sans que les moyens d'organiser cette prévention soient clairement définis par la prescription : dans l'établissement, 5 à 10 jeunes se retrouvent chaque année sans solution d'orientation à l'issue de leur parcours scolaire obligatoire. De plus, environ 3 à

4 jeunes se déscolarisent chaque année et environ 15 jeunes sont dans un processus de déscolarisation engagé.

- 2) Les enseignants sont confrontés au quotidien au risque de décrochage, mais ils manquent de formation et d'outils pour faire face à ce défi.
- 3) Les classes-charnières « en fin de cycle » (6^{ième}, 3^{ième}) sont des temps délicats dans la scolarité des élèves, spécialement les plus « fragiles » (élèves présentant des lacunes scolaires, élèves issus de milieux socio-culturels défavorisés, familles offrant peu de soutien, ..).

Objectifs poursuivis

- Expliciter les pratiques enseignantes concernant la prévention du décrochage scolaire, au sein des cours disciplinaires ainsi que dans des dispositifs particuliers (PPRE, projets culturels, aide à l'orientation, dispositifs en alternance,...).
- Mutualiser les pratiques efficaces en matière de prévention.
- Diminuer le nombre d'élèves en situation de décrochage scolaire (décrochage cognitif ; décrochage de l'intérieur ; élèves sans solution après la classe de 3^{ième}).

Nombre d'élèves et niveau(x) concernés

1 classe de 6^e de 21 élèves (6^e « Antiquité »)

Description

La recherche-intervention a pour but d'identifier des objets problématiques dans l'activité des enseignants, en lien avec la prévention du décrochage scolaire (par exemple : Comment éviter le décrochage cognitif auprès des élèves de 6^{ième} bénéficiant d'un PPRE passerelle ? Comment prendre en compte les besoins particuliers d'un élève tout en faisant travailler le reste de la classe ? Comment soutenir un élève fragile sans le stigmatiser vis-à-vis de ses camarades de classe ?), de co-construire des outils pour traiter ces objets problématiques et de les mettre à l'épreuve de la pratique professionnelle, afin d'en mesurer les effets.

Modalités de mise en œuvre

- Réunion du collectif de travail (enseignants + chercheur) afin de délimiter les objets problématiques et les axes de travail autour de ces objets.
- Observations participantes, puis recueil de données audio-vidéo par le chercheur sur les temps de mise en œuvre.
- Entretiens d'auto-confrontation simples et croisés avec les enseignants sur ces données vidéo.
- Analyse par le chercheur des données recueillies (vidéos de classe et entretiens enregistrés).
- Retour au collectif de travail par le chercheur des résultats de l'analyse des données.
- Constitution par le collectif de travail d'outils diffusables en formation (au sein de l'établissement et plus largement, éventuellement).

Moyens mobilisés

Réunions du collectif de travail (les enseignants engagés dans le projet et le chercheur) : quatre réunions annuelles.

Entretiens compréhensifs et entretiens d'auto-confrontation enseignants/ chercheur : trois entretiens d'une heure par enseignant.

Présence du chercheur dans l'établissement : 3h/ semaine en moyenne d'octobre à juin.

Liens avec la Recherche

Une recherche-intervention conduite par Françoise Bruno, doctorante en deuxième année engagée dans un projet de recherche ayant pour thématique le décrochage scolaire et ses conséquences sur l'activité des enseignants de collège. Elle intervient au collège de la Peyrou au Muy pour la troisième année scolaire consécutive. Des entretiens compréhensifs et des observations participantes ont déjà été menés avec les quatre enseignants participant au projet. Ces recueils ont eu pour objectifs

- De recueillir les indicateurs du risque de décrochage des élèves chez les enseignants.
- D'observer quelle prise en charge des élèves à risque est effectuée par les enseignants au sein de leurs cours.
- D'observer quelques dispositifs, hors des cours disciplinaires, liés à la prévention du décrochage (orientation active en 3^{ième}, PPRE, PPRE-passerelle).

Quelques références bibliographiques :

Amigues, R., Félix, C. & Saujat, F. (2008). Les connaissances sur les situations d'enseignement-apprentissage à l'épreuve des prescriptions ? *Les Dossiers des Sciences de l'Éducation*, 19, 27-39.

Bautier, E., Terrail, J. P., Branca-Rosoff, S., Bonnéry, S., Bebi, A., & Lesort, B. (2002). *Décrochage scolaire: genèse et logique des parcours*. Rapport de recherche pour la DPD/ MEN.

Bernard, P.-Y. (2011). Le décrochage des élèves du second degré: diversité des parcours, pluralité des expériences scolaires. *Les Sciences de l'éducation-Pour l'Ère nouvelle*, 45(4), 75-97.

Blaya, C. (2010). *Décrochages scolaires –L'école en difficultés*. Bruxelles : De Boeck.

Bonnéry, S. (2003). Le décrochage scolaire de l'intérieur : interaction de processus sociaux, cognitifs, subjectifs et langagiers. *Les sciences de l'éducation. Pour l'ère nouvelle*, 36 (1), 39-58.

Bruno, F., Méard, J., Walter, E. (2013). Les dispositifs français de lutte contre le décrochage scolaire en collège : ce qui est prescrit et ce qui est mis en œuvre. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 42, 439-459.

Clot, Y. et al. (2001). Entretiens en autoconfrontation croisée : une méthode en clinique de l'activité. *Éducation permanente*, 146, 17-26.

