



UNIVERSITÉ DE STRASBOURG

ÉCOLE DOCTORALE 519

EA 2310

THÈSE présentée par Jean-Luc DENNY

soutenue le **15 novembre 2019**

pour obtenir le grade de **Docteur de l'Université de Strasbourg**

Discipline/ Spécialité : **Sciences de l'éducation et de la formation**

**L'expérience des normes pour débattre en classe :
Vers un développement professionnel des enseignants**
*Approche ergologique d'un dispositif dialogique
réinterrogeant la formation d'adultes*

THÈSE dirigée par :

M. Louis DURRIVE

Professeur des Universités, Université de Strasbourg

M. Eric FLAVIER

Professeur des Universités, Université de Strasbourg

RAPPORTEUR - E- S :

Mme Maria PAGONI

Professeure des Universités, Université de Lille

M. Jérôme GUERIN,

Professeur des Universités, Université de Bretagne Occidentale

AUTRES MEMBRES DU JURY :

**Mme Patricia CHAMPY-
REMOUSSENARD**

Professeure des Universités, Université de Lille

M. Yves SCHWARTZ

Professeur des Universités Emérite, Université Aix en Provence

Remerciements

Ce n'est pas tant l'aide de nos amis qui nous aide que notre confiance dans cette aide, disait Epicure. Une confiance certaine et une certaine confiance, pour chacun et pour tous.

L'aide, l'action d'intervenir en faveur d'une personne, en l'occurrence, la mienne en joignant ses efforts à ceux des autres. Et la confiance aussi, pouvant se définir comme l'espérance solide en une personne : c'est dans ce cadre d'aide-confiance que se trouve toute la profondeur et la sincérité de mes remerciements.

Vous avez tous été, à votre manière, à votre vitesse, à des degrés différents, les compagnons et témoins de mon aventure. Vous avez accompagné un chercheur et vous avez trouvé des moyens de me soutenir dans mon entreprise où bien des fois, j'ai douté et j'ai siphonné votre énergie pour ne parfois pas reculer, avancer, accélérer, décélérer ou stationner. Mais au final poursuivre ma route et mon objectif sans caler : rédiger ma thèse.

Une thèse est comparable à un voyage, cela ne dure qu'un temps. D'abord, on y pense, en se disant un jour peut-être. Et puis le peut-être se transforme sous l'effet du temps, de ce que l'on devient et de ce que l'on projette. Penser, fait ainsi partie du voyage, il y a donc quelques temps que j'y pense. Et pas qu'en me rasant, mais aussi à pied, au milieu de vous, au rythme de mes pas, à vélo en allure plus rapide, au milieu des bois, sous toutes les météo possibles. Mais aussi en train, à grande vitesse et même à très grande vitesse, où les idées vont plus vite et s'arrêtent à chaque gare, pour respirer, faire une pause et même descendre pour ne plus remonter et laisser leur place à d'autres. En avion où ma pensée décolle, prend de la hauteur et atterrit en douceur. Et la nuit, alors que mes idées changeaient de monde, elles réapparaissent en même temps que moi, au petit matin, mais plus fraîches, mieux habillées et disponibles pour se mettre au service d'autres. Sans prétention, elles se fondaient dans d'autres, acceptaient d'être sacrifiées comme des abeilles au service de la reine pour produire du miel.

Un miel produit avec nos efforts et qui m'a d'abord nourri moi, mais comment pourrait-on reprocher aux abeilles de se nourrir de leur propre miel. Mais *in fine*, elles le produisent pour d'autres et la nature consciente de ce procédé perpétue le cycle. Je suis heureux d'apporter ma contribution à ce cycle vertueux de la science mais avant de vous laisser le découvrir, je tiens à remercier chacun.

Une substance élaborée d'abord grâce au travail de Louis Durrive et Eric Flavier, mes directeurs de thèse. Je leur témoigne ma reconnaissance, mon admiration et même mon amitié. Ils ont mis à contribution leur savoir, leur enthousiasme, leur écoute, leur disponibilité et toujours dans un esprit constructif et respectueux. Aucun doute que ce miel est aussi leur parfum et tant mieux !

Je remercie les membres de jury, Maria Pagoni, Patricia Champy-Remoussenard, Yves Schwartz et Jérôme Guérin pour leur disponibilité et leur lecture attentive. Je connais leurs nombreuses sollicitations, je prends comme un honneur d'avoir accepté cette mission.

Je remercie les membres du CST, André Pachod et Philippe Starck ; relecteurs chevronnés, je les salue pour la qualité de leur conseil et leur rigueur scientifique.

Je remercie aussi Christophe Marchand, IA IPR d'Histoire Géographie qui a été présent au moment opportun avec son habituelle expertise.

Cette thèse c'est aussi une production familiale, merci à mon épouse et notre fille. Elles ont défié les lois de la patience, dopées au carburant de l'amour, elles ont accepté qu'une bibliothèque soit le plus beau paysage du monde. Elles ont accepté mon rythme de travail effréné, mes absences. Je les remercie pour leur amour, leur affection, leurs regards, leurs mots... cette thèse c'est aussi la leur.

J'ai une pensée appuyée pour les participants à l'expérimentation, les trois enseignants Estelle P., Claire B. et Noé B. pour leur grande disponibilité et leur passion pour le métier. Je n'oublie pas les élèves et leur témoigne toute ma sympathie, de vrais chercheurs en herbe.

Je remercie mes relectrices pour le précieux temps donné, Nathalie D., Blandine W. et Véronique A. Elles ont donné de leur temps pour m'accompagner.

Je n'oublie pas mes collègues de l'INSPÉ pour leur regard bienveillant et enthousiasmant et particulièrement Michèle Archambault, Céline Clément, Nadège Doignon-Camus, Maria Popa-Roch, Najoua Mohib, Pascal Marquet, Clément Magron, Eric Tisserand, Philippe Clermont et Philippe Zimmermann. Ils ont été des repères pour moi, je les en remercie.

Une mention spéciale à ma famille et mes proches qui se sont comportés en supporters invétérés et qui, à l'image du spectateur inconditionnel du tour de France sur les routes en plein mois de juillet, m'ont souvent attendus et même poussé légèrement, une impulsion nécessaire et symbolique pour finir toutes les étapes. Et sans vouloir abuser de l'image, il y ceux, même, qui sont restés dans la caravane tout au long du tour. Merci à Blandine et Nassim B., Catherine et Etienne A., Paola et Eric S., Emmanuel C., Christelle D., Blandine W., Laetitia et Luc J., Sevda et Daoud A., Claude et Cédric F., Françoise H., Emma et Olivier W., Zackarie B., Léa R.

Enfin avec humilité et distance, à la question souvent posée *pourquoi écris-tu une thèse Jean-Luc ?*, je citerai du Proust : « le véritable voyage de découverte ne consiste pas à chercher de nouveaux paysages mais à avoir de nouveaux yeux ».

Chers lecteurs, merci aussi à vous, c'est aussi parce qu'il y a des gens qui lisent que d'autres écrivent.

Je vous souhaite une excellente découverte.

Sommaire

.....	5
Résumé.....	9
Abstract	10
Liste des tableaux	11
Liste des figures	11
Liste des photos	12
Table des sigles	12
Liste des annexes	13
Introduction et contextualisation.....	15
Chapitre 1 Revue de littérature	21
1. L'enseignement en question	22
1.1 Des disciplines enseignées.....	22
1.2 Vers l'enseignement des questions socialement vives	25
1.3 Enseigner des questions vives, quels impacts sur la pratique des enseignants ?.....	27
1.4 Le point de vue des acteurs	30
1.5 Synthèse de la section	33
2. État des lieux des espaces et processus de construction citoyenne.....	34
2.1 L'école comme promoteur de la citoyenneté.....	34
2.2 Quelle réalité de terrain ?.....	37
2.3 Effets des pratiques d'éducation à la citoyenneté sur les élèves	43
2.4 Synthèse de la section	44
3. Enseigner la morale à l'école	45
3.1 Quel périmètre pour un enseignement de la morale ?.....	46
3.2 Minimalisme et paternalisme fort (ou maximalisme).....	47
3.3 La question du juste et du bien.....	50
3.4 Une morale à l'école : vers une troisième voie.....	53
3.5 L'approche cognitive de la morale	55
3.6 L'interpellation éthique de l'enseignant	58
3.7 Synthèse de la section	60
4. Vers un idéal délibératif	61

4.1 Les travaux de Paulo Freire.....	61
4.2 Principes et concepts de la pédagogie dite « de la libération »	63
4.3 Synthèse de la section	70
Chapitre 2 Cadre théorique	72
1. Le concept d'activité : Approche définitionnelle	73
1.1 Les premiers contours d'un concept.....	73
1.2 Un positionnement scientifique.....	75
1.3 Les multiples tensions de l'activité	76
1.4 La relation Homme-milieu	82
1.5 Synthèse de la section	89
2. De Canguilhem à la démarche ergologique	91
2.1 L'approche de la maladie par « le point de vue »	91
2.2 Des normes vitales aux normes sociales	93
2.3 Le jeu des normes	94
2.4 Synthèse de la section	100
3. Vers une épistémologie du débat de normes	102
3.1 L'activité et son approche par le sens	102
3.2 Sujet capable – sujet épistémique	105
3.3 Le dispositif dynamique à trois pôles, une visée conceptuelle et analytique	108
3.4 Synthèse de la section	109
4. L'entrée par les dispositifs	110
4.1 Un environnement de formation renouvelé	111
4.2 De l'artefact à l'instrument.....	112
4.3 L'approche sociotechnique des environnements de formation	113
4.4 Synthèse de la section	114
5. Vers des visées de développement professionnel	115
5.1 Le développement professionnel des enseignants : un défi épistémique.....	115
5.2 Postures et gestes professionnels.....	120
5.3 Synthèse de la section	123
6. Hypothèse et question de recherche	125
Chapitre 3 Cadre méthodologique	127
1. Le protocole du débat en classe en tant que dispositif pédagogique	128
1.1 Descriptif du dispositif pédagogique.....	128
1.2 Les participants	132

2. Le protocole de recherche	134
2.1 Description du protocole	134
2.2 Echancier	145
3. Traitement des données	147
3.1 Les étapes du traitement des données	147
3.2 Synthèse de la section	157
Chapitre 4 Résultats	160
1. Etude de cas	161
1.1 Etude du cas Clarisse	161
1.2 Etude du cas Evelyne	175
1.3. Etude du cas Noé	193
1.4 Synthèse des études de cas	206
2. Analyse inter-cas	208
2.1 Sentiments de l'acteur dans la conduite du débat centré sur le milieu de vie de l'élève	209
2.2 Le protocole du débat comme cadre de référence.....	223
2.3 Orientation de l'activité.....	238
2.4. Mise en débat de son action.....	255
2.5 Synthèse des analyses inter-cas.....	255
3. Le dispositif	273
3.1 Repérage des manières d'être	274
3.2 Repérage des manières de penser	280
3.3 Repérage des manières de faire	285
3.4 Synthèse des points saillants du dispositif soumis à modélisation.....	292
Chapitre 5 Discussion	295
1. Débat autour des dispositifs	296
1.1 Du milieu de vie de l'élève vers un emboîtement de dispositifs	296
1.2 Le dispositif dynamique à trois pôles (DD3P) comme matrice des dispositifs pédagogique et de recherche.....	298
1.3 Des espaces repensés.....	300
2. La professionnalité enseignante à l'épreuve du milieu de vie	306
2.1 Vers un constat d'épreuve de professionnalité	306
2.2 Vers un constat d'absence de gestes du métier standardisés.....	307
2.3 Vers un rapport aux savoirs scolaires réinterrogé	309
3. La formulation d'une thèse : le milieu de vie, un obstacle de/à la professionnalité	312

3.1 Le milieu de vie, un obstacle de/à la professionnalité	312
3.2 Un triple obstacle de professionnalité	314
Chapitre 6 Conclusion	336
6.1 Limites de l'étude	337
6.2 Développement de notre propre puissance normative	337
6.3 La formation des adultes réinterrogée	339
Références bibliographiques	343
TABLE DES MATIERES	375

Résumé

Notre thèse repose sur la conception d'un dispositif pédagogique original du débat en classe centré sur le milieu de vie des élèves dans l'optique de leur développement moral. Celui-ci arrime des apports de Freire (2001) et de la démarche ergologique (Schwartz, 2000b) en restant en concordance avec les programmes scolaires d'Enseignement Moral et Civique. Il accorde une large place à l'expérience des apprenants pris sous l'angle des normes et des valeurs.

Un dispositif longitudinal de recueil de données (enregistrements audiovisuels des débats et entretiens d'autoconfrontation avec trois enseignants) a été mis en place pendant une année scolaire.

Revendiquant une dimension transformative et compréhensive de l'activité, la recherche analyse l'impact de sa mise en œuvre sur la professionnalité enseignante.

Les résultats montrent dans un premier temps des pratiques de détournement, d'instrumentalisation et de contournement du vécu des élèves en faveur de la transmission de savoirs scolaires. Progressivement, l'animation des débats en classe conjuguée au dispositif d'accompagnement et de développement professionnel mobilisé pour recueillir les données de recherche, produit une remise cause de la professionnalité enseignante et un élargissement des gestes du métier.

La recherche débouche sur la formulation d'une thèse rendant compte de l'existence d'un obstacle de/à la professionnalité. Elle conduit à l'élaboration de pistes de renouvellement de la formation des adultes avec comme enjeu de former les élèves sur le plan de la citoyenneté.

Mots clés : Milieu de vie, normes et valeurs, débat, professionnalité, activité, ergologie

Abstract

Our thesis is based on the design of an original pedagogical method (ou system) for classroom debates centred on the pupils' living environment in the perspective of their moral development. It combines contributions from Freire (2001) and the ergological approach (Schwartz, 2000b) while remaining in line with the Moral and Civic Education programmes. It focuses on the experience of learners in terms of norms and values.

A longitudinal data collection system (audiovisual recordings of the debates and self-confrontation interviews with three teachers) was set up during one school year. Claiming a transformative and comprehensive dimension of the activity, the research analyses the impact of its implementation on the professionalism (professionalism) of teachers. The results initially show practices of misappropriation, instrumentalisation and by-passing of pupils' personal experiences in favour of the transmission of school knowledge. Gradually, the leading of classroom debates combined with the support and professional development system used to collect research data is leading to a rethinking of the teaching professionalism (professionalism) and a broadening of the profession's practices (ou actions).

The research leads to (ou results in) the formulation of a thesis that takes into account the existence (or the presence) of an obstacle to professionalism (professionalism).It leads to the development of new approaches to adult education with the objective of preparing (ou training) pupils in terms of citizenship (ou as regards citizenship).

Keywords : Living environment, norms and values, debate, professionalism, activity, ergology

Liste des tableaux

Tableau 1 : Présentation de l'échéancier	146
Tableau 2 : Codage d'un extrait de la deuxième ACS de Clarisse	152
Tableau 3 : Codage des éléments de classification d'un extrait de la première ACC	156
Tableau 4: Reconstitution d'un extrait de la deuxième ACS de Clarisse	157
Tableau 5 : Tableau synoptique du marqueur « des sentiments », Clarisse	211
Tableau 6 : Tableau synoptique du marqueur « des sentiments », Evelyne	214
Tableau 7 : Tableau synoptique du marqueur « des sentiments », Noé	216
Tableau 8 : Tableau synoptique du marqueur « protocole », Clarisse	226
Tableau 9 : Tableau synoptique du marqueur « protocole, Evelyne	228
Tableau 10 : Tableau synoptique du marqueur « protocole », Noé	230
Tableau 11 : Tableau synoptique du marqueur « orientation de l'activité », Clarisse	240
Tableau 12 : Tableau synoptique du marqueur « orientation de l'activité », Evelyne	243
Tableau 13 : Tableau synoptique du marqueur « orientation de l'activité », Noé	245
Tableau 14 : Tableau synoptique du marqueur « mise en débat de l'activité », Clarisse	259
Tableau 15 : Tableau synoptique du marqueur « mise en débat de l'activité », Evelyne	261
Tableau 16 : Tableau synoptique du marqueur « mise en débat de l'activité », Noé	264
Tableau 17 : Synthèse de la triple combinaison et du double processus de développement professionnel	325

Liste des figures

Figure 1 : Présentation du protocole de recherche	135
Figure 2 : Synthèse de la technique d'entretien	145
Figure 3 : Processus de développement de Clarisse	161
Figure 4 : Processus de développement d'Evelyne	175
Figure 5 : Processus de développement de Noé	193
Figure 6 : Points saillants du dispositif	294

Liste des photos

Photo 1 : Croquis du premier débat animé par Clarisse	131
Photo 2 : Disposition de l'espace pour les AC	136
Photo 3 : Tableau annoté par Evelyne lors de la séance du feedback	335

Table des sigles

AC : Autoconfrontation

ACC : Autoconfrontation croisée

ACS : Autoconfrontation simple

CNESCO : Conseil national d'évaluation du système scolaire

CSP : Conseil Supérieur des Programmes

DNB : Diplôme National du Brevet

EDD : Education au Développement Durable

EMC : Enseignement moral et civique

GRT : Groupes de Rencontre du Travail

IGEN : l'Inspection Générale de l'Education Nationale

MDL : Maisons des lycéens

MEN : Ministre de l'Education Nationale

QSV : Questions Socialement Vives

STS : Sciences, Technologies et Sociétés

UA : Unité d'analyse

Liste des annexes

- Annexe 1 : Etapes du protocole du débat, document remis aux enseignants
- Annexe 2 : Clarisse, débat 1 - Croquis de la situation de départ
- Annexe 3 : Clarisse, débat 1 - Fiche de préparation de l'ACS 1
- Annexe 4 : Clarisse, débat 1 - Verbatim avec codage de l'ACS 1
- Annexe 5 : Evelyne, Débat 1 - Croquis de la situation de départ
- Annexe 6 : Evelyne, débat 1 - Fiche de préparation de l'ACS1
- Annexe 7 : Evelyne, débat 1 - Verbatim avec codage de l'ACS 1
- Annexe 8 : Noé, débat 1 - Croquis de la situation de départ
- Annexe 9 : Noé, débat 1 - Fiche de préparation de l'ACS1
- Annexe 10 : Noé, débat 1 - Verbatim avec codage
- Annexe 11 : ACC1 – Verbatim avec codage
- Annexe 12 : Clarisse, débat 2 - Croquis de la situation de départ
- Annexe 13 : Clarisse, débats 2a et 2b - Fiche de préparation de l'ACS 2
- Annexe 14 : Clarisse, débat 2 - Verbatim avec codage de l'ACS 2
- Annexe 15 : Evelyne, débat 2 - Croquis de la situation de départ
- Annexe 16 : Evelyne, débat 2 - Fiche de préparation de l'ACS 2
- Annexe 17 : Evelyne, débat 2 - Verbatim avec codage de l'ACS 2
- Annexe 18 : Noé, débat 2 - Croquis de la situation de départ
- Annexe 19 : Noé, débat 2 - Fiche de préparation de l'ACS 2
- Annexe 20 : Noé, débat 2 - Verbatim avec codage de l'ACS 2
- Annexe 21 : ACC2, verbatim avec codage
- Annexe 22 : Clarisse, débat 3 – Croquis de la situation de départ
- Annexe 23 : Clarisse, débat 3 – Fiche de préparation de l'ACS 3
- Annexe 24 : Clarisse, débat 3 – Verbatim avec codage de l'ACS 3
- Annexe 25 : Evelyne, débat 3 – Croquis de la situation de départ
- Annexe 26 : Evelyne, débat 3 – Fiche de préparation de l'ACS 3
- Annexe 27 : Evelyne, débat 3 – Verbatim avec codage de l'ACS 3
- Annexe 28 : Noé, débat 3 – Croquis de la situation de départ
- Annexe 29 : Noé, débat 3 – Fiche de préparation de l'ACS 3
- Annexe 30 : Noé, débat 3 – Verbatim avec codage de l'ACS 3

Annexe 31 : ACC3 – Verbatim avec codage

Annexe 32 : Etude du cas Clarisse, verbatim extraits 1 à 22

Annexe 33 : Etude du cas Evelyne, verbatim extraits 1 à 27

Annexe 34 : Etude du cas Noé, verbatim extraits 1 à 30

Annexe 35 : Analyse inter-cas, sentiments de l'acteur dans la conduite du débat (extraits 1 à 11)

Annexe 36 : Analyse inter-cas, le protocole du débat comme cadre de référence (extraits 1 à 11)

Annexe 37 : Analyse inter-cas, orientation de l'activité (extraits 1 à 12)

Annexe 38 : Analyse inter-cas, mise en débat de son action (extraits 1 à 13)

Annexe 39 : Le dispositif (extraits 1 à 29)

Introduction et contextualisation

« Qu'avons-nous fait de leur génie » ?

Cette réflexion personnelle constitue l'emprunte encore active laissée à l'issue de nombreux entretiens éducatifs menés avec des élèves à la fois en échec scolaire, à la déroute au sein de l'école et, pour certains, en réussite par ailleurs dans des activités culturelles parfois exigeantes sur le plan intellectuel. Comment comprendre cet écart ? Comment un même élève peut-il conjuguer échec et réussite en fonction du lieu dans lequel il évolue ? Nous avons pu observer des élèves en déshérence à l'école alors qu'ils étaient par ailleurs en réussite dans des pratiques ludiques exigeantes notamment celles du jeu d'échec. Au fur et à mesure de notre cheminement professionnel et de l'accumulation d'expériences de même nature, des zones d'ombre se sont infiltrées dans nos réflexions professionnelles comme autant d'espaces à explorer dans lesquels trouve son origine notre parcours de recherche.

Conseiller Principal d'Education durant quinze années, nous avons multiplié des entretiens avec des élèves dits difficiles et souvent en échec scolaire. Nous avons reçu des enseignants parfois eux-mêmes en souffrance dans le cadre de leurs enseignements. Nous avons ainsi pu ressentir ce que l'école produit sur ses acteurs, et ceci tant pour les enseignants que pour les élèves. Du statut d'enseignant à l'enseignant-sujet, de l'élève-apprenant à l'élève-sujet, à l'aune d'un cheminement quotidien à leur côté, nous avons pu mesurer leurs préoccupations et parfois leurs dilemmes à mener leurs missions assignées jusqu'au bout avec les effets escomptés.

Aujourd'hui responsable de formation à l'INSPÉ¹, il m'importe de donner du sens et de la signification à cette expérience passée, d'en extraire des perspectives de recherche dans l'optique de contribuer au renouvellement et à l'enrichissement de la formation des professionnels de l'éducation et de l'enseignement.

Ces observations préalables nous ont amené à conduire un premier travail de recherche dans le cadre de notre mémoire de master. Nous y avons exploré comment des élèves, scolarisés en collège, reçoivent et produisent des normes lorsqu'ils sont immergés dans les espaces « vie scolaire » (cour de récréation, foyer, restaurant scolaire) et ceci durant les temps hors classe. La démarche ergologique nous a permis d'approcher leurs raisons d'agir en prise avec leurs espaces de vie jusqu'à en faire leur milieu entendu comme une expérience que l'on s'approprie grâce à un parti pris, reflet d'un point de vue.

Nous avons pu illustrer que l'élève éprouve l'expérience des normes et, par des délibérations permanentes avec elles, en produit de nouvelles. En polarisant en permanence leur environnement, par le prisme d'évaluations où le sujet émet des préférences et opère des choix par l'attribution de valeurs, nous avons pu rendre compte de leur capacité à déneutraliser l'espace en lui attribuer du sens.

Des points saillants ont pu apparaître, traduisant un processus par lequel les élèves se construisent en tendance, en produisant des initiatives par des pratiques de détournement, de contournement et d'adaptation mais également, en se soumettant à des contraintes tout en se créant des marges. Tous ces éléments nous laissent à penser que les élèves ne peuvent pas mécaniquement se mettre à disposition des

¹ Anciennement Etablissement Supérieur du Professorat et de l'Education; cette dénomination évolue en Institut National Supérieur du Professorat et de l'Education par la Loi Blanquer dite pour « l'Ecole de la confiance » adoptée le 30 janvier 2019.

adultes de la communauté scolaire. On ne peut ignorer leur point de vue, celui même avec lequel ils entretiennent leur relation au monde.

La grande richesse des délibérations des élèves et de leurs raisons d’agir durant ce temps libre qui nous a toujours semblé, en tant que professionnel, vide d’intérêt, nous pousse aujourd’hui à poursuivre la réflexion engagée tout en posant de nouvelles perspectives. Celles-ci s’ancrent d’une part dans l’intérêt des professionnels pour la prise en compte de la parole des élèves et d’autre part dans l’actualité de notre société dont les problématiques ne peuvent être ignorées par le monde de la recherche. Nous présentons successivement ces deux pôles.

La valorisation de nos travaux initiaux, sous la forme de communications pour trois colloques ainsi que la rédaction d’un article pour une revue d’interface (Denny, 2016), nous a ouvert de nouvelles pistes de recherche que le présent travail reflète. En effet, si ces moments scientifiques ont exploré, à travers des approches plurielles, l’élève dans les temps hors classe, nous avons repéré un très fort intérêt pour la question de la prise en compte de celui-ci notamment lorsqu’on l’assigne à une posture d’apprenant. Nous avons été interpellé par l’intérêt que les professionnels accordent à faire vivre la parole de l’élève durant les enseignements tout en soulignant les problématiques auxquelles ils s’exposent notamment en termes de gestion de classe, par exemple. En guise d’illustration nous pouvons citer un numéro de revue intégralement dédiée à la parole de l’élève (Sueur & Tozzi, 2017). Ces éléments participent de notre souhait de positionner notre présente recherche dans le temps de la classe, là où précisément la Loi de refondation de l’école de 2013 ambitionne de renouveler les pratiques pédagogiques. La centration de la réforme de l’éducation prioritaire (2015) et celle du collège (2016) sur les préoccupations pédagogiques, la création des Etablissements Supérieurs du Professorat et de l’Education (2013) pour redonner une nouvelle vitalité à la formation initiale des enseignants constituent autant d’illustrations de cette volonté affirmée d’entrer dans la classe pour atteindre les pratiques professionnelles des enseignants. Notre travail de recherche se scelle à cette ambition tout en étant attentif à l’actualité contemporaine comme second ancrage de notre recherche.

L’école est toujours en débat avec les phénomènes d’actualité. Aux « crises de civilisation, de culture, de démocratie, et, bien-sûr, économique, d’emplois [...] qui assaillent les sociétés contemporaines, l’École est sommée de répondre et dans le même temps accusée [...] d’en être la cause » (Lange, 2015, p. 4). Dans cette logique, nous inscrivons notre objet de recherche en écho à une époque marquée par les attentats (janvier 2015) qui ont touché les Français jusqu’au cœur des valeurs républicaines et à l’interpellation faite à l’Ecole de former les citoyens de demain. Le malaise se traduit de manière encore plus exacerbée lorsque des jeunes refusent, au sein de nos écoles, de respecter la minute de silence en hommage aux victimes des attentats de Charlie Hebdo (Verduzier & Beyer, 2015).

Au lendemain de ces attentats, la promulgation des onze mesures issues de la grande mobilisation de l’école pour les valeurs de la République du 22 janvier 2015, réassigne à l’école la mission de transmettre des connaissances tout en étant un creuset de la citoyenneté. La composante intégrative de l’école, tant au niveau social que moral, pour souder la nation autour d’une communauté nationale, constitue la réponse politique à ces événements d’une gravité extrême (Lorcerie & Moignard, 2017). Nous avons été plus particulièrement attentif à la mise en œuvre du nouvel enseignement moral et civique (EMC)², inscrit dans la Loi du 8 juillet 2013 d’orientation et de programmation pour la refondation de l’école de la République, et qui prend une importance encore plus déterminante au regard de l’actualité. Cet enseignement, dont la

² Publié au Bulletin Officiel n°6 du 25 juin 2015 puis modifié pour l’école élémentaire et le collège par le Bulletin Officiel n°30 du 26 juillet 2018 et pour le lycée par le n°1 du 29 janvier 2019.

mise en œuvre effective date de septembre 2015, se substitue aux programmes d'éducation civique existants à chacun des niveaux de l'école élémentaire, du collège et du lycée.

Il nous semble essentiel de mobiliser des travaux de recherche en considérant la mise en œuvre effective de cet enseignement dans les classes tant les enseignants se sentent démunis face à leur responsabilité dans la transmission des valeurs de la République (Bergounioux, Loeffel, & Schwartz, 2013). La lecture de la grande consultation³ sur les projets de programmes d'EMC menée du 5 au 30 janvier 2015 (Ministère de l'Éducation Nationale, 2015b), dans un contexte marqué par une mobilisation nationale inédite autour de la laïcité et de la transmission des valeurs de la République, nous a convaincu dans notre volonté de tirer un trait d'union entre le monde de la recherche et celui des professionnels de l'enseignement. La consultation nationale fait apparaître une large adhésion des personnels enseignant et d'éducation à l'existence et au fondement de ce nouvel enseignement qui réaffirme les valeurs républicaines et humanistes, et conforte l'École dans sa mission essentielle. Elle met en évidence la liberté pédagogique que cet enseignement valorise tout en impulsant une évolution des pratiques pédagogiques et éducatives. Mais la consultation fait également émerger des doutes et inquiétudes quant aux programmes qui mobilisent des démarches pédagogiques et didactiques complexes, et qui interrogent les gestes professionnels des enseignants en laissant notamment une large part à la pédagogie du débat. Notre essai de modélisation du débat, à partir d'apports scientifiques, tient compte de ces inquiétudes et positionnements initiaux. Nous proposons d'en préciser les orientations en abordant une lecture systémique centrée sur les enseignants, les élèves et ce qui les met en présence, la classe.

En positionnant notre objet de recherche au cœur de l'EMC, dans la mise en œuvre de la pédagogie du débat qu'elle promeut, nous cherchons à comprendre ce qui se joue lorsque des acteurs aux rôles et missions divergents, enseignants et élèves, se mesurent à une pratique nouvelle susceptible d'interroger l'acte d'enseigner d'un côté et celui d'apprendre de l'autre. De manière plus fine, nous visons à concourir au développement moral de l'élève dans une visée émancipatrice, lui permettant de s'insérer en tant que citoyen au sein de la société, en identifiant ce que cela induit comme transformation dans l'acte d'enseigner.

Ainsi, à la lumière de nos expériences passées, en tant que professionnel et formateur, tout comme dans nos tâches de recherche, des éléments d'actualité qui réinterrogent la capacité de l'école à former les citoyens de demain, cette étude ambitionne de s'immerger dans la « boîte noire de la classe » (Sirota, 1988, p. 88), dans une visée compréhensive, afin d'explorer les dynamiques en œuvre dans le quotidien de nos établissements scolaires. Dès lors, il nous faut « accepter d'aborder de front les aspects énigmatiques des expériences scolaires » (J. Guérin, 2012, p. 18) dans une logique intrasubjective mais également intersubjective afin de saisir les processus en œuvre et qui traversent les acteurs, le tout « dans le cadre de situations ordinaires de travail [pour les enseignants] » (p. 17) ou d'apprentissage en ce qui concerne les élèves. En somme, nous cherchons à découvrir « tout ce que recouvre l'agir en train de se faire [et] tout ce qui a été pris en compte par l'acteur » (L. Durrive, 2015a, p. 90).

Notre travail nous amène à entrer dans la complexité de ce qui se joue dans les salles de classe avec comme intercalaire la prise en compte des points de vue des acteurs comme outil et objet théorique. En accordant le primat à la parole formulée, nous regardons d'un côté, la dimension observable des actes que posent les acteurs dans le quotidien de la classe et de l'autre côté, ce qui échappe au visible immédiat, en considérant que « l'évidence première [de l'acte] masque tout un pan de la réalité, et [...] fait écran et

³ Le Conseil Supérieur des Programmes (CSP) a été saisi sur cet enseignement dès l'automne 2013. Il a rendu publique ses propositions le 3 juillet 2014 pour l'école et le collège (cycles 2, 3 et 4) et le 18 décembre 2014 pour le lycée professionnel, technologique et général.

empêche de voir le processus qui l'a produit » (L. Durrive, 2015a, p. 90). Notre travail se polarise sur ces arrière-plans dans l'optique d'en exploiter le potentiel de « renormalisation » (Schwartz, 2007, p. 131). Par ce terme, nous entendons « le travail permanent de renouvellement des règles d'élaboration de l'expérience et des règles à suivre dans l'action » (Lussi Borer & Muller, 2014, p. 129). Il nous apparaît en effet que

La classe constitue une unité de temps et de lieu dans laquelle l'expérience présente des enseignants [...] synthétise différents éléments de leurs expériences passées. Et le flux de leurs émotions (ou dynamique émotionnelle) contribue fondamentalement à la modification de leur activité professionnelle (Ria & Chalies, 2003, p. 8).

Ces émotions sont donc indissociables de l'environnement dans lesquelles elles s'expriment et constituent un défi pour le chercheur qui ambitionne d'y accéder.

Nous considérons la « classe » sous l'angle d'un environnement écologique et dynamique. L'approche écologique selon l'acception de Bateson (1995) traduit une dimension systémique de l'activité en classe mettant en présence des acteurs aux rôles, missions et préoccupations plus ou moins convergents. Nos intentions visent alors à revaloriser « le contexte en montrant que les interactions en classe prennent une signification particulière quand on les envisage comme nichées dans des systèmes locaux d'action » (Durand, Ria, & Veyrunes, 2010, p. 3) tout en se demandant « comment les idées agissent [...] les unes sur les autres » (Bateson, 1995, p. 2). Enfin, elle est dynamique dans la mesure où il existe une logique autonome de l'élève au savoir enseigné qui ne se cantonne pas uniquement aux effets produits immédiatement par l'enseignant car « lorsqu'il s'arrête d'enseigner, le rapport entre élève et contenu enseigné continue d'évoluer, [...] des activités extra-scolaires de l'élève pouvant également impacter un apprentissage initié en classe » (Rogalski, 2000, p. 53). Ainsi, du côté des élèves, des questionnements sur leur activité se posent. Les élèves sont-ils véritablement actifs dans l'apprentissage quand ils sont engagés dans l'échange explicite imposé par l'enseignant ? « Sont-ils, à l'inverse, inactifs quand ils manifestent leur présence au travers d'une passivité affichée » (Ruelland-Roger & Clot, 2013, p. 22) ?

La somme de ces considérations préalables nous invite à entrer dans la complexité de situations « à caractère énigmatique » (Baudouin & Friedrich, 2001, p.93), et à nous livrer à « une quête du travail caché » (Champy-Remoussenard, 2014, p. 1). Notre recherche s'intéresse dès lors au travail invisible en cela qu'il n'est pas directement accessible sans un effort exploratoire et heuristique.

Notre cheminement réflexif nous amène à introduire dans notre étude de terrain une dimension sociotechnique par la création d'un modèle de débat en classe sur la base des travaux de Freire (2001) et de la démarche ergologique de Schwartz (2000b). Ces apports nous permettent d'aborder la pédagogie du débat que promeut les programmes d'EMC dans l'optique de veiller à la transmission des valeurs adossées à un socle de connaissances tout en restant centré sur l'activité qu'ils suscitent au niveau des acteurs. Entre enseigner et apprendre, entre rôles prescrits et postures assignées, nous tentons de faire émerger autant d'agir « qu'il nous importe de connaître » (Schwartz, 2000a, p. 32) afin d'enrichir les réflexions portant sur les missions d'instruction, d'éducation et de formation de l'École.

Notre objectif de recherche s'inscrit dans une double polarité : d'une part transformative (Schwartz, 1997) dans la mesure où elle vise le développement d'enseignants dans une dynamique notamment professionnalisante et, d'autre part, épistémique, par la production de connaissance sur l'activité d'acteurs engagés dans des tâches d'enseignement et d'apprentissage. Ces deux versants s'enrichissent mutuellement d'un débat permanent qui nécessite « une collaboration particulière entre acteurs et chercheurs » (Trohel & J. Guérin, 2008, p. 3) « permettant d'honorer l'intelligibilité des dynamiques propres

aux contextes d'action et aux logiques d'acteurs qui les traversent et les configurent » (Baudouin & Friedrich, 2001, p. 14). Nous nous inscrivons en outre en cohérence avec « l'interpellation faite aux chercheurs en termes de conseil et d'expertise sur les questions liées à la formation des professionnels de l'éducation et de la formation » (Albero & J. Guérin, 2014, p. 5) ce qui légitime les orientations de ce travail. En outre, nous précisons que cette recherche intervient alors que « se manifeste aujourd'hui une pression sociale très forte à une meilleure connaissance des activités réelles notamment sur le terrain professionnel, que cette pression émane des praticiens eux-mêmes ou des organisations qui peuvent les employer » (Barbier, 2001, p. 305).

De ces considérations préalables, nous pouvons d'ores et déjà extraire nos questionnements de départ. Ainsi, et à ce stade de notre étude, nous nous demandons ce qui arrive aux enseignants et aux élèves lorsque ces derniers investissent l'espace-classe et plus particulièrement lorsque des modèles pédagogiques sont prescrits par une organisation et vécus par des acteurs. Dans ce contexte, comment l'activité des uns rejoint-elle ou non celle des autres et, par voie de conséquences, peut-on imaginer des glissements tendanciels entre les acteurs ? Au niveau méthodologique, on peut se demander à « quelles conditions est-il possible de passer l'action au crible de la pensée, non pas seulement du chercheur, mais du sujet lui-même » (Clot, 2001, p. 255) ? En effet, « l'activité réelle de l'élève, redécouverte par l'enseignant, est un instrument important de développement de l'activité enseignante » (Ruelland-Roger & Clot, 2013, p. 25). Dans cette optique, quelles connaissances pouvons-nous faire émerger permettant d'enrichir la formation initiale et continue des enseignants ?

Nous précisons toutefois que s'attacher à l'activité conjointe de l'enseignant et des élèves traduit une volonté de recueillir ce qui se joue dans la relation enseignant-élèves, non pour trouver un remède infaillible aux difficultés possiblement rencontrées par ces acteurs mais pour donner davantage d'épaisseur, de profondeur, à la posture professionnelle de l'enseignant par des apports scientifiques formalisés tout en essayant de trouver des clés favorisant les apprentissages des élèves.

Nous proposons une délimitation préalable à notre objet d'étude par « une entrée activité comme objet intégrateur pour les sciences sociales » (Barbier & Durand, 2003, p.1) dans un contexte où les disciplinaires des sciences humaines et sociales peinent à apporter des réponses aux professionnels dans leurs activités quotidiennes (M. Durand & Yvon, 2012). Il s'agit d'ancrer le débat au plus profond de l'activité « pour comprendre ce qu'il s'y passe et en approchant le travail en micro, à la loupe » (Schwartz, 2011, p. 150). Le choix de l'activité comme « objet central de ce programme répond à la nécessité de procéder à une réduction opératoire du réel, tout en visant une validité théorique et une pertinence pratique » (Durand *et al.*, 2010, p. 19). C'est ainsi qu'une certaine posture de recherche se propose à l'étude en adoptant une approche holistique de l'activité humaine que la juxtaposition disciplinaire ne parvient pas à aborder dans sa globalité. En effet,

les sciences humaines et sociales ont affaire à une même réalité qui constitue leur objet commun : l'activité humaine dans la diversité de ses conditions d'exercice, dans l'historicité, la singularité et l'inédit de sa survenance, et dans l'unité que lui donne le fait qu'elle est développée par des sujets humains. L'activité survient toujours lorsqu'il est question de sauver l'unité de l'être humain, de recoudre des parties de l'être humain auparavant séparées, disloquées (Schwartz, 2007, p. 124).

Il s'agit de prendre au sérieux le constat que « cette réalité résiste aux démarches de recherche classiques qui y découpent leur objet propre (l'individuel, le social, la langue, etc.) » (Barbier & Durand, 2003, p. 105). Nous sommes donc amené « à appréhender la réalité depuis le point de vue du sujet, et à comprendre les mécanismes d'engendrement de l'activité depuis cette base » (Rabardel & Beguin, 2005, p. 431). Nous

rejoignons Rabardel en considérant qu'il faut, « au plan de la recherche, développer des connaissances mieux équilibrées et plus représentatives de l'humain » (2005 p. 13). Il est ainsi nécessaire de regarder autrement le quotidien des enseignants et des élèves lorsqu'ils se partagent un espace commun. C'est donc bien le champ des pratiques d'enseignement-apprentissage lui-même combiné au sens qu'en donnent les acteurs concernés qui délimite notre objet d'étude. Ces enjeux nous éloignent de fait des recherches d'inspiration cognitiviste des années 80-90 qui avaient recours à « des études expérimentales sortant le chercheur de l'école et l'éloignant de la réalité de la classe » (Durand *et al.*, 2010, p. 17). L'image du gradient traduit bien les finalités que nous assignons à notre recherche. En effet, « le gradient est un filet qu'on jette à la mer sans savoir ce qu'il ramènera » (Merleau-Ponty, 1989, p. 11). Mais on peut tout aussi bien évoquer l'image du « maigre rameau sur lequel se feront des cristallisations imprévisibles » (p. 11). Ces éléments traduisent fidèlement notre positionnement de recherche ainsi que l'humilité avec laquelle nous abordons notre étude dans une perspective épistémique.

Notre manuscrit de thèse est structuré en six chapitres.

Le chapitre 1, la revue de littérature, vise à explorer ce que devient la parole de l'élève au sein de l'école française⁴. L'architecture repose sur un plan large qui regarde l'École dans sa globalité pour se resserrer et aboutir progressivement aux acteurs, enseignants et élèves, en prise avec la pratique du débat en classe. Pour mener notre exploration, nous veillons à ramener progressivement notre objet d'étude autour de l'EMC.

Le chapitre 2, le cadre théorique, nous permet de présenter la démarche ergologique comme fondement scientifique de notre recherche. Nous y explorons des concepts clés tels l'activité, le milieu de vie ou encore celui de professionnalisation. Ces apports nous permettent de formuler une hypothèse suivie d'une question de recherche.

Le chapitre 3, le cadre méthodologique, nous amène à préciser le terrain d'expérimentation ainsi que les dispositifs pédagogique et de recherche. Ils nous permettent de recueillir du matériau à analyser.

Le chapitre 4 expose les résultats selon trois entrées complémentaires, l'étude de cas et inter-cas, pour finir par le dispositif.

Le chapitre 5, les résultats, sont ensuite discutés à renfort d'apports théoriques.

Le chapitre 6 présente les éléments de conclusion faisant état des limites de l'étude, de la principale thèse que nous défendons et des perspectives au niveau de la formation des adultes.

⁴ Cette modalité d'entrée dans le sujet poursuit une communauté de préoccupations avec notre mémoire de master intitulé « Ce qui arrive à l'élève... : les apports de l'approche ergologique rapportée à l'élève ». En nous distinguant très nettement du contenu, nous restons attaché à faire émerger la complexité de ce que recouvre le fait de donner la parole à l'élève notamment pour l'enseignant.

Chapitre 1

Revue de littérature

Nous situons l'école à partir de deux préoccupations. D'un côté, nous observons le rapport que l'école tisse avec le quotidien des élèves, le réel de l'actualité contemporaine auquel sont soumis les enseignants dans leur ambition de professer, et les élèves en prise avec leurs apprentissages (section 1). De l'autre côté, nous dressons un état des lieux des processus et espaces existants au sein de l'Ecole française permettant aux élèves d'engager un développement moral avec la contribution des enseignants (section 2). Ce cheminement théorique nous amène à affiner le grain de notre recherche en explorant ce que recouvre la morale à enseigner à l'école dans son ambition de former les élèves (section 3). Enfin, en cherchant à inscrire notre objet de recherche au sein de la classe, nous nous intéressons à la pédagogie et plus particulièrement celle qui relève du débat dans la mesure où elle semble la mieux appropriée pour répondre à nos enjeux de recherche (section 4).

1. L'enseignement en question

Nous entamons notre recherche par le prisme des disciplines enseignées (section 1) en interrogeant l'École sur sa capacité à prendre en considération l'élève dans sa globalité. Nous nous intéressons au courant des Questions Socialement Vives (QSV) (section 2) pour ses dimensions anthropologiques et sa capacité à prendre en compte des problématiques relevant de sujets d'actualités. Nous voyons ensuite des études centrées sur l'enseignement des QSV (section 3) en pointant des connaissances produites par ces recherches sur les acteurs enseignants et élèves (section 4). Une synthèse clôture ce cheminement initial (section 5).

1.1 Des disciplines enseignées

Le centième Dossier de veille de l'Institut Français d'Éducation (IFÉ) sur le thème : Eduquer au-delà des frontières disciplinaires pose une question fondamentale : « Comment éduquer les élèves pour en faire des citoyens responsables dans un système surtout centré sur les disciplines scolaires, et qui ne permet donc pas facilement d'embrasser d'un même regard les questions complexes, forcément interdisciplinaires » (Reverdy, 2015, p. 1) ? L'organisation de l'enseignement en France s'est construite, à la fin du XIX^{ème} siècle et au début du XX^{ème} siècle, sous la forme d'une juxtaposition de disciplines, comportant des règles internes auxquelles les élèves doivent se soumettre. La notion de « forme scolaire » (Vincent, 2008, p. 1) est avancée pour caractériser le mode d'organisation et de fonctionnement de l'école qui « se substitue à un ancien mode d'apprentissage par oui-dire, voir faire et faire » (p. 49). Astolfi souligne un enjeu politique visant à éloigner l'enfant du monde des adultes en séparant le savoir de la compétence de l'école et, le faire relevant de la sphère familiale. Une ambivalence apparaît entre d'une part un effet positif qu'il nomme « exposition obligée » (2005, p. 65) qui préserve l'enfant d'apprentissages aléatoires au gré des situations privilégiant une structuration cohérente et organisée de savoirs à transmettre. La programmation curriculaire garantit les mêmes enseignements à tous les élèves. Et d'autre part, un effet négatif dit de « réification larvée » (p. 65) traduisant le cloisonnement des temps d'apprentissage et leur éloignement du quotidien de l'enfant. Un risque d'affaiblissement en termes de sens des savoirs peut apparaître du fait de leur décontextualisation. Ce « dessaisissement didactique de l'ensemble du corps social au profit de l'institution scolaire » (p. 67) impacte nécessairement la qualité de la relation des enseignants et des élèves avec les savoirs.

L'école contemporaine, en se constituant comme l'héritière de cette construction originelle, est contestée aujourd'hui (Audigier, 2002 ; Boissinot, 2014) car elle « peine à répondre à des demandes et à des besoins sociaux nouveaux » (Boissinot, 2014, p. 67). Dans l'institution scolaire, on préfère « enseigner des certitudes [...], laisser de côté la diversité des points de vue, évaluer des savoirs clairement énoncés et non des incertitudes » (Audigier, 2002, p. 14). A la forme scolaire répond une manière d'être attendue de l'élève « caractérisée par le silence de l'écolier, l'apprendre par cœur, la soumission obtenue par contrainte et *habitus* à des règles impersonnelles » (Vincent, 2008, p. 60). Si ces approches semblent probablement un peu caricaturales de l'école d'aujourd'hui, elles rendent néanmoins compte de certaines tendances existantes.

Nous pouvons ajouter que ces éléments sous-tendent une autre problématique, souvent rapportée en partie à ce qu'on nomme « la crise de l'éducation », dont « les fondements se trouvent principalement dans la mise en cause de la légitimité des savoirs scolaires » (Alpe & Barthes, 2013, p. 34). S'y rajoute une certaine porosité existante entre l'école, dans sa mission de transmission de savoirs, et la société qui

promeut des savoirs concurrents (Cavet, 2007 ; Serres, 2012). L'école est confrontée à la difficulté de circonscrire ce qu'il faut enseigner dans une société « liquide » (Bauman, 2013, p. 1) marquée par le règne de l'éphémère et de l'individualisme où l'injonction à la consommation prime sur toute autre perspective ; et où les institutions cèdent le pas aux réseaux, plus éphémères et volubiles (2013). Or, dans notre école, on enseigne des savoirs stabilisés, validés et confirmés par des disciplines académiques que bien souvent l'université a su légitimer. Cela induit un décalage entre le temps scientifique qui amène des chercheurs à stabiliser des connaissances, le temps institutionnel de leurs inscriptions dans les programmes officiels de l'Education Nationale et l'espace pédagogique chargé de leurs transpositions dans le quotidien de nos écoles. L'analyse de la distance entre le savoir savant et le savoir enseigné a été initiée par des courants didactiques souvent critiques tant sur la forme scolaire que sur le contenu enseigné (Chevallard, 1999).

Nous sommes plus particulièrement attentif aux travaux portant sur le Délai de Transposition Didactique (Quessada & Clément, 2007) qui mettent en évidence l'influence du contexte sociopolitique sur l'insertion des connaissances dans les programmes formels du système scolaire. Un intérêt accru au niveau politique pour certains thèmes peut réduire sensiblement ce délai. Citons, par exemple, les connaissances sur les origines de l'espèce humaine dans un contexte marqué par une volonté politique de promouvoir la laïcité à l'école sous la IIIème République (L. Simonneaux & J. Simonneaux, 2014). On peut encore mentionner l'irrégularité avec laquelle l'enseignement du Quaternaire s'est implanté par intermittence dans les programmes scolaires pour s'imposer aujourd'hui notamment sous la pression de « la médiatisation alarmiste des changements climatiques, [du] regain du spiritualisme, [de] la lutte contre le créationnisme et le finalisme [et de la] régression de l'humanisme » (Quessada & Clément, 2007, p. 213).

Ainsi, tout savoir enseigné est un construit sociopolitique qui, comme nous l'avons vu, risque de s'éloigner des préoccupations réelles des élèves, sujets-apprenants dont les aspirations et problématiques de vie peuvent être singulièrement autres. Ce courant de pensée ouvre sur des questions essentielles : « Qui sont les producteurs de savoirs ? Quels sont leurs intérêts, leurs alliances, leurs oppositions ? » (Lipp & L. Simonneaux, 2017, p. 56).

Des réflexions et préconisations didactiques se développent pour enseigner les questions auxquelles la société s'expose quotidiennement tant sur les plans sociaux, culturels qu'économiques en considérant des savoirs de référence non encore stabilisés voire polémiques (Legardez & L. Simonneaux, 2006). L'émergence des « Éducatifs à » traduit « le besoin de former à certains savoirs récents ou émergents souvent liés à la mondialisation et à des questions sensibles des sociétés actuelles » (Tavignot, 2015, p. 480). Pour s'en tenir aux débats que soulèvent ces conceptions de l'éducation, nous pouvons ajouter qu'elles opposent « pédagogues [et] républicains », pour reprendre une opposition nommée « à la française » (Audigier, 2015, p. 8).

Ainsi des débats confrontent les tenants d'une école sanctuaire où prédominent des savoirs académiques de référence et ceux d'une école ouverte sur son temps et son environnement qui interroge et intègre en continu les problématiques auxquelles la société se heurte au quotidien.

La réponse épistolaire de Meirieu (2016) à l'article paru dans Le Monde de l'écrivain Sallenave illustre ces lignes de tension. Sur la question de la laïcité à l'école, Sallenave avance que seule l'instruction « doit dessiner le périmètre protégeant les enfants et les adolescents de tout ce qui viendrait parasiter leur attention » (Sallenave, 2015, p. 11). Il s'agit bien

d'arracher momentanément l'enfant, l'adolescent, aux rattachements religieux ou politiques de sa famille, de son groupe, de son quartier, pour le ramener vers les objets de l'instruction, l'école l'arrache à sa condition "d'enfant" pour en faire un élève" (Sallenave, 2015, p. 11).

L'auteure reconnaît le caractère utopique de cette ambition mais souligne la nécessité de se concentrer sur des apprentissages considérés comme fondamentaux tels la maîtrise de la langue française, les mathématiques, les sciences et l'histoire. On retrouve dans cette affirmation les missions assignées à l'École par les fondateurs de la troisième République dont la ligne d'horizon était la construction de la Nation. Un tel positionnement n'est bien-sûr pas isolé tant des partisans pourraient s'y reconnaître et ceci de manière encore plus marquée à la suite des travaux de Bourdieu et Passeron (1964) et la mise en évidence de la proximité entre culture scolaire et culture des élites minorant fortement la capacité de l'école à lutter contre le déterminisme social.

Meirieu répond à Sallenave en se demandant si on peut « décréter l'élève ? » (2016, p. 33) dans une école où chacun serait purgé « de toute croyance, de toute affiliation et de toute préoccupation [pour se muer en] des êtres rationnels entièrement disponibles à la raison qui s'expose » (p. 34). Selon une telle acception, l'école devrait ainsi neutraliser ce que l'existence a réservé à tout un chacun afin de faire de l'enfant du peuple un élève institué par la République qu'il est appelé à représenter. Notons au passage que cette approche est contraire aux intentions des bâtisseurs de l'école sous la III^{ème} République. Buisson souligne que si « toute allusion aux idées morales, philosophiques et religieuses était interdite comme une infraction à la stricte neutralité, nous n'hésiterions pas à dire que c'en serait fait de notre enseignement national » (2016). Ainsi, l'apprentissage des fondamentaux n'interdit en rien l'ouverture à d'autres savoirs sans lesquels l'école perdrait en légitimité et en crédibilité.

Meirieu souligne les dangers d'une école qui sanctuarise l'élève en l'isolant de son quotidien « hors école ». Une telle démarche ignore que tout acte d'éducation est d'abord un cheminement, un parcours qui prend l'élève là où il est pour l'amener vers d'autres horizons. Ensuite parce que

les élèves n'articulent pas spontanément ce qu'ils sont et ce que nous leur enseignons, ils peuvent parfaitement vivre dans une schizophrénie acceptable qui les laisse développer simultanément des savoirs et des croyances complètement hétérogènes sans qu'ils articulent jamais les uns et les autres (Meirieu, 2016, p. 4).

L'auteur défend l'idée que la transmission de connaissances, en surplomb dirons-nous pour rendre compte de l'absence d'ancrage dans le quotidien des élèves en-dehors de l'école, ne protège pas de l'obscurantisme. Soulignons cette étude qui confirme une implication toute superficielle des lycéens qui se cantonnent en cours de philosophie à une forme de « moratoire intellectuel » (Rayou, 2002, p. 30). En se conformant strictement aux attentes des enseignants, ils ne dévoilent rien de leurs réelles manières de penser. Leurs productions se limitent à des exercices purement scolaires issus des enseignements laissant à l'extérieur du lycée ce qui les préoccupe réellement. Une telle dynamique rend inopérantes les finalités de l'école pour laquelle les « savoirs enseignés constituent de précieuses médiations dans la quête de soi » (p. 35).

Dans cette même lignée, nous pouvons citer l'exemple des Humanités classiques qui peinent à apporter leur contribution à la compréhension et à la lutte contre les problématiques contemporaines (Judet de La Combe & Wismann, 2004 ; Rimbault, 2011). Les élèves apprennent les traductions des textes par cœur sans réelle maîtrise linguistique (Klein & Soler, 2011), jusqu'à ignorer ce qui en fait leur essence soit la dimension axiologique. Denizot évoque un nouveau « paradigme des Humanités » (2015, p. 44) qui n'est plus l'apanage des disciplines classiques en prenant une dimension transversale faisant ressortir les finalités éducatives. Rappelons que les Humanités ont aussi vocation à être « une éducation esthétique, rhétorique, mais également morale et civique » (Compère & Chervel, 1997, p. 6). Il s'agit ainsi de marquer un écart entre l'enseignement des Humanités et une éducation par les Humanités. Nussbaum évoque « l'esprit des

humanités » (2011, p. 16) pour désigner des formes d'enseignement qui visent outre l'esprit critique, une capacité à comprendre la diversité des expériences humaines et la complexité du monde par la découverte du point de vue des autres. Néanmoins, ces finalités prennent un caractère d'étrangeté pour les enseignants davantage en phase avec la logique de transmission de connaissances et moins avec celle qui ambitionne le développement personnel de l'élève (Husser, 2017).

Cet aspect est encore plus prégnant dans le domaine de l'éducation civique qui vise la formation du futur citoyen. Pour atteindre un tel enjeu, des auteurs défendent la nécessité d'une articulation entre connaissance et expérience (Audigier, 2002, 2007; Kahn, 2015). Aussi il s'agit de placer l'élève dans une *praxis* telle qu'entendue par Aristote qui ambitionne la transformation du sujet à travers la pratique. Une dimension d'engagement est ainsi nécessaire. L'absence de ce critère peut expliquer les résultats des études portant sur l'analyse du vécu des disciplines scolaires par les élèves, soit la façon dont ceux-ci déclarent se les approprier, les vivre et les appréhender d'un point de vue émotionnel. Des études démontrent que l'éducation civique n'a aucune existence pour eux (Reuter, 2016), réduisant à néant tout effet escompté sur les émotions démocratiques (Nussbaum & Chavel, 2011). À l'aune de ces études, nous pouvons avancer qu'il est impossible de produire du développement personnel en se situant dans le registre de la neutralité quant au vécu de l'élève.

1.2 Vers l'enseignement des questions socialement vives

A l'heure où de nouveaux modèles éducatifs apparaissent centrés sur le développement éthique (Unesco, 2015) et où l'éducation à la citoyenneté est érigée au rang de grand défi du XXI^{ème} siècle, nous partageons la conviction que l'école doit enseigner les questions vives, celles qui occupent notre temps, qui touchent notre quotidien et que personne ne peut ignorer notamment du fait de leur couverture médiatique. Ces problématiques interrogent « l'élève global, c'est-à-dire l'enfant et l'adolescent, [...] reconnu comme tel à l'intérieur de l'école, ce que rappellent les textes officiels » (Barrère & Jacquet-Francillon, 2008, p. 6). Ce choix permettrait peut-être d'envisager un lien vivant et vital entre l'école et la société (Cavet, 2007). Néanmoins, cette perspective induit la nécessité de renouveler le *curriculum* de l'école obligatoire en dégageant « les questions vives que l'Homme non spécialisé – de six ans, de seize ans, etc. – porte en lui » (Chevallard, 1997, p. 4). Cette préoccupation est prégnante dans la théorie épistémologique anthropocentrée de Canguilhem qui souligne que la connaissance s'origine dans les conflits que rencontre l'Homme dans son rapport au monde

Le conflit n'est pas entre la pensée et la vie dans l'Homme, mais entre l'Homme et le monde dans la conscience humaine de la vie. [...] La connaissance [...] est donc une méthode générale pour la résolution directe ou indirecte des tensions entre l'Homme et le milieu [afin] de permettre à l'Homme un nouvel équilibre avec le monde (Canguilhem, 1965, p. 12).

Dans cette optique, il devient impossible d'isoler l'élève de son environnement de vie puisque précisément la connaissance trouve son origine dans un dialogue permanent entre deux mondes nécessairement poreux.

Dans cette même optique, nous restituons un courant de pensée qui se développe pour modéliser « une didactique qui s'appuie sur une socio-épistémologie dépassant le simple cadre scolaire [...] dans une visée transformative » (Legardez, 2017, p. 5). Ce courant interroge les progrès scientifiques et l'Homme dans son rapport au Monde (L. Simonneaux, 2008) dans lequel il est immergé.

Dans les années 1990, notamment sous l'impulsion de l'anthropologie et de la didactique, les premières traces de l'enseignement des questions vives se tissent en France reposant sur la conviction qu'il faut réinterroger le contenu curriculaire enseigné qui ne correspond plus aux questions auxquelles le monde est exposé (Chevallard, 1997b). Un changement de paradigme éducatif apparaît avec l'objectif de passer d'un enseignement fondé sur un modèle répétitif à un autre davantage compréhensif et qui vise à intégrer les préoccupations sociales actuelles au sein de l'école (Legardez & L. Simonneaux, 2011). D'autres ramifications vont voir le jour comme l'enseignement des questions socialement vives (Cavet, 2007) ou encore hyper-vives (Legardez, 2017; Legardez & Jeziorski, 2017). Une visée éducative et émancipatrice par le développement de l'esprit critique nécessaire à la formation du futur citoyen y est envisagée (Jeziorski, 2017). Ces courants nous rapprochent de notre objet de recherche en cela qu'ils interrogent à la fois les pratiques d'enseignement mais également la logique d'apprentissage des élèves. Etant de nature interdisciplinaire, ils s'affranchissent de l'organisation disciplinaire et des logiques de pensées héritées des siècles des Lumières (Panissal, Jeziorski, & Legardez, 2016). L'enjeu est d'enseigner au plus près des préoccupations des élèves pour impacter durablement de nouvelles manières d'être et de penser.

L'enseignement des Questions Socialement Vives (QSV) entretient des rapports de proximité avec le courant éducatif qui étudie les relations entre sciences, technologies et sociétés (STS) né dans les années 1930 sous l'impulsion de scientifiques. Ces deux courants se partagent des perspectives dans le domaine de l'éducation à la citoyenneté (L. Simonneaux & J. Simonneaux, 2014).

La didactique des QSV « permet, dès l'école, d'interroger la soutenabilité du monde et le projet de la modernité (émancipation, bonheur des humains, droits de l'Homme) » (Panissal, Jeziorski, & Legardez, 2016, p. 49). Ces QSV touchent des champs instables, cristallisent les controverses, tensions et incertitudes dans le domaine scientifique, font débat au sein de la société en occupant la scène médiatique, le tout formant un ensemble susceptible de s'inviter jusqu'au cœur des salles de classe (Legardez & L. Simonneaux, 2006 ; J. Simonneaux, 2011). Elles ne font pas consensus quant aux réponses ou solutions qui pourraient être formulées à l'issue de ces débats. En guise d'illustration, nous pouvons citer l'enseignement des nanotechnologies, thème médiatiquement exposé dont les savoirs sont encore en construction (Panissal *et al.*, 2016). Un rapport international affine ce qui fonde une question controversée. Celle-ci se caractérise par l'existence de « valeurs et d'intérêts concurrents [...], politiquement sensible [qui], éveille fortement les émotions [du fait de] sujets complexes et d'actualité » (Berg, Graeffe, & Holden, 2003, p. 3). Dès lors, de nouvelles perspectives apparaissent dans notre recherche en s'ouvrant sur le domaine des valeurs qui permettent d'articuler la relation de l'Homme avec le Monde.

L'émergence des QSV « illustre les changements intervenus entre science et société, les apports des sciences ne sont plus considérés comme automatiquement positifs et générateurs de progrès » (J. Simonneaux, 2011, p. 27). La prise en compte des problématiques éthiques notamment dans le cadre des évolutions scientifiques est une illustration de ce qu'une QSV peut mettre en tension. En effet, elle n'est pas vive de fait, de manière intrinsèque. C'est bien souvent la rencontre entre une découverte scientifique et des préoccupations humanistes qui éveille la conscience à des tensions qu'il importe de mettre en débat. En alliant savoirs et valeurs, idéologies et émotions (Lipp & L. Simonneaux, 2017), nous pouvons nous demander si cette approche ne serait pas de nature à contrarier cette forme de « schizophrénie acceptable » (Meirieu, 2016, p. 4) pour reprendre les termes employés par Meirieu, dans laquelle pourrait se retrouver les élèves.

De manière encore plus précise, une question triplement socialement vive combine une série de caractéristiques :

Elle est vive dans la société : une telle question interpelle les pratiques sociales des acteurs [...] et renvoie à leurs représentations sociales ; elle est considérée comme un enjeu par la société [...] et suscite des débats [...] Sa production sociale la rend donc « vive » dans un premier sens.

Elle est vive dans les savoirs de référence : elle suscite des débats (des controverses) entre les spécialistes de champs disciplinaires ou entre experts de champs professionnels. [...] Sa production sociale dans les milieux scientifiques ou professionnels, dans les mouvements sociaux, politiques et culturels, la rend donc « vive » dans un deuxième sens.

Elle est vive dans les savoirs scolaires : la question est alors d'autant plus « potentiellement vive » au niveau des savoirs scolaires qu'elle renvoie à une double vivacité dans les deux autres niveaux de savoirs (Legardez, 2017, p. 79).

Les auteurs utilisent le champ lexical climatologique pour définir le niveau de controverse des questions soumises à l'étude ainsi que la nature des savoirs en jeu. Les QSV ne s'apparentent pas à des questions scolaires, considérées comme froides car trop « théoriques, putatives, [...] décontextualisées, sans enjeu véritable » (Cavet, 2007, p. 16). Au contraire, elles « sont réelles, concrètes, chaudes, contextuelles, temporelles et lourdes d'enjeux sociétaux » (Cavet, 2007, p. 16). Des thèmes d'étude comme le nucléaire ou le clonage sont des thématiques « chaudes » qui soulèvent des QSV notamment par les enjeux et risques de mise en œuvre qu'ils recouvrent rendant impossible un traitement se limitant à la sphère cognitive (Astolfi, 2005, p. 65). Pour autant ces QSV ne sont pas toujours le reflet de thèmes actuels, car des faits de société peuvent les « réchauffer » et justifier de son traitement à l'école, « tels que les croisades du XIe siècle, durant lesquelles les chrétiens ont combattu les armées musulmanes pour prendre le contrôle de Jérusalem » (Cavet, 2007, p. 1). D'autres « peuvent demeurer vives pendant de longues périodes, avec une intensité variable dans le temps et dans les différentes composantes de la société » (Legardez, 2004, p. 23). Des thèmes mettant en perspective l'éducation au développement durable illustrent ce processus.

En interrogeant les processus de didactisation, ce courant de recherche vise l'intégration des QSV dans les programmes scolaires formels dans une logique d'enseignement-apprentissage. Mais une seconde visée transformatrice cette fois se rajoute à celle-ci. Cette dimension de la didactique engagée intéresse plus particulièrement notre objet d'étude. En effet, elle interroge les acteurs qui se font face dans les salles de classe, enseignants et élèves, et nous invite à explorer ce qui se joue autour d'un objet d'enseignement susceptible de mobiliser des savoirs et des valeurs par le biais de QSV.

1.3 Enseigner des questions vives, quels impacts sur la pratique des enseignants ?

Enseigner des savoirs incertains, chargés en valeurs contradictoires, en se dotant de l'ambition de transformer l'Homme et la société, nécessite d'engager une réflexion sur la posture de l'enseignant et ses choix pédagogiques. Il semble illusoire de penser qu'un enseignement descendant, du type magistral, pris en étau dans un cloisonnement disciplinaire, soit de nature à répondre à ce type de défi assigné (Cavet, 2007 ; Tutiaux-Guillon, 2011).

Aussi, la pratique d'enseignement est interrogée dans la mesure où, ayant en charge le processus de didactisation, il peut « refroidir » ou à l'inverse « réchauffer » un thème présent dans les *curricula* en lui attribuant un statut d'objet d'enseignement dénué de tout effet contextuel. Mais un thème peut également séjourner à l'état neutre dans une prescription officielle, alors qu'en réalité il fait écho à des QSV par ses références théoriques qu'elles sous-tendent où encore ses savoirs sociaux qu'elles invoquent (Legardez, 2004).

Les didacticiens ont introduit la notion de conceptions alternatives préalables qu'ils préfèrent au terme de représentation jugé trop superficiel. Celle-ci fait référence aux connaissances scientifiques et techniques préexistantes dont dispose chaque enseignant (L. Simonneaux & J. Simonneaux, 2014) et qui vont influencer sur sa capacité à donner de la vitalité à des QSV. Mais au-delà, c'est la question des valeurs et de l'éthique qui se pose.

Enseigner n'étant pas « une activité moralement neutre [car il implique] un formidable pouvoir sur l'autre » (Forquin, 1993, p. 89), il convient de nous intéresser à l'agent en charge de cet enseignement. Pour engager la réflexion, nous mobilisons les travaux de Kelly qui amènent des éléments d'analyse et ouvrent quelques sillons de controverses dans la posture qu'un enseignant est susceptible d'adopter (Kelly, 1986) notamment dans le cadre du débat en classe jugé comme particulièrement recommandé dans l'objet visé (Cavet, 2007 ; Jeziorski, 2017 ; Panissal *et al.*, 2016 ; J. Simonneaux, 2011). A ce stade de notre étude, nous entendons par posture professionnelle un certain rapport au métier qui met en tension « agir singulier et agir institutionnalisé (Starck, 2016, p. 12). Ainsi apparaît un système d'attitude toute personnelle composé « par les croyances, les valeurs et les intentions qui donnent sens aux actions d'une personne » (Lameul, 2016, p. 2) tout en se référant à des normes et valeurs d'une institution.

La première posture est dite de neutralité absolue, « *Exclusive Neutrality* » (Kelly, 1986, p. 114). Elle trouve des défenseurs au nom du statut non partisan ou neutre de l'école. Ainsi au nom du respect de la diversité culturelle du public accueilli, de l'impossibilité de donner une égale considération à tous les points de vue, qu'ils soient justes ou non, il serait nécessaire d'écarter dès le début des échanges toutes représentations personnelles. Le savoir enseigné doit rester « froid », aucune controverse ne doit émerger et les valeurs sous-tendues par des éléments de connaissance ignorées. L'auteur s'oppose à cette posture qu'il considère comme à la fois « intenable et indésirable » (p. 114), porteur d'un message irresponsable selon lequel le travail scolaire n'aurait aucun lien vital avec le réel. L'auteur ajoute deux arguments complémentaires. Le premier est que la société est saturée de valeurs et donc à ce titre elles sont impossibles à ignorer. Le second affirme qu'un tel rapport à la connaissance est proche du positivisme qui a été largement remis en cause par les scientifiques eux-mêmes au fil du temps.

Une deuxième posture est celle d'une partialité engagée « *Exclusive Partiality* » (Kelly, 1986, p. 116). Selon cette posture, l'enseignant écarterait tout point de vue divergent pour se limiter à la transmission de connaissances et valeurs dont l'institution se ferait le prescripteur. Kelly considère cette approche comme étant inacceptable d'un point de vue éthique d'abord parce qu'elle porte atteinte à la capacité des élèves à développer un esprit critique et ensuite parce qu'elle s'oppose à la philosophie de Kant qui pose l'impératif de traiter les humains en tenant compte de leur propre finalité, et non seulement comme un moyen pour les fins de quelqu'un d'autre. Également jugée comme « autoritaire et utilitariste » (Jeziorski, 2017, p. 69), elle est notamment repérée chez des enseignants fortement en phase avec les programmes scolaires qui assignent à leurs élèves une injonction de changement de comportements tant au niveau social que sur leurs modes de consommation. Cette posture n'est pas sans rejoindre les inquiétudes de parents qui soulignent « la peur d'une influence excessive, d'une mainmise des enseignants sur les systèmes de pensée et de valeurs des enfants, en particulier dans le domaine politique » (Percheron, 1984, p. 15).

Les deux postures suivantes retiennent davantage la faveur de l'auteur. Tout d'abord celle qui promeut l'impartialité neutre dite « *Neutral Impartiality* » (Kelly, 1986, p. 121) et qui autorise l'expression de points de vue divergents au nom de la richesse et de la diversité du public en présence. Les remises en cause sont autorisées et favorisées par différentes modalités pédagogiques (contribution de témoins, jeux de rôles ou encore débat en classe). L'auteur précise que l'enseignant lui-même peut donner son opinion au même titre que les élèves. L'enjeu n'étant pas de convaincre mais d'enrichir le débat et d'incarner les objectifs que l'école s'assigne en s'engageant de manière rationnelle dans une logique constructive et

émancipatrice. En retour, les élèves y verraient une confirmation de leur posture et une incitation à poursuivre dans cette voie. L'auteur présente encore des arguments qui vont dans le sens de la protection de l'intégrité des enseignants. En contact quotidien avec les élèves, l'enseignant se trouverait dans l'incapacité de masquer complètement ses propres opinions et croyances. Le langage non verbal et quelques écarts langagiers pourraient exposer l'enseignant à des hypothèses interprétatives de la part des élèves dont les fondements pourraient être erronés. L'auto-divulgation protégerait le fonctionnaire de ces fausses interprétations.

La dernière posture, jugée la plus convaincante par Kelly, reprend et amplifie les fondements de celles que nous venons de présenter. L'impartialité engagée, « *Committed Impartiality* » (p. 130), qui amène un enseignant à dévoiler ses positionnements face à des questions controversées et à poursuivre le développement de la connaissance en acceptant de soumettre son savoir à la critique et aux élaborations collectives. Cette posture que l'auteur nomme idéal positif, « *Positive Ideal* » (p. 122) doit encourager le développement auprès des élèves d'attitudes similaires. Elle sous-entend un engagement de l'enseignant ce qui pose les contours de la posture que les didacticiens des QSV ambitionnent d'impulser auprès des enseignants dans une logique de développement de la citoyenneté. En effet, selon ses auteurs, impossible d'enseigner des questions vives en adoptant soi-même une neutralité de nature à « refroidir » les thèmes abordés. Cotton (cité dans Cavet, 2007) rejoint cette analyse en préconisant, à partir de ses travaux empiriques, de laisser le choix aux enseignants de présenter leur point de vue en fonction des situations dans la mesure où on assiste de toutes manières à un décalage entre intentions de neutralité et effectivité. Nous pourrions également préciser une autre conséquence par le fait qu'elle invite dans la classe l'enseignant-sujet, empreint d'une histoire singulière qui le situe dans un rapport d'intégrité.

Cette posture a également des conséquences sur les choix pédagogiques de l'enseignant. En effet, enseigner des QSV, c'est assumer le choix d'une éducation transformatrice-critique plus que transmissive (Jeziorski, 2017). Se référant à des travaux portant sur l'éducation au développement durable (Jickling et Wals cité dans Jeziorski, 2017), l'éducation transmissive est définie comme une pédagogie visant la transmission de connaissances validées par un nombre restreint de scientifiques, de manière descendante et sans susciter de débat. Cette approche favorise le conformisme autrement dit à « accepter son rôle dans la société du travail » (p. 65). A l'extrême opposé se trouve l'éducation transformatrice-critique qui confère à l'apprenant une posture active et participative identique à celle qu'il est invité à prendre. Ce paradigme, également qualifié de « constructiviste-critique » (Tutiaux-Guillon, 2008, p. 145), amène l'élève à produire et à construire des savoirs nécessairement incertains et instables dont la multiplicité des points de vue en serait une richesse.

Des travaux se développent visant à doter les enseignants de compétences à former les élèves à s'engager dans des actions à caractère sociopolitique collective et raisonnée (Hodson, 2014). La notion « d'activisme » (Linhares & Reis, 2015, p. 1) est introduite pour définir la capacité à résoudre « des problèmes de la société, [par des] apprentissages tout au long de la vie » (p. 1). Ces études nous intéressent dans la mesure où elles rendent compte d'actions mettant en lien l'école et la société en cherchant à développer chez les élèves des valeurs en prise avec leur citoyenneté.

Ces recherches se développent au niveau de la formation initiale des futurs enseignants avec comme postulat que pour enseigner dans une telle optique, il est nécessaire d'en éprouver une l'expérience préalable (Linhares & Reis, 2014, 2015). Dès lors, il y a lieu de munir les « futurs enseignants de capacités pour l'action et la transformation sociale et environnementale » (p. 20) afin de leur permettre à leur tour d'enseigner dans une telle optique. Nous précisons que ce courant de recherche ne se limite pas à l'école. On repère également « des formes d'activisme par le bas, c'est-à-dire initiées par des citoyens et non des institutions » (Bérard, J. Simonneaux, & L. Simonneaux, 2016, p. 20) qui visent à réinterroger différentes

formes de pouvoir plus ou moins instituées voire à s'opposer à différentes formes de pouvoir plus ou moins instituées. Ces participants, qu'ils soient enseignants ou acteurs de la société civile, ont été amenés à s'approprier collectivement des connaissances de nature instable tout en réinterrogeant leurs propres valeurs ainsi que celles que promeuvent les institutions.

Si cette posture encourage une démarche citoyenne tournée vers le développement de compétences visant des changements sociétaux, elle s'accompagne nécessairement d'une réflexion sur les modèles pédagogiques idoines à mobiliser.

Prenons l'exemple de l'enseignement du thème des revenus, sujet potentiellement vif qui permet d'opposer des points de vue entre économistes, décideurs, salariés ou encore pouvoirs publics. L'enseignant pourrait « refroidir » le sujet en se cantonnant à la présentation d'une classification des arguments tout comme il pourrait le « réchauffer » par un débat argumenté portant sur la répartition des richesses dans le monde en convoquant des arguments économiques, politiques et sociaux (Legardez, 2003). Aussi, des préconisations autour de pédagogies mettant les élèves en situation active sont avancées. Débats argumentés, analyses de cas ou encore simulations sont autant de pratiques en concordance avec les objectifs visés. Ainsi, « à la dimension cognitive des apprentissages sont ajoutées des dimensions psychosociale et éthique du fait des motivations, affects et enjeux débattus » (J. Simonneaux, 2011, p. 180) qui ne sont pas exempts d'inquiétudes pour les enseignants. La nature nécessairement instable rend complexe toute mise en œuvre. Nous retrouvons dans ces modèles l'importance accordée à la *praxis* comme condition pour produire chez les élèves les apprentissages escomptés.

Nous avons vu que la didactique des QSV présente des éléments de pertinence pour notre étude par leur intérêt pour les questions anthropocentrées, par l'actualité de leurs sujets d'étude, la réflexion sur le *curriculum* formel qu'elle engage ainsi que la combinaison entre savoirs et valeurs qu'elle instaure. Néanmoins des limites sont perceptibles en cela qu'elle se positionne essentiellement du côté de la transformation des savoirs savants ou formels en savoirs à enseigner. Nous ne savons pas grand-chose de la réception de ces pratiques en considérant les points de vue des acteurs enseignants et élèves. Nous avons été interpellé par l'absence de référence explicite à ce courant de pensée des QSV ainsi qu'aux auteurs de référence dans un rapport scientifique récent, commandé par le Conseil national d'évaluation du système scolaire (CNESECO). Celui-ci porte pourtant sur l'éducation à la citoyenneté et propose une synthèse des politiques, pratiques scolaires et effets sur les élèves (Bozec, 2016). Si cette absence de référence peut être liée à la jeunesse de ce courant de pensée, nous pouvons aussi supposer que sa mise en œuvre provoque des résistances tant au niveau pédagogique que scientifique.

Sans prétendre à l'exhaustivité, nous proposons à l'étude l'analyse de quelques recherches qui nous semblent significatives de la réception effective de ce courant auprès des acteurs enseignants et élèves.

1.4 Le point de vue des acteurs

Des enseignants font état du risque d'influencer voire même d'endoctriner des apprenants dont le jeune âge les rendrait vulnérables. Ces doutes les amèneraient ainsi à circonscrire leur pratique professionnelle dans une approche plus transmissive qui, selon les auteurs, serait plus en phase avec des savoirs formels (Tutiaux-Guillon, 2011). D'autres, au contraire, s'attachent à rendre la complexité des thèmes traités mais les exposent à des effets de relativisme laissant à penser que tout se vaut et que tout est acceptable au niveau moral (Panissal *et al.*, 2016).

Nous nous attardons sur une recherche du type qualitative et exploratoire, qui se donne pour objectif de recueillir les représentations initiales d'étudiants québécois et français qui se destinent au métier d'enseignant en sciences de la vie et de la terre et en histoire-géographie (Jeziorski, 2017). Cette étude

nous permet d'entrer davantage dans la complexité de ce que des acteurs déclarent rencontrer comme réalité dans le cadre de l'enseignement de QSV. Les résultats font apparaître des éléments pouvant servir d'appuis ou à l'inverse d'obstacles à un positionnement du type transformateur-critique dans le domaine de l'éducation au développement durable (EDD). Reposant sur un échantillon certes réduit de participants (12 enseignants au total), cette recherche postule néanmoins de certaines tendances.

Ainsi, plus des deux tiers des participants expriment que leur but consiste à « faire comprendre » l'EDD aux élèves, aspect qui fait écho à une approche transmissive de l'enseignement. Dans cette optique, les enseignants se focalisent sur la transmission de connaissances prédéterminées, tous convaincus de la nécessité, pour les élèves, de maîtriser ces prérequis pour s'engager ultérieurement dans la citoyenneté. Une autre tendance, composée de plus de la moitié des interrogés, se situe dans la catégorie du « faire agir » qui traduit une vision du type autoritaire et comportementaliste. Il s'agit dans cette optique de s'assurer de l'adhésion des élèves à une certaine posture intellectuelle, en adéquation avec le *curriculum* formel, démarche qui nous semble contestable d'un point de vue éthique. Le point de vue d'un étudiant résume parfaitement cet aspect en considérant que les objectifs restent « de changer les modes de consommation, le comportement de consommation, et aussi le comportement social » (Jeziorski, 2017, p. 69). Pour plus d'un tiers, il s'agit de « montrer » (p. 69) la nécessité de changer de comportement ce qui renvoie à une démarche normative et du même coup appauvrissante pour les apprenants. L'emploi du terme « montrer » rend compte d'une manière de faire déclarative qui donne à l'enseignant un rôle prépondérant. Celui-ci semble exclure une mise en activité des élèves favorisant l'appropriation des finalités éducatives de cet enseignement. On peut ainsi se demander s'il convient « d'éduquer aux choix [plutôt que] d'enseigner des choix » (J. Simonneaux, 2007, p. 1)? Jeziorski précise que la dimension transmissive de la démarche se double ici d'une visée utilitariste. Nous pointons également que cette démarche potentialise des risques d'endoctrinement des élèves en cela que le travail d'appropriation, par la remise en cause des représentations initiales, a été omis.

Tous ces résultats se situent bien dans le versant transmissif de l'enseignement. Pourtant, la moitié des enseignants interrogés se retrouve également sur le paradigme opposé en cherchant à faire réfléchir les élèves dans l'optique de développer leur sens critique nécessaire à la prise de décisions citoyennes. En conclusion, leurs postures semblent hésitantes et oscillent entre les deux extrémités où coexiste l'effectivité des approches transmissives avec pourtant l'ambition de s'engager dans une visée transformatrice-critique.

Les participants précisent encore la nature des obstacles qu'ils déclarent rencontrer. Outre les difficultés pratiques de mises en œuvre notamment à travers l'interdisciplinarité (contraintes matérielles, temporelles et identitaires), il est également fait état des difficultés épistémologiques au niveau du rapport aux savoirs : impossibilité de maîtriser ces savoirs du fait de leur nature interdisciplinaire, du manque de légitimité à les enseigner et de l'absence de consensus scientifique sur l'objet de certaines connaissances.

Des éléments intra-individuels de nature éthique apparaissent également. On peut citer des difficultés à respecter la neutralité requise en tant que fonctionnaire pour enseigner des questions fortement chargées en valeurs et l'obligation de suivre un programme prescrit, reflet d'un modèle social auquel l'enseignant n'adhère pas nécessairement. Aussi, l'approche transformatrice-critique se heurte « au paradigme positiviste de l'école, encore dominant » (Jeziorski, 2017, p. 76). De l'aveu des auteurs de référence, une majorité des pratiques se situerait « *a minima* dans une perspective transformatrice modérée » (Legardez, 2017, p. 88).

Pour rendre davantage compte de ce qui est en jeu au niveau épistémologique chez les enseignants, il nous paraît utile de gagner en finesse de grains sur le plan analytique. Aussi, nous mobilisons une recherche avec

une « entrée activité » (Barbier & Durand, 2003, p. 1) qui nous permet de mieux comprendre le travail enseignant.

La recherche que nous soumettons à l'étude (Lipp & L. Simonneaux, 2017) présente un double intérêt dans le développement de notre raisonnement. Tout d'abord, par ses choix méthodologiques d'une recherche-intervention, elle positionne le chercheur dans une logique d'accompagnement au plus près des professionnels. Cette position nous semble pertinente dans une perspective compréhensive mais également transformatrice du travail des acteurs (Saint-Jean, Isus Barado, Paris Manas, & Mace, 2014). Ensuite, par le rapprochement de deux cadres théoriques composés de la didactique des QSV et de la clinique de l'activité (Clot, 1999). Cette dernière, parce qu'étant attachée aux processus par lesquels les enseignants confrontent des règles prescrites aux contraintes situationnelles (Clot, 2008), permet de mieux comprendre leurs raisons d'agir.

Le domaine de questionnement de cette recherche aborde le bien-être animal et la prise en compte des émotions des animaux d'élevage dans une discipline d'enseignement en technologie agricole nommée zootechnie. Le contexte de l'étude fait état de « profonds bouleversements dans les filières agricoles (impacts environnementaux de l'élevage, enjeux éthiques, santé publique...) » (Lipp & L. Simonneaux, 2017, p. 54). Les préoccupations des trois enseignants participant à l'étude traduisent des tensions entre le métier d'éleveur en pleine mutation et le cadre éthique de la discipline d'enseignement qui préconise la prise en compte du bien-être animal. L'étude met en évidence des dilemmes conduisant les enseignants à interroger leur posture au regard de la classification proposée par Kelly (1986). De manière plus précise, les enseignants déclarent éviter toute prise de position anthropomorphique en présence de leurs élèves dans la mesure où la majorité des éleveurs en rejette l'existence. Ils cherchent ainsi à rester en concordance avec le genre professionnel. Néanmoins, les entretiens d'autoconfrontation font apparaître l'importance qu'ils accordent à cette dimension éthique dont la quasi absence de référence explicite en présence des élèves traduit « des possibles empêchés et inhibés » (Lipp & L. Simonneaux, 2017, p. 66). Aussi, certains enseignants adoptent la position de neutralité exclusive (Kelly, 1986) et se refusent d'introduire des domaines controversés afin d'éviter tout risque de tension avec les élèves dont les parents sont exploitants agricoles. Pour autant, ils se retrouvent dans une position dilemmatique tant ils se disent préoccupés par cette dimension. Or, le *curriculum* formel prescrit d'investir ces questions dans le but d'outiller les élèves, futurs exploitants, à la capacité de débattre sur ces questions avec notamment des « citoyens d'origine citadine mobilisant ces projections » (Lipp & L. Simonneaux, 2017, p. 67). En réalité, on recense des espaces de négociation chez les enseignants. Pour certains, développer l'esprit critique des élèves est envisagé mais sans prise de position personnelle afin de ne pas mettre en danger son identité professionnelle. Pour d'autres, la posture d'impartialité engagée (Kelly, 1986) est mobilisée par « manque de savoirs de référence mais surtout aux manières de faire et de dire [qu'ils] perçoivent comme étant autorisées ou à proscrire dans le genre professionnel éleveur » (Lipp & L. Simonneaux, 2017, p. 67). Un enchaînement de préoccupations met en évidence des tensions sous-jacentes entre les genres professionnels enseignant de zootechnie et celui d'éleveur par l'isolation de systèmes de valeurs indicibles. Ces genres sont abordés « comme des cadres normatifs plutôt que comme des systèmes ouverts » (p. 67). Une difficulté à raisonner sur le sens de sa pratique professionnelle est par ailleurs perceptible. On peut encore préciser que ces thèmes d'enseignement amènent à explorer l'intrication entre points de vue personnels et professionnels. En effet, les auteurs précisent qu'il est nécessaire de faire réfléchir les enseignants « sur leur manière de concevoir le bien-être des animaux d'élevage qui en retour questionne leur manière de l'enseigner » (p. 67). Le détour par une réflexion personnelle sur ses propres valeurs pourrait ainsi constituer une étape supplémentaire pour enseigner ce type de sujet. Ces éléments théoriques rejoignent les travaux de Linhares et Reis (2014, 2015) évoqués plus-haut en cela qu'ils rendent compte de l'impossibilité d'aborder

des thèmes relevant du quotidien sur un mode neutre. Un détour soit par l'expérience (Linhares & Reis, 2014, 2015) soit par une réflexion sur ses propres représentations (Lipp & L. Simonneaux, 2017) apparaît comme nécessaire dans un tel enseignement. Ces éléments importent pour notre étude dans la mesure où se rapprocher de problématiques relevant possiblement du quotidien des apprenants nécessite une réflexion sur sa posture professionnelle. Cette logique ne va pas de soi comme le soulève cette étude auprès d'étudiants en informatique concernés par un enseignement autour de la responsabilité éthique du développement d'applications numériques (Viallet & Panissal, 2016). Les résultats font apparaître qu'ils s'interrogent peu sur les valeurs et enjeux sociétaux et restent préoccupés par l'apprentissage de leurs futures pratiques professionnelles ignorant la dimension citoyenne et personnelle.

Ainsi, mobiliser l'école en assumant des préoccupations de notre temps constitue une démarche qui interroge l'enseignant dans son rapport à soi et au métier.

1.5 Synthèse de la section

Au terme de cette première section, nous avons interrogé l'articulation entre l'école et ses enjeux sociétaux pour tenter de faire émerger quelques points de repère, d'appui mais également quelques nœuds nous permettant de mieux situer les problématiques sous-jacentes à notre objet d'étude.

Nous avons montré que l'enseignement en France s'est construit sous la forme de juxtaposition de disciplines avec comme enjeux originels d'éloigner l'enfant de son environnement de vie et du monde des adultes. Astolfi (2005) souligne une conséquence de cette séparation posant le savoir comme une compétence de l'école et, le faire relevant de la sphère familiale. L'école contemporaine est l'héritière de cette fracture initiale.

L'entrée par la forme scolaire traditionnelle nous a conduit à mobiliser les apports théoriques de la didactique des QSV avec toujours cette préoccupation de rester en prise avec le point de vue des acteurs, qu'ils soient enseignants ou élèves. L'école est confrontée à la difficulté de circonscrire ce qu'il faut enseigner dans une société en mutation. Un rapprochement d'intérêt a été esquissé entre l'enseignement des QSV et l'objectif de viser la formation citoyenne de l'élève. En effet, un décalage apparaît entre le temps scientifique qui amène des chercheurs à stabiliser des connaissances, le temps politique de leur inscription dans les programmes et le temps pédagogique de leur enseignement en classe. Nous avons fait état des débats qui confrontent les tenants d'une école sanctuaire où prédominent des savoirs académiques de référence et ceux d'une école ouverte sur son temps qui interroge et intègre les problématiques quotidiennes auxquelles se heurte la société.

Nous avons montré que les élèves ne relient pas directement ce qu'ils sont et ce qu'ils apprennent. Ils se cantonnent à satisfaire aux attentes scolaires sans pour autant que les savoirs irriguent une réflexion sur leur personne, aspect qui interroge la formation du futur citoyen. Dans ce contexte, les Humanités classiques peinent à apporter leur contribution effective aux problématiques qu'éprouvent les élèves. Nussbaum (2011) appelle à des formes d'enseignement favorisant le développement de l'esprit critique, une centration sur la diversité des expériences humaines et une prise en compte de la complexité du monde par la pluralité des points de vue. S'agissant plus particulièrement de l'éducation civique qui vise la formation du futur citoyen, des auteurs (Audigier, 2002, 2007; Kahn, 2015) défendent la nécessité d'une articulation entre connaissance et expérience. L'importance de la *praxis* au sens où l'entend Aristote est soulevée.

Nous avons montré notre intérêt pour le courant des QSV, d'une part pour ses visées éducatives et émancipatrices et, d'autre part, pour ses études portant sur les pratiques d'enseignement. La prise en compte conjointe des progrès scientifiques et de l'Homme dans son rapport au Monde, en interrogeant les

modalités de prises en compte pédagogiques, constitue des éléments de nature à alimenter notre réflexion. Nous avons illustré que ces avancées didactiques sont pertinentes pour notre étude par leur intérêt pour les questions anthropocentrées, par l'actualité de leurs sujets d'étude, la réflexion sur le *curriculum* formel qu'elle engage ainsi que la combinaison entre savoirs et valeurs qu'elle instaure.

Nous avons retenu des leviers susceptibles de favoriser un lien vital entre l'école et la société. Sont repérées des pratiques pédagogiques émancipatrices, avec la prise en compte des valeurs dans une logique d'enseignement-apprentissage ainsi que la nécessité de relier postures professionnelle et personnelle pour atteindre les objectifs assignés. Ces éléments renseignent notre exploration dans la mesure où ils fournissent des arguments pour viser la formation de l'élève. Néanmoins, il est utile de prendre en compte l'impact de cet enjeu sur le positionnement professionnel des enseignants dont la réflexion dépasse le cœur de métier pour se loger dans des préoccupations personnelles et identitaires.

2. État des lieux des espaces et processus de construction citoyenne

Nous cherchons désormais à montrer comment l'école s'accorde pour organiser et instituer la parole donnée aux élèves dans une visée de développement et d'acquisition de compétences sociales et civiques. L'éducation à la citoyenneté est mise en tension avec l'éducation morale (section 1). Nous explorons ensuite des études et rapports nous permettant d'évaluer la réalité des pratiques citoyennes dans les écoles et plus largement dans le système éducatif français (section 2). Nous poursuivons avec l'analyse des effets produits sur les élèves (section 3) et terminons avec une synthèse qui reprend les points clés de notre exploration théorique (section 4).

2.1 L'école comme promoteur de la citoyenneté

Nous proposons d'aborder le domaine de l'éducation à la citoyenneté à l'école en cela qu'elle nous permet d'identifier les pratiques qui visent la préparation de l'élève à sa future vie citoyenne ainsi que celles qui promeuvent le développement moral dans une optique émancipatrice. Il existe une proximité entre les objectifs de l'éducation à la citoyenneté et ceux de l'éducation morale. Pagoni la situe dans « la convergence entre deux attitudes sociales distinctes mais complémentaires » (1999, p. 9). Tout d'abord, « une forme d'autonomie du jugement » (p. 9) qui rend compte de la capacité à distinguer les points de vue légal et moral par la construction de l'esprit critique et le développement du sens des responsabilités personnelles. Et ensuite par des formes de « coopération sociale » (p. 9) rendue effective grâce à la mobilisation de compétences relationnelles. Celles-ci dénotant une certaine sensibilité à des problématiques touchant la collectivité dans sa globalité.

En France, « l'éducation morale et civique [...] a connu des extensions ou des réductions, du primaire au secondaire, avec des appellations variées » (Pithon, 2017, p. 1). Elle s'est construite particulièrement sous l'influence des pouvoirs politiques et des crises sociales. Depuis les années 1990, l'école française s'est dotée d'un programme complet qui se décline en trois domaines jugés complémentaires. Tout d'abord, des cours sont institués spécifiquement dans le domaine de l'éducation civique moyennant une terminologie et des enjeux évolutifs au fil du temps. En outre des espaces de participation à la vie sociale de l'établissement par un système de représentativité sont mobilisés. Enfin, différentes modalités d'initiatives citoyennes à travers des projets comportant un degré d'institution variable sont régulièrement organisées. Cette organisation formelle représente une ossature solide et équilibrée combinant appropriation de connaissances, développement de compétences et mise en action des élèves favorisant ainsi les attitudes et comportements attendus du futur citoyen (CNESCO, 2015).

La France constitue le pays où l'investissement dans ce domaine est le plus complet en Europe avec un temps d'enseignement spécifique dédié à la citoyenneté qui s'étale sur une durée de douze années consécutives sans interruption, alors qu'à l'extrême opposé on trouve des pays comme la Turquie ou la Bulgarie qui ne comptabilisent qu'une seule année d'enseignement dans ce domaine (Europäische Kommission, 2012). Toujours selon le même rapport, seuls six pays, l'Estonie, La Grèce, l'Espagne, le Portugal, la Roumanie et la France positionnent un tel enseignement dès l'école primaire ; les plus précoces étant la France et le Portugal qui démarrent cet enseignement dès l'âge de six ans. Enfin, c'est en France que le volume d'enseignement est le plus élevé avec environ 30 heures en primaire et 28 dans le second degré⁵.

Il n'y a que la France et l'Irlande où les apprentissages dans le domaine de la citoyenneté sont soumis à évaluation. En France, une épreuve spécifique est dédiée à l'EMC dans le cadre du Diplôme National du Brevet des collèges (DNB) à compter de la session de juin 2017. Notons également qu'une note de vie scolaire avait été attribuée à tous les collégiens de 2006 à 2014 dont les critères comportaient notamment la participation de l'élève à la vie de l'établissement⁶.

Après les attentats du 7 janvier 2015, Najat Vallaud-Belkacem, Ministre de l'Éducation Nationale, a présenté onze mesures symboles de la grande mobilisation de l'École pour les valeurs de la République, dont l'instauration d'un parcours citoyen⁷ créé en 2016 de l'école élémentaire au lycée, qui vise à formaliser des actions tout au long du cursus scolaire de l'élève. La communauté enseignante sera majoritairement dubitative face à cette nouveauté comme en témoigne cet extrait d'un site spécialisé dédié à l'école qui le qualifie de « drôle d'objet scolaire [et de] nouvel objet pédagogique improbable » (Jarraud, 2016, p. 1). L'auteur y voit une « obsession sécuritaire [attribuant à l'école une] injonction de créer de la citoyenneté dans l'urgence » (p. 1).

L'étendue de ce parcours, de l'école élémentaire au lycée, doit permettre son inscription dans le projet global de formation de l'élève. Celui-ci est construit sous la responsabilité de la communauté éducative « en assurant la convergence, la continuité et la progressivité des enseignements, des dispositifs et des projets » (Ministère de l'Éducation Nationale, 2016, p. 1) avec une insistance accordée à la question du sens à attribuer aux actions et en favorisant l'initiative et l'engagement de l'élève au sein de la communauté scolaire. Les documents de référence rappellent que l'école est certes un lieu où l'élève acquiert des connaissances mais elle doit également favoriser des apprentissages lui permettant « de devenir un citoyen libre, responsable et engagé, habitant d'une planète commune » (Ministère de l'Éducation Nationale, 2016, p. 1). Ce parcours étant de nature non disciplinaire, il est prévu un adossement à l'EMC dans l'optique de structurer la continuité entre les expériences et les apprentissages. En sollicitant le vécu par des expériences concrètes combinées à des temps d'enseignement, l'EMC traduit la préoccupation de ne pas se cantonner à un enseignement désincarné exclusivement abordé sur un mode théorique. L'engagement dans la vie sociale de l'établissement et les prises d'initiatives sont ainsi des attendus dont une visée est d'aborder l'élève dans sa globalité avec une volonté d'articuler vie dans et hors la classe. En cela, le parcours citoyen entend structurer expériences concrètes et apprentissages théoriques afin d'en potentialiser les effets sur le processus de construction du futur citoyen. Il articule une tradition française

⁵ Dans les programmes de l'EMC en place depuis 2015, il est prévu 1h par semaine dans le 1er degré et 1 demi-heure par semaine dans le 2nd degré.

⁶ La note de vie scolaire a été instaurée par la Loi du 23 avril 2005 d'orientation et de programme pour l'avenir de l'école de Darcos et a été supprimée par la Loi d'orientation et de programmation pour la refondation de l'École de la République du 8 juillet 2013 de Peillon avec le décret n° 2014-29 du 14 janvier 2014.

⁷ Institué par la circulaire n° 2016-092 du 20 juin 2016.

ancienne qui relie développement moral et éducation à la citoyenneté comme un ensemble indissociable. Pour l'institution scolaire, il existe un lien ombilical entre développement moral du sujet et exercice d'une citoyenneté éclairée qui se reflète dans l'histoire des programmes depuis plus d'un siècle (Degenne, 2017; Torres, 2017). En effet, la morale empoigne les valeurs républicaines pour arrimer l'individu à la collectivité. Le parcours participe du socle commun de connaissances, de compétences et de culture⁸, notamment par le domaine trois intitulé « La formation de la personne et du citoyen » qui, en retour, en constitue une ossature pédagogique. L'article 3 met l'accent sur l'apprentissage de la vie en société, la valorisation de l'implication dans des actions collectives à visée citoyenne ainsi qu'une formation morale et civique soucieuse des choix et responsabilités individuels. Les principes généraux du socle s'articulent avec les objectifs du parcours citoyen. Nous pouvons citer la transmission et le partage des valeurs et principes républicains, le développement de l'esprit critique ainsi que l'entraînement au débat, à la controverse et à l'argumentation. Par son adossement au socle commun, les compétences mobilisées par l'élève sont soumises à évaluation et participent à la certification en fin de collège.

Une application numérique, dénommée Folios⁹, a été mise en place pour recenser et valoriser les expériences et compétences scolaires mais également extrascolaires de l'élève dans le domaine notamment de la citoyenneté. La constitution des traces de son engagement dans des activités citoyennes vise à attribuer au vécu un statut d'expérience grâce à un outil accessible durant toute sa scolarité.

A cela s'ajoutent les pratiques effectives de l'exercice de la démocratie : des semaines de l'engagement lycéen¹⁰ dont l'objectif est de relever le nombre de candidatures aux fonctions de délégués et le taux de participation aux élections, ainsi que la semaine de la démocratie scolaire¹¹ durant laquelle sont organisées les élections. Ces différents moments sont institués afin d'impulser et d'ancrer des pratiques visant à éprouver la participation à la vie citoyenne. Dans cette optique, il s'agit d'ouvrir des espaces d'initiatives permettant aux élèves de prendre des responsabilités dans un cadre formel encadré par des adultes et qui se veut sécurisant. En outre, chaque lycée doit être doté d'une maison des lycéens (MDL) qui permet aux élèves de faire l'expérience de l'engagement associatif¹².

Ces programmes d'éducation à la citoyenneté, en mêlant des temps d'apprentissage et de mises en œuvre, traduisent la volonté de l'institution de doter l'élève de compétences sociales et civiques pour s'engager

⁸ Institué par le décret n° 2015 - 372 du 31 mars 2015, il se substitue au socle commun des connaissances et des compétences mis en place par la Loi d'orientation et de programme pour l'avenir de l'École du 23 avril 2005 qui comportait déjà deux compétences qui font écho à notre recherche : Les compétences sociales et civiques ainsi que l'autonomie et l'esprit d'initiative.

⁹ Folios est une application numérique déployée par le Ministère de l'Éducation Nationale, de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche, et sert de support aux différents parcours éducatifs institués par la Loi d'orientation et de programmation de juillet 2013. On recense le parcours d'éducation artistique et culturelle (PEAC), le parcours citoyen, le parcours éducatif de santé et le parcours Avenir.

¹⁰ Mise en place à la rentrée 2013 par la circulaire n° 2013-117, une formation d'une heure doit être délivrée à tous les élèves et plus particulièrement à ceux scolarisés en seconde. L'objectif vise à sensibiliser et à préparer les lycéens à l'élection de leurs représentants. Ce temps de sensibilisation doit se dérouler sur une période qui s'étale sur deux semaines précédant l'élection des représentants élèves.

¹¹ La semaine de la démocratie scolaire est programmée la 6^{ème} semaine de la rentrée et correspond à la période de l'élection des représentants d'élèves.

¹² La circulaire n° 2010-009 du 29 janvier 2010 institue la création d'une MDL dont le siège se situe dans l'établissement et qui obéit au régime de droit commun des associations défini par la Loi du 1er juillet 1901 relative au contrat d'association. Ce texte réglementaire est marqué par l'abaissement de 18 à 16 ans de l'âge minimal pour prendre des responsabilités associatives.

dans la vie en société. Audigier résume ce que recouvre cet engagement en soulignant que « c'est en citoyennant qu'on devient citoyen » (2012, p. 11). En ce sens, dès l'école élémentaire, un livret unique de scolarisation sous la forme numérique, suit l'élève sur toute sa scolarité. Ce livret regroupe des bilans périodiques et comporte des rubriques permettant d'indiquer des appréciations quant à l'investissement des élèves dans la vie sociale de l'établissement. En cela, les engagements de l'élève participent au processus de certification tout au long de la scolarité obligatoire.

2.2 Quelle réalité de terrain ?

2.2.1 La participation à la vie sociale de l'établissement, un ancrage historique ancien mais une réalité précaire

Au niveau international, tous les pays ayant participé à une étude se sont engagés dans la mise en place d'espaces permettant aux élèves de s'impliquer activement dans la vie de l'établissement notamment à travers le système de représentativité (Europäische Kommission, 2012). En France, la participation des élèves à la vie sociale de l'établissement est une préoccupation ancienne dans l'institution Education Nationale. Elle rejoint une ambition de développement moral des élèves qui est présente dans l'école dès sa création. Si l'acte pédagogique y concourt, c'est essentiellement les acteurs enseignants et élèves qui doivent l'éprouver et la faire vivre au quotidien (Bergounioux *et al.*, 2013; Dufour-Tonini, 2013).

Le système de représentativité offre une opportunité de faire vivre une « morale concrète » (Dufour-Tonini, 2013, p. 32) au sein de l'école et ceci à tous les échelons de l'école. La morale laïque est indissociable de la morale civique qui doit amener les élèves à s'engager dans la vie de l'établissement autour de valeurs communes et partagées. La fonction de délégué élèves, mise en place en 1969, s'articule à ces fins. Nous retrouvons les préoccupations de Leleux qui souligne la nécessité de proposer aux élèves des espaces structurels leur permettant de se préparer à des prises de position et de décision. Une telle dynamique doit nécessairement être couplée avec des « outils conceptuels pour réfléchir la démocratie et les valeurs » (1997, p. 24) qui sous-tendent les décisions politiques.

La Loi d'orientation dite Jospin de 1989 marque une étape supplémentaire par l'injonction à la mise en place dans chaque établissement, d'un conseil des délégués élèves doté d'un rôle consultatif pour toutes les questions relatives à la vie et au travail scolaire des élèves. Des espaces de paroles sont ainsi progressivement instaurés qui impliquent que chaque établissement intègre dans leur projet d'établissement la prise en compte des propositions des élèves¹³. Le texte prévoit une réflexion approfondie sur les relations entre les parents, les enseignants et les élèves qui en constituent un élément prégnant de nature à freiner ou au contraire à accélérer l'effectivité des pratiques.

Les mouvements lycéens de 1990 vont déboucher sur l'accès à de nouveaux droits citoyens : les droits de réunion, d'association et de publication en 1991¹⁴ ainsi que des moyens financiers par l'attribution de fonds de vie lycéenne et de fonds d'animation de la vie lycéenne¹⁵.

¹³ La circulaire n°90-108 du 17 mai 1990 constitue le texte fondateur de la démocratie participative des élèves au sein des établissements scolaires.

¹⁴ Décret n° 91-173 du 18 février 1991 et circulaire n° 91-052 du 6 mars 1991.

¹⁵ Dans le cadre du plan d'urgence pour les lycées de 1991, un fonds de vie lycéenne a été créé pour soutenir les initiatives des élèves. La note fondatrice DLC 11/DFG 3 n° 1772 du 9 janvier 1991 ne sera abrogée qu'en 2001 par la circulaire N°2001-184 qui en précise de nouvelles orientations.

En dépit de cet ancrage historique ancien et d'un engagement institutionnel fort, un bilan très mitigé quant à l'implication effective des élèves dans la vie des établissements apparaît (Bozec, 2016 ; CNESCO, 2015 ; Dufour-Tonini, 2013 ; Saget, 2011). Les mandats de représentativité des élèves dans le second degré sont jugés comme insuffisamment stimulants pour les élèves et difficiles à exercer du fait des enjeux et stratégies des autres catégories d'acteurs en jeu (Pagoni, 2010). L'encadrement des adultes ne va pas toujours dans le sens d'une explicitation des enjeux de la représentativité. Ainsi, des organisations de scrutin dans le cadre des élections des délégués élèves ont été repérées comme étant peu soucieuses d'attribuer du sens à ce temps d'apprentissage. Certains établissements font successivement défiler les classes pour procéder au vote sans explication préalable et dans l'unique but de faire augmenter le taux de participation (Dufour-Tonini, 2013). Au niveau national est repéré un taux de participation qui n'atteint pas 50% en 2012 (CNESCO, 2015). Il est signalé un manque d'organisation de réelles campagnes électorales sur le modèle des élections nationales et locales, ce qui affaiblit significativement l'intérêt de ce processus pourtant indispensable pour comprendre les fondements démocratiques (Dufour-Tonini, 2013). La formation visant l'acquisition des compétences nécessaires pour exercer les fonctions de délégués élèves dans des instances est peu développée ce qui aboutit à un engagement lycéen « souvent de façade » (CNESCO, 2015, p. 4). Le même constat est fait en ce qui concerne les Maisons des lycéens (MDL) qui ne sont toujours pas toutes mises en place et restent souvent « des coquilles vides » (Bergounioux *et al.*, 2013, p. 20).

La prise en compte de la parole des délégués se heurte régulièrement à des contraintes matérielles, temporelles mais également financières. Aussi, les élèves se sentent démobilisés et font état d'une image négative des adultes (Dufour-Tonini, 2013). Plus significatif en ce qui concerne notre étude, les délégués élus soulignent le manque d'intérêt que leur portent les enseignants. Un manque de crédibilité est accordé à la parole de l'élève notamment du fait de son statut : « Plus tout à fait adolescent mais pas encore adulte, citoyen « inachevé » dans sa construction, le lycéen ne serait pas tout à fait en mesure d'analyser et d'exprimer des évaluations et d'en tirer des projections » (Dufour-Tonini, 2013, p. 17). Cet élément est avancé pour expliquer l'absence d'impact de l'expérience de délégué sur la participation électorale ultérieure (Tournier, 2011).

Les lycéens ont le sentiment que certains sujets sont volontairement esquivés, vivant « les instances comme un dispositif institutionnel, formel et éloigné de leurs intérêts » (Bergounioux *et al.*, 2013, p. 20). Ainsi, « l'élève est conçu comme un apprenant plus que comme un acteur qui exerce déjà des responsabilités » (CNESCO, 2015, p. 39). Il ne serait donc pas possible de mettre sur une même ligne les adultes de la communauté scolaire et les élèves même lorsque ces derniers sont élus par leurs pairs afin de favoriser les interactions et prises d'initiatives.

La question des apprentissages scolaires et les finalités en termes de certification et d'accès au diplôme font concurrence aux moments dévolus à l'exercice des responsabilités. Un risque de « détournement » (Dufour-Tonini, 2013, p. 19) de l'objectif d'apprentissage scolaire est régulièrement observé. Néanmoins, les élèves engagés font état d'un gain de confiance en eux et d'autonomie qui concourt en retour à la réussite scolaire. Néanmoins, si les délégués élèves réussissent en général bien, il n'est pas d'indicateur pouvant corrélérer cette réussite avec leur engagement dans la vie lycéenne. Cet aspect touche une problématique ancienne du système éducatif français par le cloisonnement entre l'éducatif et le pédagogique qu'il cristallise (Saget, 2011). Notre réflexion dans la présente recherche est teintée par la préoccupation de ne pas scinder ces deux domaines tant ils nous semblent concomitants pour le processus de construction de l'élève en tant que futur citoyen. En effet, « l'enseignement et l'éducation ont en commun une même finalité qui est la transmission, entre générations, de l'héritage du monde humain et de son patrimoine culturel. Eduquer un élève, c'est aussi en faire un adulte éclairé » (Saget, 2011, p. 5). Le

même rapport indique que ces domaines sont plus souvent juxtaposés et non articulés, cette juxtaposition s'apparentant à un réel clivage.

Notre exploration nous laisse ainsi penser que l'école s'expose à un risque d'enseigner les compétences visant le développement moral de l'élève dans une configuration désincarnée tant l'effectivité semble précaire.

Cette préoccupation est d'autant plus sensible qu'il a été démontré que la participation concrète des élèves à des projets et débats dans le domaine de la citoyenneté, sur le temps scolaire, influence positivement l'investissement et les attitudes citoyennes du futur adulte hors de l'école (Campbell, 2006). Un développement personnel de l'élève est donc associé à la participation active dans une éducation à la citoyenneté en acte, qui se veut à la fois effective et valorisée.

2.2.2 L'éducation civique dans les établissements entre ambition et réalité

Se rajoutent à ces espaces de pratiques, des temps d'enseignement spécifiquement dédiés à l'éducation civique comportant un programme et des horaires prescrits dont l'intitulé a varié au fil du temps et qui originellement noue l'école et la République par un mouvement de laïcisation institué par Jules Ferry dans les années 1880. La dimension morale de cet enseignement en constitue la trame. C'est précisément ce contenu non-disciplinaire, de nature transversale, qui en constitue la spécificité et qui rend complexe son effectivité (Husser, 2017). Cet enseignement se distingue car il engage quelque chose qui ne relève pas uniquement d'un savoir académique et qui touche à l'être, à une disposition à s'engager dans le vivre-ensemble avec une certaine sensibilité. Nous retrouvons ici une communauté de préoccupations avec l'enseignement des QSV (voir chapitre 1 ; section 1.5). C'est également cet aspect qui nous amène à l'interroger dans le cadre de notre objet de recherche. En engageant le lien entre l'Homme et le monde, la morale vient s'intercaler comme moyen et finalité permettant de mettre en lumière le processus de transformation dans lequel les élèves s'engagent.

Replacée dans le contexte culturel et politique de la fin du XIX^{ème} siècle qui l'a fait naître, l'éducation civique pèse sur l'école en positionnant le champ des valeurs comme capable d'irriguer le quotidien de la classe pour en faire un lieu « où la morale se respire encore plus qu'elle ne s'enseigne » (Bergounioux *et al.*, 2013, p. 7).

Une brève rétrospective historique nous permettra d'approfondir le positionnement de l'EMC dans le cadre de notre étude. Nous utilisons les termes éducation civique dans un sens générique pour signifier l'enseignement dispensé dans ce domaine au sein de l'école indépendamment des différents intitulés qui se sont succédé.

Ne se limitant pas à l'enseignement de savoirs, la préoccupation du développement moral de l'élève est une tradition ancienne et ancrée au sein de l'école. Une double visée se distingue entre formation de l'Homme et formation du citoyen. Si l'enseignement moral est à dissocier de l'instruction civique, l'histoire de l'enseignement de l'éducation civique a toujours oscillé entre ces deux pôles sans les dissocier complètement. En effet, les valeurs qui sous-tendent le développement moral de l'élève constituent les fondements de toute instruction civique.

Par ces termes, nous entendons la connaissance du fonctionnement des institutions mais également des normes qui permettent la pérennisation de la démocratie. Quant à l'éducation morale, elle fait référence à l'appropriation des valeurs qui permettent à l'individu de vivre harmonieusement en société. En cela, elle vise le développement personnel et contribue à la formation de la personne.

La prise en compte des problématiques morales est une constante dans l'institution scolaire. A partir de 1882, c'est une éducation morale et laïque qui va succéder à l'instruction morale et religieuse qui figurait

en première ligne dans le cadre de l'école primaire, l'enjeu étant de réunir le peuple autour d'une morale commune, libérée de toute emprise religieuse, et d'instaurer une communauté dans laquelle des valeurs partagées fondent l'unité nationale. En cela, l'éducation morale rejoint l'ambition de l'instruction civique dont les finalités visent à faire de l'enfant du peuple, un enfant de la nation. Kahn souligne que « dès qu'on admet l'instruction civique, on n'échappe pas si facilement à la morale » (2015, p. 194). Notons encore que cet enseignement a également soulevé des controverses et inquiétudes s'agissant du développement moral de l'élève pas encore citoyen eu égard à son statut, et donc à même de subir des influences. Les principaux arguments avancés se concentrent sur une « crainte d'un endoctrinement, d'un catéchisme républicain, crainte d'une morale d'oppression ou de résignation plutôt que d'émancipation » (Bergounioux *et al.*, 2013, p. 8). C'est bien cette visée d'émancipation qui concentre notre intérêt pour cet enseignement.

Dans le second degré, il n'y a pas de tradition aussi ancienne d'enseignement dans ce domaine. La formation morale a été portée par les enseignements de culture humaniste comme la littérature, les langues anciennes ou encore la philosophie. Rappelons que très longtemps ce n'est qu'une infime partie des enfants, essentiellement issue de familles aisées, qui atteignait ce niveau de scolarité. Pour ces élèves, il était d'ailleurs admis que cette formation pouvait être naturellement dispensée par les parents qui relevaient majoritairement d'une couche sociale aisée. Néanmoins, en réaction aux ravages de la deuxième guerre mondiale et plus particulièrement à l'instauration du régime de Vichy, un enseignement est apparu dans les programmes en 1945 pour le collège, et en 2000 seulement comme objet à part entière au lycée.

Sans rentrer dans le détail de l'évolution de ces programmes, nous pouvons préciser qu'entre l'instauration de cet enseignement et la situation actuelle, l'école s'est vue marquée par un changement de conception de la citoyenneté. En effet, si les piliers historiques restent encore présents à savoir les fondements politique et juridique de la citoyenneté, s'y ajoutent les domaines socio-économiques et surtout plus récemment le domaine culturel. Ainsi, nous sommes passés d'une « citoyenneté d'obéissance et d'appartenance, à une citoyenneté instrumentale et d'autonomie » (Audigier, 2002, p. 14). L'auteur précise que le rapport aux droits prévaut désormais sur les obligations. En effet, les droits ne servent plus des idéaux comme la solidarité ou la justice mais sont davantage instrumentalisés pour accéder à des avantages. En ce qui concerne les appartenances, elles ne sont plus héritées mais choisies selon ses propres critères ce qui les rend opaques et davantage complexes. Autre contrepartie, on relève dans la société une certaine précarité des normes morales communément admises qui se voient battues en brèche par l'appât du gain et un repli identitaire (Bergounioux *et al.*, 2013).

De ces considérations découle la nécessité de repenser la pédagogie qui sous-tend la forme scolaire capable de former un citoyen susceptible de se confronter à ces données contemporaines. Dès lors,

un accent fort est mis sur le débat, la capacité à accepter les conflits, la coopération et le travail avec les autres, les capacités à s'informer, à prendre en compte la pluralité des points de vue, à poser des problèmes de société dans leurs multiples dimensions, à évaluer les solutions proposées du point de vue des valeurs fondamentales des droits de l'Homme (Audigier, 2002, p. 14).

Cet extrait explicite la nécessité de changer de paradigme en soumettant la complexité des problématiques actuelles à l'évaluation du sujet par la prise en compte de ses points de vue sous-tendus par les valeurs qui l'accompagnent. Autrement dit, « les valeurs ne sont pas des choses que l'on applique comme une ordonnance médicale, mais des points de vue à partir desquels l'individu citoyen examine la réalité, analyse des situations, organise ses actions » (Audigier, 2002, p. 15). La prise en compte du point de vue comme ressource pour amener l'élève à penser son rapport au monde, constitue un vecteur fort pour la présente

recherche. Le lien affectif qui relie l'élève à ses expériences de vie vient compléter cette approche comme un réservoir pouvant servir ou au contraire contrarier son développement moral.

Néanmoins, les élèves semblent réticents à s'impliquer (Rayou, 2002). Selon l'auteur, s'engager, exprimer sa pensée privée c'est aussi s'exposer à des catégories de jugement notamment du groupe des pairs. Cette réserve rend compte de la nécessité d'installer un contrat de communication fixant les principes et valeurs à partager au sein du groupe des élèves. A ces conditions, l'éducation civique nous semble fournir un cadre sécurisant au sein de l'institution scolaire permettant à l'éducation morale de l'élève de s'éprouver afin de se constituer comme rempart pour lutter contre tout ce qui concurrence la citoyenneté (Bergounioux *et al.*, 2013). Notre objet d'étude s'affine ainsi progressivement en faisant émerger des repères susceptibles d'enrichir notre objet de recherche.

Notre exploration des travaux de recherche actuels nous amène à constater que les pratiques pédagogiques et contenus enseignés en collège et lycée dans le cadre de l'éducation civique ne sont pratiquement pas étudiés (Bozec, 2016). Nous nous référons aux productions institutionnelles les plus récentes pour dresser un état des pratiques en éducation civique au sein de l'école (Ministère de l'Éducation Nationale, 2007a, 2007b, 2007c). Celles-ci nous permettent de dresser une image la plus fidèle possible de la manière dont les enseignants conçoivent cet enseignement et dont les élèves se l'approprient. Nous accordons une attention particulière à l'état actuel des pratiques tant il nous semble opérant de rapporter ces éléments à des productions scientifiques lorsque c'est possible.

Pour ce qui concerne le collège, le temps consacré à l'enseignement de l'éducation civique est le plus variable en comparaison des disciplines d'histoire et de géographie. Les enseignants déclarent que l'éducation civique occupe souvent 10 à 20 % du total, assez souvent 20 à 30 % mais il n'est pas rare qu'il n'occupe que 10 % du temps ou moins encore (Ministère de l'Éducation Nationale, 2007a, p. 63). Dans tous les cas, le volume attribué est inférieur à ce qui est prescrit. Rappelons que les programmes prévoient un temps d'enseignement équivalent dans les trois domaines.

Des divergences de points de vue apparaissent entre élèves et enseignants. Près de la moitié des élèves, soit 49,3 %, déclare apprendre à devenir un élève responsable alors que seulement 2,1 % des professeurs se retrouvent dans l'objectif d'analyser la vie au collège, en référence au programme de sixième (Ministère de l'Éducation Nationale, 2007a, p. 12). Ces chiffres semblent traduire une approche normative voire utilitariste des finalités de cet enseignement. Dans la même logique, et si l'on se tient au point de vue des élèves, on relève une nouvelle dimension normative quant au travail d'appropriation des valeurs qui nous semble soulever un problème éthique. 52,4 % des élèves reconnaissent apprendre à comprendre que le monde doit être solidaire (Ministère de l'Éducation Nationale, 2007a, p. 13). Du point de vue de la posture de l'enseignant, ces résultats font écho à ce que Kelly nomme la partialité engagée, « *Exclusive Partiality* » (1986). Un risque d'adhésion de façade par les élèves est ainsi probable.

Une orientation centrée sur l'apprentissage civique au détriment de l'objectif de formation morale apparaît. En effet, selon une étude du MEN (2007a), 71,6 % des élèves déclarent prendre souvent et très souvent connaissance des Lois et apprendre à les respecter, 61,4 % comprendre le fonctionnement de la démocratie, 56,3 % disent étudier les droits de l'Homme à l'échelle de la planète et 53 % comprendre comment les Hommes sont gouvernés. Nous pouvons émettre l'hypothèse que cette forte tendance à privilégier ces éléments du programme est liée au fait qu'ils correspondent à des savoirs formels dont l'enseignement semble davantage en conformité avec les compétences des enseignants. Il est néanmoins remarquable de préciser que seuls 15% des enseignants interrogés disent se fixer ces objectifs.

Nous proposons encore des éléments d'analyse quant aux démarches pédagogiques. Selon une autre étude (Ministère de l'Éducation Nationale, 2015), 60% des enseignants en collège déclarent mettre les élèves en situation d'échanges oraux, ce qui arrive en deuxième rang des démarches après l'analyse de documents

(65%). En lycée professionnel, le taux monte à 80%. Ces chiffres correspondent à la volonté repérée dans la consultation nationale de rendre les élèves « actifs et réflexifs » (p. 8) en privilégiant les interactions. Si les chiffres déclarés semblent confirmer ces intentions, ils sont néanmoins à minorer au regard du temps dédié à ces échanges. En effet, deux tiers des enseignants déclarent leur consacrer moins de 5 minutes (33%) ou entre 5 et 10 minutes soit 29%. Ces taux coïncident avec les remontées de la consultation nationale qui avait fait apparaître des inquiétudes quant à la maîtrise technique de cet exercice dont les difficultés sont augmentées lorsque les thèmes traités sont jugés sensibles. Les enseignants expérimentés sont également craintifs de ce type de situation (Ministère de l'Éducation Nationale, 2015b). Des enseignants se déclarent d'ailleurs illégitimes à s'aventurer sur des problématiques morales qu'ils ne reconnaissent pas dans leur enseignement. Ils considèrent que la culture de la sensibilité relève de l'éducation familiale et que toute prise en compte amènerait à s'aventurer dans leur sphère intime. L'approche de la citoyenneté par la sensibilité constitue pourtant l'élément novateur de ces programmes eu égard à tous les programmes précédents. Des contributions signalent la nécessité de réfléchir sur ses propres représentations pour enseigner ce domaine (Ministère de l'Éducation Nationale, 2015b). Apparaît ici une de nos préoccupations de recherche qui s'intéresse à l'enseignant-sujet en tant qu'il est pris dans sa globalité.

Ces réserves nous permettent de mieux comprendre que ce qui prédomine dans la réalité des pratiques c'est bien le temps accordé à un discours descendant centré sur les connaissances soit 40% entre 5 et 10 minutes et 34% entre 10 et 20 minutes (Bozec, 2016, p. 22). Cet aspect est confirmé par les élèves qui déclarent que lire et étudier les grands textes occupent souvent (34,4%) et très souvent (25,9%) les activités en classe alors qu'apprendre à débattre avec les camarades ne les occupe que parfois (34,7%) voire jamais (27%) (Ministère de l'Éducation Nationale, 2007a, p. 78). En tant que chercheur, il nous faudra tenir compte de ces résistances qui invitent à réfléchir dans la phase du choix des participants. Dans tous les cas, il nous semble difficile, au regard de ces éléments, d'appréhender notre étude telle une recherche fondamentale ; cet aspect est mis en discussion dans la partie empirique.

L'actualité des thématiques est également interrogée. Seuls 30% des enseignants classent dans les trois objectifs principaux de l'éducation civique les problèmes d'actualité au profit « d'apprentissages plus englobants, généraux et abstraits » (Bozec, 2016, p. 23). Alors que les élèves plébiscitent cet aspect puisque 47% expriment des attentes dans ce domaine après l'usage de l'ordinateur à 59% (Ministère de l'Éducation Nationale, 2007a, p. 17).

La consultation nationale qui avait été menée du 5 au 30 janvier 2015 (Ministère de l'Éducation Nationale, 2015b) dans le cadre de la conception des programmes actuels d'EMC à partir des propositions du CSP, fera encore apparaître d'autres éléments complémentaires.