Clot, Y. & Leplat, J. (2005). La méthode clinique en ergonomie et en psychologie du travail. *Le travail humain*, 4 (68), 289-316.

Coudrin, C. (2006). *Devenir des élèves neuf ans après leur entrée en sixième*. Note d'information, 06.11. Paris : Direction de l'Évaluation et de la Prospective.

Esterle-Hedibel, M. (2006). Absentéisme, déscolarisation, décrochage scolaire, les apports des recherches récentes. *Déviance et société*, 1, 41-66.

Félix, C., Saujat, F. & Combes, C. (2012) Des élèves en difficulté aux dispositifs d'aide : Une nouvelle organisation du travail enseignant ? *Recherches en Éducation*, 4 HS, 19-30.

Guérin, J., Pasco, D. & Riff, J. (2008). Activités dissimulée et publique d'un élève décrocheur en mathématiques. *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, 41, 63-82.

Méard, J., Bruno, F. (2012). Quand un élève « difficile » masque de nombreux élèves décrocheurs. *Cahiers pédagogiques*.

Saujat, F. (2004). Transformer l'expérience pour la comprendre: l'analyse du travail enseignant. In Marcel, J.F. & Rayou, P. (Eds.). *Recherches contextualisées en éducation* (79-89). Paris : INRP.

Yvon, F. & Clot, Y. (2003). Apprentissage et développement dans l'analyse du travail enseignant. *Pratiques psychologiques*, 1, 19-35.

Evaluation

Modalités du suivi et de l'évaluation de l'action (auto-évaluation, évaluation interne, externe)

Evaluation interne lors des réunions du collectif enseignants/ chercheur.

Evaluation externe : Indicateurs concernant les élèves concernés par le décrochage fournis par le CIO, le réseau FOQALE, la MLDS.

Indicateurs pour l'évaluation de l'action

Indicateurs chiffrés :

Nombre d'élèves bénéficiant d'un PPRE.

Résultat des évaluations des élèves de 6^{ième} bénéficiant d'un PPRE.

Taux d'absentéisme en 6^{ième}, en 3^{ième}.

Nombre de signalements d'absences

Nombre d'élèves inscrits en classe relais par période scolaire.

Nombre d'élèves non affectés en fin de 3^{ième}.

Indicateurs non-chiffrés :

Production de ressources transférables concernant la prévention du décrochage scolaire
Suivi de cohorte

Documents

-Présentation du projet de recherche :

http://www.ac-nice.fr/pasi/file/annexes2014/cllge_peyroua_lemuy_presentation_projet_27-01-2014.pptx

Trois ressources ou points d'appui qui vous ont permis de progresser

-La liaison CM2/6^e permet de partager et d'enrichir les pratiques pour une continuité facilitée des apprentissages.

-Le développement de projets fédérateurs, disciplinaires ou interdisciplinaires, pourrait permettre de faciliter la diffusion de pratiques efficaces au sein de l'établissement.

Trois difficultés éventuelles rencontrées

- Il n'y a pas de moyens spécifiques accordés pour la concertation ni pour l'expérimentation.
- Certains élèves sont confrontés à des difficultés qui excèdent le cadre scolaire. Des partenariats avec des intervenants extérieurs (psychologues, associations, organismes de proximité,...) permettraient d'optimiser les effets des pratiques de classe en matière de prévention du décrochage, par des prises en charge pluri-catégorielles coordonnées et différenciées selon les besoins.

Effets constatés

👉 sur les acquis des élèves

Autonomie et capacité à s'autoévaluer augmentées ; classe soudée qui interagit de façon constructive ; confiance dans les enseignants.

👉 sur les pratiques des enseignants

-Développement professionnel du fait d'un regard extérieur qui favorise l'analyse individuelle et collective des pratiques et la mutualisation des expertises. Prise de conscience des modalités de travail mises en œuvre et analyse qui conduisent à plus de cohérence. Gain de confiance qui favorise les postures bienveillantes.

-Différenciation dans les pratiques d'évaluation avec la prise en compte de la marge de progrès de chaque élève ; objectifs et modalités de travail individualisés ; pédagogie de contrat ; sanction positive.

-Changement de posture, l'enseignement devient médiateur des savoirs, il délègue une part de la responsabilité de l'apprentissage aux élèves.

sur le leadership et les relations professionnelles

L'équipe engagée constitue un groupe pilote qui réfléchit les pratiques et peut mutualiser son expérience dans l'établissement.

👉 sur l'école / l'établissement

La prise en charge des élèves en difficultés est désormais connue dans les écoles primaires du secteur et par les familles qui n'entrent plus dans des stratégies d'évitement du collège.

👉 plus généralement, sur l'environnement



Une réussite à communiquer à l'extérieur, plus-value de l'action :

La réflexion engagée conduit à des pratiques de classe privilégiant l'explicitation, facilitatrice des apprentissages. Elle produit aussi une mise à distance des pratiques qui renforce la professionnalité des acteurs.

Perspectives pour l'année prochaine

Un projet pluridisciplinaire qui tienne compte des résultats des analyses menées, afin d'engager de façon plus large les enseignants.

L'élaboration et la mise en commun d'outils méthodologiques entre les enseignants de CM2 et de 6^{ième}.

Une réflexion sur les leviers possibles pour impliquer davantage certaines familles dans le suivi de la scolarité de leur enfant.