Ainsi, on observe une large adhésion à ce programme fondé sur les principes et les valeurs de la République et de la démocratie. Mais cet engouement est sans doute à relativiser au regard du contexte de son déploiement marqué par la grande mobilisation nationale autour des valeurs de la République en réaction aux attentats de janvier 2015, le contexte social particulier pouvant expliquer en creux ces manifestations d'intérêt. Néanmoins, il en ressort que le programme d'EMC occupe une place particulière au sein des enseignements dispensés dans le système éducatif français. En effet, il est porteur « d'ambitions éducatives inscrites au cœur du projet républicain » (Ministère de l'Éducation Nationale, 2015, p. 8). Dans un pays particulièrement marqué par la division du travail où l'enseignant reste préoccupé par son rôle noble d'enseigner, reléguant les problématiques morales et donc éducatives à des métiers présumés formés à les gérer (Payet, 1997), c'est d'autant plus ambitieux comme enjeu. Le texte de la consultation met en évidence l'impact sur la professionnalité de l'enseignant.

D'autres problématiques sur le métier d'enseignant sont encore avancées. Ainsi, on cite des « démarches pédagogiques et didactiques complexes [qui] interrogent les gestes professionnels des enseignants »

(Ministère de l'Éducation Nationale, 2015, p. 6). Cet aspect justifie qu'une partie de notre positionnement de recherche prenne en compte les éléments de professionnalité des enseignants qui se déclarent pour la plupart en difficulté avec cette manière nouvelle d'enseigner. La grande liberté pédagogique unanimement soulignée dans la consultation est une opportunité que nous ne négligeons pas au regard de nos perspectives de recherche. Par ailleurs, un consensus se dégage pour investir la formation initiale et continue afin qu'elle contribue à ce développement professionnel. Des pistes de travail à mobiliser dans cette optique sont investies dans la présente recherche.

Au-delà des éléments que nous avons déjà mobilisés, il en ressort également que certains concepts clés comme « morale, valeur et culture commune » (Ministère de l'Éducation Nationale, 2015, p. 6) nécessitent des définitions claires. La section suivante nous permettra d'avancer des éléments définitionnels.

Enfin, les caractéristiques de l'élève sont également appréhendées. Des éléments de la consultation mettent en évidence le décalage entre les attendus, le niveau de maturité et les capacités réelles des élèves, des compétences comme la culture du jugement sont jugées difficiles à acquérir pour des adolescents. Les enseignants soulignent un risque de conflit de loyauté avec les valeurs familiales qui pourrait apparaître justifiant des inquiétudes voire des freins à toute mise en œuvre. Ils se déclarent en difficulté pour gérer ces écarts.

2.3 Effets des pratiques d'éducation à la citoyenneté sur les élèves

Les travaux de recherche sur les impacts de l'éducation à la citoyenneté sur les élèves, notamment en termes d'attitudes, de comportements ou de représentation se sont développés à la fin des années 1990 au niveau international comportant une très faible représentation en France (Bozec, 2016) en dépit d'un investissement institutionnel pourtant considérable. On relève également une relative absence d'études de terrain sur la question plus spécifique du développement moral des élèves (Terreaux - Durand, 2013) ce qui justifie une prise en compte plus fine de cet aspect dans le cadre de la présente étude. Au niveau international, ce sont surtout des études quantitatives qui sont menées en visant à corrélérer l'impact de l'éducation à la citoyenneté aux opinions, attitudes et pratiques déclarées des élèves (Bozec, 2016).

Des effets sont repérés sur le plan cognitif alors que sur le plan institutionnel, c'est le développement des attitudes et comportements civiques voire politiques qui sont visés. Ces résultats reflètent le positionnement de l'enseignement en France dans ce domaine qui apparaît, comme nous l'avons vu, davantage centré sur la transmission de connaissances et moins sur des démarches suscitant la participation active des élèves plus propices pour un développement personnel. La négligence de l'expérience vécue des élèves est repérée comme une faiblesse dans les pratiques enseignantes (Pagoni, 1999).

Une étude, certes ancienne, confirme la faiblesse relative du rôle direct de l'école dans « la socialisation politique des enfants »¹⁶ (Percheron, 1984, p. 16) tout en accordant des acquis sur le plan de la connaissance des institutions. Ainsi, les élèves auraient une bonne connaissance scolaire du système et des institutions politiques donc des éléments relativement théoriques. Les questions vives concernant les acteurs et les partis politiques ou encore les conflits sociopolitiques sont ignorés, ce qui rend difficile toute dynamique d'engagement ultérieur. Plus significatif encore, un enseignement trop exclusivement centré

¹⁶ Par socialisation politique, « on entendra l'ensemble des mécanismes d'apprentissage politique, conscients et inconscients, organisés et spontanés, tout au long de la vie ; y compris ceux qui, de prime abord, n'affichent pas un contenu politique manifeste mais sont susceptibles d'avoir des effets sur des attitudes ultérieures » (Padioleau, 1970, p. 85).

sur les connaissances « risque même d'avoir pour effet pervers de renforcer le caractère ésotérique de la politique » (Tournier, 2011, p. 93) et d'éloigner la prise de conscience civique des élèves. En définitive, la position sociale de la famille est davantage un facteur d'influence. Elle est potentialisée en fonction de l'origine sociale aisée (Percheron, 1984). La neutralité de l'enseignant est également avancée pour expliquer le faible impact sur la socialisation politique des élèves. Néanmoins, Gaxie (1998) relativise l'absence d'impacts relevée. Selon l'auteur, l'éducation civique développe une certaine appétence pour les questions politiques et développe des ressources intellectuelles en permettant la compréhension. Néanmoins, ces résultats sont minorés pour les élèves issus des classes sociales défavorisées.

De manière générale, l'école impacte peu les choix politiques futurs des élèves. L'influence familiale prévaut sans que l'école parvienne à modifier significativement le système d'héritage des opinions politiques (Bozec, 2016). Ces résultats nous intéressent dans la mesure où ils confirment que l'élève peut rester indifférent à des apprentissages alors que ces derniers visent à développer des compétences en termes d'esprit critique jusqu'à produire du développement moral chez l'élève. La thèse d'une schizophrénie acceptable (Meirieu, 2016) semble confirmée.

Soulignons encore les apports d'une méta-analyse portant sur 23 articles de recherche publiés entre 2003 et 2009 (Geboers, Geijsel, Admiraal, & Ten Dam, 2013). Ceux-ci soulignent que les climats de classe ouverts, qui se traduisent par un encouragement continu à la prise de parole, favorisent les apprentissages dans le domaine de la citoyenneté tout en impulsant des attitudes civiques positives. Selon ces auteurs, des pédagogies de nature dialogique et participative constituent un levier mais nécessitent néanmoins des compétences professionnelles élevées pour les enseignants. Ces conclusions se retrouvent dans un autre rapport mettant en exergue la qualité des expériences éducatives, des espaces favorisant le dialogue, le respect, la responsabilité et la mise en pratique des théories par des activités impliquantes, ces éléments sont jugés plus efficaces que des cours d'éducation civique du type transmissif (OECD Publishing, 2007).

2.4 Synthèse de la section

Au terme de cette section, des éléments clés sont apparus de nature à fonder notre étude. Nous avons été sensible à la prise en compte des points de vue des acteurs, enseignants et élèves, afin de dresser un état des pratiques dans le domaine de l'éducation à la citoyenneté. Nous avons vu sa place singulière au sein du système éducatif en mettant en exergue en quoi des éléments de professionnalité des enseignants sont interrogés tout comme les caractéristiques des élèves.

L'école française a toujours été préoccupée par le développement moral de l'élève suscitant notamment des craintes d'endoctrinement républicain. Il s'agit d'une tradition ancestrale qui s'ancre dans des fondements politiques visant à réunir tous les enfants du peuple pour en faire des enfants de la Nation. Dès 1882, une éducation morale et laïque succède à l'instruction morale et religieuse qui figurait dans l'enseignement primaire. Se distingue une préoccupation visant à clarifier formation de l'Homme et formation du citoyen. Nous avons montré l'existence d'une proximité entre les objectifs de l'éducation à la citoyenneté et ceux de l'éducation morale. Pagoni (1999) la situe, d'une part dans le domaine de l'autonomie de jugement qui oblige à distinguer, tout en les considérant comme complémentaires, ce qui relève du point de vue légal et moral, et d'autre part, ce qui procède de la coopération et qui nécessite des compétences relationnelles.

Nous avons illustré les variations de l'éducation morale et civique par l'influence conjointes des politiques publiques et des mouvements sociaux. Nous pouvons illustrer ce fait par l'instauration, au lendemain des attentats de janvier 2015, des onze mesures symboles de la grande mobilisation de l'École pour les valeurs de la République et un an plus-tard d'un parcours citoyen de l'école élémentaire au lycée.

Par ailleurs, une constante apparaît depuis les années 1990. En effet, l'école française s'est dotée d'un programme qui combine des cours, des espaces de représentativité et des projets d'initiatives citoyennes. La France constitue le pays où le programme est le plus complet en Europe en s'étalant sur une durée de douze années consécutives.

Le programme d'EMC mis en place en 2015 se scelle à l'ambition d'éviter tout enseignement éloigné du vécu des élèves en se cantonnant à des apprentissages théoriques. Il ambitionne d'assurer une continuité entre expériences et apprentissages. L'enjeu est d'aborder l'élève dans sa globalité avec une volonté d'articuler vie dans et hors la classe. L'institution se dote d'outils permettant de faire la preuve des apprentissages réalisés. Ainsi, le socle commun de connaissances, de compétences et de culture instaure la possibilité d'une évaluation de la formation de la personne et du citoyen. L'outil numérique Folios permet à l'élève de se constituer des traces de ses expériences à des fins de valorisation et de communication.

Malgré ces apports, un écart fort est relevé entre les programmes institutionnels et l'implication effective des élèves dans la vie des établissements (Bozec, 2016 ; CNESECO, 2015 ; Dufour-Tonini, 2013 ; Saget, 2011). Nous pouvons signaler les fonctions de délégués exercées par les élèves. Les mandats sont peu stimulants, la parole des élèves est peu prise en compte et l'explicitation des enjeux démocratiques encore précaires. Les initiatives des élèves se heurtent d'ailleurs régulièrement à des contraintes tant matérielles, temporelles que financières.

Pourtant, si les enseignants restent préoccupés par la transmission des savoirs, ils se disent mobilisés pour des modalités pédagogiques davantage interactives, du type pratique du débat, dynamique qui rejoint le souhait des élèves. Les études confirment que ces pédagogies dialogiques favorisent positivement l'intérêt des élèves pour le développement des pratiques et attitudes civiques. Nous avons souligné un caractère d'étrangeté ressenti par les enseignants pour tous les enseignements du type transversal qui échappe, par essence, à tout contenu disciplinaire unique. Ainsi, une orientation pédagogique centrée sur l'apprentissage civique apparaît au détriment de l'objectif de formation morale.

Enfin, une réflexion sur le positionnement du chercheur a été considérée tant nous relevons de résistances des enseignants pour de nouvelles pratiques. La méthodologie de la recherche-intervention nous semble adaptée aux réalités de terrain auxquelles un chercheur ne peut échapper.

Nous avons également observé l'absence de travaux empiriques portant sur l'impact de ce type d'enseignement sur les acteurs en présence. Essentiellement de nature quantitative, les travaux actuels ne relèvent pas beaucoup d'études qualitatives qui pourraient affiner davantage la compréhension. Ces apports participent de la construction de nos enjeux méthodologiques.

3. Enseigner la morale à l'école

Nous cherchons désormais à investir de manière plus précise les nouveaux programmes d'EMC, objet de notre recherche, en adoptant une entrée par les controverses qu'ils ont suscitées (section 1). Ce choix nous permet d'appréhender la complexité philosophique que recouvre cet enseignement en mettant en dialogue les tenants du minimalisme et du paternalisme (section 2). Nous prolongeons cette discussion avec la question du juste et du bien (section 3). Nous postulons ensuite d'une troisième voie de nature philosophique qui nous permet d'alimenter les finalités conceptuelles et pédagogiques de l'EMC (section 4). Nous complétons ces apports par une entrée relevant de la psychologie morale permettant d'interroger le processus de développement de l'élève lui-même (section 5). A l'aune de ce cheminement, nous postulons une interpellation éthique de l'enseignant tant l'EMC interroge son positionnement professionnel (section 6). Nous terminons avec une synthèse reprenant les points clés du raisonnement (section 7).

3.1 Quel périmètre pour un enseignement de la morale ?

Nous nous proposons d'aborder les questions de fond que soulève cet enseignement en donnant du relief à la dimension morale qui en est consubstantielle.

Si comme nous venons de le voir, la France se caractérise par un important programme d'éducation à la citoyenneté, elle ne dispose pas de cours spécifiquement dédiés à la morale comme au Québec, en Belgique ou en Allemagne. L'école française a fait originairement le choix de « privatiser » (Leleux, 1997, p. 24) la formation morale pour la déléguer prioritairement aux familles, l'option retenue considère la morale comme une compétence à acquérir de manière transversale donc à travers toutes les matières enseignées. Aussi, l'institution s'expose au risque qu'elle soit prise en charge uniquement « par les plus convaincus » (Audigier, 2012a, p. 30).

Nous rappelons que l'EMC, inscrit dans la Loi de refondation de l'école de 2013, est mis en œuvre à la rentrée 2015 de l'école élémentaire au lycée. Il succède à l'instruction civique en primaire, l'éducation civique au collège et l'éducation civique, juridique et sociale au lycée. Cet enseignement ne se limite pas à de l'instruction civique et s'ouvre sur une dimension morale jugée plus large et visant la construction du citoyen. C'est bien cet aspect qui concentre son lot de polémiques et soulève des doutes et critiques quant à un risque d'endoctrinement par les normes républicaines, processus qui se situe à l'opposé de la perspective d'émancipation qu'il entend promouvoir (Bergounioux *et al.*, 2013). En cela, il semble essentiel de ne pas se limiter à la « dimension procédurale » (Vandamme, 2013, p. 14) en veillant à interroger les contenus mais également les fondements philosophiques sur lesquels ils reposent ; processus que nous entendons présentement mettre en discussion.

Rappelons que le contexte sociétal dans lequel nous nous situons impacte fortement le champ de la morale. Tout au long du XIX^{ème} siècle, que la morale soit du type confessionnel ou républicain, un consensus semblait l'entourer. Il était essentiellement question de transmettre une dimension normative du bien comme morale du devoir fondée par « l'honnête Homme, le bon chrétien, le bon citoyen » (Bergounioux *et al.*, 2013, p. 8). Ce modèle n'est plus adapté à la société contemporaine marquée par le pluralisme des opinions et des croyances : aujourd'hui, on assiste plutôt à « une fragilisation des normes morales communes, par ailleurs ébranlées par la domination de l'argent et par la tentation du repli identitaire [qui] vient concurrencer la citoyenneté, sur le double plan de l'appartenance et de l'allégeance » (Bergounioux *et al.*, 2013, p. 8). Schnapper évoque des logiques « de l'individualisme démocratique » (2004, p. 185) pour rendre compte positivement d'une recrudescence de textes juridiques en faveur des droits subjectifs individuels qui s'opposent aux droits collectifs. Ces derniers garantissent également les droits individuels mais en affiliant d'abord l'individu à un collectif. Pagoni fait état « d'un citoyen autonome revendiquant son droit de positionnement face aux décisions de l'État » (2004, p. 3). Leleux y voit l'émergence d'une « nouvelle citoyenneté plus individuelle » (1997, p. 23) qui amène à repenser les finalités de l'éducation à la citoyenneté et plus largement de l'école. Celle-ci ne peut plus se contenter d'instruire sur le fonctionnement démocratique par l'apprentissage des modes de suffrage et des mécanismes de représentativité. En effet, ces acquis ne suffisent plus à satisfaire « une moralité autonome » (p. 23) qui se caractérise par des normes et valeurs qui excluent toute discours prescripteur venant de l'extérieur. Cette prise de position appelle des exigences pédagogiques de nature à favoriser une adhésion libre de l'élève par la médiation de la discussion et de la participation. En effet, il semble que la période actuelle ne permette plus de dicter une vie bonne par la prescription d'une vision instituée de ce que recouvre le bien. Cette logique est par ailleurs contraire à la neutralité de l'état et non-productive au regard des sollicitations auxquelles tout individu est exposé aujourd'hui (Vandamme, 2013).

Au-delà de ces considérations, d'autres arguments de nature philosophique cette fois se démarquent non sur l'existence de cet enseignement, dont le principe semble acté, mais plutôt sur sa nature qui fait polémique. Pour asseoir notre discussion, nous prenons appui sur les intentions fondatrices du Ministre Peillon à l'origine de cet enseignement. Nous nous appuyons sur un entretien qu'il a donné pour le quotidien *Le Journal du Dimanche* (Fleury, 2012) dans lequel il défend ses positions¹⁷.

Dans son entretien, Peillon précise qu'il s'agit d'aborder « les questions que l'on se pose sur le sens de l'existence humaine, sur le rapport à soi, aux autres, à ce qui fait une vie heureuse ou une vie bonne » (Fleury, 2012, p. 13). Il s'agit donc de se préoccuper du devenir des élèves, de leur accomplissement en ayant le souci de l'individu et de son inscription dans le collectif. S'ajoute à cela, en termes de moyens, une dimension normative et prescriptive qui confine à une conception substantielle du bien. A cet effet, il affirme que « la morale laïque c'est comprendre ce qui est juste, distinguer le bien du mal, c'est aussi des devoirs autant que des droits, des vertus, et surtout des valeurs » (Fleury, 2012, p. 13). Le contexte des attentats n'est pas sans influence quant au modèle prescrit par l'institution. Peillon souligne que « si la République ne dit pas quelle est sa vision de ce que sont les vertus et les vices, le bien et le mal, le juste et l'injuste, d'autres le font à sa place » (Fleury, 2012, p. 13). Enfin, on relève l'influence de la pensée de Kant et du siècle des Lumières avec une insistance sur le raisonnement comme rempart à toute forme d'embrigadement et une mise en avant de certaines valeurs jugées vertueuses. Il souhaite « pour l'école française un enseignement qui inculquerait aux élèves des notions de morale universelle, fondée sur les idées d'humanité et de raison [...] Il faut assumer que l'école exerce un pouvoir spirituel dans la société » (Fleury, 2012, p. 13).

Au fond, les éléments de la polémique que nous mobilisons posent une question fondamentale. Nous pouvons nous demander quelle morale enseigner à l'école ? Ce questionnement en recouvre nécessairement d'autres ; quelle posture adopter pour les enseignants et quel modèle de développement moral pour les élèves ?

3.2 Minimalisme et paternalisme fort (ou maximalisme).

Ogien, spécialiste en philosophie morale contemporaine, est l'auteur le plus critique envers le positionnement de Peillon avec notamment un ouvrage intitulé *La guerre aux pauvres commence à l'école* (2013). Nous n'abordons pas ici la polémique que soulève l'auteur en accusant notamment le ministère de l'Éducation nationale et le gouvernement d'occulter les réelles causes du délitement social. Ogien critique l'institution et sa propension à stigmatiser les déshérités et laissés-pour-compte sur le plan économique les jugeant responsables tous les maux de la société. Selon lui, l'EMC vise à normaliser les attitudes et comportements des élèves issus de la classe populaire. Kahn, qui a coordonné le groupe d'experts chargé auprès du CSP d'élaborer les grandes lignes et l'architecture du programme de l'EMC, considère cet argument comme relevant « d'un procès d'intention » (2015, p. 189).

Nous nous attachons plutôt à relever quelques considérations philosophiques notamment celle que le philosophe Ogien formule face à Peillon en lui reprochant d'instituer une morale paternaliste et une politique aussi appelée maximaliste. Cette attitude morale dite paternaliste se définit par le fait d'imposer

¹⁷ Notons que ces propos du ministre précèdent les travaux préparatoires d'une commission, le Conseil Supérieur des Programmes, en charge de rédiger les programmes officiels. Ces derniers se démarqueront quelque peu de ses intentions de départ. Nous conservons toutefois le contenu de cet entretien pour le besoin de l'argumentation mais également pour situer le propos.

le bien à autrui sans tenir compte de son avis ce qui amène à lui prescrire sa propre vision (Ogien, 2007a). Le philosophe considère les politiques menées au sein des sociétés contemporaines comme étant intrusives et excessives. Les Lois en France seraient de nature paternaliste notamment du fait des réglementations qui encadrent par exemple l'euthanasie, la gestation pour autrui, la prostitution volontaire (G. Durand & Fabre, 2014) ou encore la dépénalisation du cannabis (Ogien, 2014), autant de QSV règlementées juridiquement mais qui provoquent des débats passionnés dans la société.

Les arguments avancés pour intervenir et normer ces comportements sont rejetés par les minimalistes. En effet, « contraindre quiconque pour son propre bien, physique ou moral, ne constitue pas une justification suffisante » (Mill, 1990, p. 74). A l'opposé de ce modèle, la morale minimaliste entend laisser à chacun l'entière liberté de choisir ses propres valeurs tout comme ce qu'il considère comme relevant du bien propre et ceci du moment qu'il ne nuit pas à autrui (Mill, 1990) quitte à rendre nécessaire de poser des cadres éthiques dans tous les domaines comme la santé ou encore l'entreprise (G. Durand, 2013).

Mill justifie sa théorie morale en précisant que l'absence d'intervention d'autrui (au sens physique comme symbolique) sur ses propres choix de vie se justifie par la fragilité définitionnelle d'un principe universel de ce qu'est une vie bonne, ses propres choix de vie n'ayant pas nécessairement moins de valeurs que ceux que l'on voudrait imposer même s'ils sont portés par une majorité. Cet argument préserve ainsi pour chacun la singularité de ses modes de vie.

Il faut, pour comprendre la théorie minimaliste, l'adosser à des principes de justice (Béal, 2012). En effet, tant qu'on respecte les droits accordés à autrui, personne ne peut contrevenir à nos choix de vie et actions menées. Les nuances sont néanmoins fines. On peut sanctionner une personne dans la mesure où elle refuse de témoigner pour défendre les droits d'autrui. Par contre, on ne peut contraindre quiconque de porter assistance à un blessé ou encore à des nécessiteux.

En conséquence, et toujours selon la philosophie de Mill, le rapport à soi-même est moralement neutre. Personne, ni même l'État, ne peut s'autoriser à émettre un jugement moral ou encore à intervenir sur une personne toujours dans l'hypothèse qu'il n'a pas commis de tort à autrui. Il existerait donc une asymétrie dans le champ moral entre rapport à soi-même et à autrui ; autrement dit « entre ce que je fais aux autres et ce que je me fais à moi-même » (Ogien, 2014, p. 14). Ogien cite Van Gogh et l'épisode de l'oreille coupée. Le fait que Van Gogh décide de son propre chef de se couper une oreille n'a aucune importance morale et ne peut donc en l'état être condamné moralement. En conséquence, « l'individu est souverain sur lui-même, son propre corps et son propre esprit » (Mill, 1990, p. 40). Aucune intervention d'autrui ne saurait être envisagée. Il existe néanmoins une objection de nature holistique (Béal, 2012) et qui interroge le lien social. En effet, les individus sont de manière plus ou moins évidente reliés à un tissu relationnel plus vaste qui les dépasse et les englobe. On pourrait imaginer que Van Gogh en optant pour ce geste, malgré son isolement relatif, a très bien pu causer du tort indirectement à autrui (un marchand de tableau, le propriétaire du logement ou encore un voisin qui l'affectionne particulièrement). Mill a bien connaissance de ces arguments qui pourraient justifier un élargissement du concept de non-nuisance. Néanmoins, il persiste à penser que tant que le geste d'un individu ne porte pas directement atteinte aux droits d'autrui, rien ne peut s'opposer à une procédure d'intervention. Il écarte ainsi toute forme de souffrance morale qu'un comportement pourrait occasionner auprès d'un tiers.

En revanche, s'il avait coupé volontairement l'oreille d'un passant, cela aurait été tout autre chose. Ce geste serait contestable tant d'un point de vue moral que juridique. Pour résumer, la position défendue peut être ramenée à « un seul principe, dont la pauvreté est assumée [par l'auteur]: ne pas nuire aux autres » (Ogien, 2014, p. 13). Ce modèle de pensée qui confine à un principe d'action, peut être qualifié de

négalif car il prône le renoncement à toute forme d'aide : « *to prevent harm to others* »¹⁸ appelé « principe de non-nuisance » (Mill, 1990, p. 40) dont Ogien s'inspire explicitement.

Un autre exemple relevant de la position minimaliste morale peut encore être rapporté. Nous empruntons l'exemple de l'amateur d'alpinisme engagé en solitaire dans l'ascension du Mont Blanc (G. Durand & Fabre, 2014). Les paternalistes interdiraient une telle expédition eu égard au risque réel d'un tel projet mené dans ces conditions. Au contraire, les tenants d'une pensée minimaliste mettraient en avant le principe de liberté personnelle qui autorise une prise de risque dans la mesure où elle n'engage que son auteur. Par ailleurs, aucun devoir d'assistance n'est applicable dans l'hypothèse d'une avarie. En l'absence d'engagement pris envers l'alpiniste, il est parfaitement envisageable de ne pas l'informer des risques encourus ni même de lui porter assistance dans l'hypothèse d'un accident.

Ogien précise que minimalistes et paternalistes ont en commun de condamner tous les faits qui ont pour conséquence de provoquer de manière directe et volontaires des victimes (2007a). Ainsi les atteintes tant physiques que morales par exemple dans le cas d'un viol ou d'une agression physique, dont les préjudices sur la victime ne souffrent d'aucune ambiguïté, sont condamnées dans les deux camps. Les finalités d'une morale ne tient pas à la nécessité de règlementer et de normer tous les comportements humains mais bien « d'affirmer des principes élémentaires de coexistence des libertés individuelles et de coopération sociale équitable » (2007b, p. 33).

Nous présentons encore deux points caractéristiques du minimalisme dont les éléments de contenu mettent en débat la complexité que peut revêtir le positionnement de l'enseignement de la morale à l'école.

La première caractéristique concerne des faits sans victime directe. Si, comme nous l'avons vu, le fait de causer du tort à autrui est condamné par les minimalistes et les maximalistes, Ogien soulève la nécessité de qualifier le fait de porter atteinte à des entités abstraites ou symboliques comme les dieux, l'État ou encore la patrie. Le fait de siffler un hymne national, de brûler un drapeau, de refuser d'observer une minute de silence pour une cause nationale sont autant d'illustrations que la morale minimaliste accepte. Il parle de « crimes moraux sans victimes » (2007b, p. 32) pour qualifier des faits où il n'y a pas de victime physique et morale ayant subi des préjudices contre leur volonté. S'il n'y a pas de victime directe, il ne voit aucune raison légitime d'interdire, de punir ou encore de juger comme immoral de tels comportements. Dans cette même catégorie, on peut classer tous les comportements de transgression de codes communément admis dans une même communauté. On peut citer l'exemple du port d'habits festifs lors d'un enterrement. On pourra certes considérer ces gestes comme choquants mais en aucun cas ils ne seraient immoraux. En effet, « les seules victimes directes des atteintes aux codes sont les codes eux-mêmes » (Ogien, 2007b, p. 44) et, de manière indirecte, ceux qui les défendent. Ce dernier aspect ne pouvant être avancé pour disqualifier moralement ces choix.

La seconde caractéristique fait état d'activités auxquelles personne n'a été contraint, qui ne causent pas de tort direct à autrui mais que certains (dont les paternalistes) pourraient juger comme immoraux. C'est ainsi que les minimalistes, tel Ogien ou encore Durand, considèrent comme moralement neutre, et donc acceptable, la prostitution volontaire ou encore le sadomasochisme. Pourtant, de telles attitudes vont à l'encontre des impératifs moraux de Kant qui met en perspective la notion de dignité humaine. Celle-ci est rappelée dans la Déclaration universelle des droits de l'Homme, ratifiée en 1948 (Assemblée des Nations Unies, 1948) par les 58 états en référence aux horreurs de la deuxième guerre mondiale, et qui porte la dignité au rang des valeurs principielles d'où découlent toutes les autres.. L'égalité de tous y est

¹⁸ Ne pas nuire aux autres.

présentée comme un principe auquel nul ne peut échapper. Nous rappelons cette référence légale parce qu'elle contraint également la pratique de l'enseignant par son statut de fonctionnaire de l'état.

Au nom de la dignité humaine, et dans la lignée de Kant, on admet qu'il y a des choses à ne pas faire même si on y consent. Dans un ouvrage célèbre, Kant distingue les choses matérielles qui ont un prix et les personnes qui ont de la dignité (2004). Il oppose ainsi la dignité de la personne humaine qui est incomparable, inconditionnelle et intangible à la valeur des biens matériels qui est fluctuante en fonction de critères variables. Cela amène à considérer les Hommes non comme des objets ou des moyens mais comme des fins en soi. Tout Homme fait ainsi partie intégrante de l'humanité, qu'il porte en soi, et qui est une valeur absolue et inviolable tout comme sa propre personne. Kant en formule un impératif catégorique : « Agis de telle sorte que tu traites l'humanité, aussi bien dans ta personne que dans la personne de toute autre toujours en même temps comme une fin et jamais comme un moyen » (2004, p. 108). En conséquence l'auteur condamne aussi bien le suicide, la masturbation que les relations sexuelles hors mariage. Néanmoins, que faut-il penser de la libre disposition de soi ? Lorsque celle-ci est avérée, autorise-t-elle des pratiques par ailleurs condamnables au regard de la pensée de Kant ?

Durand (2014) nous livre une illustration de ce que recouvre cette problématique avec l'exemple des spectacles dit de lancer de nains qui se pratiquaient notamment dans les discothèques. Il évoque la situation de Wackenheim, atteint de nanisme, et qui se livrait régulièrement à des spectacles où il se faisait lancer par des clients dans des filets ou matelas pneumatiques. Le conseil d'État ¹⁹ se prononcera contre cette pratique au motif qu'elle constitue « une attraction qui porte atteinte à la dignité de la personne humaine, laquelle est une composante de l'ordre public ». Ce verdict signe « le retour en force de la morale dans le champ juridique, et ce au détriment de certaines libertés réputées intangibles (Pech, 2001, p. 3). Le consentement de son auteur ne change en effet rien à cette considération supérieure qu'est la dignité humaine qui englobe une certaine vision philosophique de l'Homme. On peut dès lors invoquer une « dignité moralisatrice [...] comme tributaire d'une relation normative avec lui-même et simultanément avec l'ensemble des autres Hommes » (p. 4).

Des questionnements forts apparaissent ainsi et obligent à un positionnement entre d'un côté une morale minimaliste, dans la filiation de Mill, Ogien et Durand, qui accepte ce type de pratique au nom de la libre disposition de soi tout en restreignant la liberté d'autrui à son égard, et une morale paternaliste davantage en phase avec la réflexion de Kant, qui s'y oppose au titre d'une valeur absolue et inviolable par quiconque y compris par soi-même, au risque de priver son auteur de certains droits dont celui de disposer de revenus comme ce fut le cas pour Wackenheim. La définition que l'on accorde à la notion de dignité sert ici de variable entre ces deux approches sur lesquelles reposent différents systèmes de valeurs.

Au regard de ces éléments, on perçoit la difficulté et l'intérêt de mener un débat sur les caractéristiques de la morale à enseigner à l'école dans la mesure où celles-ci recouvrent nécessairement une certaine conception de l'Homme et de l'humanité. Pour Ogien, l'école depuis Buisson adopte les grands principes de Kant à savoir la dignité et le respect de la personne. Elle met ainsi au premier plan, « le travail, le goût de l'effort, le mérite, le dévouement aux autres, la solidarité » (2007b, p. 23). Ainsi, on peut se demander au nom de quels fondements philosophiques, l'école considère ce positionnement moral comme laïque.

3.3 La question du juste et du bien

¹⁹ Conseil d'État du 27 octobre 1995 confirme un arrêté du 25 octobre 1991 pris par le maire de la Commune de Morsang-sur-Orge interdisant le spectacle de "lancer de nains", le 25 octobre dans une discothèque.

Ogien soulève encore un autre aspect qui appelle des commentaires. Il souligne que toutes les politiques qui ambitionnent d'introduire des enseignements du type moral à l'école ont confondu la question du juste et celle du bien (2014). Les propos de Peillon sont condamnés par Ogien pour ces mêmes raisons.

Le domaine du juste regarde du côté de la nature de la relation que l'on entretient avec autrui et répond à la question « dans quelle mesure sommes-nous respectueux, équitables, etc. ? » (Ogien, 2014, p.13) et surtout à celle qui demande ce qui règlemente les différentes formes d'équité ou d'égalité. En cela, le juste est un principe universel, transposable en tout lieu, toute circonstance et toute époque. L'esclavagisme et la maltraitance par exemple enfreignent le juste.

Le bien fait référence à ce qu'on ambitionne de faire avec sa propre personne, « du style de vie qu'on veut mener, du genre de personne qu'on doit être, des ingrédients de la vie « bonne » ou « heureuse » (Ogien, 2014, p. 13). Le bien ne peut être universel dans la mesure où il existe des variables comme les époques, la pluralité des sociétés et les coutumes qui s'y rattachent. Selon Ogien, l'État en instituant une vision substantielle du bien à l'école, vise le perfectionnisme personnel de ses élèves, aspect qui lui semble discutable tant au niveau philosophique que d'un point de vue politique.

Ce positionnement se distingue par une proximité philosophique avec le vertuisme, également appelé l'arétisme, tel que conceptualisé par Aristote. Le vertuisme se définit par l'importance donnée aux traits caractéristiques de la personne en accordant une attention particulière aux vertus telles que l'Homme peut les éprouver et les faire vivre. Cette approche philosophique est attentive aux vertus comme accomplissement de soi, « souverain bien où se réconcilient la vie heureuse et la perfection morale (vie bonne et vie éthique) » (Prairat, 2012, p. 162). Aussi, il ne faut donc pas considérer les vertus comme un moyen dont les finalités consisteraient à modifier et à améliorer le monde. Cette approche est plutôt à rapprocher du conséquentialisme. Au contraire, les finalités du vertuisme sont exclusivement intrinsèques car on considère que les conséquences en termes d'actes seront naturellement bonnes sur le monde extérieur. Si le perfectionnement moral se donne ses propres fins, il s'affranchit également de toute obligation ou devoir. En cela, cette approche peut-être dite « éliminativiste » (p. 162) et se différencie de la pensée kantienne. On retrouve dans ce parti pris philosophique la position des minimalistes qui s'oppose à toute forme d'enseignement d'une morale qui viserait le perfectionnisme.

Enseigner la morale à l'école en considérant le vertuisme entraîne des questionnements sur ce que doit être une vie bonne :

Faut-il être un épargnant raisonnable ou un flambeur ? Un lève-tôt qui essaie d'en faire le plus possible, ou un lève-tard qui essaie d'en faire le moins possible ? Le moralisme consiste à privilégier une de ces visions du bien personnel, et tout programme scolaire qui prétend imposer aux élèves une certaine vision de ce bien au détriment des autres est moraliste (Ogien, 2014, p. 6).

Ogien souligne encore qu'il y a une « naïveté épistémologique » (2013, p. 199) à penser qu'il suffirait de développer l'esprit critique, de penser librement pour adhérer aux mêmes valeurs que celles que promeut la République. Comme s'il existait une inclination naturelle à tendre vers lesdites valeurs. L'exercice de la raison constituerait ainsi un moyen de faire émerger et de reconnaître des valeurs universelles auxquelles tout le monde peut librement adhérer. Or, une telle dynamique de pensée pourrait très bien amener à valoriser « des valeurs comme l'égoïsme, la concurrence acharnée, la récompense au mérite, et même l'argent » (Ogien, 2014, p. 19). L'auteur cite la Fable des Abeilles de Mandeville qui montre les vertus de l'égoïsme tourné vers les biens matériels. Ainsi, la distinction entre actions nobles et celles plus contestables sur le plan moral est abolie. La fable démontre que les vices cachés amènent plus de richesses économiques que des actions visant le bien d'autrui. Ainsi, en augmentant sa propre richesse par

l'exploitation de son prochain, on accroît les richesses de tous. Cette illustration tend naturellement à faire la preuve que la morale ne peut s'enseigner car la raison ne peut suffire à la légitimer. Aucun processus de transmission rationnelle et objectivable ne peut porter l'enseignement de valeurs par nature abstraite.

Kahn réfute le présupposé qui sous-tend la réflexion d'Ogien portant sur une séparation entre savoirs et valeurs. En ce sens, il promeut une culture morale qui repose sur « quatre dimensions liées entre elles : une dimension sensible, une dimension normative, une dimension cognitive et une dimension pratique » (Ministère de l'Éducation Nationale, 2015a). Kahn précise que cette forme de culture morale doit s'exercer selon « trois modes complémentaires qui le constituent : celui des savoirs, celui des valeurs et celui des pratiques » (2015, p. 198). Si cette approche opératoire ne préjuge pas de la nature des valeurs à faire acquérir aux élèves, nous repérons une concordance avec ce que préconise le courant des QSV avec un attachement aux savoirs, valeurs et pratiques (voir chapitre 1 ; section 1.3).

Plus précisément Ogien défend l'idée qu'il faut se limiter à enseigner le juste. Aussi, « seule l'instruction civique, qui parle seulement de nos obligations à l'égard des autres, de nos droits, et des institutions qui les protègent, devrait y être envisagée » (2013, p. 88). Cette proposition est qualifiée par certains de « minimaliste » (Prairat, 2013, p. 3). D'autres soulignent à leur tour une sorte de « naïveté épistémologique » (Kahn, 2015, p. 199) comme si la simple transmission des règles de justice suffirait à transmettre des valeurs conformes au bien-vivre ensemble.

L'argument politique est également avancé pour justifier le flou qui accompagne, selon Ogien, cet enseignement. L'auteur souligne qu'il n'est pas recevable pour l'État de promouvoir une certaine vision du bien dans une société pluraliste sans s'exposer à un argument pointant une transgression du principe de neutralité qu'il se doit d'incarner (2014, p. 6).

Il prolonge ainsi le libéralisme politique de Rawls qui promeut la primauté de l'individu, la sauvegarde de sa liberté individuelle qui va de pair avec le respect de ses droits (2016). Il s'agit bien de préserver l'Humanité de l'excès de pouvoir politique qui a déjà conduit à des dérives dans l'histoire des peuples. Ainsi, Rawls pense un système où politique et morale puissent coexister en tenant compte des caractéristiques des temps modernes. Il reconnaît l'existence de doctrines fortement divergentes, incompatibles les unes avec les autres, mais néanmoins raisonnables et susceptibles de se reconnaître dans une politique servant de socle commun favorisant le vivre ensemble. Il considère que ce pluralisme des doctrines, qui touche aux domaines moraux, religieux et philosophiques, est l'expression normale et saine des temps modernes. Il constitue le reflet de l'Homme libre, capable de définir sa vision du bien selon ses valeurs propres. Le pluralisme raisonnable est l'essence même de toute démocratie qui permet de contenir différentes visions de ce qu'est une vie bonne (Rawls, 1995 ; Vandamme, 2013).

Il s'agit dès lors de recueillir le consentement mutuel « comme étant un consensus stable issu du recoupement de doctrines compréhensives raisonnables » (Rawls, 1995, p. 196) afin d'accéder à un ordre social et politique. La stabilité de ce système est sous-tendue par une « motivation morale » (Guillarme, 1996, p. 323). L'individu agit ainsi non en fonction d'un mécanisme pratique permettant la pérennité du système mais en suivant le sens de la justice pouvant recueillir l'adhésion de tous. Il s'agit dès lors d'écarter « toute influence des tendances psychologiques particulières [et] les conflits possibles entre les exigences de la justice et la réalisation d'une conception du bien » (p. 324). Les limitations reposeront non sur des critères moraux, religieux voire philosophiques mais sur une vision partagée du juste. Les critères de justice ont ainsi la faveur de Rawls au détriment d'une certaine idée du bien.

En se rapportant à l'enseignement moral à l'école, et si l'on suit le raisonnement de Rawls que défend par ailleurs Ogien, il faudrait plutôt accepter voire faire vivre ce pluralisme moral tout en mettant en valeur les principes de justice pouvant servir la libre pluralité des choix de vie. Autrement dit, il y aurait prévalence du juste sur le bien en vue de la coexistence de la somme des biens propres. Implicitement, c'est la question

d'une « morale du vivre-ensemble » (Prairat, 2013, p. 3) qui émerge comme fondement à tout projet d'enseignement moral et civique. Prairat considère ce positionnement comme un « principe d'orientation » (2013, p. 3) qui préserve de toute accusation de moralisme. Il rajoute un « principe de structuration » (p. 3) qui distingue des valeurs privées qui sont propres à chacun et des valeurs civiques, qu'il nomme « cardinales », et qui engagent tout individu dans son rapport à autrui. Il nomme ces valeurs civiques : « liberté, égalité, solidarité, tolérance, laïcité, esprit de justice, respect et absence de toutes formes de discrimination [...] qui constituent le socle axiologique de la morale civique contemporaine » (Prairat, 2013, p. 3).

3.4 Une morale à l'école : vers une troisième voie

Nous avons vu que le minimalisme prôné par Ogien s'inscrit dans la filiation du principe de non-nuisance, tel que développé par Mill, qu'il transpose dans le domaine éducatif. Le paternalisme se propose au contraire d'interférer dans les choix de vie pour imposer le bien quitte à prescrire des façons de faire et de penser. Des discussions s'engagent pour évaluer la pertinence de transférer ce type de raisonnement dans des domaines tels la santé ou encore l'école (G. Durand, 2013). Nous nous demandons désormais si de tels modèles peuvent réellement trouver une place dans l'EMC ou si un modèle alternatif serait envisageable. Il faut préciser que Mill (1990) n'étend pas sa théorie morale au domaine éducatif et encore moins à celui appliqué aux élèves. Une analyse plus nuancée de ses travaux tend même à démontrer que sa théorie de la liberté n'est pas complètement incompatible avec certaines formes du paternalisme (Béal, 2012 ; G. Durand, 2013). Nous proposons d'amorcer la discussion sur cette base pour formuler en définitive une approche de la morale susceptible de servir l'émancipation et la transformation des élèves, objet de notre étude.

Tout d'abord, notons que Mill n'est pas complètement opposé à toute forme d'assistance aux individus selon certaines conditions. En effet, il indique que tout ce qui peut entraver son plan de vie, sa liberté de choisir ce qui est bien pour soi, doit être proscrit. Il cite l'exemple de l'esclavagisme qui, même librement consenti, parce qu'il empêche les personnes concernées de mener librement leur projet de vie, ne peut être toléré. C'est la question de l'autonomie qui apparaît ici. « En bref, tout individu doit être libre de mener son propre plan de vie tant qu'il ne porte pas atteinte aux droits d'autrui et tant qu'il ne nuit pas à sa propre autonomie » (Béal, 2012, p. 289). Il en ressort que la théorie de Mill s'apparente plutôt à une forme de paternalisme « doux » (p. 289). Dans cette optique, l'autonomie devient une condition à l'instauration du principe de non-nuisance. Outre le fait que Mill exclut de ses perspectives les jeunes en-dessous de l'âge de la majorité, il n'applique pas non plus ses théories à ceux qui sont privés momentanément ou de manière définitive, pour des raisons médicales par exemple, de leurs facultés permettant de vivre de manière libre et autonome.

Pour en revenir au champ éducatif, apparaît ainsi la possibilité de considérer l'accès à l'autonomie comme un processus permettant le développement moral de l'élève. C'est bien ce processus que nous tentons d'approcher et d'interroger par le biais de notre recherche. Ce positionnement conditionne également l'activité de l'enseignant et permet de préciser les finalités morales possibles de cet enseignement du moins telles que nous les percevons au regard de notre cheminement. Billouet (2014) précise que l'autonomie peut apparaître comme la ligne de démarcation entre les deux approches de la morale.

Ces arguments avancés par Mill nous permettent de justifier de ce positionnement sous la forme d'un paternalisme que l'on pourrait qualifier de « doux » ou encore « modéré », et qui nous situe en marge des deux théories minimalistes et maximalistes. Le fait d'adhérer à une forme de paternalisme justifie, par le processus qu'il tend à engager, d'intervenir sur la construction de l'autonomie des élèves. Nous sommes

néanmoins attentif à ne pas confondre liberté individuelle et autonomie. Cette dernière « requiert la délibération et un minimum de rationalité. L'autonomie est la capacité de réfléchir par soi-même et d'agir conformément à ses délibérations et à ses décisions » (G. Durand, 2013, p. 117). Quant à l'adjectif « doux » ou encore « modéré » que nous retenons, il pose le degré de granularité de l'intervention et fournit des indices pouvant possiblement servir la pratique de l'enseignant dans ce domaine. L'état de vulnérabilité de l'élève lié à son jeune âge, à ce moment de son développement, peut justifier selon nous une telle approche.

Pour compléter ce positionnement, nous livrons encore quelques arguments en nous appuyant sur la pensée de Mill dont les tenants et aboutissants sont possiblement en phase avec l'enseignement moral et civique à l'école.

L'un des arguments avancés fait résonance avec la question du bonheur. Selon Mill, « le libre développement de l'individualité est l'un des éléments essentiels du bien-être » (1990, p. 108). Il défend l'idée que la liberté accordée aux individus nécessite des ressources pour effectuer ses propres choix de vie. Délibérer en toute circonstance et se construire des opinions, c'est nécessairement faire des choix qui nécessitent des arbitrages. Le processus par lequel chacun construit son existence participe de son développement tant intellectuel que moral. Des facultés comme le sens de l'observation, le raisonnement, le jugement, le discernement ou encore la capacité à défendre ses choix permettent à l'individu de tendre vers une forme de perfectionnisme de soi. Toujours selon Mill, imposer sa propre vision du bien infantilise le sujet en le déresponsabilisant. Une telle attitude impose à l'individu de s'adapter à des attentes. Certes, on ne peut nier que dans une telle posture celui-ci développe tout de même des ressources. Néanmoins Mill considère qu'elles sont nécessairement minorées au regard des objectifs à atteindre. Imposer ses vues c'est destituer l'individu de ses facultés de raisonnement, or développer ses facultés contribue au bonheur. Mill propose ainsi une vision libérale de l'autonomie, terme qu'il n'utilise pratiquement pas dans ses écrits (Béal, 2012), et qu'il rapproche d'une liberté morale au sens du paternalisme « modéré » comme nous l'avons déjà analysé. Pour Mill, « l'autonomie coïncide avec l'usage effectif et conscient d'un ensemble de facultés par lequel un individu choisit la façon de mener sa vie en fonction de ses préférences » (Béal, 2012, p. 285). D'une certaine manière, nous pouvons dire que le couple savoir/valeur sous-tend le perfectionnisme « modéré » chez Mill sans oublier la nécessaire sauvegarde des droits d'autrui qui coïncide avec l'apprentissage de la citoyenneté.

Ce positionnement nous semble le plus à même d'incarner la morale, pouvant viser un perfectionnisme « modéré » des élèves dans le cadre de l'EMC.

Enfin ce positionnement fait émerger la question de l'éducation sur lequel repose le processus permettant le développement moral de l'élève. Certes, il faut du temps pour produire des effets là où le paternalisme présente l'avantage d'obtenir des résultats immédiats. Ce que nous visons est une approche émancipatrice des conduites et comportements individuels qui nécessite un travail en profondeur et qui est attentive à écarter toute adhésion de façade amorcée sous la contrainte. Mais cette ambition doit nécessairement se doter de moyens et de conditions pour advenir.

L'éducation au décentrement (Vandamme, 2017) nous paraît constituer un modèle éducatif en phase dans la mesure où il pose l'exigence d'une posture intellectuelle comme fondement de toute dynamique de perfectionnisme, fût-elle mineure. Le décentrement se définit comme cette faculté intellectuelle par laquelle « un individu se montre capable de sortir de soi, d'élargir son jugement pour prendre en compte autrui, en lui accordant autant de valeur qu'à lui-même » (Vandamme, 2013, p. 111). L'auteur précise encore que cette démarche n'est pas à confondre avec l'altruisme qui induit un effacement de soi pour privilégier autrui. Il s'agit plutôt d'aligner l'attention qu'on porte à autrui et celle que l'on se réserve. Enfin, une attitude critique envers ses propres choix est encore souhaitée. Une large place est ainsi accordée à la

capacité à délibérer sur ses propres choix en tenant compte de son environnement de vie. Cette approche rejoint les propositions faites par des auteurs de travailler « la valeur des valeurs » (Chauvigné, 2018, p. 12 ; Mougnotte, 1996, p. 104) en créant des espaces de confrontation d'idées, d'opinions et de jugement.

De fait, dans un tel processus on s'oppose à une vision fixiste de ce qu'est un bon citoyen tel que le paternalisme le prescrit, mais on va plus loin que le minimalisme dans le sens où on cherche à inciter les élèves à se soucier véritablement d'autrui. Pour être complet, l'auteur se propose de compléter cette approche par l'acquisition d'outils de compréhension de la réalité sociale. En effet, se décentrer ne suffit pas ; il faut encore comprendre le monde dans lequel on vit pour comprendre les parcours de vie des autres.

Une critique peut néanmoins être formulée à cette approche (à laquelle l'auteur consent lui-même) dans la mesure où celle-ci pose le primat des dispositions cognitives pour viser le développement moral. Ne privilégier que les facultés de raisonnement moral par l'acquisition du décentrement combinées à la capacité d'interpréter la réalité sociale ne peut pas assurer de « la disposition à agir moralement » (Vandamme, 2017). Comme nous l'avons déjà vu à plusieurs reprises, le fait d'apprendre à raisonner ne protège pas de comportements immoraux. Aussi, l'auteur introduit les termes de « rationalité morale » pour signifier cette combinaison entre des savoirs à acquérir et des valeurs à habiter (p. 109). L'éducation au décentrement n'est pas à confondre avec l'éducation à l'argumentation (Gaussel, 2016). Il est bien attendu que dans tout raisonnement on fasse apparaître des valeurs sous-jacentes qui, lorsqu'elles restent à l'état de dormance, sont susceptibles d'introduire des biais voire des préjugés qui finiraient par affecter le jugement. Il apparaît ainsi un idéal délibératif qui constitue un outil favorisant le décentrement tout en renonçant à toutes formes de contenus moraux prescrits. Nous conservons la notion de décentrement comme une attitude morale pouvant servir l'acte éducatif par lequel un élève acquiert les ressources pour viser sa propre transformation. En retour, un tel positionnement peut également infuser la pratique professionnelle de l'enseignant en prise avec les attendus de l'EMC.

Précisons encore que ce type de modèle s'accompagne d'aptitudes à l'écoute ou encore au respect de la parole d'autrui. Apparaît ainsi une certaine éthique de la discussion (Habermas, 2014) qu'il faut pouvoir promouvoir pour conduire vers une morale émancipatrice.

3.5 L'approche cognitive de la morale

Cette section vise à poser quelques jalons quant à la manière dont l'enfant développe son jugement moral lui permettant d'évaluer si une action est bonne ou mauvaise. Nos apports ne visent pas l'exhaustivité des connaissances sur le sujet qui relèveraient plutôt d'une autre recherche. Nous visons à exposer des éléments de repères pour rendre compte de la complexité de ce que recouvre le jugement moral en nous situant au niveau de l'enfant lui-même et de son processus de développement. Autrement dit, nous sommes animé par un questionnement qui nous semble central : « Comment apprend-on à juger moralement ? » (Nurock, 2007, p. 142).

Nous nous référons à l'approche structuraliste et cognitive de Piaget et de Kohlberg dans la mesure où ils ont largement contribué à poser des bases théoriques. Leurs études ont en commun d'aborder la psychologie morale par des stades successifs comportant des critères qu'ils considèrent comme universels. Notons tout d'abord que Piaget s'oppose à Durkheim qui défend l'idée que le développement moral des enfants se produit au fur et à mesure qu'ils adoptent les normes sociales. L'auteur souligne que celles-ci ne constituent pas « une chose donnée extérieurement aux individus » (Piaget, 1932, p. 282), elles sont au contraire le produit de relations interindividuelles. Le développement moral n'est donc pas le fruit d'une transmission d'une génération à l'autre de normes et valeurs. Piaget défend une construction par stades

successifs. Sa théorie s'appuie sur des expérimentations empiriques auprès de jeunes enfants. Il identifie deux morales chez l'enfant. L'une, jusque vers sept ans est tributaire de la contrainte comme modalité de développement. L'autre, à partir de sept ans est en phase avec la coopération (1932).

La première qu'il nomme « hétéronomie » (p. 268), se caractérise par une soumission à un certain nombre de consignes imposées par les adultes et ceci quelles que soient les situations de référence. La contrainte fixée par l'adulte guide la construction de la moralité de l'enfant. C'est ce qu'il appelle « la morale du devoir pur » (p. 268) ; le bien est ce qui s'inscrit en conformité avec les prescriptions de l'adulte et le mal ce qui s'y oppose. L'intentionnalité du prescripteur n'est pas prise en compte par l'enfant. Piaget introduit la notion de « responsabilité objective » (p. 270) qui neutralise le contexte dans lequel s'inscrivent les faits en posant un principe d'unilatéralité en termes de respect de l'enfant à l'adulte. La seconde morale met l'accent sur « l'autonomie de la conscience » (p. 268) ; dans la mesure où l'enfant grandit, il tend progressivement vers une horizontalité dans ses relations avec l'adulte. Il s'inscrit dans un rapport de réciprocité mutuelle donnant à l'intentionnalité de l'adulte un caractère prépondérant. Apparaît dès lors la notion de « responsabilité subjective » (p. 270). Dans cette position, l'enfant est amené à évaluer la valeur morale des injonctions de l'adulte en tenant compte d'éléments de contexte.

Les apports de Piaget amènent des éléments de pertinence pour notre recherche. D'abord, parce qu'on repère assez rapidement l'incidence pédagogique que suppose le processus visant cette forme d'autonomie. En effet, une dynamique délibérative est nécessaire sur fond d'échanges verbaux par le truchement du raisonnement. Il s'agit ainsi pour l'élève d'être capable de se décentrer intellectuellement en se mettant à la place de ses interlocuteurs. Et ensuite, parce qu'il renseigne l'enseignant sur des « processus d'apprentissage [nécessitant de développer] le sens de la coopération, l'écoute, la négociation, l'argumentation » (Numa-Bocage, 2010, p. 41). Ces leviers pour l'action outillent conceptuellement la pratique enseignante. L'éducation n'est donc pas « une simple transmission des valeurs collectives de génération en génération » (Piaget, 1932, p. 199), elle nécessite une participation active impliquant un processus dynamique pour l'enfant.

Les thèses de Piaget se caractérisent par leur centration sur la rationalité. Ainsi, les valeurs sont universelles car rationnellement défendables et justifiables. Pour l'auteur, le développement moral est intimement lié au développement cognitif.

Dans le sillage de Piaget, Kohlberg (1981) poursuit des recherches sur le développement moral. Il se distingue de son prédécesseur en prenant davantage en compte un facteur impactant qu'est l'environnement, aspect que minore Piaget. Il rend compte d'écarts entre les niveaux cognitif et moral qu'il explique par l'influence du mécanisme affectif. En guise d'illustration, un milieu familial chaleureux, sécurisant et protecteur impacte positivement le développement moral de l'enfant. Au contraire, un environnement insécurisant le ralentit et le crispe.

Kohlberg introduit une correspondance entre les stades de développement cognitif formalisés par Piaget et ceux qu'ils modélisent sur le plan moral.

Son modèle se structure en trois niveaux qualitativement repérables : les niveaux préconventionnel, conventionnel et postconventionnel. Chaque niveau est composé de deux stades dont le second est hiérarchiquement plus développé que le premier. Ces niveaux sont séquentiels car construits par stades successifs. Ils ne peuvent être abordés dans un autre ordre. Ils sont irréversibles ; donc impossible de régresser dès lors que le stade est acquis. Ils sont également intégratifs car l'accès à un stade éclaire le précédent. Enfin, ils sont transculturels car universels et donc transposables en tout lieu. Cette structuration tout comme la rigidité de son architecture ont fait l'objet de nombreuses critiques (Gibbs, 2003 ; Philibert, 1975 dans Titus, 2008). Certains soulignent les problèmes méthodologiques et conceptuels. Par exemple, une même prise de décision peut faire référence à différents stades en

considérant que c'est la justification des choix qui détermine la qualité du jugement moral (Lehalle, Aris, Buelga, & Musitu, 2004). Leleux (2003) souligne la pertinence de ces travaux dans la mesure où ils ciblent l'apprentissage de compétences et de performances chez les élèves jugées nécessaires à leur développement moral. Ils permettent ainsi de poser quelques repères relativement à la maturité morale des apprenants. Ces travaux permettent d'alimenter, d'un point de vue conceptuel et opérationnel, des dispositifs visant une éducation à la citoyenneté. Nous présentons ainsi successivement les différents niveaux et stades.

Au niveau préconventionnel, prédomine l'obéissance de l'enfant liée à ses actes. Il est guidé par ses intérêts particuliers. Au stade 1, il évalue ses actions comme étant justes dès lors qu'elles sont conformes aux règles. On identifie des caractéristiques de « l'hétéronomie » (Piaget, 1932, p. 268) par la volonté de satisfaire aux injonctions adultes. Au stade 2, c'est l'individualisme qui apparaît en tant que capacité à reconnaître la pluralité de points de vue tout en privilégiant ses propres intérêts. L'action est considérée comme juste selon un double critère : une concordance avec les règles conjuguée à la satisfaction de ses intentions.

Au niveau conventionnel, l'individu cherche à se conformer librement aux attentes sociales. Le stade 3 se caractérise par une volonté de s'inscrire dans une relation de mutualité et de réciprocité avec son environnement social. Le sentiment de justice s'éprouve dans la confiance et le respect. L'individu est guidé par le souhait d'être perçu et apprécié jusqu'à mettre au second plan ses intérêts personnels. Le contexte tant social, culturel, temporel que situationnel, joue un rôle prédominant à ce stade. Nous avons déjà repéré ces éléments comme étant un trait de distinction fort par rapport aux travaux de Piaget. Le stade 4 prolonge le précédent en dotant l'individu d'une conscience sociale. Celle-ci traduit la volonté de participer à la régulation de la vie sociale. Il est ainsi capable de distinguer la pluralité des intérêts des individus tout en priorisant ceux attachés au fonctionnement du système social. En accomplissant ses droits et devoirs, il contribue au bien supérieur de la société. Une dimension participative est repérée.

Au niveau postconventionnel, l'individu évolue sur la base de principes et de valeurs auxquels il attribue un caractère universel. Le stade 5 acte une adhésion au contrat social ; lui-même conditionné et déterminé par des Lois qui le régissent. L'individu concède une utilité aux droits individuels auxquels il adhère. Aussi, il respecte le droit en lui reconnaissant ses vertus protectrices et son caractère impartial. En outre, respecter librement les droits sociaux d'autrui s'inscrit également en filiation avec ce que le droit préconise. Le stade 6 marque l'inscription de l'individu aux principes éthiques de nature universelle. Il est désormais en capacité d'évaluer les Lois en vérifiant leur concordance avec des valeurs universelles de justice. Nous pouvons dire qu'il y a une forme de dépassement du droit et des principes par l'individu désormais en capacité de les défendre en cas de violation. Au nom du respect de la dignité humaine, la Loi peut être discutée, remise en cause jusqu'à être contestée d'une manière ou d'une autre.

En partant des travaux de Kohlberg, un de ses étudiants, Rest (1979), a construit un questionnaire pour évaluer le niveau de délibération de situations dilemmatiques. Six problèmes moraux sont proposés à l'interviewé sous forme de petites histoires dont la plus connue invite à répondre à la question : « En sachant sa femme malade et n'ayant pas les moyens financiers pour payer des médicaments, le mari doit-il laisser mourir sa femme ou voler le médicament ? »

Ce type de questionnement en contexte permet de produire ce que nous appelons de l'activité morale chez l'individu. Celle-ci se caractérise par une dynamique d'évaluation de la complexité à agir dans une situation en tenant compte de facteurs multiples et en tension. Les propositions théoriques de Kohlberg fournissent des apports conceptuels qui nous permettent d'éclairer la position de l'élève en prise avec une morale en construction. Pour autant, nous rejoignons les critiques de Pagoni sur deux plans.

Tout d'abord, cette modélisation par stades successifs rend compte d'une description de « la structure des raisonnements moraux sans pouvoir expliquer le processus de construction des concepts » (1999, p. 34). En effet, s'attacher à analyser des dilemmes éloignés du vécu des élèves, ne peut garantir d'impacter leur comportement. Cette logique en surplomb risque d'amener les élèves à satisfaire à des attendus strictement scolaires sans modifier leur structure opératoire. A cet effet, Pagoni distingue « la réalité morale d'une part, et la règle morale, d'autre part » (1999, p. 35). La règle est ce qui « doit-être » (p. 35), mais elle ne dit rien de ce qui serait réellement entrepris dans l'hypothèse d'une exposition concrète à une situation étudiée en cours. Par ailleurs, la règle tout comme la réalité subissent des transformations plus ou moins conjointes en fonction des situations dans et pour lesquelles elles s'éprouvent. Enfin, tout comme pour les travaux de Piaget, la référence quasi exclusive au raisonnement minore l'impact des émotions sur les prises de décision en situation. Impossible en effet d'ignorer que certains choix d'actions peuvent être guidés par d'autres impératifs que ce que le raisonnement détermine. Néanmoins, des auteurs défendent l'idée qu'un développement moral du niveau postconventionnel permettrait à l'individu de résister à l'influence d'un raisonnement qu'on chercherait à lui imposer (Blasi, 1980).

Ces travaux portant sur le développement moral nous permettent d'appréhender avec davantage de précision ce que recouvre ce processus pour l'élève en fournissant quelques repères conceptuels. Ils posent des visées et orientations en assumant le caractère inachevé et les polémiques qui continuent d'émerger.

3.6 L'interpellation éthique de l'enseignant

Nous avons pu apporter des éléments pour rendre compte de la complexité de la tâche d'enseigner qui va au-delà de la responsabilité de transmettre des contenus disciplinaires. Au Québec, des enquêtes d'envergure auprès de plus de 2236 participants ont été menées sur les problèmes éthiques rencontrés au quotidien par les enseignants (Gohier, Desaulniers, & Jutras, 2010). Les résultats témoignent d'une difficulté largement partagée pour entrer en relation. Ceci s'explique par la diversité des acteurs (élèves, parents, pairs, etc...) et des dilemmes qui peuvent apparaître en fonction des problèmes à traiter. Moreau souligne la particularité du métier d'enseignant dont « sa structure est d'emblée éthique » (2007, p. 53). Il souligne une forme de dérégulation de leur agir au même titre que ce que vit l'ensemble de la société. L'auteur évoque une « injonction éthique » (2007, p. 54) faite à l'enseignant notamment par les familles mais également par les élèves eux-mêmes, dans un contexte hypermoderne marqué par de nouveaux rapports à soi, à autrui et aux savoirs (Pachod, 2017). Participe de ce phénomène une évolution du rôle de l'État et de ses institutions obligées de rendre compte de leurs choix de politique tant elles se retrouvent affaiblies et remises en cause par leurs usagers (Bodiguel, 2002).

Au Québec, se développent depuis les années 1990, des programmes d'études visant à promouvoir une compétence éthique dès la formation initiale des enseignants (Martinet, Raymond, & Gauthier, 2004). Ces derniers doivent être en capacité non seulement d'agir au quotidien de manière éthique mais de rendre compte de leurs décisions, d'en assurer la communication tout comme la compréhension auprès de leurs interlocuteurs. L'enseignant est ainsi non seulement un praticien mais également un « agent moral » (Moreau, 2007, p. 57) obligé d'interpréter son rôle et de délibérer relativement à ses actes. Des auteurs listent les aptitudes à acquérir comme l'humilité, l'empathie, l'impartialité ou encore le respect de la parole tenue (Hare, 1993). On parle d'éthique professionnelle pour traduire des manières d'être nécessaires pour exercer une profession. Ainsi, plutôt que d'évoquer des qualités morales, on préfère les termes de « qualités professionnelles » (Desaulniers & Jutras, 2016, p. 144) pour rendre compte de composantes inscrites dans un cadre institué.

A ce stade de notre raisonnement, il nous apparaît nécessaire de définir le terme éthique en le distinguant de celui de morale bien qu'il existe une parenté étymologique puisque tous les deux font référence à l'*éthos*. Ils renvoient à des comportements, des mœurs et des formes de rapport à l'autre. L'éthique est liée au « sentiment que certaines actions humaines sont inacceptables » (Desaulniers & Jutras, 2016, p. 16). La morale est considérée comme plus prescriptive et injonctive d'un point de vue social. Elle est ce qui doit être et qui s'impose à tous. L'éthique est davantage réflexive ; en mettant de la distance avec ce qui est socialement imposé, elle fait davantage référence aux valeurs qu'aux obligations à agir (Gohier, 2005). L'éthique est ainsi à aborder sous la forme d'un « espace de réflexion sur la conduite à adopter envers les autres » (p. 41). Néanmoins, l'auteure insiste sur le caractère indissociable de ces deux termes. En effet, les fondements des préceptes moraux reposent sur un terreau réflexif. L'éthique pour sa part introduit des composants permettant une mise en application tenant compte de la diversité des contextes d'application. Elle ne se contente pas de règles à appliquer toutes réductrices de la complexité de situations du quotidien. Cette mise en tension fait émerger une notion centrale : la délibération éthique. Qu'entendons-nous par délibération ?

Nous adhérons à la définition de Desaulniers et Jutras qui suggèrent un parallèle avec un jury de tribunal. Appelés à analyser les faits en tenant compte des différents témoignages, les membres du jury vont devoir ensuite trancher par une décision communicable publiquement. Dans notre discussion, la délibération quitte le domaine du droit pour devenir une délibération éthique. Selon les auteures, celle-ci a lieu lorsque « la personne qui doit prendre une décision examine la situation, les conséquences possibles de sa décision sur les personnes concernées et les valeurs en jeu dans sa décision » (Desaulniers & Jutras, 2016, p. 104). Cette modalité vise ainsi à conduire et à éclairer la prise de décision dans une situation donnée pour unique ainsi que les choix d'action à entreprendre. Au-delà, elle permet à chacun, par sa réflexibilité, tout en se reconnaissant dans une Humanité de « se distancier de celle-ci [en] participant virtuellement à sa redéfinition, à sa recreation » (Gohier, 2005, p. 44).

Ce raisonnement est à la base de l'éthique appliquée, née dans les pays anglo-saxons depuis les années 1960, et qui s'est également développée au Québec dans les années 1990. Elle se distingue de l'éthique fondamentale davantage en phase avec le raisonnement philosophique car l'éthique appliquée vise à résoudre des problèmes concrets. Legault insiste sur le terme « intervention » (2014, p. 21) pour renforcer l'objectif de faire advenir du changement. Il ne s'agit pas de rester en surplomb mais bien de se rapprocher des situations concrètes, objectif que nous ambitionnons également pour notre présente recherche. Des auteurs font état d'une possible confusion en cela que la démarche de nature inductive pourrait laisser penser qu'on cherche à appliquer des théories éthiques à des problèmes du quotidien. Or, la démarche est toute autre ; on part « des pratiques et des actions humaines ancrées dans des réalités concrètes, pour analyser, choisir et décider » (Desaulniers & Jutras, 2016, p. 18). Dans un tel processus, la déontologie, qui se définit par « l'ensemble des devoirs inhérents à l'exercice d'une activité professionnelle » (Kupiec, 1999, p. 8), n'est plus une contrainte venant s'imposer de l'extérieur aux professionnels. Elle vient documenter des décisions en supportant la contestation de ses utilisateurs.

Pour aider les enseignants à s'habituer à résoudre des problèmes éthiques, Legault (1999) a construit un modèle de délibération éthique reposant sur quatre phases successives. La première consiste à prendre conscience de la situation en identifiant et en analysant les éléments qui participent au contexte de la situation problème. La deuxième vise à clarifier les valeurs en jeu pour les différents protagonistes concernés tout comme pour l'institution elle-même. En effet, certaines situations peuvent interroger, comme nous l'avons vu, des aspects déontologiques. La troisième génère une prise de décision sur la base de discussions et de délibérations éthiques. Il s'agit de faire le choix de valeurs comportant un caractère prioritaire et qui permet de fonder la décision. Enfin, la dernière phase vise l'information, la communication

et l'explicitation du choix aux protagonistes de la situation. Ainsi, plus qu'une méthode, il s'agit d'une démarche réflexive qui permet de produire des compétences à construire un raisonnement éthique auprès des personnels enseignants.

Nous rajoutons que la discussion à visée éthique peut être menée individuellement ou en groupe. Les capacités d'analyse nécessaires, mais également les savoirs et les valeurs à mettre en discussion, sont autant d'arguments qui relèvent non d'un métier mais d'une profession. En effet, un métier se définit par la maîtrise de certaines techniques qui s'apprennent essentiellement par la pratique. Alors que la profession combine la maîtrise de techniques avec des composantes éthiques telles que nous les avons présentées (Desaulniers & Jutras, 2016).

L'intervention éthique présente un triple intérêt pour notre recherche. Tout d'abord, elle fait émerger une préoccupation conjointe entre enseignants et élèves. En effet, les « enseignants sont invités à développer la compétence éthique des élèves tout comme la leur » (Jutras, 2007, p. 42). Nous rejoignons ainsi nos préoccupations de mettre au jour ce qui se joue dans et à travers les interactions qui peuvent surgir. Ensuite, ils permettent de rendre compte d'outils tant conceptuel, méthodologique et qu'opérateur permettant à l'enseignant de soutenir la parole de l'élève à des fins de développement moral de celui-ci. Et enfin, ils nous permettent de donner à la posture professionnelle telle que nous l'abordons (voir chapitre 1, section 1.3), une réalité à atteindre et non un « devoir-être », ce dernier étant culpabilisant pour ceux qui ne seraient pas déjà pourvus personnellement d'un tel savoir agir en entrant dans le métier.

3.7 Synthèse de la section

Cette section a amené de la complexité à notre objet d'étude en visant à éclairer ce que la morale à enseigner pouvait recouvrir comme problématiques tant pour l'enseignant que pour l'élève. Nous avons ainsi cherché à densifier le processus de démarcation entre morale minimaliste et paternaliste pour rendre compte de la nécessité de s'approprier des problématiques soulevées par cet enseignement sur le plan scientifique.

Nous avons considéré qu'un paternalisme doux ou modéré, parce que rattaché au contexte scolaire dans lequel notre étude s'inscrit, pouvait être en phase avec l'ambition de notre objet d'étude. En effet, favoriser une posture délibérative de l'élève, en accordant une place particulière à l'éducation au décentrement tout en veillant à combiner connaissances et valeurs, s'accommode avec pertinence aux finalités visées par notre recherche. Néanmoins, notre ambition n'est pas prescriptive mais explicative en cela qu'elle rend compte de la difficulté à laquelle les enseignants sont exposés pour la mise en œuvre d'un tel enseignement.

Nous nous sommes appuyé sur l'approche structuraliste et cognitive de Piaget (1932) et de Kohlberg (1981) pour poser quelques repères sur la manière avec laquelle l'enfant développe son jugement moral. Leurs études ont en commun d'aborder la psychologie morale par des stades successifs comportant des critères qu'ils considèrent comme universels. Leurs approches s'opposent à celle de Durkheim qui défend l'idée que le développement moral se produit au contact des normes sociales. Piaget définit deux morales chez l'enfant avec une bascule vers sept ans. La première se caractérise par une soumission aux règles énoncées par les adultes. La seconde se base sur la logique de coopération qui amène une progressive horizontalité dans les rapports entre enfant et adulte. Nous avons montré les incidences théoriques sur notre recherche. En effet, parce que coopérer requiert des capacités délibératives chez l'enfant, une aptitude au raisonnement et au décentrement, ce sont autant d'informations qui renseignent sur les finalités possibles du débat en classe.

Nous avons investi les travaux de Kohlberg (1981) qui mettent davantage l'aspect sur la dimension environnementale comme facteur de développement. L'auteur structure trois niveaux distincts et chronologiquement repérables : les niveaux pré-conventionnel, conventionnel et post-conventionnel. Le dernier stade, le plus performant, amène l'individu à se conformer sans pression aux attentes sociales et à en garantir le respect par autrui. Les débats menés en classe peuvent se donner cette exigence.

Nous avons également fait état de modalités pédagogiques (Rest, 1979), notamment les dilemmes moraux, pour accompagner le développement des élèves. Nous avons adhéré à des critiques visant ces approches (Pagoni, 1999) en pointant l'éloignement de ce type d'objet de travail du quotidien des élèves, tout comme leur forte référence au raisonnement. Or, ni l'un ni l'autre ne sont en mesure d'impacter durablement le comportement des élèves. Il nous apparaît que la place des valeurs, mobilisées en situation par les élèves, constitue un vecteur à prendre en compte.

Si ces apports théoriques traduisent la complexité du processus, ils provoquent une nécessaire réflexion sur l'éthique professionnelle. Aussi, avons-nous fait état des travaux québécois, et plus particulièrement ceux relevant de l'éthique appliquée (Legault, 1999, Desaulniers & Jutras, 2016). Ils nous fournissent une clarification des concepts, outils et démarches pouvant produire du développement moral chez les élèves. L'éthique se distingue de la morale car elle n'est pas exclusivement déterminée par les normes sociales. Elle est davantage en référence aux valeurs et ouvre sur la nécessité de concevoir des espaces d'échanges de points de vue pour fonder une prise de décision. Elle alimente notre recherche en cela qu'elle pointe la nécessité de faire dialoguer les enseignants sur la base de situations vécues en identifiant les meilleures manières de prendre une décision de manière éthique, accordant de fait une place fondamentale aux valeurs.

4. Vers un idéal délibératif

Notre cheminement nous amène à entrer dans le domaine pédagogique en montrant la pertinence d'une logique délibérative pour notre objet d'étude. Nous justifions notre recours à la pédagogie freirienne (section 1) en montrant la proximité dont nous postulons avec la démarche ergologique et les finalités de l'EMC (section 2). Nous poursuivons avec la présentation de la méthode freirienne en illustrant comment nous la mobilisons dans l'optique de la conception d'un dispositif pédagogique. Ce dernier est mobilisé pour l'animation des débats en EMC (section 3). Une synthèse clôt ce raisonnement (section 4).

4.1 Les travaux de Paulo Freire

Nous nous appuyons sur un modèle théorique expérimenté dont les effets sur les apprentissages, en termes de connaissances et de valeurs, ont été attestés. Nous retenons les travaux de Freire (2001, 2006) dans la mesure où ses recherches éprouvées sur le terrain nous permettent d'appréhender la conception d'un modèle pédagogique en phase avec notre objet d'étude.

Deux raisons nous amènent à mobiliser l'approche de Freire dans notre recherche. Tout d'abord, ses travaux sont peu connus en France en dépit de sa reconnaissance internationale (Monteagudo, 2002). Pourtant des courants d'éducation nouvelle se développent en France au début du XX^{ème} siècle sur la base de pédagogies dites alternatives à l'école traditionnelle relevant de Freinet, Decroly, Steiner, Montessori ou encore la pédagogie institutionnelle développée par Oury sur la base des travaux du premier. Toutes ces approches annoncent « une autre façon d'éduquer, d'enseigner, de comprendre les apprentissages, les relations humaines, pour repenser notre société » (Wagnon, 2018, p. 1). Elles ont en commun, tout comme pour Freire, de s'attacher au développement personnel de l'individu en visant son émancipation.

Ce manque de diffusion de l'œuvre de Freire en France est également perceptible dans les productions scientifiques. Ainsi, ce numéro portant sur « l'essor des pédagogies alternatives en France » (Allam & Wagnon, 2018, p. 1) ne comporte aucune référence à son œuvre ne serait-ce que pour relever une absence de prise en compte. Aussi, outre un effet de curiosité qu'elle suscite auprès des enseignants du fait de la méconnaissance de sa production pédagogique, notre présente recherche contribue humblement à l'introduction des travaux de Freire en France.

La seconde raison nous amenant à mobiliser les travaux de Freire réside dans la proximité que nous repérons entre la pédagogie de Freire (2001, 2006) et la démarche ergologique (Schwartz, 2000b), ces liens de proximité pouvant être articulés aux visées escomptées par l'EMC. Les processus sur lesquels reposent l'un et l'autre se retrouvent dans « le dialogue » (Efros, 2018, p. 27) qu'ils instaurent et qui est producteur de connaissances sur fond de valeurs. Efros souligne ce lien de correspondance en montrant que « le dialogue » (p. 27) n'est pas qu'une simple pratique.

Le dialogue consiste en un échange de savoirs entre le professeur et l'élève pour Freire tout comme entre le chercheur et les praticiens pour Schwartz. Dans une telle optique, « les savoirs de l'autre peuvent retravailler les siens propres » (Schwartz, 2018b, p. 107). Il met en son centre l'expérience qui renvoie à du vécu singulier comme matrice de connaissances à condition de « faire travailler ensemble formes académiques et non académiques du savoir humain » (Efros, 2018, p. 27). Enfin, le dialogue oblige des protagonistes de situations d'apprentissage à s'engager dans une relation conjointe qui « humanise » (p. 27) mutuellement. Impossible en effet de produire des apprentissages en se situant dans un rapport d'extériorité et sans interroger la dimension éthique de son agir.

L'ensemble de ces éléments sont repris et développés sur la base des apports de Freire dans les deux sections suivantes.

Précisons tout d'abord quelques éléments biographiques de la vie de Freire dans la mesure où le contexte social dans lequel il a développé sa méthode pédagogique est indissociable de son modèle de pensée.

Freire, pédagogue brésilien, s'engage dans des mouvements d'éducation populaire avec l'objectif de promouvoir l'alphabétisation et l'éducation de base pour des adultes issus des quartiers défavorisés du Brésil. Il est l'un des animateurs de la campagne "les pieds nus apprennent aussi à lire", à Natal, une ville du Nord-Est brésilien. C'est dans ce contexte qu'il met au point sa méthode d'alphabétisation et commence à former des animateurs qui appliqueront celle-ci à une plus large échelle.

En 1963, le Ministère de l'Éducation et de la Culture du gouvernement populiste de Goulart lui demande de coordonner un programme national d'alphabétisation qui aboutira à la diffusion de sa méthode dans tout le pays avec la création de cercles de culture accueillant des adultes pour y apprendre à lire et à écrire. Mais l'année suivante, un coup d'état militaire met fin à cette expérience et Freire doit s'exiler au Chili, après avoir été emprisonné pendant deux mois par la dictature. Sa méthode d'alphabétisation est reconnue dans le monde entier et lui vaut un poste de professeur invité au Centre d'études en éducation et développement de l'Université d'Harvard. Ces événements attestent l'ampleur des effets de ses travaux au Brésil.

Nous avons vu que l'accès à l'autonomie peut contribuer au processus transformatif et émancipateur (voir chapitre 1 ; sections 2.1 et 3.4). En effet, c'est bien la capacité à délibérer à travers notamment une attitude de décentrement qui est susceptible de nourrir le développement moral.

Il nous faut donc envisager des axes pédagogiques permettant de faire advenir et vivre une pluralité d'opinions incitant les élèves à se construire progressivement une certaine vision morale de leur existence en lien, dans un cadre situé, avec leur environnement de vie. Nous avons déjà vu qu'une pédagogie du type descendant n'est pas à même de produire cet effet dans la mesure où elle confine l'élève dans une posture passive qui n'est pas en adéquation avec un tel enjeu. En revanche, une alternative pédagogique qui

convoquerait une forme dialogique, dans un cadre institué, apporte plus de garantie. En effet, c'est par la richesse et la diversité des perspectives évoquées et combinées à l'apprentissage de la délibération, en tenant compte de points de vue parfois divergents des participants, qu'une telle ambition peut produire des effets. Un contexte pédagogique ouvert, relevant du modèle du débat, semble le plus en cohérence avec la perspective de développement moral de l'élève.

La méthode d'alphabétisation pour adultes développée par Freire dans les années 1960 se caractérise notamment par sa nature dialogique. Aussi, elle présente des points de convergence avec nos visées de recherche. Nous nous intéressons davantage à son processus à travers l'apprentissage perçu comme une *praxis* combinant transformation de soi et du monde, que pour son objet, l'alphabétisation, qui est éloigné de notre recherche. Néanmoins, un lien intrinsèque relie cet apprentissage au processus de conscientisation qui comporte une dimension politique que Freire promeut à travers ses travaux.

L'originalité de son approche se situe dans l'optique d'un apprentissage cognitif arrimé à l'acquisition de valeurs d'émancipation. Le contexte sociopolitique est un vecteur de l'engagement de Freire dans une lutte contre les effets de la colonisation portugaise et espagnole en Amérique latine. Il prône notamment un processus de conscientisation qui place le domaine des valeurs à la croisée des apprentissages en visant une prise de conscience de la position d'opprimé dans laquelle se trouve le peuple. Par ailleurs, les travaux de Freire peuvent s'apparenter à une approche philosophique tant ils engagent un certain regard sur le Monde, l'Homme, la relation maître-élève et le savoir.

Les visées d'émancipation étant centrales dans ses travaux, nous en proposons une analyse étymologique. Le terme émancipé vient du latin *emancipare* et qui signifie affranchir, libérer un esclave du droit de vente. Freire considère l'émancipation comme un but et une voie amenant à la liberté (Garibay & Chaponay, 2009). Dans le cadre de notre recherche, nous considérons l'émancipation comme un processus dynamique permettant à l'élève de se développer tant sur le plan moral qu'intellectuel avec l'ambition de lui permettre de devenir un sujet capable d'exercer sa citoyenneté de façon engagée, critique et participative au sein d'une démocratie. Cette dimension s'inscrit dans une tradition humaniste qui place en son centre les valeurs comme vecteur constitutif de la place de l'Homme dans le monde.

C'est plus particulièrement cet aspect qui justifie la prise en compte des thèses de Freire.

4.2 Principes et concepts de la pédagogie dite « de la libération »

Cette section vise à expliciter les mouvements de pensée et la philosophie qui sous-tendent les pratiques pédagogiques développées par Freire. Nous retraçons les principaux traits caractéristiques de ses travaux en explicitant les apports qu'ils représentent pour notre présente recherche. Nous conservons notre préoccupation d'aborder, dès que c'est souhaitable, la prise en compte des acteurs enseignants et élèves.

4.2.1 Le processus de conscientisation

L'engagement pédagogique de Freire comporte une dimension politique qui doit être considérée au risque de ne pas repérer l'essence même de son œuvre. L'auteur critique la culture néolibérale qui provoque des exclus du système, « des damnés de la Terre » (2006, p. 32), confinant dans le silence notamment les indigènes qui, au terme d'un long processus d'acculturation, s'en remettent à un système qui les domine. Freire lutte contre cette forme d'idéologie « fataliste et immobilisante » (p. 37) qui convainc le peuple que sa réalité sociale est naturelle. Il s'inquiète de leur faible conscience par rapport à leur existence sociale dont ils intériorisent toutes les facettes jusqu'aux plus humiliantes et dégradantes. Aussi, engage-t-il une

réflexion dans le but de passer d'une conscience colonisée, celle des populations pauvres du Brésil, à une conscience critique et émancipatrice. Le concept de conscientisation se loge au cœur de ce processus.

Que faut-il entendre par ce concept de conscientisation et quel sens en donne Freire ?

La conscientização, c'est littéralement le fait de « prendre conscience [et non de] rendre conscient (Lenoir & Lizardi, 2007, p. 11). Cette distinction confère de fait à la personne engagée dans un processus de conscientisation une posture active par lequel elle conquiert un état à partir des rapports sociaux dans lesquels elle est immergée. Ce point est essentiel à repérer et traduit un engagement de la personne dans la tâche. La dimension dialogique chez Freire est centrale tant il considère que l'Homme ne peut se penser en-dehors de son environnement de vie avec lequel il entretient un rapport délibératif. Celui-ci se caractérise par une interrogation permanente de la qualité du lien qui le relie au monde, à son environnement socioculturel jusqu'à son espace de vie. De manière plus précise, on peut encore définir ce concept comme un processus qui introduit « une dimension critique dans la relation conscience-monde » (Naouar, 2014, p. 104), comme point de repère nécessaire à tout développement du sujet.

Le processus de conscientisation développé par Freire se dote d'une double préoccupation anthropocentrée. Dans une telle approche, on se donne comme condition et finalité la singularité de l'Homme dans le monde. Celui-ci doit ambitionner de se constituer en tant qu'être distinct du monde tout comme il se situe dans un rapport de relation avec lui. D'une certaine manière on pourra dire « qu'il transcende et transforme le monde en une réalité qu'il construit ; par lui, la nature devient culture » (Preiswerk & Hameline, 1994, p. 40-41). Son travail consiste ainsi à évaluer, apprécier et à attribuer des valeurs à son environnement de vie au sens large.

Aussi, « plus qu'un être dans le monde, l'être humain [doit devenir] un être dans le monde, avec le monde et avec les autres [...] présence qui se sait présence, qui intervient, transforme [...] constate, compare, évalue, valorise, qui décide, qui rompt » (P. Freire, 2006, p. 36). Apparaît dans cet extrait la dimension ontologique d'un être qui vise l'émancipation, porté par un idéal délibératif qui situe l'Homme en-dehors d'un rapport neutre au monde. Dans cette optique, vivre est toujours un acte de recréation permanent. Freire l'exprime avec précision en indiquant que la personne n'est pas « juste un objet de l'Histoire, [il est] aussi son sujet » (p. 90). Pour Freire, prendre conscience de sa propre présence dans le monde nécessite *a minima* une construction de cette même présence voire une intervention sur ce monde, un « en avant » qui rompt avec le fatalisme et qui crée un rapport problématique avec le futur. Freire souligne que personne ne peut « échapper à la responsabilité éthique [de son] évolution dans le monde » (p. 36). Si l'être est conditionné, il n'est pas pour autant déterminé ce qui rejoint le postulat que les humains sont des êtres « historiques et inachevés » (p. 41). Il souligne la nécessité pour l'Homme d'avoir conscience de son imperfection dans un « effort permanent en vue d'un plus-être [car] pour être²⁰, il faut être *en devenir*²¹ » (p. 66-67). Estrela ajoute que « dans la mesure où le sujet, à travers cette lecture du monde, prend conscience de ses rapports de pensée et d'action avec son environnement, cette prise de conscience devient conscientisation » (2001, p. 61) l'amenant progressivement à l'intelligibilité du monde.

Cette logique de pensée fait avancer notre réflexion en pointant l'importance de la prise en compte du point de vue de l'élève mobilisé dans son rapport à soi, aux autres et au monde, comme centre de gravité du processus d'apprentissage. On rejoint ici les préoccupations de Charlot (1997) et son invitation à regarder l'apprentissage comme une composante du rapport aux savoirs. Celui-ci étant lui-même constitutif d'un rapport épistémique au monde et identitaire à soi, le tout abordé dans le cadre de relations

²⁰ En italique dans le texte.

²¹ En italique dans le texte.

sociales. L'apprenant devient ainsi un sujet en conscience et l'acte de connaissance un rapport critique avec le monde factuel comprenant les autres comme réalité sociale.

Mais l'Homme est également un être de relation du type social, relations avec autrui avec qui il s'affirme en tant qu'individualité tout en se construisant dans un rapport de sens. Le processus de conscientisation se nourrit d'une conscience à plusieurs facettes. Il sous-entend ainsi une certaine posture comme être d'une *praxis*, « entendue comme l'ensemble des activités humaines susceptibles de transformer le monde vécu, dans les relations sociales comme dans le milieu naturel » (Naouar, 2014, p. 104). La *praxis* est également pour Freire une notion « centrale qui traduit l'idée de l'union que l'être humain doit réaliser entre ce qu'il fait et ce qu'il pense faire au sujet de ce qu'il fait » (Régnier, 2006, p. 66). Par le retour sur l'activité réalisée, l'action et la réflexion deviennent une pratique conjointe, synchrone et asynchrone, et socialement située dans une visée transformative. Cette donnée rompt avec un rapport naïf à son agir. C'est pleinement le sens de la démarche de Freire : « Ce qu'il faut, c'est rendre possible qu'en revenant sur elle-même à travers la réflexion sur la pratique, la curiosité naïve, perçue comme telle, se tourne en curiosité critique » (2006a, p. 55). On voit se confirmer que la prise de conscience n'est qu'une étape dans le processus de conscientisation qui nécessite encore, pour se concrétiser, une dynamique d'engagement à visée transformatrice. Aussi, « la réflexion critique qui caractérise cette pédagogie de la conscientisation ne s'exerce pas dans l'abstrait, mais dans l'action, dans l'étude des contenus progressistes relatifs à la réalité humaine, sociale, culturelle et environnementale » (Ferrer & Allard, 2002, p. 112). Dans cette forme de pensée, il s'agit de faire émerger des problèmes liés au milieu de vie dans lequel évoluent les personnes. Transposé dans le milieu scolaire, cela renvoie à la nécessité, pour l'enseignant, d'être capable d'amener l'élève à partir de son vécu pour retrouver son cheminement de pensée intime, ainsi que les valeurs qui ont guidées ses choix et raisons d'agir. En cela, nous observons une proximité avec la démarche ergologique qui vise à faire émerger l'activité du sujet, sur la base d'une *praxis*, pour en analyser les composantes en vue de son développement (Schwartz, 2000a). Durrive repère chez Freire une forme d'intuition en considérant que « la conscientisation recouvre pour [les tenants de l'ergologie] la conscience de sa propre activité » (2006, p. 6). Dans une telle optique, l'Homme part de ses préoccupations et centres d'intérêt traduits en valeurs prioritaires pour construire son rapport au monde. La prise en compte de ce rapport devient une condition pour produire des apprentissages.

Cette conscientisation insiste sur une autre logique dynamique qui relève de l'engagement à agir. Elle ne se limite donc pas à une prise de conscience des réalités les plus objectives possibles mais enclenche en son sein une action proactive visant à transformer la situation des personnes en prise avec le quotidien de leur vie. En cela on pourrait ajouter que la conscientisation est à la fois histoire, action en train de se faire et projection en avant. Freire souligne que « la réflexion critique sur la pratique devient une exigence de la relation théorie/pratique, sans laquelle la théorie peut virer au bla-bla et la pratique, à l'activisme » (2006a, p. 40). Une réelle correspondance visant à soutenir les apprentissages est ainsi visée. A un niveau encore plus fin, des auteurs repèrent que la « conscience critique [est] fondée sur le décodage des valeurs implicites et explicites contenues dans les informations recueillies » (Ferrer & Allard, 2002, p. 99). Il s'agit bien, pour le sujet, d'entrer dans une attitude réflexive faisant émerger la qualité des valeurs qu'il mobilise dans ses choix d'agir. Cette prise en compte axiologique traduit pleinement la richesse de la démarche freirienne qui doit être repérée au risque de ne pas produire les effets escomptés.

Freire repère différentes étapes dans ce processus de conscientisation. Dans sa version la plus précaire, on trouve la conscience magique ou encore intransitive qui traduit une dimension végétative de l'existence humaine. A ce stade, l'être humain se cantonne à satisfaire les besoins vitaux et vit dans le présent en ignorant toute conscience historique. A un niveau supérieur, on trouve la conscience transitive naïve aussi appelée « conscience réifiée » (Lenoir & Lizardi, 2007, p. 11) et qui se caractérise par une compréhension

superficielle et fragile des problématiques qu'elles soient vécues dans son rapport à soi ou au monde. Dans ce stade le raisonnement est essentiellement guidé par ses propres intérêts, et les réactions sont souvent grégaires sinon polémiques. Dans cette posture, on peut considérer que le sujet est comme englué dans une réalité qui le dépasse et dont il ne perçoit pas les finalités. Par ailleurs, il s'expose à un risque de régression à l'état antérieur intransitif ou à une conscience fanatique le rendant incapable de développer tout sens critique.

Dans la version la plus optimale, la conscience transitive critique, l'individu est capable d'analyser sa réalité sociale en profondeur, avec objectivité et en contexte. Il met en lien des éléments réflexifs et factuels tout en restant critique et réflexif. Sa posture est dite active dans la mesure où il est disposé à impacter l'histoire en train de se faire en s'engageant pour des causes sociales par exemple. Aussi, il partage des valeurs de solidarité et de respect d'autrui qu'il est susceptible de promouvoir.

Rapporté à l'élève dans le cadre de l'école, ce stade nous semble conforme à l'EMC qui ambitionne d'amener l'élève à s'engager dans l'exercice d'une citoyenneté pleine et active. Nous y reconnaissons d'ailleurs une préoccupation freirienne en adéquation avec les finalités visées par l'école dans sa globalité.

Précisons encore que la réflexion de Freire ne confine pas à un endoctrinement qui serait contraire à la posture dialogique de l'éducation comme pratique de la liberté telle qu'il la suggère. Se conscientiser n'est autre chose que la prise en compte d'une réalité par le prisme des valeurs et qui tend vers le factuel. Il est utile de rappeler qu'« aucun mot d'ordre » (Estrela, 2001, p. 62) ne recouvre les propositions de Freire.

Cette logique de conscientisation, parce que Freire l'aborde sous l'angle d'un processus, est indissociable d'une réflexion sur la démarche pédagogique dans des visées de développement du sujet. On voit apparaître la philosophie de Freire qui repose sur l'identification de problématiques sociales vécues par les sujets ou groupes sociaux, qu'il met en relation avec des logiques d'apprentissage, déplaçant ainsi la réflexion sur le champ pédagogique. Freire résume lui-même le principe fondateur de son approche politico-pédagogique dans le domaine de l'alphabétisation des adultes en considérant que la « lecture du monde [...] précède toujours la lecture de la parole » (2006, p. 94).

Il nous semble que la force de Freire réside dans cette approche politico-pédagogique, à la fois située et incarnée, qui l'amène à modéliser une méthode d'apprentissage dont le centre de gravité est le sujet lui-même. Ces visées pédagogiques qu'il promeut amènent le sujet-apprenant, par le processus de conscientisation, à relier le micro à savoir sa propre existence en prise avec son environnement social, et le macro qui se traduit par la connaissance de portée générale en prise avec le monde, le tout soutenu par un socle de valeurs. Cette approche rejoint la pensée de Charlot qui considère l'élève tel « un être singulier, exemplaire unique de l'espèce humaine, qui a une histoire, interprète le monde, fait sens de ce monde, de la position qu'il occupe, de ses relations aux autres, de sa propre histoire, de sa singularité » (Charlot, 1997, p. 35). Se masque derrière cette approche la question de la prise en compte de l'expérience de vie des sujet-apprenants, impossible à ignorer dès lors que l'on aborde l'apprentissage (P. Freire, 2006).

4.2.2 De l'éducation bancaire à l'éducation libératrice

Freire critique l'école brésilienne et notamment son « excès d'intellectualisme et de verbalisme oiseux » (Lefevre & Morais, 2006, p. 8). Il ne comprend pas comment on peut « enseigner à Pierre si l'enseignant ne connaît rien de la vie de Pierre, de ses loisirs, de ses désirs » (Lefevre & Morais, 2006, p. 8). D'une certaine manière, nous avons pu voir que le modèle français de l'école, sclérosé par la forme scolaire, n'échappe pas à ce constat car, en se focalisant sur les savoirs, il met l'élève-sujet dans l'ombre (voir chapitre 1, paragraphe 1.1). Des écrits abondent pour confirmer que l'école a « le pouvoir de détruire les sujets, de les plier à des catégories de jugements qui les invalident » (Dubet & Martuccelli, 1996, p. 11),

voire les humilient (Merle, 2004) allant jusqu'à comparer l'établissement scolaire à une caserne (Pain & Oury, 1998).

Freire introduit les termes d'« éducation bancaire » (2001, p. 50) pour traduire un modèle d'enseignement qui lui semble dominant et caractéristique de ce que l'école produit. Dans cette forme d'enseignement, la relation professeur/élèves se présente sous l'aspect d'une narration ou dissertation qui met en scène un sujet, l'enseignant et des objets passifs, les élèves-auditeurs. Cette méthode est qualifiée par Freire comme antialogique dans la mesure où le professeur ne communique pas avec les élèves mais « il fait des communiqués » (p. 50). L'enseignant est comparé à un narrateur qui tend à « pétrifier son contenu, à en faire quelque chose de mort, qu'il s'agisse de notions abstraites ou d'éléments de la réalité concrète [abordée telle] une chose arrêtée, statique, compartimentée et prévisible » (P. Freire, 2001, p. 50). L'enseignement paraît ainsi bien éloigné des préoccupations existentielles des élèves. Un parallèle apparaît ici avec les éléments abordés sur les QSV et plus particulièrement la tendance, pour certains enseignants, à refroidir²² les sujets pourtant vifs à tout point de vue (voir chapitre 1, section 1.3).

Ainsi, l'enseignant vide le savoir de tout contenu humain et l'éloigne de son vécu, rendant insignifiant pour l'élève ses visées. Freire ajoute que dans cette optique, c'est la « sonorité de la phrase et non sa force transformatrice » (P. Freire, 2001, p. 50) qui est privilégiée. Le problème qu'il repère est bien que l'enseignement « bancaire » (p. 50) pose l'élève comme un objet plus que comme un sujet, le cantonnant parfaitement à l'état d'aliéné. Si d'un point de vue grammatical, enseigner est « un verbe transitivo-relatif, c'est-à-dire un verbe qui demande un objet direct (quelque chose) et un objet indirect (à quelqu'un) » (2006a, p. 41), il doit signifier bien plus que cela. En effet, plus les élèves « archivent des dépôts qui leur sont remis, moins ils développent en eux la conscience critique qui permettrait leur insertion dans le monde, [il s'agit ainsi de passer] d'être pour un autre, en être pour eux-mêmes » (Garibay & Chaponay, 2009, p. 26). Une dimension ontologique de l'enseignement-apprentissage apparaît à travers un lien dynamique qui relie savoir et être. Tout savoir qui ignore l'être pourra au contraire asseoir un rapport d'aliénation entre les dominants et les dominés dans la mesure où il « annule le pouvoir créateur des élèves [...] en favorisant leur côté primaire au lieu de développer leur sens critique » (P. Freire, 2001, p. 53). Dans cette conception, nous rejoignons les effets d'une morale paternaliste, comme cela a été décrit précédemment, qui réduit l'autonomie des personnes en leur prescrivant leur agir (voire chapitre 1, paragraphe 3.2).

La réflexion de Freire porte également sur le positionnement professionnel de l'enseignant. Celui-ci se doit d'être un « aventurier responsable, prédisposé au changement, à l'acceptation du différent » (2006a, p. 66). Il doit lui-même « s'expérimenter en tant qu'être culturel, historique, inachevé et conscient de l'inachèvement » (p. 66). Aussi, le formateur se forme lui-même au contact de l'apprenant qui, en retour se forme en formant son maître. Ils échappent ainsi à « la dénivellation traditionnelle en échangeant comme des Hommes confrontés au défi de vivre » (L. Durrive, 2006, p. 6). La pédagogie devient ainsi « co-intentionnelle [...] dans une tâche dans laquelle les deux sont sujets, agissant non seulement pour déchiffrer cette réalité et la connaître avec un esprit critique, mais aussi pour la re-crée » (Garibay & Chaponay, 2009, p. 67). Ainsi, l'enseignant et l'élève sont voués à former une communauté apprenante en se muant en sujets au-delà de l'exercice de leurs métiers réciproques. Significativement, c'est l'amélioration de l'expérience formative tant pour l'enseignant que pour l'élève qui s'exprime à travers ce mouvement de pensée.

Se dégage de cette vision l'idée selon laquelle l'enseignant se doit de toujours adopter une posture de chercheur habité d'une « curiosité épistémologique » (P. Freire, 2006, p. 46). Celle-ci se caractérise par une

²² Pour retrouver notre acception du terme « refroidir », voir chapitre 1, section 1.3.

attirance vers d'autres savoirs que ceux académiques et qui sont investies dans l'expérience de vie des apprenants. Ces savoirs investis sont « issus du sens commun du peuple, de [leurs] intuitions, car ces dernières constituent des signes précieux [...] qui nous incitent à penser » (A. M. A. Freire, 2006, p. 18). Le vocabulaire freirien traduit cette dynamique de pensée et reconnaît l'existence d'un « corps-conscient [capable de] capter, d'apprendre, de transformer, de créer de la beauté, et non un corps espace vide destiné à être rempli par des contenus » (P. Freire, 2006, p. 67). Un lien de sens peut être fait avec le concept de « corps-soi [qui] négocie, incorpore des repères, des valeurs, et qui est toujours un corps propre, pris dans l'axe d'une biographie particulière » (Schwartz, 2011, p. 158). Ainsi, la posture de l'enseignant se rapproche de celle d'un anthropologue pour qui la découverte de l'expérience de vie de l'élève est significative. En retour, ce dernier interroge sa prise avec le monde favorisant une reprise en main par la distanciation critique que l'enseignement lui apporte. Par des dialogues intersubjectifs et intrasubjectifs, l'élève-sujet se construit en se signifiant comme être capable de se doter d'une singularité critique. Rapporté à l'EMC, on mesure l'intérêt d'une telle démarche dont l'objet vise le développement de l'élève.

Pour autant, l'appel à se rapprocher du vécu de l'élève et des savoirs qui pourraient émerger ne coïncide pas avec un abandon de la connaissance scientifique. En réalité, ces deux formes de savoirs, loin de s'ignorer, se diluent et se fécondent l'un et l'autre comme un tout théorique d'accès à des apprentissages. La problématisation des situations vécues traduit le dialogue entre les savoirs et les valeurs en jeu, le tout en association avec un agir qui s'inscrit dans un dialogue avec le monde.

En conséquence, l'enjeu pour l'enseignant consiste à « établir une nécessaire intimité entre les « savoirs curriculaires fondamentaux pour les élèves et l'expérience sociale qu'ils ont en tant qu'individus » (Régnier, 2005, p. 118). Se dessine chez Freire une certaine théorie de la connaissance qui interroge à la fois le rapport aux savoirs des enseignants et celui des élèves tout comme elle redéfinit le savoir lui-même. La visée émancipatrice de l'enseignement ne peut que s'alimenter de cette articulation qui, parce qu'elle s'adresse au vécu de l'apprenant, confère à l'élève une posture d'élève-sujet. L'enseignant et l'enseigné se retrouvent en termes de rapport à l'apprentissage dans une posture symétrique qui préserve l'élève de tout risque de soumission. Ce rapport entre expérience et apprentissage fait écho à la pensée de Canguilhem dont Schwartz s'inspire pour fonder la démarche ergologique.

4.2.3 La démarche méthodologique ou l'anti-méthode freirienne

Nous rappelons à présent les principales étapes du processus d'alphabétisation, aussi appelé méthode de conscientisation ou méthode Freire, et qui s'apparente à une démarche de recherche participante par l'implication d'éducateurs dans une logique d'investigation. La dénomination de « méthode » est à prendre avec précaution car elle nous semble réductrice de la pensée freirienne. En effet, elle minore les apports de Freire en se focalisant sur la construction technique de sa démarche. Ce qui prévaut dans son œuvre est indéniablement la dimension philosophique qui, en mettant l'être et le savoir en dialogue sous-tendu par l'interaction « besoin-vouloir-savoir-pouvoir » (Garibay & Chaponay, 2009, p. 211), propose des éléments dynamiques vecteurs d'apprentissages et de développement moral dans une visée émancipatrice. Les apports de Freire sont à envisager telle une théorie de la connaissance par une approche anthropologique et ontologique. A cet égard, on peut définir sa démarche comme une « anti-méthode » (Lenoir & Lizardi, 2007, p. 18) qui autorise à se focaliser sur quelques lignes directrices comme points d'appui à la compréhension et à la transposition de sa pensée.

Nous conservons trois ancrages de sa démarche mise en œuvre dans les programmes d’alphabétisation que nous considérons comme autant de points de repère et qui scandent notre transposition de la démarche freirienne dans le cadre de notre expérimentation en EMC.

Tout d’abord, Freire propose d’opérer un relevé par enquête de l’univers-vocabulaire des personnes destinataires du projet de formation. Ce sont les éducateurs eux-mêmes qui prélèvent ces mots par immersion dans leur environnement de vie. Ils cherchent à « déchirer la réalité [ou] à cerner des situations limites » (Garibay & Chaponay, 2009, p. 32). L’enjeu consiste à se rapprocher de ce que vivent les personnes, d’interroger l’existant, ce qui va de soi en étant attentif au vocabulaire qui désigne les parties de tous ces ensembles. C’est la notion de découverte sincère qui sous-tend cette dynamique, ce qui situe la démarche à l’opposé de la pédagogie bancaire. Il s’agit de recueillir les mots et expressions langagières chargés d’émotions et qui ont de la valeur du point de vue des habitants. Cette étape traduit bien les intentions pédagogiques de Freire : apprendre par une compréhension et surtout une présence dans le monde, avec les autres. Ensuite, et dans une seconde étape, un choix de mots est opéré en tenant compte de trois critères, l’intérêt du point de vue de l’apprentissage visé, les difficultés phonétiques croissantes et enfin la richesse du vocabulaire. Dans cette construction, il s’agit d’ouvrir l’expertise vers le domaine cognitif en veillant à se projeter au niveau pédagogique. La dernière étape se caractérise par la création de situations existentielles typiques en écho au contexte local des participants avec l’usage des mots recueillis (P. Freire, 2001). Ce qui est essentiel à comprendre dans cette phase, c’est qu’il ne s’agit pas simplement de recueillir un lexique proche du quotidien des personnes pour engager les apprentissages. Un pas supplémentaire est fait pour faire émerger la relation qu’entretiennent les apprenants avec ce que recouvrent ces mots dans leur réalité de vie. Freire introduit la notion « d’être éthique » (P. Freire, 2006, p. 121) pour définir un « être d’option et de décision, un être lié à des intérêts par rapport auxquels il peut tantôt rester fidèle à sa nature éthique tantôt la transgresser » (p. 121). La dimension éthique pose un rapport de sens en valeur de l’Homme confronté à son environnement de vie. Ainsi, il s’agit bien de saisir ces rapports en débat pour faire émerger des situations existentielles elles-mêmes porteuses d’apprentissages, du moins en termes de perspectives.

D’une certaine manière, on pourrait considérer une mise en histoire des mots dans une dynamique de déneutralisation, comme support de la méthode d’alphabétisation, permettant d’ancrer et de situer le vécu par ceux qui sont engagés dans l’acte d’apprendre. De manière plus fine, c’est « *la relation à* » (Canguilhem, 1993, p. 27) son vécu, par la médiation d’un objet ou situation mis en mots, qui est essentielle à comprendre. Cette « *relation à* » (p. 27) fait émerger des délibérations et raisons d’agir que le sujet mobilise dans l’action combinées au socle de valeurs, qui constituent un moyen d’arrimer les apprentissages. C’est le lien qu’entretient tout sujet avec des moments précis de son vécu qui est caractéristique de ce que Freire met au centre de sa démarche. Nous nous éloignons ici d’une école préoccupée exclusivement par le cognitif et qui se traduit par l’étude de « *la relation entre* » (Canguilhem, 1993, p. 27) des objets d’enseignement. Cette logique de pensée est essentielle en cela qu’elle déplace le processus d’apprentissage et, de fait, interroge l’acte d’enseigner.

Pour en revenir aux aspects méthodologiques, ce sont ces trois ancrages (le relevé par enquête de l’univers-vocabulaire, le choix de mots et la création de situations existentielles) que nous retenons dans la conception d’un modèle de débat expérimenté dans le cadre de l’EMC dans des établissements scolaires, et qui participent de notre méthodologie de recherche. La retranscription d’un entretien avec Freire autorise une telle sélection partielle. S’adressant à un interlocuteur, Donaldo, qui lui fait état d’une demande de praticiens qui souhaitent transposer la méthode dans leur pratique, Freire répond : « Donaldo, je ne veux pas être importé ou exporté. Il est impossible d’exporter des pratiques pédagogiques sans les réinventer. Demande-leur de recréer et de réécrire mes idées » (Lenoir & Lizardi, 2007, p. 18). Nous mettons à profit

l'autorisation de Freire, non de dupliquer sa méthode qui n'aurait aucun sens en-dehors de son contexte notamment socio-historico-culturel, mais bien de l'adapter à d'autres perspectives. En cela, nous nous inscrivons dans la filiation de collectifs qui se sont créés pour faire connaître les travaux de Freire mais également pour poursuivre ses expérimentations qui témoignent de la vivacité qu'une telle démarche revisitée peut engendrer (Garibay & Chaponay, 2009).

Aussi, nous conservons les finalités et des points d'ancrage théoriques et méthodologiques tout comme nous nous assurons de la fidélité avec le cadre réglementaire des programmes de l'EMC, en justifiant d'un alignement scientifique avec la démarche ergologique initiée par Schwartz (2000b).

4.3 Synthèse de la section

Les travaux de Freire nous ont permis d'investir le domaine pédagogique en explorant sa démarche et ses logiques de pensée. La démarche freirienne repose sur un modèle théorique expérimenté dont les effets sur les apprentissages en termes de connaissances et de valeurs ont fait leur preuve au Brésil. Nous avons souligné l'existence en France de pédagogies dites alternatives à l'école traditionnelle qui ambitionnent, comme pour Freire, le développement personnel de leurs usagers. Nous justifions le recours au pédagogue brésilien tout d'abord par la curiosité qu'il peut susciter auprès des enseignants en sachant qu'il est peu connu en France. Nous souhaitons ainsi humblement contribuer à sa diffusion. En outre, nous avons repéré une proximité avec la démarche ergologique et les visées de l'EMC que nous justifions par le recours conjoint au « dialogue » selon l'acception d'Efros (2018, p. 27). Celui-ci interroge le rapport enseignant et élève en mettant en son centre l'expérience vécue sur fond de valeurs.

Nous avons justifié de manière plus fine ce processus. En promouvant chez l'élève sa capacité à délibérer à partir de situations existentielles vécues, il peut s'engager dans un cheminement visant son développement moral, car l'acte d'apprendre se double d'abord d'une réflexion de l'Homme comme être singulier dans le monde. Faire émerger le sens de l'agir porté par des valeurs, qui relie le sujet à des moments singuliers de son histoire, devient dès lors porteur d'apprentissages.

Le recours à la notion de délibération nous est apparu comme primordial. Débattre en classe, selon les perspectives théoriques évoquées plus-haut, confine à une attitude de décentrement que nous avons déjà explicitées au chapitre 1 ; sections 2.1 et 3.4. Rompre avec une pédagogie descendante en faisant émerger la pluralité de points de vue, constitue une voie pour faire émerger des milieux de vie comme condition de développement de l'élève. Nous avons montré comment Freire a construit une méthode d'alphabetisation sur une base dialogique pour produire dans un même mouvement des apprentissages et de l'émancipation. Cette double visée nous a rapproché des finalités de l'EMC en prenant en compte un autre objet que celui de l'alphabetisation.

Nous avons considéré comme central dans le processus d'apprentissage ce que Canguilhem nomme « la relation à » (1993, p. 27) son vécu. Cette prise en compte nous éloigne d'une école préoccupée exclusivement par le cognitif et qui se traduit par l'étude de « la relation entre » (p. 27) des objets d'enseignement. Cette logique de pensée, parce qu'elle est indissociable du processus de conscientisation, est essentielle en cela qu'elle déplace les fondements de l'acte d'apprendre et, de fait, interroge l'acte d'enseigner. Ainsi, en arrimant valeur et savoir, sur la base d'une *praxis*, l'auteur propose une démarche de nature à nourrir notre objet de recherche. Dans cette approche, nous nous éloignons d'un modèle d'enseignement qui se cantonne en priorité au domaine épistémique parfois éloigné des préoccupations des apprenants.

Nous avons démontré que s'engager dans la prise en compte d'une telle logique de pensée nécessite une réflexion sur la posture de l'enseignant qui ne peut plus se limiter à une approche « bancaire » c'est-à-dire

essentiellement centrée sur des savoirs à transmettre. Aussi, l'enseignant se forme lui-même au contact d'autres savoirs que ceux institués. D'une certaine manière nous pouvons considérer que l'enseignant-sujet vient à la rencontre de l'élève-sujet par la médiation d'expériences de vie vécues et narrées.

Enfin, nous avons retenu trois temps de la démarche freirienne, le relevé par enquête de l'univers-vocabulaire, une sélection des mots et la création de situations existentielles typiques. Ces moments nous servent de structure dans la conception d'un dispositif pédagogique du débat que nous décidons d'expérimenter dans le cadre professionnel de l'EMC.

Chapitre 2

Cadre théorique

Le concept d'activité fait l'objet d'une exploration théorique (section 1) dans la mesure où il configure notre entrée théorique. La démarche ergologique est investie et traduit notre positionnement épistémique (section 2) dont nous précisons les enjeux (section 3). Le concept de dispositif est précisé (section 4) en cela qu'il permet de potentialiser les visées transformatives que nous adossons à notre recherche. Enfin, nous abordons ce que recouvre le développement professionnel ainsi que les notions de gestes et postures du métier (section 5), en tant qu'ils constituent des repères théoriques susceptibles d'éclairer la suite de notre étude.

1. Le concept d'activité : Approche définitionnelle

Nous entamons notre cheminement théorique en posant les premiers contours du concept d'activité (section 1) afin d'affiner notre positionnement scientifique (section 2). Nous approfondissons ensuite notre approche conceptuelle par l'analyse des multiples tensions de l'activité (section 3), en montrant l'importance de la relation Homme-milieu qui caractérise notre position théorique (section 4). Une dernière section (5) reprend les points clés du raisonnement.

1.1 Les premiers contours d'un concept

Le concept d'activité nécessite une définition dans la mesure où il configure l'entrée par laquelle nous abordons notre recherche. En effet, « ce terme peut être un mot sans contenu conceptuel précis, séjournant à l'état flou, fonctionnant à l'*aveugle*²³, dans notre langage quotidien ou dans divers champs scientifiques » (Schwartz, 2007, p.122). Aussi, il nous apparaît utile de définir ce concept en visant un grain suffisamment fin pour traduire son extrême fécondité pour notre recherche.

Nous nous proposons d'en interroger l'étymologie pour en extraire les premiers éléments de compréhension. Dans le dictionnaire d'Emile Littré, le terme activité signifie puissance d'agir. Cette notion nous semble contenir en elle-même une dialectique féconde entre une force immanente qui s'origine dans l'identité du vivant humain et une dynamique qui se donne une réalité extérieure qui ne peut s'exprimer autrement qu'en situation. La puissance d'agir serait ainsi une prise sur le réel, une initiative qui, toujours, serait projetée vers le dehors donc dans un environnement situé. Cet aspect se retrouve dans une deuxième acception du terme notamment en physique où la sphère d'activité correspond à un agent qui exerce son action, son influence. Les auteurs du dictionnaire en proposent une illustration avec la sphère d'activité du soleil qui s'étend jusqu'aux planètes les plus éloignées. Cette dimension est très bien traduite par la dialectique entre « *arena* [et] *setting* » (Lave, 1988, p. 151) introduisant « la notion de situation » (Maubant, Clénet, & Poisson, 2011, p. 189). « *Arena* » (p. 151) renvoie à l'espace matériel et symbolique qui existe en-dehors de toute action et qui est autonome. C'est une contrainte, un déjà-là auquel nul ne peut échapper. Barbier parle des « espaces pour l'activité » (2013, p. 14) qui sont caractérisés par des règles et conventions. Ils constituent « des espaces investis pour l'activité des sujets » (p. 14). « *Setting* » (Lave, 1988, p. 151) correspond à l'autre versant de la situation. C'est ce qui est appréhendé et modifié par les acteurs. C'est la subjectivité à partir de laquelle ils vont appréhender l'« *Arena* » (p. 151). On peut encore en reformuler la définition par le couplage *Setting* (p. 151), représentant le contexte de la situation et « *Arena* » (p. 151), celui perçu par les acteurs (Barbier, 2011). Ces versants sont à appréhender de manière dynamique selon une logique dialectique que l'activité interroge en continu. On peut ainsi retenir de cet apport étymologique que toute activité est puissance d'agir d'un sujet sur son environnement.

²³ En italique dans le texte.

En cela l'activité est incarnée, située et adressée. Elle vise une action sur un objet qui peut être réel ou symbolique.

La notion de puissance est souvent opposée à pouvoir notamment lorsqu'il est fait référence à l'agir du vivant humain. Ainsi, Clot abordant la fonction psychologique du travail par la clinique de l'activité, évoque le « pouvoir d'agir » (2008, p. 1) comme « le rayon d'action effectif du sujet ou des sujets dans leur milieu professionnel habituel [...] son pouvoir de recreation » (p. 13). Ainsi, immergé dans sa pratique professionnelle, tout acteur vise à se créer des marges dans le cadre contraint et préétabli par son organisation du travail. Loin d'être passif, il se donne comme moyen et but de rayonner sur et dans sa pratique quotidienne par la transformation des situations de travail. Mais cette dynamique n'a pas de statut d'évidence pour l'acteur et n'est pas nécessairement explicite pour lui. Aussi un retravail est nécessaire pour en saisir toute l'étendue. En effet, « le sujet ne trouve pas d'abord en lui-même le pouvoir d'agir sur lui-même. Il découvre ce pouvoir dans son activité avec les autres. Il le tire de l'action conjointe entre sujets sur les objets du monde réel » (Clot & Simonet, 2015, p. 10). Ainsi, les chercheurs développent un outillage autour d'un « triptyque méthodologique [composé par] les instructions au sosie et la méthode dite des autoconfrontations avec deux variantes : les autoconfrontations simples et les autoconfrontations croisées » (Champy-Remoussenard, 2005, p. 24). Ces outils permettent de travailler sur la base de traces de l'activité.

Des auteurs introduisent un rapport au métier avec l'identification d'un couple fonctionnel et dynamique ; le « genre et le style professionnel » (Clot & Faïta, 2000 p. 1). Le genre est composé par « les antécédents ou les présupposés sociaux de l'activité en cours » (p. 12). Il relève du commun du métier à travers des us et manières de faire qui fonctionnent comme des indicateurs de reconnaissance au sein d'un collectif constitué. C'est le devoir faire du métier auquel se réfère tout professionnel. C'est comme « un mot de passe » (p. 11) partagé par tous ses membres. Le « style professionnel » (p. 1) rend compte de l'appropriation du genre par le sujet compte tenu des aléas situationnels et de ses propres exigences. Le style est une personnalisation du genre en considérant la singularité des situations. C'est le professionnel qui apporte sa touche personnelle sans pour autant témoigner d'une pratique qui le rend méconnaissable au sein d'une communauté constituée. Dans les deux cas, le sujet s'adapte au métier tout en adaptant le métier à soi. Il n'y a donc pas de passivité du sujet ce qui rend compte d'un rapport nécessairement polémique à des normes de métier mais également à des normes personnelles. Le pouvoir d'agir revêt ainsi les contours poreux de cette activité du sujet qui est constitutive de son développement. Néanmoins, le recours notionnel aux termes de pouvoir en référence à la production de normes ne va pas de soi. Citons Macherey qui distingue deux types de force ; « *potentia* » (2009, p. 9-10) qui signifie puissance tandis que « *potestas* » (p. 9-10) renvoie à pouvoir. Dans la philosophie classique, ces deux mots recouvrent deux types d'action ou d'intervention différents et même opposés. La puissance est considérée comme « immanente, en ce sens qu'elle présuppose une complète identité et simultanéité de la cause à ses effets, qui sont alors dans un rapport de détermination réciproque » (p. 9-10). Elle est donc incarnée et habite le sujet. Elle rend compte d'une force qui vient de l'intérieur du sujet. En opposition, la référence à un pouvoir implique « une transcendance » (p. 9-10). Elle traduit une forme d'immatérialité qui planerait au-dessus du sujet comme si le pouvoir d'agir lui venait d'une force obscure qui le dépasse. Apparaît ainsi un risque de déracinement, d'éloignement de toute forme d'arbitrage qui est pourtant le propre de l'Homme aux dépens d'une entité abstraite qui lui serait supérieure (L. Durrive, 2015). L'usage notionnel de « pouvoir d'agir » induit comme « une boîte noire dont on n'interroge plus le contenu, ni par conséquent la portée réellement explicative » (L. Durrive, 2015a, p. 75). Nous adhérons à cette approche en privilégiant avec Macherey plutôt les termes de puissance d'agir pour rendre compte de la production, par le sujet, de normes d'agir. Ce choix rend compte d'un réel travail d'élaboration mené par le sujet.

Aussi, à la suite de Schwartz, nous considérons l'activité comme un « débat de normes » (Schwartz & Durrive, 2009, p. 254), qui va au-delà du « travail » lequel est englobé, en tant qu'il représente une forme spécifique d'activité. Le vivant humain, immergé dans le réel, est toujours lié à celui-ci dans la mesure où il lui oppose des résistances comme autant de normes émises en continu et en quantité par le milieu. Aussi, « pour exister en tant qu'être singulier, il va tenter en permanence de réinterpréter ces normes qu'on lui propose » (Schwartz & Durrive, 2009, p. 259), ce que Schwartz nomme « l'activité de renormalisation » (2007, p. 131). Ainsi, l'usage de la notion de « puissance normative » (L. Durrive, 2015a, p. 75) permet de rendre compte de la relation Homme-milieu, autrement dit de l'activité comme exercice de la normativité. Celle-ci sous-tend la dynamique incarnée par l'être humain pour rejoindre les normes à la fois endogènes et exogènes. Apparaît ici toute la pertinence de considérer cette relation et le débat qui s'instaure à travers un dialogue. Celui-ci traduit l'aptitude de l'Homme à interroger le réel dans lequel il est immergé. Nous avons déjà montré notre proximité intellectuelle avec le processus de conscientisation élaboré par Freire (voir chapitre 1 ; sections 4.1 à 4.3).

Cette approche intéresse notre objet d'étude dans la mesure où elle nous amène à regarder les acteurs immergés dans une salle de classe comme « des êtres incarnés, non des entités abstraites [que l'on chercherait à définir à partir de leurs fonctions respectives]. Ils vivent dans un espace-temps physique et symbolique qui les situe d'emblée dans les trois registres biologique, psychologique et social » (Albero & J. Guérin, 2014, p. 15). L'usage des termes de « puissance normative » (L. Durrive, 2015a, p. 75), pour désigner l'activité de tout sujet en dialogue avec son milieu de vie, va dans le sens d'une prise en compte globale de la singularité de l'Homme.

1.2 Un positionnement scientifique

L'approche que nous privilégions relève de la démarche ergologique (Schwartz, 2000b) sur laquelle repose notre cadre théorique. Pour autant, notre raisonnement scientifique nous amène à des mises en tension entre l'ergologie et d'autres cadres de référence que nous développons tout au long de notre étude.

Comme nous l'avons vu, l'EMC vise le développement moral des élèves par l'acquisition d'un socle de valeurs, leur adossement à des savoirs par une mise en action des élèves le tout combiné pour impacter possiblement leur comportement futur (voir chapitre 1, sections 2.1 à 2.3). Nous repérons une proximité de préoccupations avec la démarche ergologique par le biais du triangle de l'activité « agir-savoir-valeur » (Schwartz, 2015, p. 148) qu'elle promeut. En effet, ces trois sommets de la figure triangulaire représentent les fondamentaux ergologiques. Indifféremment, il s'y dégage une certaine vision de la connaissance qui repose sur la prise en compte du vécu des apprenants.

Schwartz précise qu'en qualité de chercheur, il est attentif à préserver le monde scientifique du risque de se développer « en vase clos » (Schwartz & Durrive, 2009, p. 10) en évitant de se situer en-dehors de la vie et de l'activité qui s'y organise. Lui-même se réfère à Canguilhem pour sa rigueur de l'exercice du concept et sa préoccupation de produire de la connaissance en partant du vivant humain notamment pour la difficile étude de ce que recouvre le pathologique par exemple. L'enjeu pour nous ne consiste pas à cliver différentes approches de la science mais bien à mettre en synergie la construction de concepts et la préoccupation du réel dans lequel la vie se développe, le tout dans une même volonté de produire de la connaissance scientifique. Notre posture de chercheur ambitionne une correspondance d'intentions avec cette approche que nous proposons d'investir et de partager avec la communauté scientifique. Il ne s'agit en aucun cas de se détourner des connaissances académiques mais au contraire de les réinterroger à l'aune des savoirs produits dans la vie humaine et dans les situations vécues.

1.3 Les multiples tensions de l'activité

Pour rendre compte de notre positionnement, et dans l'optique de soutenir notre démonstration, nous poursuivons l'analyse conceptuelle de ce que recouvre le concept d'activité. Nous empruntons à d'autres courants de recherche si nécessaire pour le besoin du raisonnement ou pour ce que la mise en perspective peut produire.

Notre construction définitionnelle du concept s'enrichit petit à petit par l'intégration de notions ou d'éclairages supplémentaires. Nous débutons par la distinction entre tâche et but, pour poursuivre par l'analyse des différentes formes de prescriptions jusqu'à justifier de l'impossibilité d'anticiper complètement le travail. Enfin, nous abordons de manière plus précise les caractéristiques des prescriptions auxquelles est confronté l'enseignant.

1.3.1 L'écart entre le prescrit et le réel, un jeu de prescriptions

On peut définir l'activité « de manière un peu vague comme ce qui est mis en œuvre pour exécuter une tâche. Cette activité étant finalisée par le but que se fixe le sujet à partir du but défini par la tâche » (Leplat & Hoc, 1983, p. 54). Cette approche témoigne d'une certaine liberté que peut prendre un opérateur dans la prise en compte quotidienne des attendus à son égard et des dynamiques de mise en œuvre qu'il est susceptible de mobiliser. Les attentes que celui-ci se fait pouvant constituer un écart quant au but à atteindre du point de vue des commanditaires.

De manière un peu plus précise, la tâche peut être désignée « comme un but donné dans des conditions déterminées » (Leontiev, 1976, p. 96). Cette définition introduit la notion de contexte qui influe également sur l'exécution de la commande. Si la tâche est limitée aux caractéristiques spécifiques du poste de travail considéré, au sens large « [elle] comprend [également] toutes les conditions extérieures susceptibles d'influencer l'activité à des degrés divers » (Leplat, 2004, p. 102). L'environnement physique et social joue un rôle dans l'exécution de la tâche. Mais les caractéristiques du profil de l'exécutant constituent également une variable de l'activité. C'est ainsi, par exemple, que « des mêmes conditions de travail pourront entraîner des conséquences différentes selon que les individus qui les affrontent sont débutants ou expérimentés » (Leplat, 2004, p. 103) mais aussi en fonction de leur histoire propre.

Pour en revenir à la distinction entre activité et tâche, nous pouvons donc avancer que la tâche indique ce qui est à faire et l'activité ce qui est mis en œuvre dans une visée de réalisation par les acteurs, *hic et nunc*. Cette dernière étant par ailleurs formée des arrière-plans relativement aux « interactions *tâche-sujet* » (Leplat, 2004, p. 102). Dans cette optique, repérer l'activité interroge les prescriptions et fait émerger la mise en évidence d'écarts entre le prescrit et le réalisé. Il s'en dégage un contenu dont la nature est susceptible de caractériser en partie le sujet agissant. « Il n'y a donc jamais une seule rationalité dans le travail » (Schwartz & Durrive, 2003, p. 27) puisque tout opérateur contribue, d'une certaine manière, à la définition du travail. On retrouve cette logique réflexive chez les ergonomes de langue française (Daniellou, 1996 ; Leplat, 1997, Wisner, 1997). Ils s'en remettent à des écarts entre les principes organisateurs et présumés du taylorisme, et la réalité *in situ* du travail industriel. Tout opérateur mobilise des ressources, une forme d'énergie, pour accomplir ce qu'on lui demande de faire. Il en ressort que l'activité a un coût pour celui qui l'éprouve dont les composants sont souvent partiellement opaques pour son auteur. Les ergonomes soulignent « les limites de la rationalisation technique avec l'organisation scientifique du travail (notamment initiée par Ford et Taylor) en quête du *one best way* » (Schwartz, 2015, p. 145). Cette volonté de modéliser le travail se caractérise par une intention de contrôler entièrement les gestes techniques de l'opérateur pour en accroître la productivité. Cette approche du travail « traduit une volonté de supprimer

la lancinante présence de cette énigmatique et incontrôlable activité technique [de l'opérateur], cet énigmatique faire industriel » (Schwartz, 2007, p. 129). Car « même dans les régimes de production les plus corsetés où apparemment aucun espace n'était laissé par principe à la variabilité des circonstances et à l'ingéniosité inventive, une floraison de gestions individualisées ou micro-collectives des procédures se déploie » (Schwartz, 2000a, p. 35-36). La « puissance normative » (L. Durrive, 2015a, p. 75) décrite plus haut, rend compte de ces pratiques d'adaptation pour ramener la tâche à accomplir à ses propres exigences d'efficacité. Il s'agit ainsi de satisfaire à ses propres normes tout en se situant dans le cadre des attendus. Aussi, il existe « une épistémologie réappréciant le lien entre le local et le global qui rende possible le nouveau rapport de la théorie et de l'action » (Schwartz, 2015, p. 145). Le local traduit les initiatives prises par l'opérateur et le global ce que l'organisation a formalisé comme actions de référence. Par ailleurs, le travail n'est jamais complètement anticipable. Il subsiste toujours « des trous de normes, des lacunes dans le pré-pensé parce que les normes ne peuvent jamais anticiper toutes les occurrences d'une situation » (Schwartz & Durrive, 2009, p. 260). Il y a ainsi, dans toute prescription, ce que Schwartz nomme « l'axe de l'impossible qui renvoie à l'incapacité de standardiser et d'anticiper de manière satisfaisante l'activité humaine » (2007, p. 123). L'opérateur doit ainsi nécessairement « agir avec un point de vue l'amenant à arbitrer les choix qui seront les siens en fonction d'impératifs divers » (L. Durrive, 2015). On comprendra qu'il est impossible de composer sans la présence d'un opérateur qui effectue des choix en situation. Et pour comprendre le travail, impossible d'ignorer ce que l'opérateur sait de ce qu'il fait, ce qu'il croit savoir ou ce qu'il pense faire, tant l'activité revêt toujours une part d'opacité. Dès lors, l'activité peut être désignée comme « un obscur processus se développant entre ce qui est anticipé, prévu, et ce qui est vraiment fait, [et] inévitable, [telle] une invitée dans nos vies qu'on ne pourra jamais congédier » (Schwartz, 2007, p. 129). Nous précisons encore que l'activité s'impose à l'Homme bien au-delà du domaine du travail et s'origine dans tous les moments de son existence. Aussi, le travail n'en constitue qu'une partie d'un ensemble bien plus large. Nous pouvons citer des recherches portant sur l'usage de la voiture électrique (Poupon, Philipps-Bertin, Bobillier Chaumon, & Kalampalikis, 2017) ou encore l'évolution du sentiment de performance de joueurs de handball (De Keukelaere, Kermarrec, Bossard, & De Loor, 2014) pour rendre compte de la diversité des études portant sur l'activité.

Celle-ci peut être regardée à travers le prisme des prescriptions comme « organisateur de l'activité collective » (Amigues, 2009, p. 12). Daniellou cite les diverses sources de « prescriptions » (2002, p. 131). Celles dénommées « descendantes » (p. 131) viennent de la structure organisationnelle ou « remontantes » (p. 131), en tant qu'elles sont issues de la matière mais aussi du vivant, du psychisme et des collectifs. Ces dernières sources de prescription, moins classiques que la structure organisationnelle, méritent qu'on s'y arrête. L'auteur prend l'exemple du béton résistant au séchage et de la colle qui ne prend pas. Ces résistances structurelles contrarient l'injonction hiérarchique qui demande de terminer le travail engagé dans un délai fixé à l'avance. Mais la matière du travail peut aussi s'avérer humaine, notamment lorsqu'elle provient du client, du patient ou encore de l'élève.

L'enseignant répond à de multiples prescriptions (Méard & Bruno, 2008) de nature diverse. Elles sont pour une part produites par une organisation qui gouverne. Aussi, sont-elles considérées comme des artefacts culturels fruits de négociations et de compromis de collectifs, marquées par des partis pris politiques à des moments de l'histoire (Amigues, 2009). En outre, elles sont constamment soumises à des transformations sociopolitiques. De nombreuses instructions officielles en rendent compte. Ces prescriptions qui émanent d'une hiérarchie sont complétées par des « acteurs (inspecteurs, formateurs, chefs d'établissement) chargés d'en suivre les mises en œuvre » (p. 2). Mais ces prescriptions sont également chargées de l'histoire de l'institution dont les normes et valeurs impactent les attendus. A titre d'exemple, exiger des enseignants qu'ils agissent de manière éthique et responsable constitue bien le reflet du triptyque

historique des valeurs de l'institution à savoir liberté, égalité et fraternité. Mais ce patrimoine, fruit d'une construction collective, porte également des valeurs moins codifiées, moins lisibles par un public non averti, et qui code également le tissu dans lequel tout professionnel inscrit sa pratique. La démarche ergologique définit ces prescriptions et leur retravail avec le concept de « normes antécédentes » (Schwartz, 2000b, p. 594), caractérisé par deux spécificités. D'une part l'antériorité des normes et, d'autre part, leur anonymat dans la mesure où on ne parvient pas à en identifier les destinataires. Ce n'est pas une personne en particulier qui est visée par ses normes mais toute personne de la catégorie « enseignant ». Or au moment d'agir, donc dans le présent de l'action, il faut une actualisation de normes fixées antérieurement par une prise en charge personnalisée de celles-ci. C'est la force des normes antécédentes et anonymes de se prêter à ce retravail par un double retournement qui leur assure une efficacité dans le présent. Ces normes subissent des transformations mais persistent néanmoins dans le temps. Elles sont forgées dans et par une institution qui les sédimente au point de devenir culture au sein d'une communauté de pairs.

A l'instar de Daniellou qui identifie des « prescriptions ascendantes » (2002, p. 131), l'approche ergologique permet de considérer que les enseignants se heurtent à des normes ascendantes qui font contraintes. Celles-ci se traduisent par exemple par la résistance des élèves d'entrer dans une tâche ou encore de parents récalcitrants. Moins visibles mais tout aussi impactants, on trouve l'état de stress ou encore la fatigue qu'un enseignant peut éprouver dans le quotidien de sa pratique. Des études ont démontré que l'enseignant thématise systématiquement les prescriptions par un effort d'anticipation des réactions possibles des élèves. Nous nous situons ici dans l'actualisation du prescrit par son inscription dans les contraintes d'un ici et maintenant. Ainsi, un retravail est perceptible entre injonction de faire et réalités concrètes qui se logent dans la vie de la classe (Bronckart & Machado, 2005). Une exigence éthique vient se loger dans le quotidien des décisions prises par les enseignants dans le suivi des élèves tant sur le plan éducatif que pédagogique (Desaulniers & Jutras, 2016 ; G. Durand, 2013).

Se rajoute à cet ensemble des prescriptions horizontales car tributaires d'us et manières de faire d'un métier dans lequel on s'inscrit par filiation (Dejours, 2010), en assumant d'incarner le patrimoine collectif. On trouve ainsi une forme de morale communément admise au sein d'une profession qui s'impose à tous. Prairat en souligne trois caractéristiques ; elle est tournée vers autrui, traduit une manière d'être et de se comporter et enfin elle est partiellement instituée dans des écrits juridiques (2015). Aussi, il serait erroné d'aborder la pratique de l'enseignant comme « la simple mise en œuvre de principes, savoirs et savoir-faire opérationnels tout en adoptant l'idée que l'apprentissage de ce métier serait constitué de l'accumulation de savoirs et savoir-faire » (M. Durand, De Saint-Georges, & Meuwly-Bonte, 2006, p. 190). Nous empruntons à Ruelland-Roger (2007) un exemple qui nous semble particulièrement bien illustrer cette réalité.

Tout enseignant a sans doute été confronté à un instant donné, d'un côté, à faire comprendre un raisonnement à un élève particulier, d'un autre côté, à maintenir l'attention de la classe, d'un troisième, à être rigoureux dans ses propos, et pourquoi pas, d'un quatrième, à faire taire un autre élève, tout cela dans le cours d'une action tendue vers l'objectif d'apprentissage prévu pour la séance (p. 117).

L'enseignant au travail est donc exposé à de nombreuses tensions et contraintes de nature plurielle. D'une certaine manière, on pourrait dire qu'on assiste à une évolution de la définition de la prescription comme injonction de faire émise par une autorité à une approche en termes de prescriptions multiples ; « pressions diverses exercées sur l'activité de quelqu'un, de nature à en modifier l'orientation » (Daniellou,

2002, p. 11). Les normes font donc irruption dans le quotidien et nécessitent un arbitrage de l'enseignant en situation. Nous considérons ces normes comme agissantes dans la mesure où elles produisent du mouvement en modifiant l'action de l'enseignant.

Se dégage de ces considérations un présupposé d'auto-détermination *in situ* qui fonctionne chez l'enseignant, tout comme pour d'autres travailleurs, comme un processus d'actualisation de normes. Celles-ci sont de provenances multiples et avortent toute velléité de contrôle total du réel en amont de ce qui est en train de se faire dans une situation singulière.

Mais l'activité peut également se caractériser par « un déficit de prescriptions » (Daniellou, 2002, p. 10). L'auteur souligne que certains métiers, notamment ceux du secteur sanitaire et social, se caractérisent par des sous-prescriptions. Dès lors, l'invention tant des objectifs à atteindre que des moyens pour les atteindre, repose totalement sur le travailleur. Celui-ci ne pouvant mettre en œuvre des règles connues et toutes faites, issues de l'histoire du métier pour exercer sa pratique professionnelle. Dans cette configuration, l'activité repose entièrement sur le professionnel qui doit aménager son agir pour satisfaire aux buts assignés. Néanmoins, le déficit de prescriptions explicitement formulées ne signifie pas que l'acteur est libre de ses mouvements. Celui qui agit ne peut pas agir sans norme. S'il ne dispose pas d'un cadre, il va s'en imposer un à lui-même ce qui constitue un stress supplémentaire.

Pour en revenir au métier d'enseignant, il existe une distinction de nature entre les prescriptions issues du « travail productif et le travail en éducation » (Amigues, 2009, p. 19). Dans le premier cas, on fournit des modes d'emploi, des procédures à suivre que l'opérateur va certes réaménager en situation. Dans le second cas, on assiste à une inflation prescriptive qui s'accompagne d'une sous-prescription des moyens à mobiliser pour leur mise en œuvre (2009). Elles nécessitent ainsi de construire localement des moyens permettant aux équipes de mettre en œuvre ces prescriptions avec les écarts et prises en compte qui accompagnent de telles dynamiques de travail.

Dans toutes les configurations, l'activité constitue toujours une négociation, plus ou moins consciente, d'acteurs immergés dans un agir toujours situé dans la mesure où il ne peut s'exercer au-delà des contingences d'un réel éprouvé. Nous nous proposons d'introduire le concept de « double anticipation » (Schwartz & Durrive, 2009, p. 254) dans la mesure où celui-ci tient ensemble, par le jeu de dialectiques réciproques, ce que les ergonomes nous semblent positionner aux extrémités : la prescription comme instruction à agir et l'Homme comme objet, outil et moyen de celle-ci. Nous précisons cette approche conceptuelle.

Pour prescrire l'action en prise avec des finalités, il est nécessaire de construire une représentation la plus stable possible des événements à venir. La formalisation d'une tâche nécessite la prise en compte de réalités de fonctionnement parfois tributaires d'une succession d'actions. Nous pensons notamment au travail à la chaîne dans de grandes entreprises. La norme prescrite en amont se propose ainsi à l'Homme au travail pour l'exécution de ses tâches. Or la norme n'est pas première face à la vie qu'elle entend organiser. La prescription correspond à un premier effort d'anticipation, c'est l'organisation de la situation objective. C'est aussi le cas pour l'enseignant, il arrive dans une situation préconstruite. Mais lui-même enseignant existe avant la prescription, c'est d'ailleurs une condition pour faire exister cette prescription. Il faut une deuxième anticipation, celle de la vie réelle, pour rendre effective la prescription. En effet, c'est bien la vie qui s'origine dans la norme que celle-ci entend ensuite structurer et harmoniser en retour (L. Durrive, 2015). L'Homme au travail anticipe l'injonction en donnant une deuxième détente à la norme. Il réaménage la norme en fonction de la variabilité que le réel est susceptible de lui imposer, tout en y injectant son propre système de préférences. L'ensemble de ce processus impacte l'agir en train de se faire. Les apports de l'ergologie amènent ainsi de la complexité dans le jeu que se livrent le métier prescrit et le réalisé. Mettre en langage cette double détente est précisément l'un des enjeux de la démarche ergologique.

En résumé provisoire, nous considérons nos apports en termes de « double anticipation » (Schwartz & Durrive, 2009, p. 254), et de « normes antécédentes » (Schwartz, 2000b, p. 594), comme des concepts génératifs de notre étude. Dès lors, nous pouvons considérer que l'activité de l'enseignant s'expose à une triple inscription. Elle s'inscrit tout d'abord dans l'institution scolaire à travers un patrimoine généré avec un degré variable d'explicitation. Ainsi, la logique prescriptive tisse la toile qui préexiste et infuse la pratique quotidienne des enseignants. Elle se loge ensuite dans l'histoire d'un métier qui code des normes à différents niveaux de formalisation. Et enfin, elle s'inscrit dans une histoire de vie personnelle qui amène tout sujet à mobiliser des normes propres.

Cette triple inscription se partage une caractéristique commune en tant qu'elle est soumise à des contraintes *in situ* qui l'impacte et oblige l'enseignant à des adaptations. Celui-ci se voit donc obligé de réaménager et de réactualiser toutes les contraintes pour en livrer une interprétation toute personnelle. Au regard de ces éléments, nous considérons la prescription sous toutes ses formes comme un objet fabriqué qui se présente au professionnel, et qui l'amène à individualiser son agir. Nous pouvons donc affirmer que « si l'action fait l'objet d'une prescription, l'activité, elle, est imprescriptible » (Amigues, 2009, p. 22).

1.3.2 L'activité vue comme des possibilités non mises en œuvre

Une lecture complémentaire de l'activité peut encore être faite par le truchement des empêchements d'agir. En effet, faire des choix c'est nécessairement renoncer. Tout parti pris va déboucher sur des opportunités délaissées, des options ignorées voire même des dilemmes pouvant affecter le sujet dès lors que ses choix reflètent de moins en moins ses normes et valeurs propres (Sznalwar, Mascia, & Bouyer, 2006). Ces éléments nous permettent de souligner que « l'Homme est plein à chaque minute de possibilités non réalisées » (Vygotski, 1994, p. 41) qui constituent des résidus que l'activité produit dans les situations de vie.

Pour rendre compte de ce processus, il nous semble fécond de faire dialoguer dans cette section des éléments de la clinique de l'activité (Clot, 1999) et de l'ergologie (Schwartz, 2000b) : ces apports réciproques permettent de rendre compte des effets de l'organisation du travail sur le vivant humain.

Clot emprunte à Zarifian des exemples nous permettant de clarifier notre démonstration, en diagnostiquant le quotidien d'opérateurs sur une plateforme téléphonique de France Télécom (Clot, 2010). Au sein de cette entreprise, deux profils de professionnels aux caractéristiques différentes sont affectés au sein d'une même plateforme. On y trouve tout d'abord de jeunes contractuels qui considèrent leur embauche comme une réelle opportunité et qui, de ce fait, n'opposent guère de résistance aux contraintes de performance de l'entreprise. Un second profil se dégage, composé de fonctionnaires de plus de quarante-cinq ans ayant fait l'objet d'une affectation forcée à ce poste délocalisé. Pour ces professionnels, cette affectation est vécue comme une régression sociale, une dévalorisation de leur engagement passé. Par ailleurs, ils savent qu'ils ne bénéficieront d'aucune perspective d'évolution et qu'ils auront à exercer dans les conditions prescrites par l'entreprise jusqu'à leur retraite.

Ces deux publics sont confrontés aux mêmes prescriptions de la direction. Nous nous limiterons à souligner l'injonction en termes de course au débit (répondre à environ cent vingt appels par jour), ouvrant sur une récompense pécuniaire à celui ayant comptabilisé le plus de contacts, ainsi que le respect d'un script imposé (supposé garantir à l'opérateur le contrôle des échanges).

Nous retiendrons trois observations proposées par Clot à l'issue de l'enquête menée par Zarifian et les mettrons en relief avec notre positionnement scientifique.

L'auteur indique que « sur ce centre d'appels divisé entre jeunes et anciens, les critères de qualité de l'activité sont en conflit » (Clot, 2010, p. 48). Pour la première observation, si les jeunes semblent s'accommoder des règles en vigueur, les anciens pour la plupart y résistent. Mais une autre lecture de l'analyse de l'activité des deux publics et plus particulièrement des jeunes pourrait encore être menée. Il nous semble que dans les deux cas, les employés sont bien pris dans des activités de « renormalisation » (Schwartz, 2007, p. 131) par la mise en débat des normes produites par l'organisation. En effet, ils ne se soumettent pas pleinement aux injonctions sans qu'ils aient, en amont, fait preuve d'une évaluation personnelle de la tâche fut-elle minime. Cette orientation se retrouve lorsque Clot précise que les jeunes « n'opposent guère de résistances aux contraintes de l'activité de la plateforme, voire se piquent au jeu de la performance » (Clot, 2010, p. 46). Mais l'auteur précise encore, toujours en se référant à Zarifian, que les jeunes s'accommodent dans la mesure où ils bénéficient d'un « emploi stable au sein d'une grande entreprise [ce qui] représente déjà une évolution » (Clot, 2010, p. 47).

Cette observation nous semble essentielle à considérer tant elle confirme que les prénommés jeunes vont globalement adhérer aux attentes officielles, non par indifférence mais parce qu'ils ont opéré un choix en fonction de ce qui fait valeur pour eux ; bénéficiant d'un emploi sécurisé avec des perspectives d'évolution. Il n'y a donc pas d'indifférence mais activité d'adhésion en fonction de valeurs en débat, celles-ci étant de nature marchande puisqu'en référence à une augmentation de traitement prévisible. La démarche ergologique accorde une importance fondamentale au domaine des valeurs jusqu'à considérer que l'activité ne peut se passer d'une appréciation de la situation à la base de l'orientation des choix réalisés *in situ*. Schwartz souligne que le vivant humain cherche toujours à se situer au centre de son agir en pilotant ses choix même si la prescription est forte (2000b). Nous observons cette idée dans la présente situation. Il n'y a pas de soumission mécanique dirons-nous pour rendre compte de la dynamique évaluative en jeu.

Une deuxième conséquence peut encore être ramenée à notre objet et notamment par l'analyse de l'activité du second groupe. L'auteur évoque des « mouvements secrets de contre-effectuation » (Zarifian, 2009, cité dans Clot, 2010, p. 47) par un refus d'entrer dans la course au débit d'appels, de se conformer au script, ou encore en cherchant à maintenir une posture de renseignement (et non d'incitation à l'achat). Cette situation montre les pratiques de dégagement de normes prescrites et de recentrement sur ses propres préférences. Autrement dit, l'activité est orientée en priorisant sur ce qui fait valeur pour les membres du groupe. Cette logique du faire traduit bien l'idée selon laquelle « tout Homme veut être sujet de ses normes » (Canguilhem, 1947, p. 135). Elle rejoint notre observation précédemment formulée qu'il y a toujours une volonté pour le sujet d'évaluation une commande et d'agir selon ses propres références et préférence.

De manière plus précise, cette situation illustre un élément central de la démarche ergologique qui distingue milieu de vie et environnement. Durrive souligne que le vivant humain « tente [...] de se construire ce qu'on appelle, aussi bien en biologie qu'en géographie humaine, *un milieu*, à partir de l'environnement objectif où il est contraint de toutes parts » (L. Durrive, 2015a, p. 103). Le milieu de vie traduit des choix en valeur qui guident l'orientation de son action. L'environnement est une donnée brute, un espace géographique qui n'a pas été sélectionné par l'Homme.

Pour en revenir à ce collectif qui s'oppose aux injonctions, ce sont les valeurs « sans dimension » (Schwartz & Durrive, 2009, p. 17) qui prédominent. En effet, « ces personnes tentent de se sauvegarder d'un péril presque mortel [...] : celui d'ajouter la perte d'estime de soi à la dévalorisation professionnelle brutale qu'elles subissent » (Zarifian, 2009, cité dans Clot, 2010, p. 48). Cette enquête confirme que le vivant humain ne peut pas se soumettre à des injonctions sans évaluation propre (Efros & Schwartz, 2009 ; Schwartz, 2007 ; Schwartz & Durrive, 2009b) ; aspect qui traduit une posture délibérative avec l'ambition de se situer au centre de son agir. Aussi, certains arrivent à « faire craquer les normes et à en instituer de

nouvelles » (Canguilhem, 2013, p. 106) comme c'est le cas avec ce collectif. D'autres se retrouvent en souffrance obligés de fournir un triple effort pour ne pas bouger, ne pas penser et ne pas sentir, provoquant ainsi des troubles physiques et psychiques (Sznalwar *et al.*, 2006) à travers de réels « conflits vitaux » (Clot, 2001b, p. 38). Incapables de recentrer le milieu sur leurs propres exigences en termes de normes et valeurs propres, ces professionnels se retrouvent ainsi en souffrance dans le quotidien de leurs activités professionnelles. Un conflit d'activité entendu comme « une tension intérieure qu'à un moment donné du cours de son action tout professionnel affronte » (Ruelland-Roger, 2007, p. 116) amène l'auteur à se situer dans des phénomènes parfois dilemmatiques. Cet aspect nous amène à considérer la dernière conséquence de l'enquête de Zarifian. Nous étendons notre approche définitionnelle du concept d'activité en amenant la distinction entre le réel et le réalisé. L'auteur précise que « le réalisé n'a pas le monopole du réel » (Clot, 2001b, p. 38) traduisant ainsi l'existence d'un réservoir de façons de faire et de penser dont l'effectuation est restée figée. Aussi

l'activité ne se limite pas uniquement à ce qui se fait mais également à ce qui ne se fait pas. Il faut donc considérer ce qui ne s'est pas fait, ce qu'on voudrait faire, ce qu'il faudrait faire, ce que l'on aurait pu faire, ce qui est à refaire et même ce que l'on fait sans vouloir le faire. Les activités empêchées, suspendues, différées, anticipées ou encore inhibées forment avec les activités réalisées une unité dysharmonique (Clot, Faïta, Fernandez, & Scheller, 2000, p.7).

La troisième observation montre que si l'activité recouvre l'action réalisée, elle la dépasse d'une certaine manière et devient *activité sur*. Les possibilités qui n'ont pas été réalisées, voire évacuées de manière plus ou moins lucide par les acteurs peuvent, à certaines conditions, devenir un objet de retravail. Celui-ci peut ainsi espérer accéder à un autre devenir par la prise en compte d'autres manières de faire qui vont augmenter sa « puissance normative » (L. Durrive, 2015a, p. 75). Ces possibilités acquièrent ainsi une fonction dont la nature est susceptible de servir le développement personnel et professionnel de l'acteur au travail. Il nous importe ainsi de considérer que « le comportement tel qu'il s'est réalisé est une infime part de ce qui est possible. L'homme est plein à chaque minute de possibilités non réalisées » (Vygotski, 2003, p. 76). Faire émerger et épingle ces éléments constituent un enjeu pour le travailleur tout en suscitant des formes de collaboration et d'outillages méthodologiques mobilisés à cette fin. Un rapprochement peut être fait avec les « réserves d'alternatives » (Schwartz & Durrive, 2009, p. 259) telles que décrites dans la démarche ergologique. Celles-ci font résonance avec des possibles non réalisés comme creuset de l'activité de tout vivant humain. La préoccupation de notre recherche est tournée vers le recueil de ces « alternatives » (p. 259) qui rendent compte du rapport entre action et activité, tant au niveau des enseignants qu'à celui des élèves. Ces résidus de l'action jouent un « très grand rôle dans le devenir de l'action professionnelle [...] puisqu'on sait bien que c'est ça qui, au bout du compte, nous anime, nous dynamise ou, au contraire, nous inhibe » (Ruelland-Roger, 2007, p. 117). Cet extrait ouvre le débat sur le bien-être au travail dont la psychodynamique, créé en premier lieu par Dejours (2009), s'est largement emparée. Dans le cadre de notre recherche, nous l'aborderons plutôt comme autant d'ingrédients permettant aux professionnels d'évoluer dans leur pratique.

1.4 La relation Homme-milieu

1.4.1 Le milieu de vie comme vecteur de l'activité

Nous poursuivons notre cheminement en abordant l'activité au-delà de son usage dans le champ professionnel, dynamique que la démarche ergologique promeut par son approche anthropologique. L'enjeu est d'illustrer des contours plus ouverts qui participent de l'approche définitionnelle.

L'activité est regardée ici comme « l'élan de vie et de santé qui est propre à l'être humain, chaque fois qu'il entreprend de faire quelque chose » (Schwartz & Durive, 2009, p. 253). Son agir est motivé par des besoins et désirs, pouvant être parfois plus ou moins contradictoires, de survie, de satisfaction et de signification partagée. L'interaction entre sujets et objets n'est donc ni neutre, ni mécanique.

Ainsi, « la vie humaine peut être abordée elle-même comme activité d'opposition à l'inertie et à l'indifférence » (Canguilhem, 2013, p. 173), aspect s'inscrivant dans l'ensemble des réflexions de Canguilhem sur la santé, le normal et le pathologique. Schwartz poursuit cette perspective et souligne le dialogue « dans la dynamique des rapports proprement humains, entre le vivant et son milieu » (2001a, p. 16). L'activité du vivant humain peut ainsi être abordée comme un processus dynamique qui met en tension l'organisme et son environnement abordé en tant que milieu de vie. « La vie peut être considérée comme un rythme continu de déséquilibres et de restaurations d'équilibre » (Dewey, 1993, p. 85). Aussi, la satisfaction du besoin correspond à la phase de régulation suivie d'un rééquilibrage toujours provisoire.

A ce stade, il devient possible de tracer un lien entre le concept d'activité et la santé. L'existence de ce lien permet de générer de la vie. Celle-ci peut être entendue comme « une lutte permanente pour rétablir et renforcer une organisation dynamique » (B. Durive, 2009, p. 1). Dans cette approche, on souligne que la vie est toujours une reconquête, une prise de l'organisme sur son milieu de vie pour vivre en santé. L'activité est donc une condition pour mener une vie à la fois sur le plan social et biologique, les deux étant étroitement liés.

Canguilhem nous invite à penser l'interaction entre le corps humain et le milieu dans lequel il est immergé. Il en décrit la spécificité biologique, en opposition à un rapport de type physico-chimique qui le soumettrait à un ensemble de réponses réflexes par réaction à des impulsions provenant de son environnement de vie. Pour l'auteur, « entre le vivant et le milieu, le rapport s'établit comme un débat où le vivant apporte ses normes propres d'appréciation des situations, où il domine le milieu et se l'accommode » (1965, p. 203). L'activité apparaît ainsi comme une prise d'initiatives sur un environnement qui, parce qu'il est déneutralisé par le vivant humain lui-même, acquiert un statut par les attributs qu'il lui prête. Il s'agit pour ce dernier de se créer des marges en prise avec le réel si bien qu'il ne peut se muer tel « un contenu dans son contenant » (p. 197), se limitant à agir toujours en conformité avec les normes environnantes.

Aussi, tout agir humain est empreint d'une dynamique de recentrement dont il est lui-même le pilote à partir de ses aspirations et priorités. En effet, « vivre c'est rayonner, c'est organiser le milieu à partir d'un centre de référence qui ne peut lui-même être référé sans perdre sa signification originale » (p. 188). Ces éléments nous amènent à spécifier la nature du vivant humain. En effet, celui-ci s'attache toujours à « se composer son milieu » (p. 143). Il y a donc toujours un réaménagement, fut-il minime, par l'Homme sur le milieu de vie dans lequel il est immergé.

Cette approche s'oppose aux fondements théoriques du béhaviorisme et du taylorisme que Canguilhem rapproche en critiquant les travaux entre autres de Pavlov et Taylor. Ces auteurs considèrent le milieu comme investi de tous pouvoirs à l'égard des individus (Canguilhem, 1965). Canguilhem voit d'ailleurs dans le taylorisme la conséquence logique du behaviorisme soit un « même mécanisme, [une] même volonté de réduire l'Homme à une machine agissant sous l'influence du milieu » (Braunstein, 2007, p. 74). Canguilhem poursuit son analyse en dressant un parallèle entre le milieu naturel et le travail qu'il considère comme un nouveau milieu (1947). Il y aborde le poste de travail selon le modèle taylorien, comme une somme d'excitants de nature physique auxquels le vivant réagit selon des mécanismes, analytiquement

démontables. Ainsi, le problème de l'adaptation du travailleur à son environnement de travail semble se présenter comme un cas spécial des problèmes étudiés par la psychologie de réaction ou mieux la psychologie du comportement (Canguilhem, 1947). Dans ces doctrines pavlovienne et taylorienne, le milieu dicte l'agir au vivant humain qui se meut en un objet sous l'emprise de l'environnement dans lequel il entretient un rapport de domination. La psychologie behavioriste est donc décrite comme une doctrine de la soumission au milieu (Braunstein, 2007). Or Canguilhem souligne que l'essence de la dignité humaine c'est la puissance de commander son agir, c'est le vouloir. Il montre ainsi l'échec de la physiologie à rendre compte de ce vouloir, l'automatisme étant plus aisé à décrire que l'autonomie du vivant humain en prise avec une réalité de travail.

Mais comment définir le milieu qui est, comme nous l'avons vu, le fait de tout vivant ?

« D'emploi éthologique, il suggère une continuité entre le vivant animal et le vivant humain. Il y a milieu quand il y a recentrement de l'espace extérieur par l'activité du vivant. Celui-ci individualise le monde externe, l'incorpore à son fonctionnement » (Le Blanc, 2010, p. 226). Une posture active est repérée amenant l'Homme à prélever dans son environnement des indices sur lesquels il va agir en y injectant ses normes et valeurs propres. En ce sens, « l'organisme n'est pas jeté dans un milieu auquel il faut se plier, mais il structure son milieu en même temps qu'il développe ses capacités d'organisme » (Canguilhem, 1965, p. 214). Le vivant repère, trie, hiérarchise des segments de son monde environnant pour les orienter en fonction de ses préférences.

Aussi, entre le vivant humain et son milieu de vie s'élabore un rapport de sens, un débat dynamique, à l'extrême opposé d'une relation de neutralité ou d'une indifférence réciproque. « Un sens, du point de vue biologique, c'est une appréciation de valeurs en rapport avec un besoin. Et un besoin, c'est pour celui qui l'éprouve et le vit un système de référence irréductible et par là absolu, le vivant ne peut donc pas se réduire à un carrefour d'influences » (Canguilhem, 1965, p. 154). L'exemple cité par Le Blanc nous permet de mieux comprendre ce rapport de sens.

[Ainsi], les gestes du machiniste trouvent leur unité dans le centre subjectif que représente le vivant travaillant. Ils prélèvent un milieu extérieur qui ne se réduit pas à l'environnement géographique de la salle des machines mais qui comprend les polarités affectives, symboliques, culturelles du vivant humain (2010, p. 229).

La transformation de l'environnement de travail en milieu de vie par l'activité du vivant se réalise à travers son prisme de valeurs. Ce processus lui permet de conquérir un statut de sujet, un sujet qui s'individualise en s'appropriant un espace et en le déneutralisant. Il y a donc bien sélection des formes externes nécessaires à la réalisation du soi vivant. Canguilhem se réfère à Koffka en introduisant une distinction entre milieu de comportement et milieu géographique. Il précise que « seul le milieu de comportement, celui qui est constitué par le sujet, a un sens pour le vivant » (Le Blanc, 2010, p. 229-230). Le milieu géographique est un espace neutre, mécanique, et qui se réduit à supporter la vie. Von Uexküll (1984) introduit une distinction féconde pour notre démonstration. Il utilise le terme allemand *Umgebung* qui se traduit par un environnement géographique ordinaire et *Umwelt* en référence à un milieu de comportement polarisé par un organisme vivant.

En évoquant le monde des animaux, il indique qu'il existe incontestablement une opposition entre l'entourage que nous voyons, nous autres les Hommes, s'étendre autour des animaux, et le milieu qu'ils ont élaboré eux-mêmes en les remplissant de leurs objets perceptifs. Les animaux sont ainsi capables d'élaborations subjectives (Uexküll, 1984, p. 80).

Nous retrouvons cette même dynamique pour le vivant humain. Pour celui-ci, il y a toujours une activité de recentrement, à partir de ses normes propres, en réponse à un environnement qu'il cherche à ramener à son centre. La dynamique par laquelle il polarise son environnement pour en faire son milieu constitue ainsi un vecteur de l'activité. Celui-ci est de nature à rendre compte de la dynamique normative qu'il mobilise pour orienter son agir. L'attention se focalise dès lors sur le processus délibératif qui guide l'agir à partir d'un système de préférence mais aussi de référence. Le choix du terme système renvoie à des composantes de l'activité qui sont multiréférées. La notion de préférence fait écho aux choix en valeurs qui guident l'agir. La référence quant à elle traduit une norme à rejoindre, elle est ce qui devrait être. Ces éléments rendent compte de la richesse du concept d'activité qui se loge dans la vie elle-même. Il importe ainsi au chercheur de dé-couvrir ce que recouvre un tel processus pour le sujet.

Ces apports théoriques amènent de l'intérêt pour notre étude. En effet, ils conduisent à aborder l'activité de l'enseignant, non pas par l'analyse de ses réussites ou de ses échecs sur les apprentissages des élèves, mais par le prisme de ce qui fait référence et préférence dans ses raisons d'agir. Le chercheur est ainsi amené à s'attacher aux points de vue des enseignants comme reflets de l'orientation de leur activité. Le sens qu'accorde l'enseignant à ses choix constitue de précieuses informations pour analyser son activité.

1.4.2 L'activité comme totalité autonome

Nous poursuivons notre exploration en cherchant à rendre compte de la nature de l'activité et des couplages qui en résultent dans la mesure où ils participent de notre compréhension conceptuelle. En effet, envisager l'analyse de l'activité nécessite d'ouvrir la réflexion sur le couplage entre l'environnement et le système situant de fait l'exploration théorique à un niveau biologique (Varela, 1989). Aussi, nous proposons d'aborder les travaux de deux chercheurs en neurobiologie, Maturana et Varela (1980), ayant par ailleurs alimentés d'autres travaux comme ceux du cours d'action (Theureau & Jeffroy, 1994). Nous mobilisons ces auteurs dans la mesure où ils nous semblent à même de rendre compte de ce qui bouge, au niveau biologique, lorsque le vivant humain est exposé à des situations. L'usage du terme système atteste d'un niveau d'analyse reposant sur la composante cognitive de l'activité. Ce système se transforme pour compenser des perturbations provenant de ses interactions avec le monde extérieur. Mais les perturbations viennent également du système lui-même dans la mesure où il cherche à restaurer un nouvel équilibre tout en gardant ses propres spécificités.

Maturana et Varela, au début des années 1970, ont déclenché une révolution scientifique en posant une question fondamentale : « Qu'y a-t-il de commun à tous les êtres vivants, qui permet de les qualifier de vivant ? » (Varela, 1989, p. 38). Les auteurs y répondent avec le concept *autopoïétique* qu'ils réfèrent explicitement au grec *autos* (soi) et *poiein* (produire). D'après ces auteurs, la spécificité du système vivant est donc qu'il s'autoproduit, dynamique qu'il ne partage qu'avec le vivant en général, et qui interroge le vivant humain dans son rapport à l'environnement dans lequel il évolue. Ce concept est intéressant dans la mesure où « il spécifie l'individu en train de se faire et qu'il reflète l'essence même du vital dans un système aussi complexe que celui de la vie » (Kawamoto, 2011, p. 348).

Aussi, nous nous proposons de poursuivre l'analyse définitionnelle afin de mieux saisir les apports que pourraient amener ce concept au regard de la présente étude.

An autopoietic machine is organized (defined as a unity) as a network of processes of production (transformation and destruction) of components that produces the components which: through their interactions and transformations continuously regenerate and realize the network of

processes (relations) that produced them; and constitute it [the machine] as a concrete unity in the space in which they (the components) exist by specifying to the topological domain of its realization as such a network (Maturana & Varela, 1980, p. 78-79)²⁴.

Le choix du terme « machine » (Varela, 1989, p. 40) pour désigner les systèmes vivants implique une approche opposée à celle de l'animisme. Il met la focale sur la notion d'organisation et positionne l'analyse en termes de relations et non pas à partir des propriétés de ses composants. Un tel système produit en continu les éléments qui, à leur tour, le réalisent et le spécifient comme une unité concrète. Il n'est donc pas suffisant d'énumérer ses parties tout comme il serait simpliste de définir les systèmes à partir de leurs fonctions. Ce choix aboutirait à réduire l'analyse aux buts poursuivis que Varela nomme l'*output*. L'*autopoïèse* amène davantage de complexité dans la compréhension de ce qui fait le système vivant et apparaît plus performant que les modèles causaux linéaires. Ces derniers se fondent sur « le présupposé d'une instruction ou programmation extérieure des processus et des acteurs en jeu, ainsi que sur une définition triviale de l'information » (Gaillard, 2003, p. 66).

De manière plus fine, ce qui caractérise *une machine* (donc le système vivant) c'est l'ensemble des interrelations de ses composants, indépendamment de ces composants eux-mêmes. Ces derniers se régénèrent continuellement, tant au niveau de leur unité que dans leur organisation, tel un mécanisme circulaire qui fait de l'être vivant un système autonome. Cela ne signifie néanmoins pas que le système est neutre de son environnement de vie, au contraire, ce processus incessant de production par remplacement de ses composants est rendu indispensable dans la mesure où le système vivant est soumis à des perturbations. Ainsi, et pour compenser ces perturbations, il produit des informations à partir de ses caractéristiques propres, lui permettant de retrouver de la stabilité.

Pour décrire ce phénomène, Maturana et Varela utilisent les termes « couplage structurel » (1994, p. 34). Ils distinguent trois ordres de couplage structurel en fonction d'autant de sources de perturbations. Un couplage structurel de premier ordre, entre une unité autopoïétique et son environnement. Un couplage structurel de deuxième ordre, entre un organisme vivant ayant un système nerveux et ce même système nerveux. Et enfin un couplage structurel de troisième ordre (ou couplage "social", "structurel mutuel ontogénique") entre de tels organismes vivants ayant un système nerveux. Néanmoins, deux systèmes autopoïétiques ne peuvent interagir l'un avec l'autre. L'auteur soulève un risque de « perte d'identité [...] dans la mesure où leurs trajectoires respectives d'autopoïèse constituent des sources réciproques de perturbations qu'ils peuvent compenser » (Varela, 1989, p. 81).

Le terme ontogénèse est utilisé pour définir l'histoire d'une transformation structurelle d'une unité ce qui, de fait, rend également compte de sa plasticité sur un mode dynamique toujours en référence à un espace matériel qui l'environne. Elle garantit la conservation de l'identité tout en s'adaptant aux perturbations qu'elle subit grâce à une organisation invariante. Le système vivant doit se distinguer en permanence d'un environnement et pour cela entretenir une relation tout autant que maintenir son organisation. Etant donné qu'un système autopoïétique ne possède ni entrées ni sorties, « son organisation invariante détermine nécessairement toutes les transformations qu'il peut subir et aux variations de l'environnement au sein duquel il se trouve » (Varela, 1989, p. 63). En d'autres termes, les comportements propres sont les

²⁴ Un système autopoïétique est organisé comme un réseau de processus de production de composants qui régénèrent continuellement par leurs transformations et leurs interactions le réseau qui les a produits, et qui constituent le système en tant qu'unité concrète dans l'espace où il existe, en spécifiant le domaine topologique où il se réalise comme réseau (Varela & Bourguine, 1989, p. 45).

invariants engendrés de façon interne par les processus coopératifs qui définissent la clôture du système. Un comportement propre est donc autodéterminé c'est-à-dire autonome.

Ces éléments amènent deux considérations épistémologiques importantes en ce qui concerne les visées de notre recherche. La première nous rapproche des travaux de Clot (1999) et rend compte de l'usage qui peut être fait, dans le domaine de la recherche, des capacités autopoïétiques. Clot ne réfute pas ces capacités, il considère, à l'opposé de Theureau (2010), que l'on ne peut pas reproduire ou se rapprocher très près du couplage initial notamment de premier et de troisième ordre. C'est ce qui diffère leur point de vue sur les techniques d'autoconfrontation (AC). Theureau propose d'ailleurs de substituer les termes d'AC par « entretien de remise en situation dynamique » (2010, p. 293). Cette dernière dénomination traduit une volonté d'aboutir à une verbalisation sur l'activité dans un couplage et le plus proche possible du couplage initial. Dans une telle optique, l'enjeu consiste à accéder aux cognitions *in situ* ou du moins les plus approchantes. Pour Clot, l'AC est une activité sur une activité, qui provoque de la transformation comme condition permettant de voir l'activité en mouvement. Nous abordons l'AC avec cette même logique tant il nous semble important de faire s'exprimer l'enseignant sur ce qui bouge dans son activité afin d'en saisir tout le potentiel transformatif. Nous serons ainsi attentif au processus mobilisé et mis en mots par les enseignants au contact de situations vécues.

Une seconde conséquence épistémologique peut encore être formulée comme une conséquence de la précédente. La prise en compte de ces réseaux de couplage amène à accorder le primat au sujet ; soit au point de vue des acteurs. Nous accordons une importance centrale à la subjectivation du vécu de l'enseignant afin d'en extraire des considérations portant sur l'activité mobilisée en situation. L'expérience des normes rend précisément compte du retravail du vécu dans le cadre des AC par les enseignants. Dans une telle optique, les savoirs et valeurs mobilisés en référence à des faits constituent l'objet du travail sur lequel doit porter l'analyse. Il s'agit bien de tenir compte des réalités vécues par les enseignants dans l'animation des débats en classe comme point de fixation du chercheur.

Notons tout de même une limite à ces considérations. En effet, l'identité du système est également appréhendable comme une unité concrète qui provient de l'interdépendance de processus internes, et non uniquement de son environnement comme nous venons de le voir. Maturana et Varela développent ainsi l'existence d'une frontière qu'ils appellent « clôture opérationnelle » (Varela, 1989, p. 84) entre les parties composantes du système, lesquelles la déterminent en tant qu'unité concrète pourvue d'autonomie. Elle se distingue de celle de fermeture qui traduirait l'absence d'interaction avec l'extérieur. Nous dirons d'un système qu'il est opérationnellement clos si « son organisation est caractérisée par des processus dépendant récursivement les uns des autres pour la génération et la réalisation des processus eux-mêmes, et constituant le système comme une unité reconnaissable dans l'espace où les processus existent » (Varela, 1989, p. 86).

Nous avons donc vu quatre caractéristiques des systèmes vivants : leur clôture, leur unité, leur identité et leur autonomie. Elles puisent leurs fondements, en les élargissant, dans le concept « d'homéostasie » (Cannon, 1967, p. 121) du grec : *stasis* (état, position) et *homoios* (égal, semblable à). Celui-ci est notamment utilisé pour décrire le maintien de la stabilité des processus physiologiques, et qui garantit les équilibres dynamiques du corps. Selon Cannon, « les modifications de l'environnement déclenchent des réactions dans le système ou l'affectent directement, aboutissant à des perturbations internes du système » (p. 123). Si cette approche est intéressante, Cannon n'explicite pas de manière plus fine la régulation dialogique entre les perturbations externes et le comportement régulateur du système du vivant.

Varela, pour sa part, développe cette approche selon deux directions importantes. Il transforme toutes les références de l'homéostasie en références internes au système lui-même. Ainsi, il affirme que « l'identité

du système provient en réalité de l'interdépendance du processus » (1989, p. 45). En cela, le système autopoïétique s'oppose au modèle de la commande fondé sur l'information lequel amènerait à penser que le vivant se définit par l'extérieur dans un système du type entrées/sorties. Ce type de modèle mécaniciste invite à penser que quelque chose entre dans un processus et en ressort. Le vivant se situant des deux côtés, à l'entrée et à la sortie. « Le paradigme fondamental de nos interactions avec ce genre de systèmes est l'instruction, et les résultats insatisfaisants de nos interactions avec ces systèmes sont des erreurs » (Varela, 1989, p. 49). Ce paradigme est lourd de sens, en effet

il supposerait que l'information viendrait toute faite d'un extérieur à l'humain, que l'humain posséderait une machine interne (psychisme, cerveau, langage) à traiter cette information externe, machine très compliquée mais pas complexe, et qu'il existerait un *continuum* entre cette information externe et le traitement interne (Gaillard, 2003, p. 65).

Les neurobiologistes Varela et Maturana considèrent au contraire qu'un être vivant ne peut être informé de l'extérieur ni se soumettre par réaction à des contraintes ; celles-ci ne peuvent constituer pour l'organisme une commande. En cela, ils s'écartent du modèle computo-symbolique de Chomsky et Fodor qui mettent en évidence le rôle de la cognition comme un système de traitement de l'information et non, comme nous venons de le voir, d'un système autonome qui se veut à la fois interne et autorégulé sur la base de caractéristiques neurophysiologiques, psychologiques ou encore sociologiques. Ce point induit des conséquences importantes en ce qui concerne les enseignants. En effet, adhérer au modèle computo-symbolique reviendrait à réduire l'activité des enseignants à des référentiels ou à des outils clés en main qu'ils suffiraient d'utiliser pour produire les effets escomptés. Ce faisant, on passerait outre la complexité du métier d'enseignant que nous proposons dès lors d'aborder comme une richesse.

Notons que l'essence même de l'autopoïèse reste difficile à restituer et touche aux limites du langage humain du fait de sa nature même qui se caractérise par sa linéarité. Cet aspect est souligné par Kawamoto

Dans les phénomènes de la vie, il y a non seulement des mouvements spatiaux, mais aussi des interactions avec l'environnement, des autorégénérations de parties endommagées et même des autotransformations corporelles telles que celles qu'on peut observer typiquement dans la végétation, etc. Ils impliquent des événements qui ne correspondent pas très bien à la linéarité langagière (2011, p. 349-340).

Cet extrait vient à nouveau confirmer la nécessité de prendre en compte les limites du langage dans l'accès à l'activité au plus près de la réalité vécue. Nous ne développons pas davantage ce point tant il nous semble revêtir de la matière pour une autre étude scientifique.

Revenons encore à Maturana et Varela qui substituent ainsi au modèle centré sur l'information celui décrit plus haut et fondé sur les perturbations. Celles-ci proviennent de l'environnement et peuvent également être générées par le système lui-même. Ce processus complexifie les mises en langage et met au défi l'observateur, en ce qui nous concerne le chercheur, dans sa capacité à saisir ce qui fait événement pour le vivant humain en lui conférant du sens.

Nous pouvons rendre compte de ces éléments théoriques avec l'exemple de la transpiration dans un contexte où le vivant humain serait exposé à des températures élevées. Nous pourrions nous demander si c'est la température ambiante qui détermine une réaction physiologique, ou si ce sont les quelque trois à quatre millions de glandes sudoripares présentes dans l'organisme qui s'activent et qui libèrent de l'eau. La deuxième hypothèse nous semble bien plus féconde et en phase avec les travaux faisant l'objet de ce

chapitre. Cette illustration se fait l'écho des caractéristiques d'auto-régulation qui se distinguent et qui s'organisent elles-mêmes en une totalité interne et donc autonome. Ramené à notre objet d'étude, cet exemple traduit toute l'épaisseur de ce que nous cherchons à saisir au-delà des manières de faire d'un enseignant en situation. Il s'agit de situer l'analyse au niveau du processus d'arbitrage dans lequel s'ancre toutes les raisons d'agir.

En résumé, Maturana et Varela avancent que « le système vivant est autonome, opérationnellement clos et qu'il produit ses propres caractéristiques en termes d'identité et d'unité » (p. 96). Le système produit lui-même des régulations qui sont des informations, en cela il est auto-informant, pour se maintenir en équilibre face à des perturbations qui lui sont, entre autres, extérieures. Un lien fort unit ainsi les composantes du fonctionnement du vivant humain avec son milieu de vie et les perturbations que ce dernier est susceptible de lui opposer. Le système est autonome en cela qu'il est spécifique à chaque vivant humain tout en étant en dynamique avec son environnement. Autrement dit, le primat doit être donné au point de vue de chacun ; plusieurs enseignants confrontés à une même situation vont ainsi produire des développements différents qu'il y a lieu d'appréhender avec une méthodologie rigoureuse.

1.5 Synthèse de la section

Nous sommes entré dans notre cadre théorique par une réflexion prenant appui sur l'étymologie du terme activité qui configure notre cadre théorique de référence et qui nous permet de passer du mot au concept. Nous avons découvert que ce terme signifie puissance d'agir et met en tension une force immanente, venant de l'intérieur avec une action tournée vers l'extérieur. Un parallèle nous apparaît entre « *Arena* [et] *Setting* » (Lave, 1988, p. 151) qui introduit la notion de situation. « *Arena* » (p. 151) fait référence à ce qui est extérieur au sujet et « *Setting* » (p. 151) à son monde intérieur. L'activité met en dynamique ces deux pôles qui ne peuvent être abordés séparément afin de rendre compte de la complexité des situations. Analyser l'activité de l'enseignant c'est donc nécessairement l'aborder dans et à partir de son contexte de travail. Il nécessite d'entrer dans la classe et de saisir ce qui s'y passe pour espérer comprendre ses ressorts.

Ces contours étymologiques nous ont amené à considérer que toute activité est puissance d'agir d'un sujet sur son environnement. Ces éléments confèrent à l'activité un statut incarné, situé et adressé.

Nous avons mis en tension ces apports étymologiques et notamment le terme puissance, avec celui de pouvoir. Ce dernier est souvent utilisé dans la littérature scientifique dans le domaine des théories de l'activité pour renseigner « le pouvoir d'agir » (Clot, 2008) des acteurs. Clot le définit comme une traduction d'un phénomène de recréation de nouvelles normes à travers et dans une pratique professionnelle. La démarche ergologique aborde l'activité bien au-delà du travail qui en est qu'une illustration parmi d'autres. Avec Macherey, Schwartz et Durrive, nous avons substitué le terme pouvoir à celui de puissance afin de rendre davantage compte de son ancrage dans le sujet. L'usage du terme pouvoir nous paraît ambigu en cela qu'il pourrait laisser entendre une force créatrice qui planerait au-dessus du sujet. Or nous considérons plutôt l'activité comme une « puissance normative » (L. Durrive, 2015a, p. 75) immanente du sujet dans la mesure où ce dernier interprète en permanence les normes qui l'entourent. Un réel débat de normes apparaît entre un sujet et son environnement en traduisant l'effort qu'il déploie pour rejoindre les normes exogènes mais également endogènes. Ce processus de normativité constitue un enjeu fort pour notre recherche tant il nous paraît contenir les ingrédients de l'activité humaine en général et de celui de l'enseignant en particulier. Saisir la normativité de l'enseignant, en prise avec une situation de classe, constitue dès lors une de nos principales préoccupations de recherche. Il nous importe ainsi de nous situer

à un niveau micro afin d'explorer les débats de normes de l'enseignant, ses raisons d'agir, ce qu'il dit de ce qu'il fait, et ce qu'il fait de ce qu'il dit.

Ces considérations nous ont amené à préciser notre positionnement scientifique en prolongation de la démarche ergologique conceptualisée par Schwartz à la suite des travaux de Canguilhem.

Nous avons poursuivi notre exploration conceptuelle en abordant l'écart entre le prescrit et le réel par le jeu des prescriptions que nous abordons, avec Amigues, comme un organisateur de l'activité collective. Cette distinction en fait émerger une autre entre tâche et activité. L'activité est ainsi tournée vers les arrière-plans qui recensent les délibérations et raisons d'agir amenant le sujet à réaliser les tâches. L'activité est ce qui est mobilisée pour réaliser une tâche. Cette dernière étant ce que l'organisation a prévu comme étant à faire. Le travail des prescriptions tel que développé par Daniellou nous semble résumer les tensions que rencontre un enseignant au travail mais également sa force créatrice.

L'activité de l'enseignant ne se résume pas au programme d'EMC qu'il doit mettre en œuvre. Son activité se déduit à partir de ce qu'il met en œuvre pour réaliser les attendus institutionnels. La manière dont il rejoint les attendus nous permet de tracer son activité au plus près du vécu singulier.

Nous avons abouti à une définition de l'activité comme étant triplement inscrite. Nous mettons en tension le patrimoine institutionnel qui préexiste au métier, le métier lui-même sous toutes ses variantes et l'histoire de vie du sujet. Le tout se heurte aux contraintes du quotidien nécessitant des aménagements par le sujet lui-même. Aborder l'agir de l'enseignant en classe c'est nécessairement mobiliser toutes ces inscriptions comme étant de nature à rendre compte de la complexité de son agir. Impossible d'ignorer ces dimensions aux risques de simplifier l'analyse en la réduisant à la récolte d'observables qui ne disent pas tout de l'activité de l'enseignant en situation.

Notre exploration s'est poursuivie en mettant en évidence, dans l'activité, des possibilités non réalisées. Schwartz les définit par des « réserves d'alternatives » (Schwartz & Durrive, 2009, p. 259) dont l'enjeu exploratoire constitue un atout pour renforcer la « puissance normative » (L. Durrive, 2015a, p. 75) de tout sujet. Les apports de Canguilhem nous ont permis d'avancer une distinction entre environnement de travail et milieu de vie. Pour l'auteur, tout sujet polarise son environnement de vie à travers le prisme des valeurs pour en faire son milieu. Il existe ainsi un effort de recentrement de tout vivant humain pour devenir, selon Canguilhem, sujet de ses normes. Cette dynamique constitue le creuset de l'activité et un enjeu de notre recherche. Nous avons montré notre attachement à découvrir les choix en valeurs de l'enseignant en situation de classe. Comprendre ce qui fait valeur pour lui dans ses choix, c'est lui faire découvrir l'expérience des normes. Celle-ci se caractérise par le retravail des normes et valeurs mobilisés dans l'agir *in situ*. Des outils méthodologiques tels les AC sont repérés pour leur capacité à rendre possible un tel travail.

Maturana et Varela nous ont amené à gagner en finesse de grain pour entrer dans les composantes de l'activité et en expliciter les tenants biologiques en interaction avec le milieu de vie de tout vivant humain. Il en ressort l'existence d'un système autopoïétique de composants qui s'auto-régénèrent continuellement avec le réseau qui en est à l'origine. Ainsi, on assiste à une production en continu d'éléments qui, à leur tour, le réalisent et le spécifient comme une unité concrète. Ce modèle s'oppose ainsi au modèle de la commande de Chomsky et de Fodor réduisant le fonctionnement humain en un système de traitement de l'information. Ce faisant, nous rejetons les notions d'*inputs* et d'*outputs*, ce qui a pour conséquence de mettre à distance la direction du flux d'information pour lequel nous minorons l'intérêt. En effet, le vivant humain s'auto-informe à travers des niveaux de couplage. Aussi, nous comprenons mieux comment un système opère et sur quelles organisations, entre autres sous forme de clôture, il fonctionne. Ces éléments nous amènent ainsi à interroger l'activité de l'enseignant. Celle-ci ne peut pas être abordée de manière neutre comme une réaction à des *stimuli*. Si, avec Maturana et Varela, nous considérons que le vivant

humain est soumis à des perturbations de son système provenant tant de l'extérieur que de l'intérieur, nous mettons la focale sur ce qui le conditionne. C'est bien le vivant humain lui-même qui pilote son agir. Cet apport nous amène à regarder la pratique de l'enseignant non à partir des résultats plus ou moins visibles sur les apprentissages des élèves, mais en considérant son point de vue. Nous définissons ainsi l'activité comme une totalité autonome. Pour autant, elle ne se soustrait néanmoins pas au milieu de vie de tout vivant humain avec lequel des systèmes de couplage apparaissent. En effet, les perturbations venant du monde environnant polarisé par le sujet, génère des dynamiques d'autorégulation à l'intérieur du système. Celles-ci nous permettent de caractériser le système par sa clôture, son unité, son identité et son autonomie. Il devient ainsi possible de définir un système non de l'extérieur à partir de ce qui provoque des perturbations, mais au contraire à partir de ses propres composants soit, autrement dit, de l'activité au sens fort du terme. Ces éléments ont des incidences fortes sur la compréhension théorique de l'analyse de l'activité des enseignants.

Ramené à notre objet d'étude, ces apports mettent l'accent sur l'intérêt de pister comment, face à des perturbations diverses, l'enseignant produit de nouvelles normes pour retrouver une nouvelle stabilité. Ces apports nous permettent ainsi de nommer avec plus de précisions ce que nous cherchons à pointer. Confronté à une même situation, deux enseignants peuvent faire état d'autres composants de leur activité. Cela nécessite de comprendre les choix de l'enseignant en les considérant à travers sa singularité.

2. De Canguilhem à la démarche ergologique

Cette section vise à préciser de manière plus directe et davantage approfondie la démarche ergologique. Nous explicitons les fondements scientifiques sur lesquels repose son socle théorique référé aux travaux de Canguilhem prolongés par ceux de Schwartz.

L'importance du « point de vue » pour comprendre la démarche ergologique est avancée (section 1). Nous montrons ensuite le cheminement des normes vitales aux normes sociales (section 2) en illustrant le jeu de normes induit (section 3). Cette dernière section nous permet de définir un concept clé, « la normativité » et de faire état de l'activité industrielle en tant qu'elle rend compte de l'Homme au travail. Les normes et valeurs trouvent une place prédominante dans notre raisonnement. Enfin, nous résumons les apports de ces sections (4).

2.1 L'approche de la maladie par « le point de vue »

Cet intitulé peut produire un sentiment d'étrangeté tant il pourrait laisser penser qu'il est sans rapport avec notre étude scientifique. Pourtant, il nous permet de montrer l'importance du point de vue dans la démarche ergologique. En abordons la dynamique du vivant et l'approche du malade par « le point de vue », il met en valeur des attributs en concordance avec l'étude de l'activité de l'enseignant. Nous restituons le raisonnement de Canguilhem en montrant sa pertinence pour notre étude.

Canguilhem reprend à Bachelard le concept de « valeurs négatives » (2013, p. 109), qu'il développe dans le cadre de sa thèse de doctorat en médecine publiée en 1943. L'analyse qu'il donne du fonctionnement de l'organisme à l'état normal et à l'état pathologique permet de mieux comprendre ses logiques de pensée et leur fécondité pour notre analyse.

Canguilhem utilise les « valeurs négatives » pour déterminer notamment ce qui relève de la dialectique du normal et du pathologique. Sa thèse centrale est que « s'il y a un pouvoir de la vie, celui-ci ne se laisse appréhender qu'à travers ses erreurs ou ses défaillances, lorsqu'il bute sur les obstacles qui empêchent ou entravent sa manifestation » (p. 124). Il existe ainsi une dynamique quasi spontanée pour résister à tout ce

qui entrave son fonctionnement. Il en conclut que « vivre en santé n'est pas l'absence de maladie mais une lutte permanente du corps pour créer de nouveaux équilibres face aux infidélités que le milieu lui impose » (p. 79). Biologiquement, il ne peut donc y avoir indifférence au milieu. Aussi, « tout vivant est placé dans une situation d'affirmation et de maintien de soi par le fait qu'il est immédiatement concerné par sa préservation » (Le Blanc, 2010, p. 68). On peut ainsi évoquer une normativité biologique qui se traduit par la capacité de l'organisme à créer de nouvelles normes de vie. Dans cette approche, le vivant est caractérisé par une dynamique normative qui lui permet d'instituer ses propres normes afin de faire face aux déséquilibres que le milieu lui inflige.

Le milieu ne s'infiltré pas à travers les membranes du corps indépendamment de ses propres normes internes, et la perméabilité de ces membranes est le résultat non seulement d'un ensemble de mécanismes physico-chimiques, mais aussi d'un système de valeurs complexe, fondateur de son activité normative (Schwartz & Echternacht, 2009, p. 32).

Nous pouvons ainsi préciser que la pathologie constitue la somme des valeurs négatives qui se distinguent par leur capacité à perturber, à faire infraction à ce que l'organisme a pu créer pour garder un équilibre et vivre en santé. Pour Canguilhem, la pathologie indique une nouvelle configuration de l'organisme qui déploie un effort pour s'adapter à des perturbations internes et/ou externes par la création de nouvelles normes de vie. Ainsi, la maladie peut être abordée tel un déséquilibre qui « pousse la vie à se comprendre comme création de normes » (Le Blanc, 1998, p. 8). Vivre en santé, ce n'est pas être exempt de maladies, mais c'est être capable de créer un nouvel équilibre par la production de normes inédites. L'auteur exemplifie l'idée à travers la pratique de la médecine. Le médecin ne doit pas regarder son patient à travers le prisme de la normalité, c'est-à-dire à partir d'un référentiel qui se distingue par sa neutralité. Au contraire, il doit l'aborder par le prisme de la normativité. Ce choix rend compte d'une dynamique à laquelle l'Homme cherche à rejoindre des normes pour vivre en santé. Dans une telle approche, c'est le point de vue du malade qui guide le diagnostic. Aussi, la pathologie est donc à appréhender comme une incapacité de l'organisme à s'adapter et à adapter de nouvelles normes. Mais les « valeurs négatives » (p. 109) constituent également le moteur de la dynamique normative, qui permet à l'organisme de se maintenir et de se développer. En cela, elles peuvent être abordées de manière positive. Le vivant malade est lui passif et incapable de résister aux variations du milieu (Braunstein, 2007). Au contraire, la santé c'est « une marge de tolérance des infidélités du milieu » (Canguilhem, 2013, p. 133). Considérer un malade comme tel ne repose pas sur la mesure d'un écart, d'une déviation par rapport à une norme statistique. Ancet souligne que le fait d'être « sain témoigne de la capacité de s'adapter de manière active. Inversement, une normalité se contentant de se maintenir elle-même, hostile à la variation et incapable de s'adapter à de nouvelles situations ne correspond pas à la santé mais à la maladie » (2008, p. 35). Canguilhem introduit le concept de « labilité qui touche au mode de fonctionnement de la personne tant au niveau psychique que physiologique » (L. Durrive, 2015a, p. 41). La labilité témoigne de la capacité de l'organisme à rejoindre les normes vitales, celles-ci même qui lui permettent de vivre en santé.

Nous reprenons à Ancet (2008) son illustration empruntée à un article de recherche dans le domaine des neurosciences (Feuillet, Dufour, & Pelletier, 2007) pour exemplifier le concept de labilité. Dans cette étude, les auteurs commentent une imagerie cérébrale d'un patient dont « le contenu aurait présagé un individu dément ou grabataire » (Ancet, 2008, p. 36). En effet, on y observe une importante hypertrophie ventriculaire ne laissant au patient qu'une fine couche de tissu cérébral refoulée sur les parois de la boîte crânienne. Ce patient, qui se plaint d'un trouble de la marche, ne présente aucun autre symptôme ce qui, au regard de l'imagerie réalisée, relève du miracle. Malgré ce cerveau de substance très réduite, ce père de

deux enfants et salarié du secteur public, vit une existence tout à fait normale. Feuillet met l'accent sur la plasticité cérébrale, qui permet au cerveau de s'adapter à la pathologie acquise et traitée précocement. Aussi, ce processus permet de modifier le fonctionnement jusqu'à produire un devenir physique, intellectuel, éducatif puis social normal. L'organisme s'est donc adapté afin de trouver un équilibre permettant une vie normale. Cette capacité adaptative à des normes vitales peut ainsi aboutir à des données qui ne se situent pas dans une moyenne statistique. Ancet résume parfaitement ce raisonnement en soulignant que « la santé n'est pas un état normal, car elle n'est pas un état mais une capacité d'adaptation individuelle aux variations du milieu » (2008, p. 36). Ainsi « être sain c'est non seulement être normal dans une situation donnée, mais être aussi normatif, dans cette situation et dans d'autres situations éventuelles » (Canguilhem, 2013, p. 96). Ces apports théoriques induisent des réflexions sur l'activité de l'enseignant.

Ce dernier ne peut vivre sans se laisser imprégner par le milieu de vie dans lequel il évolue. Impossible en effet d'échapper à la variabilité de la situation de classe qu'il est amené à vivre et qui fait émerger de nouvelles normes. Se penser à travers la labilité, c'est aborder les contraintes du quotidien en tant qu'elles augurent de la production d'initiatives permettant, non seulement de faire face, mais également de déboucher sur un nouvel équilibre. Cela nécessite néanmoins de ne pas prendre comme référence la normalité, autrement dit, ce qui doit être. Il s'agit plutôt, tel le médecin qui aborde le malade, de partir du point de vue d'autrui pour conduire ensuite vers la normalité. D'une certaine manière, on peut évoquer un changement de repère qui ne présage pas d'une baisse d'ambition. Il s'agit bien pour le médecin de soigner et pour l'enseignant de produire des apprentissages, mais la dynamique qui sous-tend l'agir se polarise désormais sur le vivant humain et non sur des normes froides éloignées de la vie.

2.2 Des normes vitales aux normes sociales

La philosophie de Canguilhem (1947) intéresse notamment l'analyse et la production de connaissances de l'Homme qui a investi son contexte de travail. En l'abordant de manière holistique, cette philosophie considère le travail comme un moment spécifique de vie. Se réclamant de l'influence de Friedmann (1946), Canguilhem cite une enquête menée dans différentes entreprises en Amérique du Nord et en Europe au cours de la seconde révolution industrielle. Cette époque étant marquée « par la tendance impérialiste du capitalisme bancaire » (Canguilhem, 1947, p. 120), Canguilhem en conclut une double illusion. La première de nature scientifique qui entend gouverner l'humain en se limitant à la connaissance scientifique. La seconde techniciste qui entend piloter le progrès social par le rendement conçu de manière univoque par l'emploi conjoint des Hommes et des machines. En cela, Canguilhem critique le rationalisme excessif de Taylor qui regarde l'Homme comme « un vivant simplifié » (p. 122), réduit à des réflexes standardisés. D'une certaine manière, on pourrait invoquer des pratiques de dégageant du vivant humain pour viser, certes illusoirement, les attributs d'une machine.

Canguilhem introduit des arguments biologiques qui s'opposent à un rapport de type physico-chimique qui soumettrait l'Homme à un ensemble de réponses réflexes en réaction à des impulsions provenant de son environnement.

Pour comprendre la démonstration, Canguilhem fait le parallèle entre le taylorisme et le behaviorisme, « même "mécanisme", même volonté de réduire l'Homme à une machine agissant sous l'influence du milieu » (Braunstein, 2007, p. 74). L'animal réagit certes à des excitations qui lui sont extérieures mais uniquement dans l'hypothèse de « certaines orientations propres » (Canguilhem, 1947, p. 128) guidées par des besoins qui déterminent ses choix. Von Uexküll (1984) introduit une distinction avec les termes allemands *Umgebung*, qui se traduit par un environnement géographique ordinaire, et *Umwelt*, qui fait

référence à un milieu de comportement polarisé par un organisme vivant. Ainsi, « le propre du vivant humain est de se composer son milieu » (Canguilhem, 1947, p. 128) en fonction de « polarités affectives, symboliques, culturelles » (Le Blanc, 2010, p. 229). Pour vivre en santé, l'Homme exprime ce besoin vital de reprendre de l'initiative sur les contraintes du milieu, fussent-elles minimales, lui permettant de passer d'un objet de travail à un sujet au travail. L'émergence de la psychodynamique du travail, en reconnaissant au sujet lui-même le primat du travail (Dejours, 2009), rend compte de cette réalité et des impacts en termes de souffrance au travail dans le quotidien des travailleurs privés de cette liberté de se créer des marges pour agir.

A partir des écrits de Canguilhem (1947), Schwartz construit des concepts clés de la démarche ergologique. Il modélise deux pôles d'une unité dialectique génératrice de l'histoire humaine : l'impossible et l'invivable. Tout d'abord, l'impossible, car aucune activité humaine ne peut être complètement « anticipée, standardisée de manière satisfaisante » (2007, p. 130). Par ailleurs, « des trous de normes » (Schwartz & Durrive, 2009, p. 260) peuvent apparaître, traduisant une incapacité à anticiper les inédits de l'activité. Ensuite l'invivable, dans la mesure où « une vie en santé ne peut coexister avec la prédétermination complète des normes de son activité » (Schwartz, 2007, p. 130). La santé est abordée ici au-delà de sa stricte définition médicale. Elle englobe la capacité, pour l'Homme au travail de se créer des marges à travers la production de normes. En conséquence, il fait en sorte que « l'environnement auquel il est censé réagir se trouve originellement centré sur lui et par lui » (Canguilhem, 1965, p. 152). L'impossible provoque l'invivable, qui lui-même augmente l'impossible. Nous nous situons bien dans les normes sociales et pas seulement vitales, car la dialectique impossible/invivable ne s'observe pas chez les animaux. Ces derniers ne connaissent pas le même niveau de désadhérence que l'humain ce qui explique qu'ils n'ont pas d'histoire au sens de l'humanité

Ces deux pôles, parce qu'ils sont de nature à tenir ensemble tous les déterminants de l'activité humaine en préservant son unité, synthétisent ce que recouvre et ambitionne l'approche ergologique (Schwartz, 2007, p. 130). Les marges que l'enseignant cherche à dégager dans son agir face à l'impossible et l'invivable constituent précisément ce que nous cherchons à tracer dans notre étude. Par ailleurs, l'enseignant est également amené à un tel repérage mais cette fois en ce qui concerne les élèves dans le cadre du débat en classe. D'une certaine manière, on assiste à une mise en abîme de ces constituants de l'activité humaine.

2.3 Le jeu des normes

2.3.1 La normativité

La philosophie de Canguilhem nous intéresse d'autant plus qu'elle dépasse, comme nous l'avons vu, le domaine du vital en ambitionnant de rendre intelligible les types d'activité produits dans la vie sociale. Nous revenons sur le concept de norme que Canguilhem (2013b) lie indissociablement à la vie. L'auteur nous propose une clé de compréhension de l'activité humaine telle qu'elle se développe dans le quotidien des situations qui sont appréhendables comme autant d'initiatives prises par le vivant humain face aux contraintes de la vie. Pour éviter toute confusion, nous précisons qu'il n'y a pas d'assimilation des normes vitales et des normes sociales. L'humain est à la fois biologique et social, donc les deux normes, vitales et sociales, sont présentes dans l'agir, elles s'interpénètrent. Néanmoins, Canguilhem les distingue bien, en insistant sur le fait qu'on a eu tendance à assimiler à tort la société à un organisme. Il explique que la norme sociale fonctionne à l'inverse de la norme vitale : la norme vitale vise l'équilibre, l'harmonie, tandis que « la norme sociale est polémique – l'état normal d'une société moderne, c'est la crise » (Canguilhem, 1947, p. 195), justement parce que chacun a un point de vue et cherche à le faire prévaloir. En revanche, on

peut parler d'une continuité de l'animalité (normes vitales de l'organisme) à l'humanité (émergence de la norme sociale). Il y a un devoir-être, une exigence qui s'impose à une existence mais c'est une dynamique : normativité vitale et normativité sociale. Cependant, cette exigence joue à l'interne (vital) dans le sens d'une harmonie. D'une certaine manière, il s'agit d'un mouvement centripète, se recentrer sur soi pour vivre en santé, d'un « même » alors qu'elle joue à l'externe (social) dans le sens d'une divergence, d'une différence mouvement centrifuge.

Nous pouvons encore conduire le raisonnement en distinguant la norme statique (ou normalité) de la norme dynamique, cette dernière étant synonyme de normativité. Ce sont en réalité deux formes en tension du normal lui-même. La normalité est une attitude attendue, statique donc d'une certaine manière sous une forme froide. « Elle est ce qui doit être, c'est le fait de la norme » (L. Durrive, 2015a, p. 38) pris sous l'angle de la neutralité. En revanche, ce qui fait norme c'est la déneutralisation : l'élève va déneutraliser la norme sociale, se l'approprier à travers un point de vue sur elle. D'où l'intérêt du débat en classe pour faire émerger la « norme chaude » et la soumettre à la controverse. Rappelons que norme vient du grec *norma*, la règle ou encore l'équerre. C'est donc ce qui est conforme à la règle ou ce qui se présente sous un statut régulier. Lalande rajoute que la norme est « ce qui ne penche ni à droite ni à gauche » (2010, p. 691). Emerge ainsi la notion d'équilibre que Canguilhem glisse au centre de son œuvre à travers le couple du normal et du pathologique. Son caractère immuable en est également précisé. Le débat en classe, s'il ambitionne de rejoindre la normalité, ne peut en aucun cas se satisfaire d'un étalage de la norme froide. Cela reviendrait à imposer des normes ce qui est en l'état, comme nous l'avons vu, à la fois impossible et invivable.

La normativité invite à la créativité, elle contient en elle-même une possibilité de contestation de la norme. Elle est dynamique et met le sujet en mouvement. En cela, elle permet au sujet d'exister à son contact. C'est l'ambition du débat avec les élèves. Aussi, ce qui rend compte de la qualité d'une norme, ce n'est pas le « fait de la norme » (Durrive, 2015a, p. 38) soit la norme elle-même. Au contraire, c'est l'usage que l'être humain en fait par l'attribution de valeurs qu'il y accorde, l'amenant à faire des choix par un système de préférences qui lui est propre. Ce point constitue le centre névralgique du dispositif pédagogique. Celui-ci doit permettre aux élèves d'être polémiques avec les normes sociales, de faire émerger leur normativité soit ce qui, selon eux, fonde et justifie leur agir. Dans une telle posture, les élèves renormalisent la norme qui leur est extérieure par le prisme de leur point de vue : cela ne veut pas dire qu'ils vont changer la norme, mais qu'ils vont agir sur son rapport à elle. Ainsi, un jeu de normes s'institue, si bien que la norme acquiert son statut uniquement par le choix d'un sujet qui tranche sur fond de valeurs. Schwartz parle d'une « dynamique de recentrement, de réajustement [qui permet d'apprécier] les formes d'incorporation du social dans les individus » (1991, p. 16). Ce qui caractérise la norme par rapport à une loi physique, c'est le fait qu'elle ne peut pas se passer des hommes normatifs, comme le souligne Canguilhem (1947).

Cette interdépendance entre le sujet de la norme et la norme elle-même met en évidence toutes les ressources et le potentiel qu'elle invite à identifier dans le cadre de notre recherche. Macherey résume parfaitement cette logique de pensée.

Parler de normativité, c'est bien, au lieu de considérer la mise en œuvre des normes comme l'application mécanique d'un pouvoir préconstitué, montrer comment le mouvement concret des normes, qui sont des schèmes vitaux à la recherche des conditions de leur réalisation, élabore au fur et à mesure de son déroulement ce pouvoir qu'il produit à la fois sur le plan de sa forme et de son contenu (1993, p. 127).

Cette dynamique de mouvement situe l'activité dans un processus inscrit dans le temps qui historicise un événement. D'où la nécessité d'aborder l'expérience subjective des acteurs (élèves mais également enseignants) en prélevant des faits situés, incarnés et individués. En effet, « un double processus est perceptible : le sujet actualise ses normes propres en tenant compte des caractéristiques de la situation évolutive et les personnalise en l'évaluant avec un point de vue en fonction des sollicitations du milieu » (L. Durrive, 2015b, p. 25-26). On voit ainsi apparaître la part significative que prend l'Homme confronté à la mise en œuvre de normes, fussent-elles imposées de manière arbitraire.

Ce concept de normativité est essentiel pour le travail que nous esquissons. Il est de nature à amener l'élève, tout comme l'enseignant, à prendre conscience qu'ils sont des êtres normatifs précisément parce qu'ils font l'expérience des normes, celles qui sous-tendent leur agir en situation. En effet, la normativité nous amène à penser l'activité en saisissant la dynamique, telle une volonté déployée par les sujets pour rejoindre une norme. Que celle-ci soit externe aux vivants humains, ou interne, notamment par ses composants biologiques (Voir chapitre 2 ; sections 1.4.2), elle constitue toujours une prise, une conquête de et sur la vie. Ainsi s'impose significativement une extension de la vie à l'ensemble des activités humaines. La vitalité caractérisée par la « puissance normative » (L. Durrive, 2015a, p. 75) des vivants, « est orientée par le vitalisme comme attitude philosophique » (Le Blanc, 2010, p. 68). Nous assistons donc à une certaine porosité entre les valeurs sociales et les valeurs vitales. Par les normes, la vie est polarité de valeurs positives et négatives. Il y a par conséquent « équivalence de sens entre norme et valeur dans la mesure où la norme est ce qui réfère un fait à une valeur » (Récopé, Fache, & Rix, 2008, p. 105).

L'approche ergologique introduit le concept de « corps-soi » (Schwartz, 2011, p. 10) pour signifier deux aspects à considérer. Tout d'abord, le dépassement de toute forme de cloisonnement entre le biologique, le social, l'historique et le psychique. Et ensuite pour nommer le point de jonction de toutes les tensions qui traversent le sujet et qui se renforcent mutuellement de manière plus ou moins convergente. En effet, le cerveau ne fonctionne pas indépendamment du corps. Le « corps soi » (Schwartz, 2011, p. 10) devient un « centre d'arbitrage qui incorpore le social, le psychique, l'institutionnel, les normes, les valeurs (ambiantes et retraitées), le rapport au temps, le rapport aux niveaux de rationalité » (Schwartz & Durrive, 2009, p. 254). C'est à partir de son point de vue, entendu comme un point de vie et chargé de tous ces éléments, que l'Homme opère des choix en situation.

Ces éléments témoignent d'une caractérisation de l'humain, au travers d'une combinaison de deux normes dans une forme poreuse. L'une est nommée vitale et concerne en réalité tous les vivants. Elle relie l'Homme à son milieu naturel et son ambition est nécessairement harmonieuse. Elle est vitale en ce sens qu'elle permet, sous-tend et conditionne la vie. Elle constitue une source indispensable à la vie et rend l'existence possible. Ainsi qu'une seconde forme de norme qui distingue l'Homme de la forme animale ; la norme sociale. Le rapport du vivant humain à la norme sociale doit nécessairement être polémique, afin d'éviter de compromettre la santé des opérateurs (Davezies, 2008). La norme sociale se distingue ainsi de la norme vitale qui cherche l'harmonie du corps avec son milieu naturel.

Tous ces éléments nous permettent de mieux appréhender le concept d'activité. Si Canguilhem n'engage pas vraiment un travail de conceptualisation de l'activité, il l'utilise néanmoins sans cesse avec la volonté d'en appréhender la vie (1965).

2.3.2 L'activité industrielle en prise avec les normes

Schwartz prolonge les travaux de Canguilhem pour concrétiser la réflexion dans le domaine du travail. Il introduit le concept « d'activité industrielle » (Efos & Schwartz, 2009, p. 38) qui lui permet de combiner les dimensions anthropologiques et historiques qui participent de l'activité de l'Homme au travail. Il peut

ainsi décrire ce que produit l'être humain en situation de travail ou plus précisément pour en décrire ses composantes. Si, de l'ouvrier au dirigeant d'entreprise, tous les acteurs immergés dans une activité professionnelle transforment le travail, cet acte prend néanmoins un sens particulier. Elle est une réponse de l'Homme à un besoin biologique, vital. En effet, « le propre du vivant c'est de trouver les moyens de répondre à sa nécessité fondamentale qui est d'accroître son emprise sur son milieu de vie » (Efras & Schwartz, 2009, p. 37). Pour vivre en santé, il s'agira d'amener l'Homme à se sentir capable de prendre des initiatives dans sa pratique professionnelle. Cette dernière n'est de loin pas secondaire, qui elle-même participe d'une nécessité vitale autrement dit d'un équilibre de vie en quête de santé. Aussi, le concept d'activité industrielle traduit pour Schwartz la nécessité pour l'Homme de produire de nouvelles normes de vie dans son quotidien professionnel. Ainsi, l'être humain ne peut pas s'approprier un donné culturel, social sans l'appréhender par un point de vue.

Si nous ramenons cette perspective anthropologique sur l'activité humaine au niveau de l'élève, nous ouvrons une considération de première importance pour l'école. Cela signifie que l'élève ne peut s'approprier des savoirs scolaires si l'enseignant ignore la prise en compte de son point de vue sur les objets d'apprentissage. On ne peut confiner l'élève à un rôle passif en lui demandant de s'acquitter des attendus de l'enseignant. Nous pouvons modéliser une certaine approche de l'échec scolaire par le prisme du point de vue tel que développé par Schwartz. N'ayant pas de point de vue sur les savoirs scolaires, ces derniers ne peuvent faire valeur pour l'élève, aussi il ne peut les appréhender comme des apprentissages. Autrement dit changer sa manière de penser, d'être, d'agir en prenant en compte ces nouveaux savoirs, cela suppose d'en avoir fait « ses » savoirs. Dès lors, un dialogue entre les savoirs disciplinaires (savoirs organisés, académiques) et les protagonistes de l'activité (enseignants et élèves) doit nécessairement s'instaurer au quotidien. Le recours à des « forces d'appel et de rappel » (Schwartz, 2015, p. 146 ; Schwartz & Durrive, 2009, p. 256) dans le quotidien des classe est ainsi nécessaire. Forces de rappel, dans la mesure où les protagonistes vont convoquer les « normes antécédentes » (Schwartz, 2000b, p. 594) préexistantes, les savoirs prescrits sous la forme de protocoles, et des savoirs qui conditionnent le travail ; forces d'appel, dans la mesure où ils auront à s'exposer à « des dramatiques de l'activité » (Schwartz & Durrive, 2009, p. 254). Par ces termes, les auteurs mettent en évidence le caractère imprévisible du quotidien qui nécessite un va-et-vient entre ces forces d'appel et de rappel. Les élèves, tout comme les enseignants, vont ainsi réaménager le réel composé par les savoirs en discussion dans le contexte scolaire, pour en faire leur propre milieu par une redistribution de normes et de valeurs. C'est précisément sur ces aspects que la réflexion de Schwartz s'appuie notamment sur la base des travaux de Canguilhem. Nous retrouvons ici « l'axe de l'inivable comme, l'incapacité de l'Homme à se soumettre à des normes sans se frayer quelques écarts » (Schwartz, 2007, p. 123) (voir chapitre 2 ; section 2.2).

La normativité de l'Homme au travail n'est donc pas un luxe ou un artifice moderne, il est ce qui permet à l'Homme de vivre en santé. Nous rappelons que la santé est abordée ici dans une acception beaucoup plus large que dans le strict sens médical, « c'est une tentative pour créer de l'espace social, de l'espace industriel pour ses propres normes de vie » (Schwartz, 2007, p. 131). L'auteur précise encore que la vie en nous tout comme la vie au travail, même jusque dans sa plus petite dimension, en constitue une partie essentielle. Elle est toujours plus ou moins en train de combattre pour entretenir et promouvoir ses propres valeurs dans le monde social et historique. La valeur est vecteur d'arbitrage par l'Homme dans des situations où il est attendu qu'il effectue des tâches. Schwartz souligne que les valeurs humaines « ne peuvent pas être confinées dans le seul poste de travail ou le seul lieu de travail. Une valeur est toujours un opérateur de médiation » (2007, p. 131). Cela nécessite pour le chercheur, d'être particulièrement attentif aux valeurs que les participants déclarent mobiliser dans les choix qu'ils opèrent en situation.

Ce pôle des valeurs, dont nous avons déjà montré toute l'importance dans la démarche de construction définitionnelle (voir chapitre 2, section 1.4), est convoqué par Schwartz pour illustrer ce qu'est l'activité. Il définit celle-ci à partir d'un triangle dynamique dont les sommets s'intitulent « agir²⁵-valeurs-savoirs » (Schwartz, 2015, p. 148). Les valeurs dont il est question dans ce développement sont à considérer comme étant « sans dimension parce que contrairement à des évaluations par des résultats, à des évaluations quantitatives de la productivité ou de la rentabilité, les valeurs sans dimension ne peuvent être enserrées dans une définition précise et stable, qui permettrait un découpage » (Schwartz & Durrive, 2009, p. 17). Ainsi, un opérateur qui exerce à la chaîne peut adapter ses tâches au nom de valeurs marchandes pour augmenter la productivité. Mais il peut également faire valoir des valeurs non marchandes en procédant de la sorte pour faciliter le travail de celui qui le précède.

L'axe de l'inivable traduit ainsi cette incapacité de l'Homme à rester indifférent aux tâches qui lui sont confiées. La transposition au niveau de l'élève, comme vu précédemment, peut constituer une clé dans la lutte contre l'échec scolaire.

Notre compréhension du concept d'activité, tel que défini à travers la démarche ergologique, s'est ainsi enrichie par la prise en compte des valeurs de l'Homme au travail, dans la mesure où il s'agit d'une perspective sur l'activité humaine, et donc de l'élève à l'école. Ces valeurs sont mobilisées dans le quotidien à travers tous les gestes et actions.

2.3.3 Normes et valeurs

Ce domaine des valeurs nécessite encore des développements notamment dans le dialogue qu'il entreprend avec les normes.

L'Homme au travail est donc amené à réaliser ce que Daniellou appelle « le travail des prescriptions » (2002, p. 10), c'est-à-dire à arbitrer et à trancher en permanence par la mobilisation de normes et valeurs. Schwartz appelle ce processus « un débat de normes » (Schwartz & Durrive, 2009, p. 254) qui suppose le choix en préférence de normes qu'on va attribuer à ses propres raisons d'agir en fonction d'un ici et maintenant. Canguilhem précise d'ailleurs que « tout Homme veut être sujet de ses normes » (1947, p. 135). Il entend par là une certaine volonté déployée par l'Homme de guider ses modèles théoriques à la base de l'orientation de ses actions. Schwartz introduit le terme de « renormalisation » (2007, p. 131) pour illustrer un processus de délibération et de ré-interprétation de normes exogènes produites par le milieu, mais également endogènes dans l'optique de se configurer son milieu de vie et de se l'approprier (Lussi Borer & Muller, 2014). Pour Canguilhem, il s'agit là d'un impératif de vie car « vivre, c'est rayonner, c'est organiser le milieu à partir d'un centre de référence » (1965, p. 143). Ainsi, de multiples ajustements humains « s'efforcent de rendre vivable l'inivable normalisation des temps et mouvements : resingulariser les modes productifs, les rythmes, l'histoire des milieux, la qualité des objets » (Schwartz, 2000b, p. 612).

C'est par la mobilisation d'un socle de valeurs qui sous-tend la dynamique de « renormalisation » (Schwartz, 2007, p. 131), que le vivant humain va vivre (au sens fort) son quotidien. La norme est ainsi une position de jugement en valeur qui se donne un but d'exigence (Le Blanc, 1998). Faire des choix fait forcément référence à des critères plus ou moins conscients qui confèrent à l'activité une certaine opacité.

²⁵ Nous avons substitué le terme *agir* à celui d'*activité* qui est le terme que Schwartz utilise à l'origine de la constitution de la démarche ergologique. En effet, l'auteur précisera plus-tard qu'il existe une ambiguïté à l'usage du terme *activité* dans la mesure où les trois pôles définissent ce qu'est l'activité. Le choix du terme *agir* traduit la manière dont l'Homme s'acquitte des tâches qui lui sont confiées.

Mais « assumer [ces] opacités de l'activité, c'est accepter que les destins de tous se jouent en partie dans le re-travail des savoirs et des valeurs dont elle est toujours le creuset » (Schwartz, 2001a, p. 68). Ce recours aux valeurs, qui circonscrit le socle axiologique de toute activité humaine, se loge au cœur des débats de normes pour révéler les raisons d'agir de tout vivant humain. L'enseignant avec les élèves dans le cadre du débat en classe, le chercheur en prise avec les enseignants dans le cadre du protocole de recherche, doivent se fixer comme cadre de référence la prise en compte de ces valeurs pour saisir l'activité. Aussi, une dynamique attentionnelle idoine doit guider leurs manières de faire.

Nous insistons ici sur l'importance de distinguer les valeurs des normes. Les normes sont *a priori* figées, et les « renormalisations » (Schwartz, 2007, p. 131), qui résultent du débat de normes rendent compte de faits, d'actions et donnent lieu à des choix de comportements observables. Comme nous l'avons vu, les valeurs sont plus ou moins perceptibles dans les choix opérés, mais elles sont toujours présentes comme « médiatrices dans les relations entre le corps-soi et ses milieux » (Schwartz & Echternacht, 2009, p. 33).

Nous nous référons à la synthèse que livre Daniellou (2006) à propos de ce qui fait valeur pour un individu. Nous l'avons vu, l'activité ne se limite pas à ce qui est mis en œuvre, à la stricte réalisation de la tâche. Elle n'est donc pas directement observable par un tiers et n'est qu'une tranche de vie parmi d'autres. En effet, « l'activité trouve également ses mobiles et certains de ses buts dans l'ensemble de l'histoire de la personne, dans ses dimensions professionnelles et non-professionnelles » (p. 7). Daniellou nous indique qu'il est impossible, par exemple, de comprendre les compromis coûteux qu'un opérateur fait vis-à-vis des horaires de travail, si on ignore qu'il agit de la sorte pour financer la poursuite d'études de sa fille. La valeur qui sous-tend ce rapport flexible au temps de travail se loge ainsi dans des déterminants qui dépassent le fait.

Toujours selon Daniellou, un autre domaine nous invite à considérer le socle des valeurs comme le reflet de l'histoire du sujet. L'ensemble de la biographie de la personne, avec ses aspects familiaux, sociaux, culturels, a contribué à structurer chez elle un ensemble de valeurs qui l'amène à ne pas valoriser de façon équivalente toutes les composantes et tous les produits de son activité. Dans la filiation de la théorie historico-culturelle des psychologues russes tels Leontiev ou Vygotski, l'activité y est définie comme l'expression de structures historiques mais également culturelles dans lesquelles elle s'inscrit. Toute activité individuelle ne peut ignorer les valeurs et normes qui elles-mêmes s'inscrivent et se reflètent dans un collectif plus ou moins formel.

Un lien peut également être fait avec le concept d'« *habitus* » (Bourdieu, 1980, p. 88) avec néanmoins quelques points de vigilance. En effet, l'*habitus* ne reconnaît que la flexibilité des pratiques (variations sur le thème) mais pas le « point de vue » qui échapperait au « fait ». Pour Bourdieu, le point de vue est un fait comme un autre, puisque l'individu est agi, donc il n'est pas l'auteur de sa propre interprétation des faits. Néanmoins, il nous semble difficile d'ignorer une part des acquis de la sociologie sur la question des normes et valeurs.

Nous nous référons au travail définitionnel proposé par Lebaron qui le décrit comme un ensemble cohérent de dispositions acquises qui orientent les pratiques d'un agent, indépendamment de toute fin consciente explicitement posée. Il dépeint deux formes d'*habitus* ; l'un dit « primaire qui résulte de l'éducation familiale [et l'autre dit] secondaire qui s'origine dans l'ensemble des acquisitions liées au système scolaire » (Lebaron, 2014, p. 66). Il confère à ces acquis un caractère naturel en y voyant un fondement biologique qui réside dans « la plasticité cérébrale » (p. 66). Bourdieu parle de « systèmes de dispositions durables et transposables » (Bourdieu, 1980, p. 88) pour rendre compte d'un rapport quasi mécanique avec des habitudes reproduites par l'Homme.

Ces travaux sociologiques ont largement contribué à rendre intelligible l'organisation et la transmission des acquis socioculturels et les articulations entre le général et le local, entre le collectif et l'individuel.

Néanmoins, si au niveau macroscopique les apports de ce concept sont indéniables, il nous semble qu'au niveau microscopique, à la lumière des approches de l'activité telles que développées tout au long de cet écrit, il nous semble nécessaire d'en nuancer les effets. Nous reconnaissons néanmoins que l'activité de l'acteur, si elle connaît des transformations permanentes, présente aussi des régularités et des redondances. Celles-ci « peuvent être désignées comme des expressions identitaires d'un sujet et d'un environnement relativement stables » (Durand, 2009, p. 211). Il existe en chacun de nous, « un lieu de sédimentation d'un patrimoine, instable sans doute, mais apte à traiter en son sein de multiples variabilités » (Schwartz, 2011, p. 172). Ce patrimoine ne détermine pas notre agir mais contribue certainement à le conditionner. Schwartz cite Pastré qui se réfère à la distinction de Ricoeur entre « mêmeté [et] ipséité » (Schwartz, 2011, p. 172). Pour se connaître,

le soi doit se reconstituer à partir de ses œuvres, de toutes les traces de lui-même qu'il a laissées dans son vécu [...]. La permanence dans le temps mêle inextricablement quelque chose qui est de l'ordre de l'accumulation, et qui relève de la mêmeté ; et quelque chose qui est de l'ordre de la fidélité à soi-même, qui relève de l'ipséité (p. 172).

Nous reconnaissons ainsi une part de stabilité dans l'activité sans pour autant acter d'un caractère immuable.

Un dernier domaine concerne les incompatibilités voire des sources de contradictions qui peuvent surgir entre normes et valeurs. Toujours selon Daniellou, leur traitement ne relève pas d'une optimisation, car elles sont de natures hétérogènes, et il n'existe pas d'équivalent général auquel elles peuvent être ramenées. L'introduction des concepts « d'usage de soi par soi [et] d'usage de soi par les autres » (Schwartz & Durrive, 2009, p. 260) nous permet de mieux cerner les enjeux de ces sources de tension. Cet apport théorique est applicable au domaine scolaire, car un élève travaille au sens où il réalise ce qu'on lui demande de faire : « usage de soi par les autres » qui exige en réponse un « usage de soi par soi » (p. 260). Dans tout travail, il y a « usage de soi » (p. 260). Cela signifie qu'il y a, non pas simple exécution, mais mobilisation de quelqu'un de singulier, pourvu d'une histoire et comportant des capacités dépassant celles répertoriées par la tâche. Travailler met en tension « l'usage de soi par soi [avec] l'usage de soi par les autres » (p. 260). Cela signifie que le travailleur en vient à consentir à des sollicitations pour satisfaire à des attendus. Dès lors, des tensions peuvent émerger sous la forme de dilemmes ou de divergences nécessitant un arbitrage des protagonistes de la situation. Derrière l'apparente simplicité de ce raisonnement se cache tout un paradigme. En effet, impossible d'ignorer le point de vue de celui qui travaille au risque de produire de la souffrance au travail voire de s'exposer à une baisse de rendement. En définitive, il y a lieu de « repenser le gouvernement de l'activité humaine » (Schwartz & Durrive, 2009, p. 248) en œuvrant pour des espaces de concertation portant sur le travail lui-même. Arbitrer « entre l'usage de soi par soi et l'usage de soi par les autres » (p. 260) va nécessairement amener des tensions parfois vives notamment du fait de socles de valeurs potentiellement en tension. Daniellou souligne l'idée que ces délibérations sur des valeurs contradictoires sont constitutives de l'humain en tant que « sujet » (2006, p. 8). Ainsi, un dialogue s'engage qui amène le sujet à trancher en permanence dans des situations dont les ressorts vont contribuer, en retour, à son développement.

2.4 Synthèse de la section

La démarche ergologique telle que formalisée par Schwartz, repose sur le socle théorique des travaux que Canguilhem développe notamment dans sa thèse de doctorat.

Nous avons mobilisé Canguilhem pour introduire le concept de valeurs négatives qui détermine ce qui relève du normal et du pathologique. La vie ne peut se comprendre qu'à travers sa capacité à appréhender les perturbations du milieu dans lequel il est immergé. Pour l'auteur, le propre de l'activité humaine est de lutter contre ce qui fait obstacle à son maintien et à son développement. Il définit ainsi la normativité biologique par l'effort déployé par l'organisme pour instituer de nouvelles normes lui permettant de faire face aux déséquilibres que le milieu lui inflige. Vivre en santé n'est donc pas un état d'absence de maladie, mais suppose d'être en capacité de créer de nouvelles normes de vie en réponse à des infidélités produites par le milieu. Au contraire, la pathologie constitue la somme des valeurs négatives, qui se distinguent par leur capacité à faire infraction à ce que l'organisme a pu créer pour maintenir un équilibre. Canguilhem introduit le terme de labilité pour désigner la capacité de l'organisme à rejoindre les normes vitales pour vivre en harmonie. Nous avons fait un parallèle entre le médecin et l'enseignant. Si le premier se doit de soigner le malade en tenant compte de son point de vue sur la maladie, abandonnant la référence exclusive à la normalité (ce qui doit être) pour exercer son métier, le second est également invité à s'attacher aux élèves en prise avec leur normativité. Ce processus ne reflète pas l'abandon de l'ambition de soigner et de professer, il marque un détour par le prisme du milieu de vie pour ensuite conduire à ce qui doit-être (donc la normalité). La référence exclusive à la norme froide, dans la mesure où elle est éloignée de la vie, ne permet pas à l'un et à l'autre de reconnaître les débats de normes et de valeurs, donc la normativité de leurs interlocuteurs réciproques.

La notion d'activité industrielle proposée par Schwartz nous a permis d'établir un lien tout en distinguant normes vitales et normes sociales. Il en propose une définition en tant que dimensions anthropologiques et historiques de l'Homme au travail. Les normes vitales traversent les normes sociales et conditionnent, sans les prédéterminer, la nature de l'activité du vivant humain au travail. En effet, il est invivable pour le vivant humain d'être enfermé dans un carcan qui prescrirait tous ses moindres faits et gestes. Au contraire, l'Homme au travail aspire à créer de nouvelles normes dès lors qu'il est immergé dans un agir professionnel. L'activité industrielle ne peut être déracinée de son ancrage biologique, c'est une condition du bien-être au travail. Autrement dit, il est invivable pour l'Homme au travail d'ignorer son point de vue sur la tâche à accomplir produisant des aménagements même minimes. Ramené à l'école, on mesure l'importance de ce raisonnement tant il est impossible d'enseigner à l'élève en ignorant son point de vue. En effet, si l'ouvrier au travail ne peut répondre à des exigences de normalité, il en va de même pour l'élève. Nous pouvons ainsi modéliser une certaine approche de l'échec scolaire par le prisme du point de vue tel que développé par Schwartz. Ignorer le point de vue de l'élève sur les savoirs scolaires, c'est prendre le risque que ceux-ci ne fassent pas valeur pour lui, aussi il ne peut les appréhender comme des apprentissages. Il apparaît ainsi impossible d'apprendre sur un mode neutre.

Le concept de corps-soi traduit cette impossibilité de cloisonner normes vitales et normes sociales. Il peut se définir comme un centre d'arbitrage qui englobe toutes les facettes de l'activité humaine. En cela, il est nécessaire de considérer le point de vue de tout sujet comme un point de vie au sens fort du terme.

Nous avons montré que la prise en compte du milieu de vie de l'élève a directement à voir avec cette intrication du biologique et du social/culturel. L'école pourrait fonctionner avec un préjugé, celui de croire qu'elle s'adresse à l'élève tandis que l'enfant resterait dans sa sphère familiale, qu'elle a affaire à un être culturel isolable, alors qu'elle accueille des êtres d'activité, qui arbitre sur la base d'un corps-soi, pour lequel aucun cloisonnement n'a de sens. La norme scolaire que porte l'école n'est accessible à l'enfant-élève qu'à condition de lui permettre d'appréhender cette norme en tant que vivant humain, c'est-à-dire en tant qu'être normatif.

Si la norme vitale recherche l'harmonie pour vivre en santé, la norme sociale au contraire doit nécessairement être polémique, pour permettre à l'Homme au travail d'exister au contact de la norme.

Ainsi, la normativité définit la dynamique de l'Homme pour rejoindre les normes, qu'elles soient endogènes ou exogènes, ce qui confère de la créativité à l'agir humain. C'est dans tous les cas un impératif pour vivre en santé. Nous distinguons ainsi la norme statique, celle qui est figée par exemple comme l'est un référentiel de compétences, et la normativité, qui traduit l'activité de l'Homme appelé à l'éprouver. Ce paradigme amène à considérer le primat du point de vue de l'Homme sur la norme et non la toute-puissance de la norme.

La philosophie de Canguilhem s'intéresse également au monde du travail que l'auteur considère comme un nouveau milieu. Canguilhem critique l'approche scientiste, qui entend gouverner l'humain en se limitant à la connaissance scientifique, et l'approche techniciste, qui entend piloter les Hommes au travail comme des machines. Dans les deux cas, il considère que le vivant humain y est défini dans une version simplifiée. Il fait le parallèle entre le taylorisme et le behaviorisme, dont les mécanismes de fonctionnement sont dictés par l'environnement. Selon Canguilhem, l'animal réagit certes à des excitations extérieures, mais uniquement parce qu'elles sont orientées par lui. De même, l'Homme au travail ne fait jamais exactement ce qu'on lui demande. Il est toujours à l'origine d'une activité d'adaptation aux exigences du poste, fut-elle minime. Aussi, il est impossible (tout comme nous avons vu qu'il est invivable) pour le vivant humain de se laisser prescrire son plein agir. Cette considération est lourde de sens pour l'élève.

Ce dernier doit ainsi être abordé avec ces mêmes considérations. En effet, tout vivant humain cherche à se créer son milieu grâce à son système d'évaluation en réponse à ses propres préférences. L'activité humaine se traduit ainsi par un débat de normes qui amène le vivant humain à renormaliser en permanence. Cette dynamique s'illustre à travers un processus de délibération et de ré-interprétation de normes exogènes produites par le milieu, mais également de normes endogènes produites par le vivant humain lui-même. L'optique étant de les reconfigurer en réaménageant son milieu de vie, c'est précisément ce processus que notre recherche ambitionne de tracer.

Les normes endogènes nous ont amenés à investiguer le socle des valeurs qui sous-tend l'agir humain. Ce processus est un élément fondamental dans la pensée de Canguilhem. En effet, si tout Homme veut être sujet de ses normes, c'est précisément par le recours à un choix en valeur qui se loge au cœur des débats de normes, dont la nature révèle les raisons d'agir. Ces considérations amènent la nécessité pour l'enseignant de reconnaître les valeurs de l'élève pour viser sa formation.

Nous avons montré que pour le chercheur, ce processus met en évidence la nécessité de tracer les valeurs mobilisées par l'enseignant en situation d'animation du débat afin d'en appréhender sa normativité, autrement dit son activité.

De manière synthétique, on peut avancer que la démarche ergologique configure l'activité à travers le triangle de l'activité dont les sommets, dénommés agir, savoirs et valeurs, permettent de rendre compte de l'activité de tout vivant humain en prise avec le réel. Ce triangle constitue un repère pour le chercheur appelé à clarifier l'objet de son travail.

3. Vers une épistémologie du débat de normes

Nous cherchons à poser les fondements d'une épistémologie du débat de normes. Celle-ci est tout d'abord approchée par la question du sens (section 1), nous permettant ensuite de décliner les impacts sur l'Homme en mettant en tension le sujet capable et le sujet épistémique (section 2). Le dispositif dynamique à trois pôles est ensuite explicité en tant qu'il permet de produire de la connaissance à travers ces mêmes débats (section 3). Une synthèse reprend les principaux éléments (section 4).

3.1 L'activité et son approche par le sens

Le milieu dans lequel se développe le vivant est constitué d'un ensemble de *stimuli* ayant valeur et signification de signaux. Mais il ne suffit pas que l'excitation physique soit produite, il faut qu'elle soit remarquée. Pour Canguilhem, en tant qu'elle agit sur le vivant, « elle présuppose l'orientation de son intérêt, elle ne procède pas de l'objet mais de lui » (1965, p. 185). La perception n'impose pas l'objet au vivant humain. Au contraire, « celui-ci anticipe par son attitude ce qu'il prélève dans son environnement. Si le vivant ne cherche pas, il ne reçoit pas » (p. 185). Nous pouvons extraire deux conséquences de ces considérations.

Tout d'abord, nous retrouvons là une préoccupation de Canguilhem, qui constitue le centre de gravité de toute son œuvre. A partir d'une approche anthropocentrique, sa recherche vise à comprendre les activités produites dans la vie. Pour l'auteur, l'activité humaine s'interprète comme une exigence de centralité, l'individu cherchant à rester aux commandes de sa propre vie. L'enjeu est de « tenter d'être un peu plus actif que passif » (L. Durrive, 2015a, p. 103), de s'approprier progressivement des marges d'initiative sur les contraintes que l'environnement oppose. Il y a donc bien une activité de production qui confère un rôle actif au sujet. Il y a bien « une activité de recentrement de l'espace extérieur par le vivant humain lui-même » (Le Blanc, 2010, p. 226).

Une deuxième conséquence peut être soulignée en avançant que toute perception est action sur. Pour exemplifier cela, Canguilhem oppose l'Homme à une machine, dont les mouvements sont le résultat d'excitations diverses provenant de son contexte. Au contraire, l'Homme est comparé à un machiniste qui répond à des excitations par des opérations. En cela, il ne se contente pas d'être « agi », il agit sur quelque chose qui lui est extérieur ce qui lui permet de le signifier. Perception, action et signification sont donc intimement liées. Les travaux de James traduisent également pour une part cette approche. Il indique que « nous connaissons une chose dès que nous avons appris comment nous comporter à son égard, ou comment aller au-devant du comportement que nous en attendons. Jusque-là, elle nous demeure étrangère » (2003, p. 109). Aussi, il y a un rapport d'intérêt, comme une relation à ce qui compte pour le sujet. Ce sont « les multiples *ce qui compte* et leurs manières de compter dont il s'agit de faire l'expérience, que ce soit pour les retrouver, pour les inventer ou pour les découvrir » (Despret & Galetic, 2007, p. 46). Par ailleurs, l'action que d'autres ont sur les objets nous indique la manière dont ils les perçoivent. Chacune de ces actions peut dès lors traduire partiellement une communauté de perception. On relève dans cette dynamique une dialectique entre monde intérieur (soi) et monde extérieur (les autres). Selon Von Uexküll, la réalité est « ce qui peut être rapporté à un acteur, sujet qui perçoit, agit et crée des significations » (Despret & Galetic, 2007, p. 51) lui conférant une fonction sociale. L'auteur se réfère à un ouvrage de 1938 de Sombart, *Vom Menschen*²⁶, et indique qu'il n'existe pas de forêt en tant que milieu objectivement déterminé. Au contraire, « il existe une forêt-pour-le-forestier, une forêt-pour-le-chasseur, une forêt-pour-le-botaniste, une forêt-pour-le-promeneur, une forêt-pour-l'ami-de-la-nature, une forêt-pour-celui-qui-ramasse-du-bois ou celui-qui-cueille-des-baies, une forêt de légende où se perd le Petit Poucet » (Uexküll, 1984, p. 97). Il s'agit ainsi de réfléchir à ce qui importe pour chacun dès lors qu'il est immergé dans un environnement. Aussi, l'auteur cherche à répondre en écho au projet de James qui souligne que « ce monde n'est pas tant à expliquer qu'à enrichir, à investir de significations, en multipliant, pour les appeler à témoigner, les êtres capables de produire ces significations » (Despret & Galetic, 2007, p. 52). Il y a donc une contribution active pour que les objets puissent devenir socialement reconnus. Il s'agit bien de prendre en son centre le vivant humain afin d'emplir le monde. Ainsi, toute activité est activité sur quelque chose.

²⁶ De l'Homme

On peut rajouter qu'elle est dirigée par le sujet, orientée par ses choix en lui apportant des enrichissements.

Ce positionnement est intéressant en cela qu'il nous invite à identifier, prélever puis valoriser comment le vivant humain se projette sur le monde et, de manière plus précise, sur son monde environnant. Nous introduisons à ce stade une distinction entre sens et signification.

Leontiev met en évidence que la signification est un construit social qui suppose un jeu d'interactions inscrit dans le langage et les mots, et traduit une vision collective et partagée au sein d'une même communauté. De ce fait, elle renvoie à une certaine forme de stabilité par la reconnaissance sociale qu'elle acquiert dans un contexte. En effet, « la signification apparaît là où il y a généralisation » (A. N. Leontiev, 2009, p. 316). Le sens fait référence à une orientation individuelle, une vision personnelle dans l'ici et le maintenant qui est plus vaste que la signification. On peut dire de manière synthétique qu'une même signification est partagée mais que chacun peut y voir un sens différent notamment eu égard à son histoire de vie qui en modifie la compréhension. Cette distinction entre le sens qui est individuel et la signification qui est sociale permet à l'auteur de faire dialoguer ces deux dimensions. Leontiev tisse un lien avec la place du langage. Les mots, le langage, figent des significations qui dès lors sont susceptibles de traverser le temps dans une temporalité affirmée. On y confère une mise en patrimoine qui devient une forme de connaissance universelle. Ces apports nous permettent ainsi d'insister sur l'importance de rechercher la subjectivité des sujets à travers la prise en compte de leur point de vue. Il s'agit dès lors de parvenir à faire émerger du sens à travers ce que le sujet traduit à travers sa perception et qui lui est propre.

Pour faire le lien avec les travaux de Varela (voir chapitre 2, section 1.4.2), le vivant humain est capable de créer son propre monde à travers le sens qu'il y accorde. Ainsi, « la clôture d'un système peut faire émerger un monde, *bring forth a world*, et lui-même créer son propre monde » (Varela, 1989, p. 217). Pour l'auteur, les interactions entre le vivant humain et son environnement sont nécessairement un couplage structurel asymétrique. Cela indique qu'il définit ce qui, dans son environnement immédiat, le perturbe, c'est-à-dire qu'il juge pertinent pour lui en fonction de ses orientations propres. Une perspective se dégage ainsi de cette logique de pensée ; celle de son auteur faisant ainsi émerger son individualité, tout comme son corollaire, le point de vue avec lequel il agit dans et sur le monde. Autrement dit, « l'acteur définit simultanément un corps propre et un monde propre » (Durand *et al.*, 2010, p. 17), non sans un recours à son histoire de vie. Nous pouvons exemplifier l'idée avec cet enseignant affecté dans un établissement difficile, et qui décrit son activité en faisant des parallèles avec des plongées en apnée qu'il pratique par ailleurs.

Des déplacements dans la classe [et] modes d'interactions avec les élèves étaient métaphoriquement une succession de plongées rapides au fond de la classe puis de remontées lentes et attentives, une alternance rythmée de phases de stress respiratoire et attentionnel et de brèves libérations confortables. (Durand, 2009, p. 209).

Cet extrait permet de comprendre la tendance métaphorique de son activité. Celle-ci est marquée par une référence imagée à sa pratique de la plongée qui lui sert de modélisation et de structuration de sa pratique d'enseignante.

Une perspective se dégage pour le chercheur dans l'exploration de ce qui se joue à travers la subjectivation des acteurs comme enjeu de recherche. Dans cette perspective Schwartz oppose la recherche expérimentale et la discipline ergologique. La première impose au chercheur, mais également aux participants de ses études, de se situer dans un « lieu qui est nulle part » (Schwartz, 2000a, p. 11) et que l'auteur nomme l'« exterritorialité » (p. 11). La posture de recherche qui en découle étant celle qui se

développe dans des laboratoires, et dont l'objet s'écarte des environnements de vie des participants afin, selon ces tenants, d'éviter toute forme de biais pouvant remettre en cause sa scientificité. Dans la seconde, le positionnement de recherche « se replace dans un *il y a*²⁷ préalable, dans le site, sur le sol du monde sensible et du monde ouvert tels qu'ils sont dans notre vie, pour notre corps » (Merleau-Ponty, 1989, p. 12-13). Dans cette optique, le chercheur se recentre sur les valeurs explicitées par les participants au plus près de leurs retraitements comme l'expression d'une élaboration du sens. La cognition est donc nécessairement incarnée dans la mesure où « elle est située dans le temps et dans l'espace, dans la rencontre vivante, en temps réel, entre un corps et son environnement » (Peschard, 2004, p. 333). Le corps est entendu dans l'optique de Merleau-Ponty (2009), non comme un corps objet, telle une chose déposée dans un monde, mais bien un corps vécu pour qui le quotidien constitue une expérience potentielle. Le corps acquiert ainsi un double statut puisqu'il est moi et mien. On ne peut en effet séparer la cognition de son incarnation. Dans la même optique Schwartz précise qu'« on ne peut abstraire [l'Homme] de ses conditions écologiquement situées » (2016a, p. 49).

En résumé, nous pouvons ainsi souligner que l'élaboration du sens de son vécu rend compte d'une activité située. En effet, l'action du sujet est couplée avec « les caractéristiques matérielles, techniques, sociales et culturelles de la situation » (J. Guérin, 2012, p. 49). Nous pouvons également en déduire que l'environnement dans lequel se déploie le vivant humain oppose des contraintes qui nécessitent des arbitrages, des choix du sujet. Enfin, l'activité est cultivée car elle est « le reflet d'un héritage culturel selon un processus circulaire qui scelle chaque expérience à la constitution et à l'enrichissement de la culture » (J. Guérin, 2012, p. 49). Chaque acteur immergé dans l'agir produit donc continuellement de l'histoire. Des collectifs peuvent ainsi potentiellement se reconnaître à travers un construit commun tout en conservant une part de subjectivité qui le rend unique.

Notre travail de chercheur vise à tenir ensemble sens et signification afin de rendre compte de l'activité dans son unité. Cet ancrage théorique participe du positionnement du chercheur par rapport à son objet d'étude.

3.2 Sujet capable – sujet épistémique

Notre exploration nous conduit progressivement à interroger les enjeux de l'analyse de l'activité pour notre recherche, en distinguant d'un côté les différentes formes de savoirs, et de l'autre, les acteurs susceptibles de les mobiliser dans des dynamiques de transformation du réel.

De manière assez élémentaire, on peut considérer deux formes de savoirs. Tout d'abord, les savoirs d'expérience ou praxéologiques, qui relèvent du local, de l'occasionnel et donc de l'éphémère des actions que l'on mène. Ensuite, les savoirs théoriques ou conceptuels qui se logent dans l'universel, le transposable, le vrai en tout lieu et que l'on pourrait appeler de « hautes terres » (Barbier, 2015, p. 6). Cette forme de savoir témoigne d'une ambition de neutralité de l'expérience humaine, et parce qu'elle est épurée de tout parti pris, elle postule sa propre généralisation. Néanmoins, des formes d'échanges entre ces pôles *a priori* exclusifs, se dessinent grâce à des approches davantage cliniques, et notamment la démarche ergologique (Schwartz, 2000b). Nous proposons de rendre compte de cette dynamique avec ce que Schwartz nomme l'« intelligence du *kairos* » (2000a, p.4). Pour les besoins de la démonstration, nous nous proposons d'inscrire la réflexion dans le domaine de l'« activité industrielle » (Schwartz, 1989, p. 99), comme nous pourrions également l'ouvrir vers le domaine de la formation ou même de la recherche.

²⁷ En italique dans le texte.

Schwartz évoque des « entités collectives relativement pertinentes » (2000a, p.4) pour caractériser un service à rendre collectivement, ou encore une mission à effectuer pour le bénéfice d'une organisation constituée. De manière plus précise, il s'agit de formes de regroupements de personnes qui ne correspondent pas nécessairement à ce que l'organisation a prévu en amont, ce qui justifie le vocable de « relativement pertinente » (Schwartz, 2000a, p.4). En effet, dans l'action réelle, les relations humaines ne se laissent pas enfermer dans les formes de regroupement théorique mais tiennent compte de ce qui est pertinent à un moment donné. Pour l'auteur, il s'agit de dépasser la simple description théorique des tâches à réaliser, en priorisant sur « le dialogue » (Efros, 2018, p. 27) qu'il est possible d'instaurer avec les normes prescrites. De manière plus précise, il s'agit d'identifier de quelle manière les uns et les autres resingularisent les attendus. Cela suppose d'aborder le vivant humain comme un être normatif qui produit des normes dont la valeur ne pèse pas moins que les logiques d'amont. Toute activité, située et cultivée, génère de l'histoire par la production de savoirs des opérateurs eux-mêmes, susceptibles à leur tour de rendre service à l'organisation en termes de productivité, mais également à soi en tant qu'elle impacte sa « puissance normative » (L. Durrive, 2015a, p. 75). Celle-ci devient ainsi un levier de transformation de l'existant, alors qu'on assiste habituellement à une « mise à disposition-appropriation de savoirs extérieurs, [ou une] mise en exercice des savoirs appropriés » (Barbier, 2015, p. 3). Dans la lignée de Platon, l'« intelligence du *kairos* » (Schwartz, 2000a, p.4) désigne le savoir-faire de l'artisan, que nous transposons dans l'environnement professionnel de l'opérateur. Elle caractérise, précisément, une forme de savoir investi dans la tâche qui n'a pas été entièrement anticipée en amont par les concepteurs du travail. Ainsi, on peut assister à « des rectifications de concepts » (Schwartz, 1991, p. 7) notamment dans des situations qui nécessitent d'autres actions pour faire face à des imprévus entendus comme « des dramatiques de l'activité » (Schwartz & Durrive, 2009, p. 254). Celles-ci même qui nécessitent des arbitrages et choix du sujet en action, lui permettant de réguler et de retrouver de la stabilité dans des séquences pourtant préalablement anticipées et conceptualisées. Dès lors, la situation de travail s'en trouve nourrie de ce que l'action a pu générer comme nouvelles normes aboutissant à un enrichissement réciproque. Dans tous les cas, cette dynamique contribue à l'affaiblissement du clivage entre savoirs théoriques et savoirs d'expérience, qu'on pourrait encore nommer, respectivement, des savoirs conservés à « un pôle intemporel » (Schwartz, 2000a, p.7), et donc pérenne, et des normes retravaillées localement au « pôle de l'historique » (p.7). Cette distinction peut néanmoins être conservée d'un point de vue théorique pour rendre conceptuellement compte d'un processus d'interfécondation réciproque conditionné par « un débat de normes » (Schwartz & Durrive, 2009, p. 254) et de valeurs en balance.

Du côté des acteurs cette fois, nous mettons en perspective la double orientation de l'activité qui est à la fois « productive et constructive » (Samurçay & Rabardel, 2004, p. 31). Dans cette configuration, l'activité est dite « productive » (p. 31) lorsque les acteurs (enseignants) engagés dans la tâche mettent en œuvre des actions dans des situations déterminées pour agir sur leur environnement. L'enjeu consiste dès lors à modifier le réel sans autre ambition à ce stade. Mais elle peut également se poursuivre par la réflexion sur leurs actions jusqu'à transformer les enseignants. Elle est dès lors dite « constructive » (p. 31) dans la mesure où elle sème des apprentissages et du développement pour les enseignants en situation de travail. Si, comme les auteurs l'indiquent, ces deux dimensions sont inséparables, il y a néanmoins prééminence du sujet qui agit. C'est bien en se confrontant au réel que les enseignants se construisent des aptitudes et ressources ; et non l'inverse. Cette logique de pensée rejoint l'analyse de Canguilhem, pour qui un fait se réfère toujours à un choix en valeur. Les enseignants épinglent ainsi des aptitudes qui confèrent à leur pratique professionnelle une fonction épistémique. Ils produisent du savoir à partir de leur rencontre avec le réel qui, de fait, ne les rend pas indifférents à ce qu'ils vivent, mais néanmoins toujours un peu différents. Nous glissons ainsi progressivement vers la notion d'expérience qui s'entend d'abord comme un vécu que

le terme allemand *Erlebniss* décrit plutôt bien (Barbier, 2011). Celui-ci se transforme ensuite en une expérience du vécu en tant qu'il est retravaillé par l'analyse de l'activité afin de produire de la connaissance. En allemand, le terme *Erfahrung* rend compte de cette dynamique de passage d'une expérience du travail à un travail de l'expérience (Barbier, 2011). L'arbitrage qui confère aux enseignants le moyen de trancher dans l'action ne se fait néanmoins jamais « hors-sol ». En effet, le concept de « corps-soi » (Schwartz, 2011, p. 158), que nous avons déjà décrit plus-haut (voir chapitre 2, section 4.2.2) permet d'accumuler de l'expérience et des savoirs. Ainsi, un nouveau patrimoine épistémique peut voir le jour pour ensuite lui-même se remettre en jeu lors d'événements à venir. L'enjeu est d'être toujours en capacité de répondre aux variabilités du réel, et d'amener les enseignants à se transformer eux-mêmes à mesure qu'ils produisent de nouvelles normes dans leur agir en référence.

Pour autant, ces éléments ne permettent pas réellement de postuler des conditions qui permettent à l'agir de s'acquitter d'une visée transformatrice. En effet, les enseignants peuvent traverser leur pratique professionnelle sans emmagasiner beaucoup d'apprentissages.

Il nous semble que ces éléments ouvrent sur deux couples conceptuels que nous abordons comme étant indissociables : « l'expérience du point de vue et le point de vue sur l'expérience ». De nature dynamique et dialogique, ils permettent de fertiliser la rencontre entre les pôles « intemporel [et] historique » (Schwartz, 2000a, p.7), en sollicitant l'enseignant comme sujet participant à l'effort de neutralisation de sa propre activité. Autrement dit, il est nécessaire que l'enseignant « se donne comme objet de travail sa propre activité de travail » (Teiger & Falzon, 1995, p. 38). C'est tout d'abord une exigence pour lui-même, dans la mesure où elle nécessite un débat de soi avec soi sur fond de valeurs. Et c'est ensuite un atout pour l'organisation, dans la mesure où il y a un retour de la pratique sur la conception du travail.

Le point de vue n'est pas une expression langagière neutre, en cela que son contenu serait déconnecté de son auteur et de toute forme de patrimoine qu'il soit culturel, social ou symbolique. Le point de vue est une combinaison d'éléments qui confine à un parti pris, donc à la sélection de ce qui sera significatif pour le sujet. C'est toujours un choix marqué par ses propres filtres de vie, un enchâssement de vécus auxquels le vivant humain va apporter du sens. Des auteurs soulignent également qu'il est affaire de « positions occupées physiquement dans l'espace à différents moments et [de] positions relatives occupées par chacun dans une interaction » (Beaud & Weber, 2003, p. 301). Les auteurs prennent l'exemple d'interviews d'une même jeune femme mais à deux moments différents de son existence. Le premier alors qu'elle attend un enfant puis, six mois plus tard, après l'expérience de l'accouchement. Ce vécu l'amène désormais à référer ses sensations (chaleur, froid, bruit, saleté etc...) à l'aune de leurs effets potentiels sur le nouveau-né. Ainsi, sa subjectivité est marquée par sa « place objective » (Beaud & Weber, 2003, p. 301) dans une situation donnée, sans s'y résoudre néanmoins pleinement. Nous relevons dans ces apports un premier niveau d'enrichissement de la notion de point de vue.

Un deuxième niveau peut encore être donné en rapprochant le point de vue du point de pli, au sens où l'entend Deleuze (1988). S'adressant certes à une réinterprétation de l'art baroque, on peut y voir « une métaphore épistémologique ayant pour but d'expliquer la complexité du monde tel que Leibniz l'a conçu » (Zaiser, 2007, p. 162) par la médiation de représentations.

Pour Deleuze, le monde combine le visible et l'invisible, le monde intérieur et le monde extérieur, ou encore le corps et l'âme, comme autant de reflets réciproques qui s'actualisent pour former une unité structurelle qu'il encode dans la philosophie du Pli (1988). Il décrit un phénomène par lequel « les plis de l'âme et de l'esprit sont les reflets, si invisibles qu'ils soient, des replis de la matière et des corps » (Zaiser, 2007, p. 164). Le monde y est rapporté à une pyramide. Une large base combine tous les possibles, tant visibles qu'invisibles, comme autant de plis qui se déploient continuellement. C'est le monde dans sa substance organique mais aussi virtuelle, avec tous les éléments qui la composent. Ce monde complexe

s'actualise ensuite pour culminer en son sommet vers un point de vue unique de nature à rendre compte de l'individualité du sujet. Le point de vue enveloppe ainsi une multitude de plis à déplier comme autant d'enchâssements successifs qui se sont infiltrés dans l'existence de la singularité du sujet. La complexité du point de vue décrit par Deleuze s'oppose à l'extrême facilité voire simplicité avec laquelle on pourrait être tenté de caractériser le sujet. Cette approche rend compte du niveau de granularité que nous ambitionnons d'atteindre dans le recueil et la prise en compte du point de vue de l'enseignant sur son vécu *in situ*, mais également de la posture d'humilité qui doit être adoptée par le chercheur dans le traitement de ces données.

Par l'expérience du point de vue, nous entendons la difficulté qu'un sujet peut rencontrer pour accéder à la découverte de sa propre activité, à travers l'explicitation de son point de vue et sa mise en langage (Schwartz, 1989). Nous pensons qu'il nécessite un accompagnement que seul une recherche-intervention est susceptible de fournir (Saint-Jean *et al.*, 2014). Les auteurs introduisent les termes « système [de] recherche-intervention » (p. 33) pour définir l'horizontalité de la collaboration entre chercheur et praticiens, et les aspects dynamiques et interactifs avec lesquels la collaboration doit se construire, sans jamais rien céder à la scientificité du travail. Le chercheur doit ainsi s'acquitter de la responsabilité du niveau de dialogue et de confiance lui permettant d'informer et de former les participants à son enquête, tant de la démarche méthodologique que des finalités de l'étude scientifique.

Par cette dynamique collaborative, les participants peuvent prétendre accéder à leur activité et formuler leur point de vue sur l'expérience vécue. Celle-ci même qui scande l'espace et le temps, qui fait événement par les « dramatiques de l'activité » (Schwartz & Durrive, 2009, p. 254) qu'ils rencontrent, de nature à marquer non uniquement une prise de conscience mais un processus de conscientisation, au sens freirien. L'expérience est dite « sédimentée » (Rogalski & Leplat, 2011, p. 6) dès lors qu'elle s'en trouve nourrie par ce qui a été produit et ce qui en a été compris, permettant ainsi de reverser les acquis dans d'autres situations. C'est bien ce niveau d'acquisition à des fins compréhensives que nous visons dans notre étude.

Nous précisons que ce qui nous intéresse, dans la continuité de nos travaux antérieurs (Denny, 2016, 2017), ce n'est pas l'expérience au sens général, mais bien l'expérience des normes que nous abordons comme une matrice de l'expérience du sujet. Celle qui se réfère à des faits, s'origine dans de l'agir visible et qui sous-tend des prises de position et de décisions des acteurs immergés dans des situations de vie. Elle porte précisément sur la face cachée du travail et rend possible, parce qu'elle est découverte par l'acteur, de nouvelles façons de faire et de penser ses aptitudes professionnelles.

3.3 Le dispositif dynamique à trois pôles, une visée conceptuelle et analytique

Cette intention nécessite néanmoins une mise en langage de l'expérience des normes potentialisée par des dispositifs adaptés que nous proposons de présenter. La démarche ergologique vise à aborder l'activité comme une « unité énigmatique » (Schwartz, 2000b, p. 662), dans laquelle l'acteur développe des savoirs enfouis dans son agir à travers le processus de « renormalisation » (Schwartz, 2007, p. 131). Il existe ainsi un « génie énigmatique du faire » (Schwartz, 2000b, p. 659) qui invite à regarder l'activité comme une double dynamique de « transformation du monde et de transformation de soi » (Barbier, 2011, p. 25). Nous pouvons ainsi attribuer au vivant humain un statut de « sujet de l'agir » (Schwartz, 2009, p. 20) qui traduit le primat de l'action. Il lui confère une capacité à reconfigurer son milieu de vie par des initiatives produites à travers un va-et-vient entre différentes formes de savoirs. Ceux-ci se logent autant dans des normes endogènes qui lui sont propres que dans les normes exogènes, qui lui préexistent et qui habitent son environnement de vie. Des recherches menées sur des enseignants mettent en évidence le potentiel de dispositifs de formation, dont le socle théorique procède de cette perspective (Lussi Borer & Muller, 2014).

Schwartz a formalisé un dispositif à trois pôles comme maïeutique de l'activité à travers des dialogues socratiques (2000b, 2009). Le pôle qu'il nomme un regroupe des savoirs formalisés dans une visée académique et universalisante. Il s'agit essentiellement du patrimoine intellectuel, comme savoirs disponibles, théorisés, et qu'on qualifie à divers degrés de « désadhérence » (Schwartz, 2009, p. 16) car construits à distance de l'agir du vivant humain. On y trouve encore des savoirs de nature disciplinaire, procédurale voire organisationnelle. Le pôle dit deux rassemble des savoirs investis car « tendanciellement produits à divers degrés d'adhérence » (Schwartz, 2009, p. 21) dont la qualité est essentiellement vécue dans la singularité d'une action en train de se faire. Ce pôle regroupe des forces d'appel parce que ce sont des personnes engagées dans l'action présente à l'épreuve des faits, mais également des forces de rappel nécessitant une mobilisation de savoirs disponibles hébergés symboliquement dans le pôle un. La démarche ergologique tient ensemble, par une mise en synergie dynamique et continue, des formes de savoirs qu'elle considère au même niveau d'horizontalité.

Le troisième pôle se justifie parce qu'il est question de dépasser ici la simple confrontation des savoirs et des pratiques, pour mettre en place les conditions de leur interfécondation. Celle-ci se produit par des moments en adhérence (pôle deux) et en désadhérence (pôle un). Dès lors, de nouveaux savoirs sont générés, dans une visée transformatrice de l'agir. Fondamentalement, cette mise en tension permet de rendre compte d'un nouveau type de rapport de la théorie et de l'action (Schwartz, 2015).

Ce schéma, tout en permettant de saisir une réduction de la réalité, nous permet d'épingler une part de ce qui est produit dans le réel de l'activité par la prise en compte, à hauteur des protagonistes, de nouvelles formes de compréhension et de production. Il favorise une lecture holistique de l'Homme normatif construit à travers le prisme du triangle agir, savoirs et valeurs (Schwartz, 2015, p. 148) référé à des normes.

Des initiatives se développent sous la forme de Groupes de Rencontre du Travail (GRT), notamment au sein d'organisations instituées, pour proposer les conditions d'un « troisième pôle », avec des espaces et des temps dédiés comme des « lieux creusets » de « renormalisation » (Schwartz, 2007, p. 131). Ainsi, des acteurs se retrouvent engagés dans des processus dialectiques visant à échanger sur la base de leurs actions entreprises dans un milieu donné.

3.4 Synthèse de la section

Nous avons illustré que le milieu dans lequel évolue le vivant humain est composé d'une multitude de signaux. Pour être reconnus, il faut que le vivant humain y anticipe une sélection, il faut donc qu'il y prenne part. Cette attitude lui confère une posture active par laquelle il pilote son agir pour se créer des marges d'initiatives sur les contraintes de son environnement. De ce fait, il agit sur quelque chose qui lui est extérieur ce qui lui permet de le signifier. Cette dynamique permet de tirer un trait d'union entre perception, action et signification. En effet, ce rapport d'intérêt lui confère de l'expérience par les actions qu'il entreprend sur les objets sélectionnés par lui, et renseigne également sur la manière dont les autres les perçoivent ce qui participe de la construction de significations partagées. Les objets du monde sont donc socialement construits et situés. A titre d'exemple, le terme forêt revêt un sens différent selon que l'on soit forestier, chasseur ou botaniste. L'élève dans sa classe est également plongé dans un milieu qui lui envoie des signaux. L'enjeu étant que ces signaux fassent valeur pour lui, autrement qu'ils fassent sens. Ce raisonnement induit une distinction entre sens et signification. La signification est une construction sociale, qui se fige dans le langage et les mots, qui prend une dimension collective et généralisable. Au contraire, le sens traduit une réalité singulière en fonction de l'orientation personnelle dans l'ici et le maintenant. Ces éléments fondent l'intérêt de rechercher la subjectivité des personnes à travers la prise en

compte de leur point de vue. Ainsi, chacun peut se créer son propre monde à travers le sens qu'il accorde à ses expériences. L'enseignant plongé dans l'animation du débat est ainsi attendu pour sa capacité à faire émerger le sens que donnent les élèves au vécu. Leur vécu à eux mais également celui qui fait l'objet des échanges entre élèves. La mise en lien avec la signification, soit à des normes plus académiques et instituées constitue un des objets qu'ambitionne l'enseignant. Le passage par le langage constitue un vecteur pour une telle ambition. Cette préoccupation rejoint celle du chercheur. Ce dernier est également amené à faire dialoguer sens et signification. Cette mise en dynamique est ainsi en capacité de produire des savoirs.

Nous avons illustré que notre positionnement de recherche s'oppose ainsi aux expérimentations en laboratoire pour s'ancrer dans des situations de vie des participants, là où on peut assister à des retraitements en valeurs comme reflets d'orientations personnalisées. La cognition devient ainsi incarnée et située. Ces éléments nous amènent à clarifier les enjeux épistémiques de notre recherche.

Nous avons mis en tension les savoirs d'expérience et les savoirs académiques. Mobiliser des savoirs produits par l'enseignant au travail, induit une commensurabilité entre ces deux formes de savoirs *a priori* distinctes. En réalité, l'enseignant produit des savoirs dans l'action par une mise en résonance entre des prescriptions, anticipées par une organisation, et la manière avec laquelle il les retraite. Ainsi, il produit des normes qui augmentent sa puissance normative et, en retour, il produit potentiellement des savoirs au service de l'organisation. L'activité devient ainsi productive et constructive.

Ces analyses nous ont amené à investir le concept d'expérience, qui est à la fois expérience vécue et réfléchi par l'enseignant. Ce dernier peut ainsi à son tour produire des alternatives aux situations augmentant significativement ses prises sur le réel. Néanmoins, ces éléments ne permettent pas de postuler des conditions pour qu'une situation de travail devienne formatrice.

Nous avons introduit le couple « expérience du point de vue et point de vue sur l'expérience », pour illustrer la dynamique avec laquelle un enseignant peut témoigner d'apprentissages pour lui-même et/ou son organisation. Le travail doit ainsi faire l'objet d'une activité de retravail de celui-ci. On assiste ainsi à une montée en importance du point de vue qui devient un point de vie, en cela qu'il réinterroge les composantes, au moins partielles, de son expérience de vie. Mais on peut également introduire le point de pli, tel que défini par Deleuze, et qui met en exergue la nécessité de dérouler le point de vue pour y faire émerger toutes ses composantes. L'accès à ces informations nécessite une collaboration horizontale entre le chercheur et le praticien, avec le niveau de dialogue et de confiance nécessaire.

Pour produire des savoirs issus de l'expérience et commensurables avec les savoirs formalisés, la démarche ergologique a modélisé un dispositif dynamique à trois pôles, dont la dimension épistémique est centrale. Cet artefact participe de la compréhension des situations de travail pour faciliter l'effort de conceptualisation des opérateurs à partir de la confrontation de savoirs de nature diverse. Aux extrémités du triangle se trouvent les savoirs institués (pôle un) qui feront l'objet de remise en situation notamment sous la forme d'échanges de points de vue sur des choix en situation (pôle deux). Enfin produire de nouveaux savoirs (pôle trois) constitue la finalité escomptée. Ce dispositif rend compte de l'importance de faire dialoguer les savoirs en usant de la confrontation des points de vue (au pôle deux). Nous avons déjà montré qu'il n'y a pas de savoir acquis sans passer par un point de vue, lequel est lui-même indissociable d'une expérience de vie sur fond de valeurs. Si cela est vrai pour tous les êtres d'activité, il y a une spécificité du milieu scolaire. En effet, les enseignants travaillent au développement personnel d'autres êtres d'activité. Le recours à des dispositifs constitue ainsi un cadre permettant à ce positionnement de trouver des points de fixation.

4. L'entrée par les dispositifs

L'importance accordée aux points de vue et par voie de conséquence aux acteurs, nécessite de conduire la réflexion dans le cadre du concept de dispositif en tant qu'il est susceptible d'en accueillir les effets. Aussi, nous définissons tout d'abord ce que recouvre un environnement de formation (section 1). Nous montrons ensuite le cheminement de l'artefact à l'instrument (section 2) jusqu'à aboutir aux apports d'une approche sociotechnique des environnements de formation (section 3). Une synthèse reprend les points clés (section 4).

4.1 Un environnement de formation renouvelé

Nos réflexions théoriques nous amènent à donner une importance aux points de vue ce qui revient à défendre une focalisation sur les acteurs eux-mêmes, qu'ils soient enseignants ou élèves. Le primat de l'action qui se double de moments de mises en langage, constituent les points clés de notre raisonnement. Aussi, nous glissons progressivement vers la mobilisation de travaux portant sur les environnements sociotechniques de formation (Albero & J. Guérin, 2014). Il nous apparaît en effet cohérent de s'intéresser à des dispositifs permettent d'accueillir nos positionnements épistémiques. Néanmoins, ces travaux s'ils permettent de repérer des tensions, n'en sont pas moins secondaires dans notre élaboration théorique. Aussi, nous ne les mobilisons qu'en partie afin de saisir les tensions qui émergent entre la conception de dispositifs et leur mise en œuvre. En conséquence, nous faisons le choix d'ignorer l'outillage méthodologique développé par Albero et Guérin visant à traiter les données.

Le terme dispositif est essentiellement utilisé dans un contexte de transformation par les technologies de l'information et de la communication, de la connaissance, et de ses modes de transmission par l'introduction de la machine (Linard, 2002). Néanmoins, il peut aussi désigner un objet symbolique (Albero, 2010b ; Rabardel, 1995) qui constitue l'acceptation que nous proposons de revêtir dans notre étude.

Le terme dispositif est d'abord l'expression langagière d'une rupture en termes de paradigme de pensée et de pratique sociale (Linard, 2002). Il est d'usage courant depuis les années 1980 et englobe les « lieux, les méthodes et l'ensemble fonctionnel des acteurs et des moyens en vue d'un objectif » (Albero, 2010b, p. 47). D'ailleurs, dans le champ social, il prend de fait un sens pratique et technique qui l'inscrit du côté des objets rationnels et pratiques. D'après Albero, le dispositif se distingue du terme structure qui caractérise, dès les années 1960/1970 des cadres institués, des organisations de cursus et autres organigrammes d'acteurs dans le domaine de la formation. Il n'est pas davantage assimilable avec le terme système, d'usage courant depuis les années 1970/1980, qui met en évidence l'importance d'intégrer à la réflexion l'impact de l'environnement physique de la formation, ses composantes temporelles et leur considération au même niveau d'intérêt que les interactions entre acteurs. Néanmoins, le poids architectural et structural rend compte d'un modèle technique figé, rendant stérile son adaptation, voire sa dynamique d'évolution (Albero, 2010b). Ces notions de structure et de système ne permettent pas de rendre compte de l'évolution des technologies, ces dernières décennies, qui infusent le champ de la connaissance.

Nous assistons depuis quelques années à un glissement de préoccupations, de nature d'abord technocentrée, vers une perspective anthropocentrée, pleinement en phase avec l'«entrée activité» (Barbier & Durand, 2003, p. 1) de notre recherche. Néanmoins, nous conservons la préoccupation de mettre en tension objets fonctionnels et acteurs impliqués, afin de faire émerger les effets de la prise en compte d'artefacts par des utilisateurs en situation. Le concept de dispositif joue ainsi un double rôle, qui allie un pôle organisationnel et un autre révélateur de l'activité des usagers. Nous le considérons donc bien au-delà de ses moyens et finalités qu'il vise, pour en saisir les effets de médiatisation entre usagers à

travers de nouvelles formes de configuration dynamique. Il apparaît, en effet, qu'un dispositif s'origine dans des logiques cognitives, incarnées et vécues. Et ceci, tant au niveau des concepteurs que des usagers, aspects qui lui confèrent une dimension écologique (Bateson, 1995), à l'extrême opposé d'un traitement du type logico-symbolique de données abstraites (Linard, 1998).

Nous proposons de configurer un dispositif dialogique novateur, et de l'inscrire dans le quotidien des pratiques pédagogiques et d'apprentissage des enseignants et élèves afin d'introduire provisoirement une rupture dans les pratiques de classe. Ce dispositif pédagogique se double d'un autre spécifiquement dédié aux enseignants. Il concerne le protocole de recherche alternant des temps d'animation de débats et des AC. Cet outillage méthodologique coïncide avec nos perspectives de transformer l'activité pour la comprendre du point de vue des praticiens, et de comprendre l'activité, pour la transformer en ce qui nous concerne (Marcel & Rayou, 2004).

4.2 De l'artefact à l'instrument

Le dispositif incarne un essai de modélisation, entre les projections et partis pris des concepteurs qui partagent une certaine vision de l'activité humaine, tout en s'ouvrant sur une opportunité offerte aux usagers de s'exercer à manier action et pensée sur son activité (Linard, 2002). S'agissant du dispositif sur lequel repose la partie empirique de notre enquête, il combine du côté du chercheur les apports de Freire, qui légitiment ses enjeux pédagogiques, avec la démarche ergologique, qui valide sa dimension scientifique. Du côté des acteurs, il met en scène les élèves dans une perspective de développement moral, en lien avec les programmes d'EMC, et la visée transformatrice de l'activité des enseignants en charge de la conduite du dispositif. Nous proposons une exploration à partir d'une méthodologie de recherche reposant sur l'analyse de traces de l'activité.

Nous nous référons à la distinction entre les termes artefact et instrument, que nous empruntons à la théorie instrumentale (Rabardel, 1995), et qui nous permet de coupler la genèse d'un dispositif et sa continuité avec l'activité des usagers. Il déplace la perspective centrée sur l'objet en tant que tel pour aborder la relation de l'utilisateur à l'objet (Albero, 2010c).

L'artefact recouvre un objet ayant subi une modification, même minime, par l'activité humaine. L'instrument combine, à la fois, le sujet et le processus d'incorporation de l'artefact (Rabardel, 1995). L'auteur met en évidence l'instrumentalisation qui regarde du côté de la conception de l'artefact, et l'instrumentation qui s'intéresse au sujet en prise avec celui-ci. Nous sommes attentif à ces deux moments que nous considérons comme itératifs. En effet, il est envisageable que des usagers fassent évoluer l'instrumentalisation en fonction de nouvelles exigences. Cette logique de dépassement, également envisagée par Rabardel (1995), peut être définie comme une catachrèse qui traduit « cette opposition, résistance et dépassement de l'usage prévu dans la relation dialectique » (Becerril Ortega, 2010, p. 248). L'observation des catachrèses sont à considérer comme des indices de contribution des utilisateurs à l'usage des artefacts (Rabardel, 1995). Au-delà, cette forme d'élasticité n'est pas anodine au regard des dérives possibles telles que formulées par Foucault (2008). Selon l'auteur, un dispositif peut constituer un instrument de pouvoir recouvert par une ambition de production de savoirs. Ces conséquences sont possibles dès lors que l'on sépare l'instrumentalisation de l'instrumentation. Autrement dit, le dispositif foucauldien s'applique « sur le corps de l'individu et par là sur son esprit, mais il reste extérieur ; il produit de la subjectivité, mais n'est pas produit par la subjectivité » (Bergen, 1999, p. 35). Au contraire, Bergen propose d'introduire des usagers actifs et acteurs pour faire advenir de la créativité et de l'inventivité. Il permet au dispositif, non seulement, de faire émerger les savoirs qu'il contient mais de devenir, à son tour, « un milieu producteur de savoir échappant maintes fois à l'intention qui l'a fait naître » (p. 35). Ces

apports illustrent la fécondité d'aborder un dispositif en accordant le primat à l'agir des acteurs, sans jamais renoncer à la mise en tension avec les artefacts qui scellent les conditions de la production de savoirs de natures diverses. D'un point de vue épistémique, on assiste à une rencontre. D'abord sous la forme d'un processus qui historicise des savoirs logés du côté du dispositif conçu par les concepteurs, et qui se mue dès lors en une source de connaissances par « capitalisation de l'expérience accumulée » (Rabardel, 1995, p. 75). Et ensuite avec ceux produits par les acteurs en situation, cristallisant l'attention non plus sur l'objet en tant que tel, mais sur la relation de l'utilisateur à l'objet. L'artefact, extérieur dans un premier temps aux usagers, devient intériorisé par actualisation et personnalisation, sous les effets d'un couplage entre des objets techniques et l'activité humaine. Nous observons ce processus d'incorporation par les enseignants jusqu'à l'émergence d'instruments indissociables de leur pratique professionnelle.

Ces apports théoriques nous permettent d'enrichir conceptuellement la compréhension des enjeux sous-jacents aux dispositifs insérés au cœur des pratiques pédagogiques et professionnelles. Ils affinent les observables et rendent compte de la pertinence de distinguer, tout en mettant en tension, l'artefact et les usagers.

4.3 L'approche sociotechnique des environnements de formation

Dans une approche sociotechnique des environnements de formation, le dispositif s'inscrit dans la lignée de la conceptualisation anthropocentrée de Rabardel (1995). Il se fixe comme cadre organisateur l'approche ternaire développée par Albero (2010a, 2010c) autour des axes de l'idéal, du fonctionnel de référence et du vécu (p. 91). Ce cadre se centre sur le concept d'activité et s'appuie sur le processus par lequel le développement se construit *in situ*. Il déplace l'analyse vers la double dynamique qu'il suscite au niveau des interactions entre acteurs et des liens entre acteurs et milieu de vie. Nous proposons d'aborder successivement ces différents pôles pour ensuite en préciser l'intérêt pour notre recherche.

L'*idéal*, c'est la survivance du projet fondateur du dispositif, actualisé en permanence tout au long du projet par les concepteurs et acteurs, « à la fois visée idéale et concept directeur – fil rouge qui relie les structures, les interactions et les phases de réalisation » (Albero, 2010b, p. 10). Autrement dit, on pourrait évoquer « l'intentionnalité agissante » (Linard, 2002a, p. 145) entre concepteurs et utilisateurs qui se caractérise par une fidélité aux normes et valeurs fondatrices qui conditionnent le projet, sans pour autant le déterminer. Tout dispositif est donc nécessairement un construit comportant des intentions qui reposent sur un système de valeurs fondatrices. Le *fonctionnel de référence* correspond à la programmation dans le réel des intentions de départ. C'est « la référence pragmatique normative » (Albero, 2010b, p. 11), la manière dont on déplie une anticipation dans le réel, avec les écarts que les théories de l'activité ont pu formaliser notamment en considérant les contraintes situationnelles. Le dispositif acquiert ici un statut de norme. En effet, il est fait, plus ou moins explicitement, référence à celui-ci tout au long du processus par lequel les acteurs s'engagent dans une activité partagée, mais néanmoins autonome (au sens qu'en donne Varela). Enfin, l'approche ternaire se concrétise par ce qu'Albero nomme *le vécu*. Il s'agit d'observer comment le dispositif fait progressivement valeur pour les participants. Par ailleurs, l'artefact se mue en instrument seulement si les uns et les autres lui accordent une valeur, condition indispensable pour faire « milieu ». Dans notre expérimentation, nous sommes ainsi attentif à prélever les indices pouvant justifier que le dispositif fasse expérience pour les enseignants et les élèves, jusqu'à affecter leurs logiques d'action et de pensée. En agissant dans et à travers le dispositif, ces derniers sont invités à convoquer un socle de valeurs, de normes, dont les antécédents se retrouvent réinterrogés dans l'activité par les réaménagements opérés *in situ*, dans le présent de l'agir.

Cette conceptualisation permet d'analyser le fonctionnement des dispositifs en tant « qu'entités sociotechniques complexes » (Albero, 2010b, p. 12). Nous nous référons aux travaux de Varela présentés dans notre étude (voir chapitre 2, section 1.4.2) et soulignons l'existence d'une totalité autonome qui se retrouve à travers le couplage « sujet-dispositif ». L'activité qui s'exerce dans cet entre-deux est susceptible de fournir des éléments que le chercheur ambitionne de mettre en évidence dans une visée épistémique. Cette présentation positionne la réflexion sur le dispositif en tant que générateur de l'action. Aussi, des boucles de retour d'information peuvent apparaître amenant à des modes de régulation susceptible d'en modifier sa nature (Albero, 2010c). Le questionnement du chercheur est ainsi préoccupé par ce que le dispositif fait agir sur les acteurs en scène et en retour, ce qui est susceptible de le reconfigurer voire de le réaménager.

Il ressort de cette approche ternaire un jeu permanent entre ces trois dimensions, qui complexifie la partition simpliste entre objet technique et utilisateurs. S'ouvre dès lors, une forme d'unicité, néanmoins polymorphe, dans la mesure où il modifie les observables, en modifiant l'entrée avec laquelle on se propose d'analyser le dispositif (Albero, 2010b). En effet, le primat reste centré, à chaque instant, sur le vécu à travers l'activité des acteurs immergés dans l'action avec l'hypothèse d'un déplacement toujours possible des intentions des concepteurs. C'est bien le vécu des usagers, en tant que constitutif du « corps-soi » (Schwartz, 2011, p. 158), qui constitue l'enjeu de notre visée, avec l'hypothèse d'un développement de leur « puissance normative » (L. Durrive, 2015a, p. 75). L'artefact provoque ainsi des « débats de normes » (Schwartz & Durrive, 2009, p. 254) que nous cherchons à saisir à partir du micro de l'activité. Cette approche du dispositif interroge le chercheur. Celui-ci est garant du cadre théorique de l'étude et vise à tenir ensemble les contingences situationnelles de l'action, la production et la communication des savoirs modélisés.

4.4 Synthèse de la section

Nous avons montré l'importance de ce que recouvre le point de vue relativement à son impact sur le développement moral des élèves et la professionnalité de l'enseignant. Cette focalisation sur les acteurs et leur mise en mots ne peut néanmoins s'éprouver sans des repères conceptuels et méthodologiques. Aussi, nous avons glissé progressivement vers le concept de dispositif et son imbrication dans le processus de développement d'acteurs en prise avec leur quotidien. Nous nous référons aux travaux d'Albero portant sur les environnements de formation pour mettre en évidence les visées anthropologiques qui émergent d'une telle conceptualisation. Pour autant, ces travaux occupent une place secondaire dans notre étude dans la mesure où nous ne les mobilisons pas en totalité. Ils nous permettent de rendre compte de la dynamique dispositif/acteurs.

Nous avons abordé le dispositif tel un artefact susceptible de servir de cadre de référence à des acteurs engagés dans une tâche conjointe. L'artefact permet de faire émerger le processus de renormalisation d'acteurs, dans la mesure où il forme une contrainte dans la mise en œuvre d'un agir. Notre étude se structure sur la base d'un dispositif pédagogique favorisant le débat en classe. Celui-ci se double d'un dispositif de recherche porté par le protocole de recueil des données.

Notre approche définitionnelle nous a amené, en premier lieu, à définir le concept de dispositif. Nous illustrons son usage dans un contexte technique de transformation de la connaissance et de ses modes de transmission, à travers la relation homme-machine. D'usage tout d'abord technique, nous observons depuis quelques années un glissement conceptuel vers une dimension anthropocentrée en phase avec l'approche « activité » que nous abordons dans notre recherche.

Nous nous sommes référés à la distinction entre artefact et instrument nous permettant de coupler la genèse d'un dispositif et sa prise en compte sur l'activité des usagers. L'analyse de la relation entre l'utilisateur et l'objet nous a amenés à chercher à caractériser le processus d'incorporation de l'artefact, jusqu'à en faire un instrument. Par ailleurs, on peut distinguer l'instrumentalisation, qui regarde du côté de la conception de l'artefact, et l'instrumentation, qui s'intéresse au sujet en prise avec celui-ci. On peut ainsi ambitionner de s'intéresser à une catachrèse qui marque le dépassement de l'objet par le sujet. L'utilisateur, à son tour, produit ainsi des savoirs, ce qui illustre le primat de l'agir dans la démarche épistémique. Cette réflexion théorique amène ainsi des considérations d'intérêt pour notre étude quant au niveau de granularité avec lequel aborder la parole des enseignants et des élèves en phase avec des dispositifs. Il nous importe de saisir le processus par lequel les participants de notre étude dialoguent avec ces derniers pour en repérer le processus d'instrumentation.

L'approche sociotechnique des environnements de formation telle que formalisée par Albero (2010a, 2010c) nous a permis d'introduire les axes de l'idéal, du fonctionnel de référence et du vécu pour rendre compte de la complexité de ce que recouvre le concept de dispositif comme générateur de l'action. L'idéal marque l'emprunte des concepteurs dont les intentions sont actualisées en permanence. Le fonctionnel de référence traduit la manière dont leurs intentions se déploient dans le réel. Enfin, le vécu correspond à la manière dont les acteurs déclarent vivre le dispositif. La prise en compte de ces trois axes traduit les différents niveaux d'analyse de ce que produit un dispositif sur les acteurs et inversement.

Ces apports nous ont permis de mettre en évidence la manière avec laquelle un dispositif fait progressivement valeur pour les enseignants et les élèves jusqu'à amener ses usagers à produire à leur tour des savoirs. L'activité abordée à travers les « renormalisations » (Schwartz, 2007, p. 131) prend ici tout son sens. En effet, il convient d'être attentif à la manière dont chacun des acteurs, dans sa spécificité propre, donne du sens mais également de la signification à un dispositif et ce qui est produit à son contact. Saisir les délibérations et raisons d'agir se font ainsi en référence à un cadre référé au concept de dispositif. Ces réflexions nous amènent à accorder une place particulière au dispositif dans l'analyse de nos résultats (voir chapitre 4, section 5).

5. Vers des visées de développement professionnel

Au terme de ce cheminement théorique, il nous semble nécessaire de resserrer le raisonnement en définissant ce que nous entendons par le développement professionnel des enseignants (section 1). Nous y décrivons trois niveaux différents (macro, méso et micro). Ces préalables nous amènent ensuite à préciser ce que nous entendons par l'usage des termes gestes et postures professionnels (section 2). Ces notions sont utilisées fréquemment par la suite compte tenu de notre objet d'étude. Une synthèse clôt ce chapitre (section 3).

5.1 Le développement professionnel des enseignants : un défi épistémique

Notons, dans un premier temps, que l'ambition du dispositif de recherche vise l'accompagnement au développement professionnel, dans une visée transformative assumée et revendiquée. La définition du concept de développement professionnel fait débat, devenant un objet de recherche à part entière depuis les années 1990 (Uwamariya & Mukamurera, 2005). Nous en proposons une clarification, dans la mesure où il persiste une certaine confusion sémantique. En effet, tantôt il désigne, à un niveau micro, un processus engagé chez un sujet en prise avec une pratique professionnelle ou de formation, tantôt il définit, à un niveau macro, des dispositifs conçus pour intervenir sur ce processus et produire du

changement chez les sujets. La confusion définitionnelle entre ces deux niveaux laisserait à penser qu'il suffirait de prescrire des dispositifs pour provoquer mécaniquement, dirons-nous, des changements dans les pratiques professionnelles ; déduction démentie dans le quotidien des pratiques (Bourgeois, 2010 ; Uwamariya & Mukamurera, 2005a). Nous repérons un troisième niveau, que nous situons dans une perspective méso, et qui envisage le développement professionnel comme une succession de phases dans la carrière professionnelle de l'enseignant, de l'entrée dans le métier jusqu'à sa sortie. Dans cette perspective, l'enjeu des recherches consiste à analyser les changements de trajectoires, en cherchant à les mettre en relief avec des éléments tant contextuels, conjoncturels, que structurels.

Au-delà des divergences liées à des niveaux d'analyse différents, nous repérons une communauté de préoccupations. Le développement professionnel y est abordé tel un « processus de changement, de transformation, par lequel les enseignants parviennent peu à peu à améliorer leur pratique, à maîtriser leur travail et à se sentir à l'aise dans leur pratique » (Uwamariya & Mukamurera, 2005, p. 148). Cette ligne commune rend compte d'une centration sur le sujet en tant que professionnel, engagé dans un cheminement qui s'inscrit sur un temps long, et qui combine à une certaine quête d'efficacité un sentiment de satisfaction personnelle. En cela, une certaine porosité apparaît entre le développement professionnel et le sujet lui-même en tant que personne.

Nous aborderons successivement les niveaux macro et méso, pour nous attarder plus longuement sur le micro, en tant qu'il rend compte de notre positionnement épistémique dans la présente étude.

5.1.1 Les niveaux macro et méso du développement professionnel

L'approche macro confine le développement professionnel à « une intention organisationnelle de mise en mouvement des sujets » (Wittorski, 2016, p. 66). L'élaboration de prescriptions, qui se retrouvent généralement en bonne place dans les formations, participe de cette démarche. En concordance avec les instructions officielles ou encore les référentiels de compétences, les organisations entendent en assurer et la communication et la transmission, en fabriquant des dispositifs visant à actualiser et à soutenir le changement dans les pratiques. Wittorski traduit cette intention par la notion « d'identité prescrite » (2016, p. 66) par une organisation dans une visée de structuration. Dès lors, la focale est mise au niveau du pilotage. Il préfère d'ailleurs le terme professionnalisation pour définir cette approche, réservant le concept de développement professionnel pour le niveau micro. L'auteur souligne la persistance des études qui s'attèlent à étudier ces deux niveaux simultanément. Aussi, il défend l'idée d'une compréhension de la professionnalisation des acteurs par les transactions entre le niveau organisationnel et l'approche du sujet. L'élaboration de dispositifs, notamment de formation, prend une place importante au niveau macro, avec une diversification croissante des formes prescrites. On repère ainsi le passage d'un modèle de formation avec une dominante transmissive à d'autres modèles telle la formation-action, l'ingénierie, l'accompagnement de projets, le conseil, tout comme l'intervention sur les sites de travail (Jobert, 2016). Cette dernière marque une forme d'effacement des frontières entre espaces de travail et espace de formation (Champy-Remoussenard, 2018). Durand souligne la prédominance de dispositifs à destination des enseignants, qui proposent des modèles de bonnes pratiques en tant que ressources immédiatement transposables dans le quotidien (2009a). A cet égard, nous pouvons signaler le « livret orange »²⁸, diffusé

²⁸ Le guide pour enseigner la lecture et l'écriture est applicable dans toutes les classes du CP depuis la rentrée scolaire 2019. Il est consultable sur le site du MEN :

https://cache.media.eduscol.education.fr/file/Actualites/23/2/Lecture_écriture_versionWEB_939232.pdf

par le Ministère de l'Éducation Nationale à l'ensemble des enseignants sous la forme d'une méthode prescriptive de l'apprentissage de la lecture et de l'écriture, qu'il suffirait de suivre pour être performant sur les apprentissages des élèves.

Au-delà d'une forme d'inflation de prescriptions de tout genre visant le développement professionnel, nous remarquons encore qu'un dispositif, indépendamment de sa nature, ne provoque pas nécessairement des effets sur les pratiques professionnelles. Il est en effet impossible de « modeler le développement de l'autre, alors que c'est lui en réalité qui en sera toujours l'auteur et l'acteur » (Bourgeois, 2010, p. 266). Aussi, le développement est conditionné par une intentionnalité et un engagement, comme reflets d'un « processus en cours chez le sujet » lui-même (Bourgeois, 2010, p. 265). Il devient dès lors impossible d'ignorer la prise en compte de l'activité du sujet dans la dynamique visant le changement.

L'approche méso se caractérise par l'analyse et la description de différentes phases qui retracent un parcours de carrière professionnelle, comportant chacune ses caractéristiques propres. Dénommée « perspective développementale » (Uwamariya & Mukamurera, 2005, p. 134), cette vision rend compte du cheminement professionnel et personnel, sous la forme d'étapes qui traduisent des dynamiques de tension entre les aspirations et besoins des enseignants, et les intentions et visées d'une organisation. Essentiellement linéaires et inscrites dans un empan temporel long, on relève une hétérogénéité de modèles faisant référence à des contenus différents et comportant des stades de développement à durées variables. Ainsi, certains modèles décrivent une phase développementale, qui démarre très largement en amont de toute prise de fonction, avec une période de choix de métier dit « fantaisiste » avant l'âge de 14 ans, jusqu'à une période de retrait progressif de la sphère professionnelle après l'âge de 66 ans. Les phases intermédiaires étant composées d'un temps d'exploration relativement à l'entrée dans le métier, d'une période d'établissement des connaissances visant la stabilisation d'une pratique, et une dernière confinant au maintien des compétences acquises (Super, 1953 cité par Uwamariya & Mukamurera, 2005). D'autres renvoient à une modélisation comportant trois temps : l'entrée dans le métier suivie d'une phase d'acquisitions se configurant progressivement en routines jusqu'à s'ouvrir sur une expertise professionnelle plus approfondie (Frenay, Jorro, & Poumay, 2012, p. 109). Ces études tendent à mettre en évidence l'existence d'un continuum de connaissances et de compétences qui fondent le métier, et qui en donnent une certaine régularité. Néanmoins l'existence de ruptures, de tensions et de dilemmes nécessitent des ajustements des professionnels.

Il est reproché à ces modèles d'analyse une approche qui minore, voire ignore, le poids et les impacts de l'organisation et de l'environnement immédiat de l'acteur sur la linéarité de leur développement professionnel. Si nous souscrivons à ce jugement, nous ajoutons qu'il nous apparaît que ces modélisations se cantonnent à des parcours généraux qui ne font que peu de cas de certaines trajectoires parfois plus chaotiques. Echappe également à cette modélisation, la prise en compte du vécu spécifique et des événements pouvant surgir avec des effets plus ou moins générateurs de développement. La capacité des acteurs à s'approprier ces aléas, et à se les approprier en tant que ressources participent de notre raisonnement.

5.1.2 Le niveau micro du développement professionnel

Un troisième niveau est repéré mettant la focale sur les processus internes des acteurs. Nommée « perspective axée sur la professionnalisation de l'enseignement » (Uwamariya & Mukamurera, 2005, p. 134), ce niveau rend compte de « l'acquisition et de la maîtrise de savoirs professionnels par différents moyens » (p. 134). Cette définition générique rend compte d'une centration sur l'acteur. Celui-ci acquiert une expertise essentiellement à travers une démarche d'apprentissage de savoirs transformés par et pour

une mise en œuvre sur le terrain de la pratique. Dans une telle dynamique, une pratique réflexive du sujet visant à corréliser des savoirs avec des mises à l'épreuve dans des situations données, avec son lot de tensions vécues en contexte, semble s'imposer comme une condition d'opérationnalité.

Afin de clarifier notre positionnement, nous définissons le développement professionnel selon trois entrées soit par la réflexivité, les compétences et l'activité. Cette tentative de clarification nous permet d'aborder les types de savoirs envisagés ainsi que des éléments de distinction entre développement et apprentissage. Une première approche amène à considérer l'enseignant « comme un apprenant qui, au fil du temps, construit et reconstruit ses savoirs » (Uwamariya & Mukamurera, 2005, p. 141). Cette considération d'approche constructiviste (Pana-Martin, 2015) amène à s'interroger sur le type de savoirs qu'un enseignant doit maîtriser pour soutenir son développement. Perrenoud en propose une synthèse, à partir d'une combinaison entre des savoirs d'expérience et des savoirs experts. Les premiers sont issus du vécu de l'enseignant et de ce qu'il en a acquis. Les seconds sont des savoirs experts de nature disciplinaire, didactique et pédagogique combinés à des savoirs savants issus de l'actualisation de la recherche (2016, p. 99). Il souligne la perméabilité de cette structuration en précisant que certains savoirs peuvent appartenir à différents types sans que son auteur en ait nécessairement conscience dans son agir. Pour l'auteur, le professionnel acquiert un statut d'expert dès lors qu'il est en capacité de relier tous ces savoirs entre eux, de les augmenter et surtout de les hiérarchiser en fonction des situations à contenir. Il en ressort la nécessité d'adopter une posture réflexive tournée vers l'action. Schön introduit la notion de praticien réflexif (1994, p. 209) qui traduit la dynamique par laquelle un enseignant aborde sa propre action en tant qu'objet de travail, qu'il soumet à son analyse critique. Dans cette optique, le développement professionnel est abordé comme une capacité à mener « des allers-retours entre l'action et la réflexion afin de permettre une transformation de la pratique ; celle-ci représentant alors un apprentissage » (Lison, 2013, p. 18). Perrenoud (2016) souligne la nécessité d'adosser toute pratique réflexive à des connaissances dans le domaine des sciences humaines et sociales. L'enjeu est de donner de la profondeur au travail analytique et d'entrer dans la complexité de sa pratique. Le risque d'ignorer les apports, par exemple de l'anthropologie, de l'ergonomie, de la sociologie ou encore de la psychologie cognitive, serait de circonscrire la réflexion à des lieux communs, alors que la multiréférentialité permettrait d'enrichir la qualité de compréhension de son agir. Par ailleurs, l'auteur défend l'idée que cette même pratique réflexive aurait avantage à s'adosser également à l'analyse du travail afin de s'enquérir des méthodes d'intervention et des concepts. Il cite l'ergologie en tant que démarche idoine. Aussi, cette entrée par la réflexion constitue une première piste définitionnelle du concept de développement professionnel.

Une deuxième approche place le développement professionnel comme « un processus de transformations individuelles et collectives des compétences et des composantes identitaires mobilisées ou susceptibles d'être mobilisées dans des situations professionnelles » (Barbier, Chaix, & Demailly, 1994, p. 7). Cette entrée par les compétences place en son centre les connaissances, en tant que capacités à les employer pratiquement en concordance avec un référentiel métier. Jobert nous rappelle néanmoins que la compétence relève « du registre de l'action située » (2016, p. 55). A l'instar des ergonomes de langue française, et notamment l'écart déjà abordé dans cet écrit entre le prescrit et réel, une pratique professionnelle ne peut être abordée uniquement sous l'angle des compétences et doit nécessairement se coupler avec l'analyse d'une pratique en situation. Aussi, en prenant comme centre de gravité l'effectuation d'une tâche, on déplace nécessairement la focale sur l'acteur et ses délibérations en prise avec l'action. Nous rejoignons ici ce que Schwartz nomme « l'interrogation ergologique » (2016b, p. 176). L'auteur considère qu'il est inenvisageable de traiter les compétences sans identifier ce qu'elles requièrent, en termes de normes et de valeurs, pour le sujet en prise avec un milieu. En définissant des ingrédients hétérogènes de la compétence, Schwartz complexifie ce que recouvre ce concept, tout en se refusant à

renoncer à toute forme de conceptualisation de l'agir. En effet, la théorisation en amont par une organisation en charge de la responsabilité est nécessaire mais, comme nous l'avons vu, insuffisante. Nous rajoutons encore une autre difficulté qui relève des limites du langage lui-même. En effet, engager une verbalisation des habilités mobilisées dans un processus conduisant à la modélisation d'une compétence, est une entreprise délicate. Nous assistons en réalité à un engendrement imbriqué ; en même temps qu'elle se crée, la compétence se construit par un cheminement, pour une part invisible à l'observateur extérieur tout comme pour l'auteur lui-même (Jobert, 2016).

S'agissant du public enseignant, une spécificité est repérée dans un rapport minoré aux connaissances qui fondent le métier, et qui va dans le sens de l'insuffisance déjà démontrée de réduire la pratique enseignante à une somme de compétences instituées. Ainsi, Jobert indique que « les savoirs de référence de la pratique enseignante constituent des ressources faibles » (2016, p. 55). Se référant aux apports de la sociologie des professions, l'auteur argumente en montrant l'absence d'un « corps unifié de savoirs formalisés dont la mise en œuvre garantirait au public une probabilité suffisante d'obtention du résultat visé » (p. 55). Les travaux de recherche en général, et les sciences de l'éducation en particulier, peinent à trouver une forme de légitimité aux yeux des enseignants. Ainsi, les corpus de savoirs issus de la recherche sont peu mobilisés dans l'ingénierie déployée par les enseignants en contexte scolaire. Il en ressort une priorisation sur les savoirs disciplinaires à didactiser, qui masque une forme de déni des savoirs scientifiques qui fondent les processus d'enseignement (Perrenoud, 2016, p. 89).

Notre position se situe en rupture avec ces deux orientations d'une entrée par la pratique réflexive et d'une autre par les compétences. En effet, il nous apparaît un risque d'extériorité, pouvant apparaître comme un processus hors sol, mettant dans l'ombre le sujet dans son entièreté, inscrit dans un milieu donné. Aussi, nous postulons une entrée activité, en cela qu'elle regarde du côté de l'acteur au travail. Dès lors, il y a lieu d'opérer une distinction entre apprentissage et développement qui, tous deux, visent une transformation de la personne plus ou moins au contact d'exigences situationnelles. Les apports de Piaget (1970) et de Vygotski (1970/2014) permettent d'amener des éléments de compréhension en faisant le parallèle avec le développement de l'enfant.

Chez Piaget, développement et apprentissage sont disjoints ; l'apprenant atteint initialement et progressivement des stades successifs en termes de développements cognitifs, qui préexistent aux apprentissages. Ainsi, l'enfant se développe successivement et indépendamment de l'environnement ; « l'apprentissage apporte un contenu à une forme qui lui préexiste et qui s'engendre selon une dynamique qui ne dépend pas de lui » (Piaget, 1970, p. 34). Selon cette logique, on peut postuler que le développement se situe en amont de l'apprentissage, qu'il permet néanmoins. Vygotski, au contraire, considère que l'apprentissage est premier et donne au développement « consistance, forme et direction » (Jorro & Pana-Martin, 2012, p. 118). Il se montre critique avec les approches selon lesquelles l'enfant disposerait de toutes les potentialités dès la naissance, qui vont progressivement et naturellement augmenter au fil du temps selon une dynamique de « croissance [et de] maturation » (Vygotski, 2014, p. 274) ; processus se révélant universel et globalisant. Vygotski reconnaît néanmoins ces fonctions, qu'il nomme « naturelles [ou] inférieures » (p. 113), et introduit une dynamique de tension avec les « fonctions psychiques supérieures ». Celles-ci vont à leur tour se réorganiser, pour se potentialiser, et migrer en prenant de nouvelles directions selon un « processus d'acquisition des moyens externes » (p. 113). Il fait référence au langage oral et écrit, aux opérations arithmétiques ou encore à l'attention et la pensée qui constituent « une culture donnée » (p. 113). Aussi, ces fonctions se développent à divers niveaux de maîtrise. L'apprentissage sera conduit sur la base des interactions dirigées par le sujet-apprenant, tout comme des moyens culturels de son environnement. Une « alternance fonctionnelle » entre l'un et l'autre vont produire un « apprentissage dans le développement et vice versa » (Yvon & Clot, 2004 p. 38).

Ce modèle symbolise le primat de la dynamique sujet-environnement, que nous avons fait évoluer en sujet-milieu, en vue de favoriser des acquisitions lui permettant d'apporter des réponses adaptées à son agir en contexte. Ces apprentissages vont ainsi constituer un moyen de développement avant que celui-ci « devienne à son tour moyen d'apprentissage » (Yvon & Clot, 2004 p. 31). Autrement dit, on assiste à une infiltration de l'apprentissage dans le développement, et réciproquement, du développement dans l'apprentissage.

Le protocole de recherche combiné à l'animation des débats en classe, sont deux modalités qui rencontrent les visées théoriques Vigotski auxquelles nous adhérons. En effet, en transformant un environnement de travail, nous amenons les enseignants à ce dialogue entre apprentissage et développement provoquant un enrichissement par leur dialectique. Nous aurions pu tout d'abord proposer un apprentissage du protocole du débat pour ensuite le mettre en œuvre visant le développement, démarche qui scinde les temps d'acquisition. Nous préférons une démarche d'abord transformative et ensuite compréhensive. Nous revendiquons en outre l'entrée activité qui postule de ce processus. C'est bien à travers la mise en situation des professionnels, renforcée par de l'appareillage méthodologique, qui produit des effets en termes de « puissance normative » (L. Durrive, 2015a, p. 75). En mettant la focale sur le concept d'activité, qui se glisse entre l'apprentissage et le développement pour les articuler réciproquement, on ouvre des espaces de recherche visant à identifier ce qui bouge chez des acteurs en prise avec leur agir. Ces derniers étant immergés dans un environnement donné lui-même, à transformer en ressources-sources, dans ce que nous considérons comme relevant du développement professionnel, ce qui est la perspective privilégiée par notre étude. Nous rejoignons la définition selon laquelle il « se fait dans le sens de la modification des attitudes, des habiletés, des performances, des valeurs, de l'image de soi, du rapport au métier, de la perception à l'égard des élèves, des croyances » (Uwamariya & Mukamurera, 2005, p. 139) en tant que reflets de l'activité des acteurs. Ce processus met l'accent sur ce qui fait milieu pour les acteurs. Nous considérons l'enrichissement « des réserves d'alternatives » (Schwartz & Durrive, 2009, p. 259), en tant qu'augmentation de la « puissance normative » (L. Durrive, 2015a, p. 75), comme un enjeu de tout développement professionnel. L'usage du terme de professionnalité est désormais mobilisé, dès lors que nous repérons un effort de conceptualisation et de rationalisation d'une pratique professionnelle, sous la forme d'une modélisation des savoirs. Cette logique nous permet ainsi de comprendre le processus par lequel l'enseignant déclare construire voire reconstruire la profession sur la base de préconisations dans une logique située. En ce sens, la professionnalité interroge le rapport de l'enseignant à son métier. Nos enjeux de recherche se scellent à l'ambition de saisir cette relation au métier pour produire des connaissances.

5.2 Postures et gestes professionnels

A ce stade de l'analyse, nous proposons d'aborder les notions de gestes et de postures, dans la mesure où ils sont susceptibles de traduire en actes et de rendre visible ce que produit tout développement professionnel.

L'analyse portant sur la pratique professionnelle de l'enseignant ne peut faire l'économie d'une réflexion sur son action vue sous l'angle de l'extériorité mais également de ce qu'elle implique pour son auteur. Aussi, les gestes et postures de l'enseignant constituent des observables pour le chercheur, nécessitant un ancrage définitionnel. Les travaux initiés par Jorro depuis 1998, et qui s'inscrivent dans une approche phénoménologique herméneutique, s'attachent ainsi à livrer des analyses nous permettant d'avancer dans notre exploration théorique.

Pour l'auteure, il existe une forme d'épaisseur dans le geste professionnel, qui rend compte de la complexité avec laquelle il est nécessaire de l'aborder. Le geste n'est jamais l'expression d'une neutralité, il dépasse l'action qu'il circonscrit en retour, il est une inscription qui scande le temps et l'espace tout en étant habité par un sujet ; il n'est pas un simple mouvement du corps. Incorporé dans le geste, Jorro repère tout d'abord une posture, qu'elle décrit comme une « intentionnalité du sujet ouverte aux valeurs, aux récits, aux imaginaires, à l'éthique professionnelle [dont elle] marquera l'action de son empreinte » (1998, p. 6). Dans cette optique, le professionnel agit en tant que sujet, cherchant à se reconnaître dans ses choix opérés en situation ; une dimension existentielle y est perceptible. Nous pouvons ainsi entendre la posture comme une matrice de l'agir, qui marque les gestes en cela qu'ils traduisent des choix et laissent entendre l'existence de délibérations et de raisons d'agir par le sujet agissant. On y repère différents composants telles les « dimensions biographiques, sociales, écologiques et singulières » (Jorro & Mercier-Brunel, 2011, p. 29). Aussi, une intentionnalité contient nécessairement des traces de l'histoire du sujet, tant sur le plan professionnel que personnel, le tout en dynamique avec le contexte donné qui va faire contrainte dans l'action. Le geste traduit ce que nous avons pu décrire à travers le « corps-soi » (Schwartz, 2011, p. 158), il est la mise au jour de ce qui fonde le professionnel au-delà de la maîtrise des gestes techniques. Il est l'expression d'un tout indissociable. Nous précisons néanmoins que la posture n'est pas conditionnée par ces dimensions, mais que des rappels y sont perceptibles. Nous avons déjà pu illustrer, dans cet écrit, que le vivant humain cherche toujours à être l'auteur de ses normes, sans que l'on puisse l'enfermer mécaniquement dans une prédétermination (chapitre 2 ; section 1.4). Aussi, et en cohérence avec cette logique de raisonnement, nous dirons qu'il lutte pour se constituer en tant que sujet de sa posture. Jorro évoque également des aspects symboliques pour rendre compte de ses intentions et valeurs de référence, qu'elle distingue des « aspects opératoires » (2000, p. 13), davantage en phase avec des gestes professionnels de nature technique. Pour illustrer le propos, nous pouvons citer, par exemple, des aspects opératoires qui se traduisent par des gestes spécifiques d'autorité. Ces derniers peuvent s'exprimer par des pratiques de contrôle directement observables. En revanche, les aspects symboliques, parce que se faisant l'écho d'une intention possiblement de performance, ne seront pas directement observables. Jorro y associe une posture évaluative qu'elle définit par le type « pisteur-talonneur instructeur » (2000, p. 13), davantage en phase avec les gestes professionnels. Nous retenons de ces premiers éléments une double perspective. Tout d'abord, Jorro propose une entrée, dans ce que nous abordons à travers l'analyse de l'activité, par le geste opératoire. Celui-ci étant visible il est également commentable. Ensuite, par l'accès à une forme d'épaisseur symbolique du geste, il permet de détecter des raisons d'agir et des changements en termes de développement professionnel. Cette deuxième perspective est indissociable de la première dans l'approche que nous revendiquons. La première n'est que la partie visible, donnée à voir, mais elle reste incomplète, le geste c'est tout autant ce qui se voit que ce qui ne se voit pas

Un autre aspect vient prolonger la réflexion. En marquant une intention particulière, tout geste est nécessairement adressé, nous amenant à l'inscrire dans une dynamique d'interaction empreinte d'intersubjectivité. Le geste étant « pensé pour soi et pour l'autre », il ouvre de fait vers le « registre du dialogue » (Jorro, 1998, p. 18). Entre une gestuelle hésitante de l'enseignant débutant et celle, plus assurée, du chevronné, l'élève interprète diversement l'expression non-verbale. Une dynamique interactive se lie entre une intentionnalité du fait de son auteur et l'interprétation de celui ou de ceux qui l'observe. En cela le geste professionnel est « parlant » (Jorro & Dangouloff, 2018, p. 9), il prend une empreinte sociale et induit possiblement des gestes d'études de l'élève, et même des élèves entre eux, sous la forme de configurations variées (J. Guérin, 2012). Ainsi, des préoccupations d'élèves apparaissent plus ou moins tournées vers la réalisation de tâches à partir de l'interprétation par le regard du geste de l'enseignant. Ainsi, une attitude corporelle de l'enseignant qui se tient debout devant le tableau, le doigt sur la bouche,

peut indiquer aux élèves une rupture dans le cours des événements, induisant un enrôlement dans une nouvelle tâche sans pour autant prétendre à une automaticité. Dans cette illustration, le geste de l'enseignant est plus qu'un geste mécanique vide de contenu, et se mue en un message à portée universelle, engageant l'élève lui-même dans la profondeur de son activité. Le geste est donc ce qui relie l'enseignant à la situation, et plus encore à la vie dans un milieu de vie donné. Si nous revenons au triangle de l'activité « agir-savoir-valeur » (Schwartz, 2015, p. 148) tel que nous l'avons décrit (voir ce même chapitre, section 1.2), nous pouvons avancer que la notion de geste tient ensemble les trois sommets. Il est ce qui se voit (l'agir), il reflète des savoirs de nature diverse (savoir) et il est l'expression de préférences (valeur) dont les fondements traduisent l'ancrage de l'enseignant dans une histoire de vie. Le geste rend ainsi compte de la diversité des expériences dont un enseignant peut postuler.

Ainsi, on peut distinguer « gestes du métier », « gestes du quotidien » et « gestes professionnels » (Jorro & Dangouloff, 2018, p. 3).

Les gestes du métier sont en filiation historico-culturelle avec la professionnalité de l'enseignant telle qu'elle a été codifiée par le passé, et fondent le métier. L'enseignant se trouve en prise avec les « normes antécédentes » (Schwartz, 2000b, p. 594) qui gravitent dans sa pratique, sous la forme d'invariants repérables par des observateurs externes. Ces invariants configurent les actes fondamentaux et techniques d'un métier. On peut également rappeler ce que recouvre le « genre professionnel » (Clot & Faïta, 2000, p. 1) soit tous les us et manières de faire d'une même communauté professionnelle. Ces bases pour la pratique se distinguent des gestes quotidiens qui « introduisent une manière inventive d'être et d'agir en situation » (Jorro, 2002, p. 15). Sans référence au métier, ils traduisent des manières de faire singulières que l'enseignant a pu ritualiser au fil du temps, notamment en fonction de leur efficacité sur la performance des élèves. A ces deux définitions, Jorro rajoute la notion de « gestes professionnels » pour traduire des pratiques de dépassement des gestes du métier par des gestes professionnels laissant entrevoir une dynamique plus personnelle, se référant à une situation donnée. Ainsi, « les gestes professionnels englobent les gestes du métier pour les (re)situer, les (re)lire, les (re)lier à l'activité professionnelle en jeu, en lui donnant un cadre plus personnel » (Pana-Martin, 2015, p. 43). Le geste est donc « une intention faite corps » (J. Guérin, 2012, p. 11), enrichie par la biographie du sujet, ses normes et valeurs. Nous nous adossons à une telle lecture, qui met la focale sur la dimension symbolique des choix opérés en situation. A un niveau plus fin, nous retrouvons le processus d'actualisation et d'individualisation décrit par Durrive (2016). Le premier amène le professionnel à tenir compte des contraintes situationnelles pour adapter et s'adapter à ce qui fait obstacle. Le second décrit la mobilisation de ses normes et valeurs propres avec lesquelles il conduit son agir. A l'aune de ces considérations, nous n'opérons pas de différence lexicale entre geste et posture professionnels, que nous utilisons de manière indifférenciée, dans la mesure où nous cherchons à identifier à travers l'action du professionnel toute l'épaisseur de ses « renormalisations » (Schwartz, 2007, p. 131).

Soucieux de maintenir l'unité de l'activité, nous considérons néanmoins la nécessité de définir des analyseurs, en cela qu'ils nous permettent de tracer le processus de développement des enseignants. Jorro propose des analyseurs sous la forme de quatre gestes professionnels qu'elle considère comme fondateurs d'une pratique enseignante. Elle souligne l'importance de conserver la dynamique intentionnelle de ses gestes, en les interférant avec le milieu dans lequel ils se déploient. Nous proposons de les exposer successivement afin d'aboutir à notre vision propre.

Le geste est tout d'abord langagier (Jorro, 2004). Par le choix de tonalité visant à impacter l'action des élèves, l'enseignant traduit par le langage des demandes, comme le changement de leçon, marquant le passage à de nouvelles tâches, des retours au calme, voire encore la formulation de notions à acquérir. Ainsi, le langage est porteur d'intentions visant à induire une (ré)action des élèves. Le geste est également

une mise en scène du savoir en visant à corrélérer l'activité cognitive des élèves avec des objets à enseigner. L'usage d'artefacts par exemple, participe de cette dynamique visant la production d'apprentissages chez les élèves. Des gestes d'ajustement de l'action visant à réguler, rythmer ou reconfigurer une tâche en cours sont mobilisés. Ils sont convoqués pour ajuster des situations, par le truchement d'imprévus par exemple. Elle souligne l'« intelligence du *kairos* » (Schwartz, 2000a, p. 4), pour rendre compte de cette aptitude à agir. Enfin, elle évoque les gestes éthiques, pour rendre compte de la qualité de la relation éducative instaurée avec les élèves, et notamment lors des phases d'évaluation qui mettent en jeu un ensemble de détermination, qui participent des apprentissages des élèves. Ces gestes visent à instaurer et à maintenir un climat de classe apaisé et incitateur pour les élèves.

Si la classification proposée par Jorro a le mérite de fournir une grille de lecture de la pratique enseignante, et de rendre compte de l'activité conjointe avec l'élève, il nous apparaît un risque de désarticulation de l'activité. Notre intention consiste à adopter une approche holistique du processus de développement de l'enseignant en mettant la focale sur sa propre activité en tant qu'expression d'une singularité. Aussi, nous proposons trois indicateurs qui se veulent plus globalisants, avec une centration sur la dynamique intentionnelle, et non technique, de l'agir. Nous proposons de repérer les manières d'être, de faire et de penser que l'enseignant déclare mobiliser à travers « ses renormalisations » (Schwartz, 2007, p. 131). Ce choix nous semble rendre compte de la profondeur de ce que le « corps-soi » (Schwartz, 2011, p. 158) apporte à la dynamique de recherche. La manière d'être renvoie aux dispositions prises par l'enseignant au moment d'aborder son agir. La manière de penser traduit un moment où l'enseignant a tranché sur fond de savoirs et de valeurs en justifiant de ses intentionnalités. Enfin, la manière de faire rend compte de la description par l'auteur de ses choix pratiques. Ces trois analyseurs sont toujours à aborder dans une logique située dans un milieu donné que l'enseignant cherche à faire sien. A l'issue du traitement de nos données, nous sommes en mesure de pister l'activité de l'enseignant sur la base de ces trois observables (voir chapitre 4, section 3.4).

5.3 Synthèse de la section

Cette section a ambitionné de clarifier notre positionnement en ce qui concerne le concept de développement professionnel, et la manière dont il peut être approché, notamment par les notions de gestes et de postures. Trois niveaux définitionnels du développement professionnel ont été observés dans les travaux de recherche. A un niveau macro, ce concept définit les dispositifs conçus par une organisation en vue de provoquer du changement dans les pratiques. L'analyse porte dès lors sur les organisations et structures qui entendent renouveler des pratiques professionnelles. A son extrémité, le niveau micro aborde le professionnel lui-même, à travers son processus interne de développement. A un niveau intermédiaire, nous avons repéré l'analyse des stades de développement professionnel se référant à une succession d'étapes, dont certaines études introduisent l'analyse en amont de toute prise de fonction, en tant qu'elles impactent, à des degrés variables, l'activité du futur professionnel, jusqu'à la cessation du métier en fin de carrière. La dimension intermédiaire se justifie, en cela qu'une telle analyse ne peut faire l'économie d'y englober de manière partielle des constituants des deux autres.

Fidèle à une entrée activité que nous revendiquons, nous avons positionné notre étude au niveau micro dans une « perspective axée sur la professionnalisation de l'enseignement » (Uwamariya & Mukamurera, 2005, p. 134). Nous avons mobilisé une définition générique du développement professionnel qui rend compte de « l'acquisition et de la maîtrise de savoirs professionnels par différents moyens » (Uwamariya & Mukamurera, 2005, p. 134). Néanmoins, cette prise de position reste encore à parfaire par une nouvelle

contextualisation. En effet, cette définition ouverte nous a permis de configurer trois entrées différentes, nécessitant à nouveau un positionnement afin de rester en concordance avec nos visées de recherche.

Une première entrée dite par la pratique réflexive considère l'enseignant lui-même en tant qu'apprenant, qui façonne ses savoirs professionnels par une analyse sur sa pratique. Dès lors, sa propre activité de travail devient un objet de réflexion. Une deuxième approche définit le développement professionnel dans une visée de transformation des savoirs en agir situé. Cette entrée par les compétences permet ainsi d'étudier la compréhension de la pratique enseignante. Ces deux approches ont en commun le primat du raisonnement sur la pratique professionnelle. Néanmoins, nous considérons que cette primauté du raisonnement n'est pas en mesure de rendre compte de l'unicité de l'enseignant-sujet dirons-nous pour rendre compte de ses normes et valeurs propres. Aussi, notre position se situe en décalage et adopte une entrée activité. Nous avons justifié notre choix par la volonté d'échapper à un risque d'extériorité, de focalisation exclusive sur les savoirs du type académique car soucieux de rendre compte du sujet dans son entièreté, inscrit dans un milieu de vie donné. Cette approche n'exclut, bien évidemment, ni la réflexion, ni les connaissances, mais, en se focalisant sur l'acteur en première intention, elle permet de maintenir notre attention avec une visée holistique du praticien. Dans une telle approche, les valeurs trouvent un écho fort dans notre analyse. Nous avons déjà montré que favoriser un processus de développement, qu'il se situe au niveau de l'élève ou de l'enseignant, nécessite la prise en compte des valeurs.

Nous avons également explicité les tensions théoriques existantes entre développement et apprentissage. Notre position théorique vise à ne pas séparer apprentissage et développement. En configurant un protocole du débat à mettre en œuvre par les enseignants, nous assumons une approche par la transformation de leurs habitudes de travail pour produire des effets en termes de professionnalité. En effet, nous aurions pu procéder en deux temps, d'abord faire apprendre le protocole du débat aux enseignants puis le mettre en œuvre. Nous avons opté pour une mise en œuvre immédiate afin d'articuler développement et apprentissage en concordance avec ce que promeut une entrée activité. Nous avons ainsi pu préciser l'enjeu du développement professionnel, qui peut se définir, selon nous, par un enrichissement des réserves d'alternatives, en tant qu'augmentation de la « puissance normative » (L. Durrive, 2015a, p. 75) à la suite de débats de normes et de valeurs.

Un tel enjeu nécessite de se constituer des observables, aussi avons-nous interrogé les notions de gestes et de postures professionnels. Nous rendons compte d'une forme d'épaisseur dans le geste professionnel, qui traduit la complexité avec laquelle il est nécessaire de l'aborder.

Nous nous sommes appuyé sur les travaux de Jorro qui aborde la posture comme regroupant les intentions de son auteur, dépassant nécessairement le geste lui-même. Un rapprochement est opéré entre la posture et l'aspect symbolique du geste. Ces deux dimensions se confondent en tant qu'elles rendent compte de la dynamique symbolique du geste en filiation avec le concept de « corps-soi » (Schwartz, 2011, p. 158). Nous avons explicité l'écart entre gestes du métier (en référence au genre professionnel), gestes du quotidien (sans lien explicite au métier) et gestes professionnels (en tant que processus d'adaptation par le professionnel de gestes du métier). Nous décidons de ne pas faire de distinction lexicale entre geste et posture professionnels, dans la mesure où ces termes nous semblent respectivement rendre compte de l'épaisseur des « renormalisations » (Schwartz, 2007, p. 131). Un lien de signification est opéré avec le processus d'actualisation et d'individualisation (Durrive, 2016) en tant que l'enseignant s'adapte et adapte les contraintes situationnelles avec ses propres déterminations. Soucieux de maintenir l'unité de l'activité, nous avons néanmoins considéré la nécessité de définir des analyseurs, en cela qu'ils nous permettent de tracer le processus de développement des enseignants.

Aussi, et après avoir analysé les matrices de l'agir professionnel proposées par Jorro, nous avons décidé de définir les gestes professionnels à travers les manières d'être, de faire et de penser que l'enseignant

déclare mobiliser à travers « ses renormalisations » (Schwartz, 2007, p. 131). Nous polarisons nos préoccupations sur l'ambition de rendre compte de la profondeur de ce que le « corps-soi » (Schwartz, 2011, p. 158) revêt dans son implication avec la dynamique de développement professionnel de l'enseignant. Nous avons rappelé que ces analyseurs sont utilisés dans l'analyse de nos résultats (voir chapitre 4, section 3.4).

6. Hypothèse et question de recherche

Dans notre cheminement théorique, nous avons fait état d'une école en prise avec une réalité d'éloignement de l'élève de toute forme d'apprentissage expérientiel malgré des impulsions institutionnelles visant à fondre cette forme de cloisonnement pourtant voulue originellement (Astolfi, 2005 ; Reverdy, 2015 ; Vincent, 2008). L'école contemporaine est l'héritière d'un modèle d'enseignement qui repose sur des disciplines à enseigner attribuant à l'enseignant une injonction de transmission, et à l'élève une disposition à réceptionner des savoirs institués (Audigier, 2002 ; Boissinot, 2014). Un rapport de dénivellation enseignant-enseigné rend compte de la réalité d'une école qui se veut néanmoins garante, outre des apprentissages curriculaires, de valeurs à transmettre (Cavet, 2007 ; Tutiaux-Guillon, 2011). Nous avons infiltré ces configurations standardisées en plaçant le milieu de vie en tant que centre de gravité d'une pratique du débat en classe, assumant de transformer ponctuellement le quotidien d'enseignants et d'élèves, afin de mieux comprendre comment l'enseignant se développe professionnellement dans une pratique se voulant, dès lors, de nature innovante. Cette manière spécifique de débattre en classe s'inscrit en concordance avec les visées du programme d'EMC (Ministère de l'Education Nationale, 2015a). Celui-ci ambitionne de se rapprocher du vécu de l'élève pour viser, outre sa formation civique, son développement moral. Si le premier objectif peut se satisfaire d'une manière d'enseigner assez classique, le second appelle d'autres considérations davantage problématiques surtout si on l'agrège à la prise en compte du milieu de vie. Dès lors, au-delà de l'objectif en lui-même de développement moral, c'est sa mise en œuvre dans une approche ergologique et freirienne qui renforce cette considération

La conduite du débat en classe ainsi entendue interroge la relation de l'enseignant à soi et à autrui. Celle-ci soulève des questionnements l'obligeant à trancher sur fond de savoirs et de valeurs en s'exposant à de l'incertitude. Tout d'abord d'un point de vue philosophique, quelle morale faut-il enseigner (Kahn, 2015) ? Les débats entre tenants du minimalisme (Mill, 1990) et du paternalisme plus ou moins modéré (Béal, 2012 ; Ogien, 2013) ont soulevé des controverses impossibles à ignorer. D'un point de vue psychologique aussi, comment faut-il comprendre le développement moral de l'enfant (Piaget, 1970 ; Vygotski, 1970/1994) ? Nous avons vu qu'outre quelques repères conceptuels, il subsiste des débats sur ce qui structure ce processus. Enfin, l'enseignant n'est pas un travailleur comme un autre, il s'adresse à un être d'activité, l'élève, qui arbitre sur la base d'un « corps soi » (Schwartz, 2011, p. 10). Contribuer à son développement moral nécessite d'inscrire le débat en classe non dans un échange verbal réduit à un simple partage d'avis et de croyances avec comme finalité un rappel, fait par l'enseignant, des règles et du droit comme norme toute-puissante qu'il suffirait d'apprendre pour bien vivre en société. S'engager dans un tel processus nécessite d'inscrire la réflexion à un niveau tout autre, celui d'un débat de normes et de valeurs qui, parce qu'il constitue le socle des raisons d'agir de tout vivant humain en prise avec des situations l'obligeant à faire des choix, se heurte ainsi à une interpellation éthique touchant à sa professionnalité.

L'enseignant ne peut ainsi en aucun cas se contenter d'une manière de faire soutenue par une attitude de neutralité.

Les travaux de Freire (2001, 2006) au Brésil rendent compte d'une pédagogie plaçant en son centre les valeurs qui, parce qu'elles sont arrimées à des savoirs sur la base d'expériences de vie, favorisent à la fois des apprentissages et du développement. Nous pensons que Freire a réalisé ce que la démarche ergologique appelle le retour d'activité. En faisant des va-et-vient entre le vécu et les savoirs, la pédagogie freirienne articule les apprentissages à la relation Homme-milieu. La démarche ergologique procède de fondements scientifiques reposant sur des ressorts de même nature. L'activité du vivant humain repose sur la base d'une mise en dynamique entre les sommets d'un triangle prénommés « agir-savoir-valeur » (Schwartz, 2015, p. 148). L'ergologie considère qu'il est impossible d'apprendre sur un mode neutre. Le travailleur, l'enseignant, l'élève orientent leur activité en fonction de ce qui fait milieu de vie pour eux, autrement dit ce qui fait valeur. Si le savoir ne fait pas valeur, impossible d'apprendre et de se développer sur un mode neutre (Schwartz, 2000b).

Ces considérations théoriques posent les bases d'une épistémologie réappréciant le local et le global, soit ce qui est vécu en situation et les apprentissages qui en résultent. Dès lors, nous pouvons formuler notre question de recherche en nous demandons en quoi la prise en compte du milieu de vie de l'élève par l'enseignant, interroge son rapport à soi et au métier dans une visée transformative et compréhensive. En effet, nous ambitionnons d'impulser la transformation de l'activité de l'enseignant par le dispositif du débat pour la comprendre et lui permettre d'accéder à la complexité de former au développement moral. Un tel processus lui permet de poursuivre sa transformation et d'augmenter la « puissance normative » (L. Durrive, 2015a, p. 75) de son activité. A l'aune de ces considérations théoriques, nous faisons l'hypothèse que la prise en compte du milieu de vie de l'élève modifie et transforme la professionnalité enseignante.

Chapitre 3

Cadre méthodologique

Ce chapitre vise à présenter la méthodologie de recherche dont les ressorts reposent sur le cadre théorique de l'approche ergologique. L'aspect transformatif que nous revendiquons se joue à deux niveaux. Le premier s'articule avec la conception d'un protocole du débat en classe qui articule les apports de la pédagogie freirienne et ceux de la démarche ergologique. En effet, ce dispositif pédagogique, s'il ambitionne de participer au développement moral des élèves, vient également interpellier les enseignants dans leur manière de faire en ce qu'il propose un modèle de débat inhabituel pour eux. Aussi, il participe pleinement des visées transformatives escomptées. Le second repose sur le dispositif de recherche comportant des entretiens d'autoconfrontation sur la base des traces de l'activité. Celui-ci les oblige à se confronter à leur activité. Nous présentons successivement ces deux dispositifs.

Pour le premier, nous mettons en évidence les étapes du modèle du débat en classe en explicitant les ancrages théoriques. Nous poursuivons ensuite par la présentation des participants ainsi que la procédure de sollicitation (section 1).

Pour le second, nous décrivons et analysons tout d'abord le protocole de recueil des données. Nous restituons ensuite le calendrier des différents moments de l'intervention. Afin d'affiner la compréhension de notre démarche, nous présentons les caractéristiques de notre technique d'entretien utilisée pour les autoconfrontations simples et croisées (section 2).

Tous ces préalables débouchent sur la présentation du matériau recueilli (section 3). Nous décrivons la mise en œuvre d'un traitement des données qui repose sur des outils conceptuels empruntés à la démarche ergologique. Aussi, nous rendons compte de notre usage du triangle de l'activité « agir-savoir-valeur » (Schwartz, 2015, p. 148) pour coder les autoconfrontations simples et de celui du dispositif dynamique à trois pôles (Schwartz, 2000b, 2009) pour les autoconfrontations croisées. Nous sommes particulièrement attentif à justifier les fondements théoriques sur lesquels reposent nos choix. Nous souhaitons ainsi rendre compte de notre préoccupation visant à faire la preuve de la scientificité de nos résultats en rendant visible et accessible le passage entre les données recueillies et les résultats.

1. Le protocole du débat en classe en tant que dispositif pédagogique

Nous décrivons notre cadre méthodologique par la présentation du dispositif pédagogique (section 1). Nous sommes attentif à expliciter nos rapprochements entre les apports de Freire et de la démarche ergologique comme fondements théoriques de notre protocole de débat en classe. Nous terminons avec la présentation des participants (section 2).

1.1 Descriptif du dispositif pédagogique

Nous considérons le protocole du débat comme un dispositif pédagogique visant à produire du développement moral chez les élèves. Nous nous situons dans une perspective anthropocentrée assumant l'inspiration ergologique et freirienne dont les fondements théoriques alimentent la démarche de conception. Nous abordons ce dispositif selon un triple enjeu, institutionnel, professionnel et de recherche. Ces aspects ayant déjà fait l'objet d'un développement théorique (voir chapitre 1, sections 4.1 et 4.2.2), nous nous contentons de les rappeler brièvement. Ces apports nous permettent ensuite d'illustrer comment l'approche freirienne est susceptible de les lier ensemble au point de justifier des ressorts théoriques de notre modèle pédagogique.

Le dispositif doit contribuer aux enjeux institutionnels des programmes d'EMC. Ces derniers ambitionnent d'articuler la sensibilité, la règle et le droit, le jugement et l'engagement. Ils forment un tout dont la fonction consiste à développer l'élève sur le plan moral et civique. Le débat en classe y est introduit comme le modèle pédagogique dominant. Le chercheur est à l'origine de la conception d'un dispositif pédagogique dialogique qui ambitionne de satisfaire aux enjeux que l'institution Education Nationale promeut.

Au niveau des enjeux professionnels, le dispositif est un artefact introduit dans le quotidien des enseignants qui, couplé à la prise en compte de l'activité des protagonistes, constitue un environnement contraignant et favorable à la production de normes. L'objet est ainsi symbolique et sert de référence aux enseignants dans le déroulement des étapes du protocole. Il déstabilise les manières de faire habituelles et provoque ainsi une transformation de leur activité sans pour autant qu'on sache *a priori* de quoi il en procède. Son centre de gravité est orienté vers la prise en compte du milieu de vie de l'élève ce qui garanti la cohérence avec les objectifs institutionnels. Le chercheur, pour sa part, est garant du respect des étapes du débat sans pour autant être intrusif laissant ainsi des marges d'initiatives aux enseignants.

Au niveau de la recherche, nous défendons l'idée que la démarche ergologique constitue un vecteur de mobilisation pour les professionnels par le maintien de l'objectif de développement moral qu'il vise chez les élèves. En introduisant notamment l'usage d'un croquis pour pointer l'activité des protagonistes des situations sur lesquelles repose le débat (Durrive, 2006), la démarche ergologique conditionne sans déterminer les manières de faire de l'enseignant vers la prise en compte des débats de normes et de valeurs. Ce procédé nous permet de rendre compte de notre volonté de promouvoir la recherche en sciences humaines et sociales appliquée au terrain. Par ailleurs, nous sommes sensible au constat que les résultats de la recherche sont peu mobilisés par les professionnels (M. Durand & Yvon, 2012).

Le recours à la pédagogie freirienne nous permet de lier ces trois niveaux. En effet, les travaux de Freire permettent d'outiller selon nous les visées institutionnelles et professionnelles de l'EMC en termes d'apprentissages et de développement. La proximité entre les concepts²⁹ de « corps-conscient » (P. Freire, 2006, p. 67) et de « corps-soi » (Schwartz, 2011, p. 158) montre l'importance mutuelle accordée à l'expérience des normes réalisées par les élèves. Freire considère en effet l'émancipation de l'apprenant

²⁹ Pour retrouver la définition de ces deux concepts ainsi que leur concordance de sens, voir chapitre 1, section 4.2.2.

sur le plan moral et intellectuel comme une condition d'apprentissage à sa future participation à la vie citoyenne. En outre, cet enjeu de proximité avec les programmes d'enseignement nous permet de convaincre les instances politiques (inspecteur et chefs d'établissement), ainsi que les enseignants, de l'utilité pédagogique et sociale de notre recherche.

A cette fin, nous décidons de modifier le cadre et les conditions habituels d'exercice de la pratique du débat en classe. Au-delà de la pertinence de l'approche freirienne (voir chapitre 1, section 4), nous motivons notre choix d'ignorer les modèles de débat proposés dans le cadre des programmes (Ministère de l'Éducation Nationale, 2015a) pour deux raisons. D'abord, Freire étant peu connu en France, il suscite une curiosité intellectuelle pour les enseignants. Nous sommes attentif à en expliciter les fondamentaux afin de légitimer la pertinence de notre proposition et de garantir l'adhésion. L'explicitation théorique revêt une importance considérable pour les enseignants dont la perspective compréhensive est une condition indispensable pour entrer dans une dynamique de transformation de leur pratique (Marcel & Rayou, 2004). Ensuite, parce que notre modèle du débat se réclame d'une centration sur le vécu de l'élève, ce que minorent les autres démarches. Ainsi, notre dispositif original ambitionne, par l'introduction d'un nouveau construit, de tenter de saisir son impact sur la pratique enseignante.

Nous considérons notre intervention directe auprès des enseignants comme étant incontournable pour infléchir leur pratique. En cela, nous rejoignons Goigoux et Cèbe qui soulignent la nécessité, pour le chercheur, de prendre à son compte la transposition de savoirs théoriques en savoirs pour l'action. Il ne peut sous-traiter cette tâche, considérant comme plus efficace « d'agir directement sur les pratiques des enseignants pour modifier leurs conceptions, plutôt que l'inverse » (2011, p. 1). Ce positionnement de la recherche est en cohérence avec la démarche ergologique qui privilégie une approche située tenant pour essentielle l'inscription de l'activité dans son milieu de vie (Schwartz, 2000b, 2016a).

Nous présentons successivement les quatre étapes du protocole du débat en justifiant pour chacune d'elles les ressorts théoriques. Nous rappelons qu'ils sont empruntés respectivement à la pédagogie freirienne et ses travaux sur l'alphabétisation (P. Freire, 2001), et à la démarche ergologique (Schwartz, 2000b) en tant que cadre de référence pour l'analyse de l'activité humaine.

Étape 1 : Recueil d'une situation comme support du débat, co-animation enseignant et chercheur.

L'objectif de cette étape est double. Il s'agit tout d'abord de recueillir l'adhésion des élèves à cette manière inhabituelle de débattre en classe. Puis, de prélever une situation réelle et vécue par un élève ou un groupe d'élèves pour servir de support au débat.

Pour Freire, cette étape correspond au relevé par enquête de l'« univers-vocabulaire » (P. Freire, 2006, p. 94) des apprenants. Des éducateurs vont à la rencontre des habitants du secteur concerné par le projet d'alphabétisation pour recueillir des mots et expressions typiques utilisés. Ils sont attentifs à sélectionner ceux qui ont de la valeur pour les habitants. Il ne s'agit donc pas d'une transposition mécanique mais bien de la prise en compte du rapport singulier qu'entretiennent les locaux avec les mots ou expressions retenus. C'est un choix en valeur qui dicte toute la pertinence de la méthode avec pour enjeu d'en faire un objet d'enseignement-apprentissage.

Nous sommes particulièrement attentif à ce point essentiel lors de notre travail avec les enseignants et les élèves. Aussi, nous recueillons des situations réellement vécues par un ou des élèves, en tentant d'identifier voire de leur faire expliciter les valeurs impactées. Nous sommes vigilant à ne pas neutraliser le vécu, mais, au contraire, à valoriser la subjectivité des acteurs. En cela, nous cherchons à situer l'apprentissage dans la relation Homme-milieu. Autrement dit, nous veillons au lien qu'entretient l'élève avec son milieu de vie et les normes et valeurs qui le soutiennent.

Cette approche est en cohérence avec la démarche ergologique qui postule la nécessité de situer les apprentissages dans l'expérience sociale vécue des sujets apprenants. Nous rappelons l'enjeu d'aborder

l'activité humaine telle « un débat de normes » (Schwartz & Durrive, 2009, p. 254). L'élève est immergé dans un déjà-là, un construit structurant des normes préexistantes qui sont légitimées par une histoire qui lui est antérieure. Celui-ci est ainsi en débat, de manière plus ou moins conscientisée, avec cette réalité dans laquelle il est appelé à vivre, et donc à faire des choix en permanence. Schwartz rappelle qu'il n'y a « pas d'activité sans immersion dans le monde des valeurs en débat, que l'historique de la situation conduit à retraiter, à réévaluer, à l'aune des expériences concrètes » (2000a, p. 38). Cet apport traduit la pertinence d'amener l'élève à expliciter ses normes et valeurs en prise avec son vécu singulier. La pratique dialogique se fonde ainsi sur ce vécu pour en faire un objet de travail, à la fois pour l'élève-narrateur de la situation, mais également pour le collectif d'élèves invité à interagir sur cette base.

Le choix de la situation, outre la richesse du potentiel qu'elle recouvre possiblement pour le débat, doit nécessairement placer le narrateur dans une situation d'agir. Le fait de poser un acte concret dans la situation évoquée est une condition de prise en compte d'un arbitrage ; car faire un choix nécessite de trancher ce qui débouche sur une raison d'agir. Dès lors, nous obtenons un matériau fécond pour débattre en classe.

Etape 2 : Production d'une trace écrite, l'élève (ou le groupe d'élèves) narrateur de la situation et le chercheur.

Pour perturber le moins possible les temps d'enseignement, cette étape est menée sur un moment libre de l'élève. Ce choix implique un effort de clarification de la part du chercheur pour inciter les élèves à donner de leur disponibilité. Par ailleurs, il constitue également une contrainte pour le chercheur l'obligeant à multiplier les déplacements au sein de l'établissement.

Pour Freire, la période qui suit le recueil des mots et expressions doit permettre leur traduction de manière figurée. Aussi des cartes, images sous différentes formes ou vidéos sont réalisées pour rendre compte de situations concrètes. Il s'agit d'inciter les participants à entrer dans la tâche proposée. Nous ambitionnons de transposer cette même préoccupation en tenant compte des réalités du contexte scolaire. Dans ce but, nous introduisons un temps de pondération entre le recueil de situations et leur mise en forme figurée. Le vécu, ainsi que les délibérations et raisons d'agir du sujet, n'étant pas directement accessibles, un accompagnement est assuré par le chercheur. L'explicitation de la démarche et la mise en exergue du niveau d'exigence escompté sont autant d'éléments à introduire. Amener l'élève à découvrir sa propre activité, en tant qu'elle est masquée par l'action elle-même, constitue un travail rigoureux et un effort de mémoire à soutenir. Pour notre part, une telle attente ne peut être déléguée à l'enseignant, eu égard à la spécificité de l'expertise théorique et méthodologique nécessaire. En conséquence, le chercheur mène cette mission en étant particulièrement attentif à ne pas influencer l'élève dans ses choix. Pour ce faire, nous mobilisons la technique du repérage et de l'ancrage relevant de la démarche ergologique (Durrive, 2006). Nous demandons à l'élève de réaliser un croquis de la situation pour servir ultérieurement de support visuel au débat. Deux phases sont initiées, en conformité avec la méthodologie initiale.

Le premier temps est celui du repérage en « désadhérence » (Schwartz, 2009, p. 16). L'élève représente la situation sur une feuille au format A3. Il y indique ses habitudes de vie dans une situation similaire. Après avoir sommairement cartographié les contours et éléments constitutifs de l'espace, il y indique ses déplacements habituels en précisant des repères temporels. Cette tâche évoque la collecte « d'informations froides » (L. Durrive, 2006, p. 229), en cela qu'elles sont détachées du moment présent. Ces informations de repérage ont valeur de cadrage de l'action étant donné qu'elles ont une certaine récurrence. Dans un second temps et sur le même support, il indique la singularité de la situation vécue le jour des faits. Pour gagner en précision, il rajoute des repères temporels. Nous précisons que ces « informations chaudes » (L. Durrive, 2006, p. 229) sont vécues dans l'instant de l'action. Ce temps d'ancrage « en adhérence » (Schwartz, 2009, p. 16) permet de faire émerger les « renormalisations » de

l'élève (Schwartz, 2007, p. 131). Immergé dans une situation de vie, il tente de rendre compte de ses arbitrages dans « la vie qui oblige à choisir » (L. Durrive, 2006, p. 8). Ce processus l'amène à prendre conscience des normes et valeurs mobilisées au moment précis de ses prises de décision.

Le support est ensuite photographié pour être diffusé via un vidéoprojecteur ou sur un tableau blanc interactif numérique le jour du débat.

Pour exemplifier la démarche, nous présentons le croquis de la situation-support (photo 1) du premier débat animé par Clarisse. En fond noir, on repère les espaces au sein d'un collège. En bleu, les déplacements habituels lors d'un temps de récréation jusqu'à l'entrée en classe. Le tracé rouge rend compte des déplacements le jour des faits.



Photo 1 : Croquis du premier débat animé par Clarisse

Etape 3 : Le débat en classe animé par les enseignants avec les élèves.

L'étape centrale du processus d'alphabétisation se situe dans ce que Freire nomme « l'animation de cercles de culture » (P. Freire, 2006, p. 94), dont les ressorts reposent sur une pédagogie dialogique. Le dialogue entre l'enseignant et les apprenants permet le passage de la « conscience naïve [à la] conscience critique » (p. 42). Cette dernière étant à même de permettre à l'apprenant d'analyser le monde et la relation qu'il entretient avec celui-ci. L'enjeu consiste à viser la transformation de soi tout comme celle du monde environnant. Le dialogue émancipe l'apprenant en lui conférant un rôle actif. Celui-ci prend alors conscience des valeurs et savoirs qui guident ses habitudes de vie, et en construit de nouveaux pour améliorer son existence. Selon Freire, l'alphabétisation, comme tout autre savoir, ne peut se faire par un procédé uniquement mécanique se limitant à la reproduction de gestes techniques. Il lui importe que l'apprenant se positionne face aux savoirs à acquérir de sorte que ce dernier les intègre dans son système de valeurs. Autrement dit, l'apprenant doit attribuer de la valeur aux savoirs pour aboutir à des apprentissages (Durrive, 2006).

Par culture, Freire désigne un concept anthropologique qui recouvre ce que les apprenants apportent au monde par un effort de travail, jusqu'aux apports en termes de récréation. Ce faisant, ils sont en capacité d'agir, minimisant ainsi les risques de conditionnement à une posture passive, qui les confinerait à vivre dans un état végétatif. Ainsi, alphabétiser le peuple constitue une opportunité pour produire de nouveaux savoirs. Mais c'est également un moyen de transmettre un socle de valeurs visant à souder les individus à

des collectifs. Les interactions verbales, sur la base de situations de vie partagées, produisent ainsi des apprentissages-développement favorisant l'insertion socioculturelle.

Pour en revenir à notre niveau scolaire, l'élève-narrateur présente le croquis de sa situation de vie, lequel porte des traces de son activité. Durant cette étape, il veille à distinguer les faits selon le modèle du repérage et de l'ancrage (Durrive, 2016). Un débat s'ensuit entre les élèves. Cette phase traduit la concordance entre les fondements théoriques de notre méthodologie de recherche, et l'injonction professionnelle faite aux enseignants de faire émerger le vécu des élèves.

Nous fondons ainsi ce que nous nommons le débat ergologique, et que nous définissons comme la mise en œuvre d'une pédagogie dialogique avec, comme centre de gravité, un débat de normes et de valeurs investies dans l'agir des protagonistes. Le débat, dans la mesure où il est vecteur de développement dans une visée émancipatrice, permet d'engager un processus de production de nouvelles normes. Etant inscrit dans une temporalité relativement longue, il outille les élèves en vue d'une future participation à leur vie citoyenne.

Pour permettre la constitution du matériau de recherche dans l'optique des autoconfrontations, le chercheur filme le débat avec une caméra numérique portable. Nous optons pour le portage afin de gagner en mobilité. Ce choix permet de capter des expressions corporelles d'élèves susceptibles d'enrichir d'autant les entretiens avec le chercheur. Il présente néanmoins l'inconvénient d'attirer quelque peu l'attention des élèves.

Etape 4 : Le feedback du débat animé par l'enseignant avec les élèves.

La dernière phase permet à l'enseignant de revenir avec les élèves sur le débat en faisant émerger les apprentissages réalisés. Elle permet de documenter les acquis réalisés à partir de la relation Homme-milieu. La pédagogie Freirienne partage, avec la démarche ergologique, une même préoccupation de produire des connaissances sur fond de valeurs. Le but est d'impacter durablement les comportements humains et plus profondément les conduites humaines.

Le chercheur ne participe pas à cette phase. Il nous semble en effet nécessaire de revenir à un contexte ordinaire marqué par un rapport professeur-élèves. Il est cependant demandé à l'enseignant de déposer une caméra numérique dans un coin de la salle, et de transmettre l'enregistrement au chercheur. En raison des contraintes de programmation, l'exploitation de ces traces de l'activité peut avoir lieu ultérieurement et fournir du matériau à l'entretien d'autoconfrontation suivant.

1.2 Les participants

Nous faisons le choix d'une procédure de sollicitation en nous adressant à l'inspecteur de la discipline d'histoire-géographie. Le profil recherché est celui d'enseignants déjà engagés dans la pratique du débat en classe, et donc en capacité de moduler leur manière de faire en fonction des spécificités de notre dispositif. Ce choix nous apparaît comme pertinent dans la mesure où des enseignants inexpérimentés, voire débutants, disposent selon nous de moins d'antériorité dans laquelle puiser des compétences. Or, il nous importe d'expérimenter notre protocole avec des enseignants en capacité de le mettre en œuvre. Par ailleurs, nous sommes également sensible aux travaux qui mettent en lumière la nécessité de dynamiser la formation continue des enseignants. Celle-ci est jugée comme cruciale, dans l'optique de renouveler le métier, dans un environnement où les rencontres entre enseignants sont aussi rares qu'indispensables pour répondre aux difficultés d'enseigner (Gonthier-Maurin, 2012). Ainsi, le rapport du sénat indique la nécessité de « favoriser l'actualisation des connaissances des enseignants et l'approfondissement du regard réflexif qu'ils posent sur leurs pratiques, en préservant toujours leur rôle de concepteur de leur métier sans les transformer en simples exécutants » (p. 70). Ces conclusions sont reprises dans un autre rapport de

l'Inspection Générale de l'Éducation Nationale (André et al., 2012) et plus récemment (Brisson & Laborde, 2018).

Notre procédure de sollicitation se poursuit par une prise de contact avec les chefs d'établissement de leur lieu d'affectation. En effet, ceux-ci sont responsables, d'un point de vue juridique comme éthique, de l'ensemble des actions menées dans leur établissement. Nous avons été attentif à recueillir à la fois leur adhésion de principe à la mise en œuvre de la recherche elle-même, tout comme nous voulions leur accord pour contacter les collègues suggérés par l'inspecteur. Ce choix se justifie également par le fait que les chefs d'établissement disposent d'informations confidentielles pouvant remettre en cause la pertinence de la sélection. A titre d'exemple, un enseignant pourrait accepter la sollicitation, tout en étant en difficulté au niveau professionnel voire personnel. Les conditions de sa contribution ne seraient alors pas favorables.

Cette double procédure de sollicitation nous permet de nous assurer une quiétude en termes de mise en œuvre légitimant, pour les enseignants concernés, la démarche de mobilisation. Nous sommes attentif à ne pas imposer l'adhésion des participants. Par ailleurs, nous assurons qu'aucune information issue de la recherche ne sera communiquée à leurs supérieurs hiérarchiques.

L'ensemble de ces sollicitations est effectué par messagerie électronique. Nous précisons dans chaque échange le caractère confidentiel des données, et nous nous engageons à ne pas les communiquer ni les exploiter en-dehors de tout usage dans le cadre de la recherche de doctorat (séminaires, colloques ou articles scientifiques). Compte tenu des échanges écrits, des délais de réflexions et des possibilités de rétractation à tout moment, nous n'avons pas envisagé de contrat, ce qui en outre présente l'avantage de rendre la collaboration moins protocolaire.

A la suite de ces échanges électroniques, une rencontre avec les futurs participants est programmée au printemps de l'année précédant la mise en œuvre de la recherche. Durant cette rencontre, nous clarifions les enjeux et modalités de la recherche tout en nous assurant de l'implication des enseignants. Un écrit précisant les étapes du protocole est remis aux participants (annexe 1). Ce document précise également les fondements scientifiques de la recherche dans une colonne intitulée : « Pour en savoir plus ». Nous restons préoccupé par la volonté de prouver la validité scientifique de la recherche, en permettant aux enseignants d'acquérir des connaissances quant aux arrière-plans théoriques du protocole.

Six enseignants sont sollicités et cinq acceptent de participer à la recherche. L'enseignant en situation de refus nous précise qu'il est en réorientation professionnelle. Nous faisons le choix de ne pas donner suite à une participante, eu égard à son profil de chercheuse pouvant possiblement induire des biais dans notre étude. En effet, elle envisage un troisième cycle sur un sujet proche du nôtre.

La participante Clarisse est affectée dans un collège semi-rural composé d'environ 400 élèves. Les catégories socioprofessionnelles représentées sont majoritairement issues de classes sociales favorisées voire défavorisées. Le taux de réussite au brevet est inférieur à la moyenne académique et nationale. Enseignante depuis 16 ans, elle est également formatrice depuis 8 ans. Membre d'un groupe d'experts composé de formateurs dans le domaine de l'EMC, elle est régulièrement sollicitée dans la conception et la mise en œuvre d'axes de formation dans le domaine de l'éducation à la citoyenneté. Elle obtient l'agrégation au courant de notre collaboration.

Sa participation à l'expérimentation du protocole de débat, en amont de sa mise en œuvre, lui confère une place particulière dans la recherche. Ses conseils nous permettent de veiller à la compatibilité de cette manière de débattre, avec les contraintes structurelles de l'établissement. Ainsi, nous abandonnons la phase initialement prévue de co-construction du croquis de la situation avec l'ensemble de la classe. La longueur de cette mise en œuvre réduisait d'autant le temps du débat. Nous avons ainsi opté pour la réalisation du croquis support au débat en-dehors du cours, et avec la participation du chercheur.

Nous adhérons à ce changement d'autant qu'il n'a pas d'impact sur les fondements théoriques et les visées de recherche.

Les participants Evelyne et Noé exercent dans le même lycée.

L'établissement M. est un lycée de taille moyenne (1278 élèves en 2018), situé en périphérie d'une grande ville. Il propose des filières générales et technologiques, des sections sportive, binationale et européenne. Les effectifs du lycée proviennent de 6 collèges de secteur, dont 4 classés en réseau d'éducation prioritaire. Le profil des élèves est composé de 71% d'élèves dont les parents cumulent des professions et catégories socioprofessionnelles défavorisées. Par ailleurs, 17,1% des élèves qui entrent en seconde ont au moins un an de retard.

Deux classes de seconde sont mobilisées par notre recherche. Chaque classe est composée d'une trentaine d'élèves en moyenne, majoritairement issus des réseaux d'éducation prioritaire. Les débats filmés sont tous réalisés en demi-classe, comme le permet le programme d'EMC.

Evelyne, enseignante depuis 27 ans, est ponctuellement mobilisée pour assurer des actions de formation. Nous pouvons citer celle portant sur les programmes d'enseignement de sa discipline de 2011 à 2012. Par ailleurs, elle anime des formations avec Noé, autre participant à la recherche, sur l'évaluation en 2018 et le dispositif institutionnel nommé « devoirs faits » en 2019. Aussi, ce lien privilégié avec Noé participe également d'une particularité de sa participation à notre recherche.

Noé est enseignant depuis 20 ans. Tout comme Evelyne, il participe ponctuellement à des actions de formation dans le domaine de l'histoire-géographie. Il assure par ailleurs, en sa qualité de docteur, des vacances à l'université sur le thème de l'histoire médiévale, pour des étudiants en licence.

Nous considérons également les élèves comme des participants à la recherche, en dépit du fait que nous ne recueillons par directement de données les concernant. Ce choix est guidé par un double souci : Tenir compte de la faisabilité pour le chercheur, et ne pas alourdir la charge de travail pour les élèves. Nous sommes soucieux de perturber le moins possible leurs tâches quotidiennes. Pour autant, nous considérons que la parole de l'élève constitue le point de départ de toute la démarche de recherche. C'est à partir de leurs interventions que les enseignants s'engagent dans une démarche de clarification de leurs raisons d'agir à l'issue de l'animation des débats.

Nous faisons le choix d'explicitier et de clarifier aux élèves ce que recouvre la recherche en éducation en général. Nous précisons également les tenants et aboutissants de celle menée avec eux en particulier. S'ils évoquent spontanément l'utilité de la recherche dans le champ de la médecine, pour la plupart, ils ignorent le bénéfice de celle menée dans les Sciences Humaines et Sociales.

Dans le souci de banaliser la présence du chercheur dans l'espace classe, nous prenons le temps d'échanger avec eux de manière informelle entre les prises de vue, et lorsque nous les croisons dans les couloirs de l'établissement. Ces moments, d'apparence secondaire, participent de notre démarche d'intervention.

2. Le protocole de recherche.

Nous décrivons dans un premier temps le protocole de recueil des données (section 1) en précisant l'outillage technologique ainsi que notre méthodologie de l'entretien. Nous rappelons ensuite le calendrier de nos interventions (section 2).

2.1 Description du protocole

Nous attribuons au protocole de recueil de données une double fonction. Tout d'abord, en tant qu'il constitue un outillage permettant de faire émerger l'activité des participants, il est au démarrage de l'étude un artefact visant à produire du développement professionnel (Albero, 2010a, 2010c). Ensuite, s'adossant à

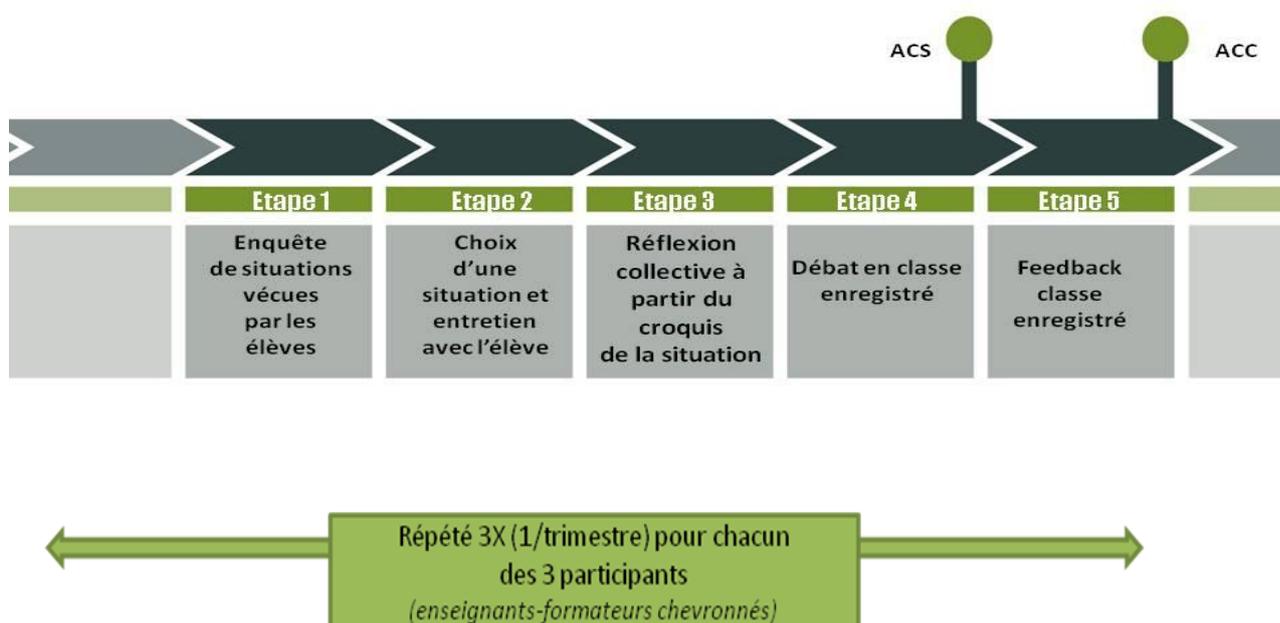
une démarche d'accompagnement initiée par le chercheur, il permet l'émergence et la confrontation de points de vue jusqu'à possiblement les déplacer.

Le protocole amène nécessairement à se situer en contexte, au plus près des acteurs en prise avec des situations inédites. Il nous importe ainsi d'aborder l'activité des enseignants en tenant compte des « normes antécédentes » (Schwartz, 2000b, p. 594)³⁰ que ceux-ci déclarent mobiliser dans leur pratique. Nous ambitionnons également de saisir de nouvelles normes produites par engendrement de l'agir. En effet, « toute activité est toujours en partie gestion singulière d'une situation en théorie standardisées » (Schwartz, 1991, p. 9).

Nous faisons le choix d'une inscription dans la durée par un dispositif longitudinal de recueil de données. Celui-ci s'étend sur une année scolaire avec les trois enseignants et leur classe respective. Pour chaque enseignant, trois boucles, autour d'un débat chacune et d'un feedback, sont programmées. Chaque boucle inclut l'enregistrement du débat par un dispositif de filmage, une autoconfrontation simple (ACS) avec l'enseignant, et une autoconfrontation croisée (ACC) avec les trois participants à la recherche. Le chercheur est présent durant ces différents moments avec une implication variée.

La figure 1 est extraite de notre poster scientifique présenté en colloque.³¹ Celui-ci résume le protocole de recueil de données.

Figure 1 : Présentation du protocole de recherche



Nous faisons le choix d'enregistrements audio et vidéo pour documenter les traces de l'activité des enseignants par autoconfrontation. Cette technologie constitue une médiation permettant à l'enseignant de se remettre quelque peu en situation, et de retrouver les délibérations à l'origine de ses choix. Il s'agit ainsi de rendre compte du processus d'actualisation du monde intérieur de l'enseignant. Rapproché à la

³⁰ Pour retrouver la définition de ce concept, voir chapitre 2, section 1.3.1.

³¹ Colloque Structure Fédérative d'Études et de Recherches en Éducation de Provence, intitulé « Apprentissage et éducation », Marseille avril 2018.

démarche ergologique, ce procédé nous permet de faire dialoguer divers degrés « d'adhérence et de désadhérence » (Schwartz, 2009, p. 21)³² dans l'optique de produire des savoirs investis dans l'action.

2.1.1 Outillage technique

Nous faisons le choix de programmer les ACS et ACC dans l'environnement professionnel des enseignants, à savoir dans leurs salles de cours respectives. Nous cherchons à recréer l'ambiance de travail, participant ainsi à l'accès au vécu avec la quête d'authenticité que nous ambitionnons d'atteindre.

La caméra numérique est disposée sur une table, en face de l'écran d'ordinateur, de sorte qu'elle puisse capter de manière audible l'extrait vidéo du débat faisant l'objet de l'entretien d'autoconfrontation. Ce choix nous permet de saisir en image la disposition de l'espace pour rendre compte de la démarche (Photo 2). Nous doublons l'enregistrement par un dictaphone afin de pallier tout dysfonctionnement éventuel.

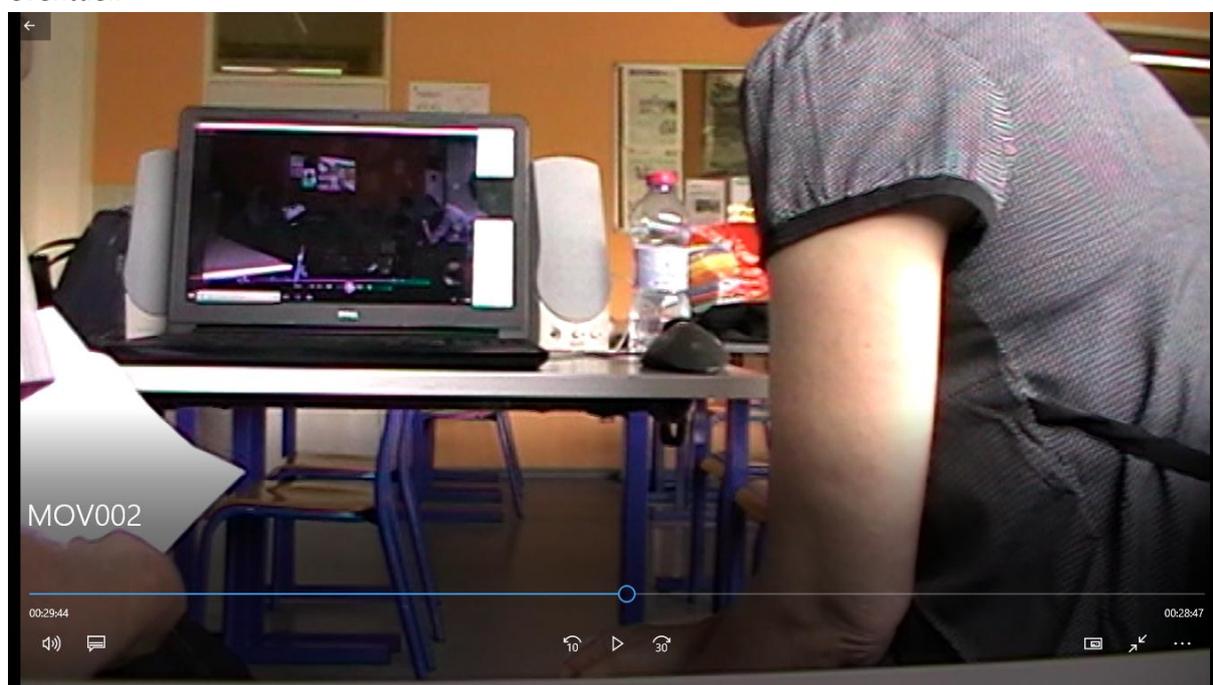


Photo 2 : Disposition de l'espace pour les AC

2.1.2 Outillage méthodologique des entretiens

Deux types d'entretiens d'autoconfrontation sont mis en œuvre. D'une part, des entretiens d'ACS avec chaque enseignant en les confrontant à des extraits de leur débat. D'autre part, à l'issue des trois ACS, une ACC met en présence les trois enseignants et le chercheur. Ce procédé est reproduit trois fois pour couvrir l'année scolaire.

Pour mener ces différents types d'entretiens, nous rendons compte de notre méthodologie. Nous présentons successivement nos deux préoccupations, nos six principes d'action pour terminer par nos quatre axes directeurs. Ces éléments constituent l'ossature de notre questionnement. Par ailleurs, nous proposons des extraits *verbatim* pour illustrer notre démarche. Nous faisons le choix de présenter à chaque fois en premier ces données de verbalisation pour les expliciter ensuite. L'enjeu est d'appuyer la

³² Pour retrouver la définition de ces termes voir chapitre 2, section 3.3.

compréhension de notre manière de faire en situation. Afin de s'assurer de la compréhension de cet ensemble, nous proposons une dernière section comportant un schéma reprenant tous ces construits. Nous substituons au terme « enseignant », celui « d'interviewé » afin de marquer l'inscription de notre réflexion dans le domaine de l'entretien.

2.1.2.1 Deux préoccupations dans l'entretien

Pour le chercheur, la première préoccupation consiste à aider les interviewés à découvrir leur propre activité. Celle-ci n'est pas directement accessible, car pour une part cachée dans leur agir en situation. En effet, l'activité a toujours plus d'épaisseur et de consistance que le geste observable (voir chapitre 2, section 5.2).

Pour aider à la compréhension, nous restituons cet extrait où Evelyne arrête le visionnage d'un passage de son premier débat. Celui-ci documente une situation où elle insiste pour faire admettre aux élèves que les violences ordinaires ne sont pas acceptables. Elle questionne les élèves : « *C'est facile de faire la différence entre taquinerie et racisme ordinaire ?* ».

ACS 1

Ch 161 : Ah et qu'est-ce que tu vois là ?

E 162 : Ah punaise, **t'as vu le ton ? On n'a pas envie de répondre à ma question là. Franchement.** Ah c'est drôle

Ch 163 : Ah ça

E164 : Oui il y a tout là, **y'a le ton et le geste là, le geste là, le geste de recul là**, ah ouais

Alors qu'Evelyne rend compte d'une situation, le chercheur introduit un questionnement sans réel objet, « *qu'est-ce que tu vois là ?* », l'obligeant à affiner son activité par arrêt sur image en quelque sorte. Cette question amène l'interviewée à pointer un aspect qui questionne sa manière d'être : « *T'as vu le ton ? [...] là, y'a le ton et le geste là, le geste là, le geste de recul là* ». Elle s'oblige ainsi à décrire avec finesse ce qu'elle voit de son action jusqu'à en interroger l'impact sur les élèves : « *On n'a pas envie de répondre à ma question là. Franchement* ». Ses propos nous permettent de comprendre comment le point de vue des élèves est inféré par l'analyse de son activité.

Ce choix de questionnement du chercheur provoque la surprise de l'interviewée pendant le visionnage. Elle atteste d'une prise de conscience sur son activité qui lui était totalement étrangère lors du débat avec les élèves.

Notre seconde préoccupation consiste à tenter de comprendre comment l'interviewé resingularise ses manières de faire lorsque celui-ci ambitionne de faire émerger le milieu de vie de l'élève. Ainsi, nous cherchons à épingler ses délibérations et raisons d'agir en encourageant les verbalisations. Nous tentons d'approcher à un niveau micro les points de vue, jusqu'à les dérouler en acceptant les dilemmes qui peuvent surgir. Si la mise en mots des choix nous importe, nous accordons également de l'intérêt aux renoncements, aux alternatives perçues par l'interviewé mais non mises en œuvre en situation.

Nous restituons un extrait de la deuxième ACS de Clarisse durant laquelle elle enchaîne les questions aux élèves en cherchant à prioriser exclusivement sur les savoirs scolaires.

ACS 2

Ch 167 : Alors la suite [visionnage]

C 168 : **Mais tais toi donc c'est pas vrai**

Ch 169 : Ouais c'est marrant et puis tu vois toutes les têtes qui se tournent de nouveau regarde ils regardaient tous vers là, donc en écoute et là, hop tu dis ça et toutes les têtes se tournent regarde [visionnage]

C 170 : Mais oui **c'est dingue, c'est nul**. Oui parce que **plus tu contrôles, moins ça marche et moins ça marche plus tu contrôles, je me dis faut que je drive mais c'est infernal quand même**

Ch 171 : Oui c'est ça

C 172 : Puis **j'aurais quand même pu contrôler mais pas comme ça** en posant une question comme on l'avait vu ensemble là « et toi t'as une question ? »

Durant le visionnage, elle découvre sa manière de faire en s'invectivant elle-même, « *mais tais toi donc c'est pas vrai* ». Elle disqualifie ses prises de parole en se considérant comme « *nul[le]* ». Le visionnage permet ainsi de relier ses choix en situation avec ses valeurs en préférence tout en évaluant l'impact sur les élèves. Le chercheur accentue cette élaboration en pointant du doigt les élèves comme pour maintenir l'évocation. Aussi, nous apprenons comment elle retravaille son activité en situation.

Le chercheur amène Clarisse à faire état de son débat de normes. Cette orientation se confirme quand elle indique que plus elle accentue le « *contrôle [...] moins ça marche et moins ça marche plus [elle] contrôle* ». Cette mise en mots nous permet de saisir ce qui n'est pas directement observable car enfoui dans des raisons d'agir.

Ces deux préoccupations sont à la base de tout le questionnement.

2.1.2.2 Six principes pour l'entretien

Nous accordons une importance fondamentale aux deux premiers principes de non-jugement et de confidentialité. En effet, s'ils ne sont pas respectés, ils risquent d'asphyxier les prises de parole et de minorer l'intérêt des données pour notre recherche. Aussi, à l'entame de chaque entretien nous rappelons ces principes. Ils participent du contrat de confiance et de communication qui doivent nécessairement infuser une telle pratique collaborative.

Nous restituons ici les phrases types du chercheur au démarrage de chaque AC.

« Alors, comme toujours, je te rappelle que le contenu de cet entretien est confidentiel, et qu'il sera exploité uniquement dans le cadre de la recherche. Par ailleurs, il ne s'agit pas de juger ni d'évaluer ta prestation, mais de considérer que les choix que tu as fait dans l'action, tu avais de bonnes raisons de les faire à ce moment là, alors qu'aujourd'hui nous agissons à retardement avec davantage de confort ».

Nous rajoutons qu'il s'agit pour nous de structurer et de conditionner un espace d'échange sur le travail avec la volonté de suspendre toute logique évaluative ou formative affirmée. Aussi, nous bannissons autant que possible l'usage du terme « *pourquoi* », qui renvoie à un jugement moral susceptible de contrarier les prises d'initiative des participants lors des échanges.

Le troisième principe nous amène à refuser toute forme de formulation de conseils. Nous nous cantonnons à pointer des éléments qui nous semblent pertinents au regard des intentions de la recherche. Aussi avons-nous fait état de moments où les enseignants semblent en difficulté, et en confiance, dans la distribution et les prises de paroles. Nous retenons également d'autres moments où ils parviennent à faire émerger le milieu de vie des élèves, et d'autres où ils y échouent. Ainsi, tout ce qui nous semble pertinent à interroger fait l'objet d'arrêts sur image.

Le quatrième principe est marqué, au démarrage de chaque ACS, d'un rappel de la durée et des modalités de traitement de la vidéo. Il nous importe de clarifier de manière très précise les modalités de concertation afin d'éviter tout malaise qui surgirait d'une mauvaise interprétation de l'agir du chercheur. Nous restituons la consigne type.

« Je te propose de travailler ensemble sur une durée de 2h30 à 3h. J'ai sélectionné quelques extraits, en as-tu repéré quelques-uns sur lesquels tu souhaites revenir ? »

Aussi, nous alternons entre des choix d'extraits sélectionnés par le chercheur, et ceux des interviewés. Pour ce faire, nous optons pour une préparation rigoureuse des ACS. En effet, avant chaque ACS, nous visionnons à plusieurs reprises le débat en produisant une fiche de préparation de l'entretien à venir (annexes 3, 6, 9, 13, 16, 19, 23, 26, 29). Celle-ci n'est pas partagée avec les interviewés sans pour autant qu'elle ait un caractère confidentiel. Pour chaque débat, nous repérons des extraits que nous souhaitons réinterroger, assortis de quelques retranscriptions de *verbatim* pour faciliter la reprise. Par ailleurs, cette structuration en amont nous permet de retrouver sans difficulté les passages choisis par l'interviewé. Ces extraits vidéo sont ensuite repris pour les ACC.

Le cinquième principe, outre le fait de n'être ni évaluative ni formative, notre technique d'entretien ambitionne de ne pas induire ou suggérer une orientation de la pensée. Notre objectif consiste à centrer l'entretien sur le déroulement de l'action, du commencement jusqu'à son achèvement, en faisant expliciter à l'interviewé les différentes étapes du processus d'élaboration mentale.

Cette référence à l'action, comme centre de gravité de nos entretiens, constitue un repère permanent dans la conduite de nos échanges, et provoque un certain sentiment d'inconfort de la part des interviewés. Ces derniers se retrouvent souvent déroutés par ce type de mise en mots particulière. Aussi avons-nous pris le soin de leur expliciter notre démarche de questionnement, et le sentiment d'étrangeté qui pourrait surgir selon eux. Toutes nos prises de parole démarrent avec cette préoccupation forte de rester centré sur l'action en tenant le plus longtemps possible son évocation. Dans un second temps, nous ouvrons le propos sur les choix opérés en termes de savoirs et de valeurs mobilisés dans la situation. Nous nommons cette dynamique de centration sur l'action un « principe de localisation ».

Nous avons recours à un extrait de la troisième ACS de Clarisse pour rendre compte de ce choix méthodologique. Dans l'extrait, les élèves donnent leurs points de vue à la question : « *Qu'est-ce qui vous fait rire ?* ».

ACS3

Ch 157 : D'accord, bon on peut continuer (visionnage)

C 158 : **Là je me suis efforcé aussi à laisser des silences**

Ch 159 : **C'est hyper net là** et c'est nouveau non ?

C 160 : Clairement, **ces silences n'auraient pas existé en débat un ou deux c'est net**

Ch 161 : Oui puis là il est long

C 162 : Oui et il a permis à lui de prendre la parole et on l'avait pas franchement entendu

Ch 163 : **Et est-ce qu'à ce moment, très précisément, tu as conscience de ce blanc que tu laisses là ou pas du tout ?**

C 164 : Oui très clairement, cela a d'ailleurs été très compliqué pour moi. Mais **je sais qu'ils peuvent vraiment les mettre à profit, ils sont vraiment dans la réflexion** et ça j'en suis persuadé, je les connais donc je peux en être certain. On est à la fin de l'année et là c'est clair. Ils sont tous engagés dans le débat, regarde là ils sont tous attentifs. Ils sont avec moi, du coup s'il y a un silence c'est pas grave. Donc je veux

bien leur laisser ce temps là tu vois c'est rigolo de dire ça. Mais **c'est pas du temps vide, sans rien, c'est pas tu vois comme si les gamins ils jouaient la montre pour faire gagner du temps**

Ch 165 : Ah ça existe ça

C 166 : Non oui enfin bon à la marge tu vois. Enfin, **on voit bien que certaines choses ont besoin de temps tu vois pour faire mûrir ses idées où pour ben tout simplement se questionner. Parce que ce qui est intéressant c'est pas forcément ce qu'ils disent là, c'est aussi qu'ils se posent des questions qu'ils ignoraient jusqu'à présent. C'est aussi ça je crois l'EMC.** Donc ces silences sont précieux. D'ailleurs des élèves étaient venus me dire que c'était génial parce qu'ils ont découverts des sujets sur lesquels ils n'avaient jamais pu réfléchir jusqu'à présent que là ils réfléchissent encore bien au-delà du cours et ils avaient trouvé ça génial

Ch 167 : Ah classe

C 168 : Puis par moment quand il n'y avait plus rien j'avais relancé tu vois en disant des trucs

Ch 169 : **Juste pour revenir quand tu dis ils ont besoin d'une pause qu'est-ce que tu veux dire ?**

C 170 : Ben certains sont en train de réfléchir à des trucs qu'ils n'ont pas formulés, ou peut-être qu'ils n'ont pas envie de formuler, et voilà. Là il n'y a aucun qui joue avec sa montre, ou qui s'ennuie, certains ont besoin juste de rien

Ch 171 : **Et ton intention derrière ?**

C 172 : Je laisse des blancs là, parce que je voudrais laisser de l'espace pour que quelqu'un le prenne. Et surtout des élèves comme Marina là qui n'avait encore rien dit jusqu'à présent. C'est une fille qui ne parle vraiment pas beaucoup et en classe c'est pareil. Ce sont des jeunes qui voilà qui n'osent pas toujours prendre la parole

Ch 173 : **Donc tu veux laisser la parole à tout le monde ?**

C 174 : Oui **je veux que tout le monde se sente autorisé à prendre la parole et pas juste ceux qui ont l'habitude et qui interviennent facilement**

Clarisse précise son choix de laisser parler les élèves sans intervenir ; « *là je me suis efforcée aussi à laisser des silences* ». Ce choix est inédit dans sa pratique, comme elle le souligne en précisant que « *ces silences n'auraient pas existé en débat un ou deux c'est net* ». Nous focalisons sur cette volonté de ne pas intervenir ; « *c'est hyper net là [...] Et est-ce qu'à ce moment, très précisément, tu as conscience de ce blanc que tu laisses là ou pas du tout ?* ». Alors que le sujet peut se clore, et la discussion évoluer vers d'autres aspects, nous l'amenons à nouveau à s'exprimer sur ce moment précis de son choix. Nous rajoutons ; « *juste pour revenir quand tu dis ils ont besoin d'une pause qu'est-ce que tu veux dire ?* », pour ensuite poursuivre notre insistance avec cette même volonté d'en savoir toujours plus sur ses délibérations : « *Et ton intention derrière ?* ». La question suivante va dans le même sens en termes d'ambition pour accéder à l'activité de l'interviewé en se cantonnant à une reformulation ; « *donc tu veux laisser la parole à tout le monde ?* ». Grâce à cette dernière question, nous obtenons une confiance supplémentaire quant à ses choix en valeur qui sous-tendent la manière avec laquelle elle avait décidé d'intervenir ; « *je veux que tout le monde se sente autorisé à prendre la parole et pas juste ceux qui ont l'habitude et qui interviennent facilement* ».

Cet extrait témoigne de votre volonté omniprésente de centrer l'entretien sur l'action afin de faire émerger les délibérations des interviewés *in situ*.

Le dernier principe rend compte de notre attention continue à la qualité du questionnement. Nous le considérons comme condition indispensable pour maintenir les participants dans l'évocation de leurs pensées privées. Aussi, sommes-nous préoccupés par ce que produit nos questions sur les interviewés, aspect qui nécessite de la part du chercheur une forte concentration durant l'exercice. Nous adoptons une

posture physique et verbale autorisante, prêt à tout recevoir sans laisser paraître d'émotions particulières. Nous cherchons ainsi systématiquement à marquer de l'intérêt aux propos énoncés par des formules comme ; « *Ah oui, d'accord, c'est intéressant* » ou encore ; « *Ah oui, je n'avais pas pensé à ça* ».

2.1.2.3 Les quatre axes directeurs de l'entretien

Nous utilisons quelques apports de la technique d'entretien construite par Mucchielli (2013) en prolongation des travaux théoriques de Carl Rogers. Sans nous confondre avec les fondements théoriques qui relèvent d'un autre cadre, ses apports nous permettent d'outiller techniquement notre démarche de questionnement. Nous retenons la logique de reformulation comme technique de relance. Cette pratique consiste à redire, selon trois procédés différents, ce que l'interviewé exprime en encourageant son expression, tout en veillant à une concordance avec le « principe de localisation » évoqué plus haut. Nous rajoutons un quatrième axe qui nous permet de renforcer les effets de nos entretiens.

Nous proposons de préciser ces quatre axes qui servent nos objectifs d'entretien.

Le premier axe concerne la reformulation écho. Celle-ci vise à reprendre les derniers mots prononcés par l'interviewé, sans aucun ajout, en cherchant à se montrer soucieux de ne pas modifier l'orientation du propos. Cette reprise incite ainsi l'interviewé à poursuivre son évocation avec la finesse de grain escomptée.

Nous citons cet extrait de la deuxième ACS avec Noé. Il rappelle un moment de l'ACC2 durant lequel Clarisse avait fait une synthèse des échanges entre élèves afin de préciser les savoirs travaillés lors du débat.

ACS 2

N 349 : Oui c'est toujours ce rapport entre les débats et ce que les élèves disent dans le débat et ce que toi tu peux en faire. Tu vois bien, tous les trois on a une cette réaction notamment au bout d'un moment on s'est dit ils ont dit plein de choses et maintenant qu'est-ce qu'on en fait de tout ça. En voyant C. intervenir dans son cours en effet je me suis dit qu'est-ce qu'on en fait, **on va injecter davantage de professoral, de ces normes professorales dans le débat** et au final arriver à ce point là tiens ça, alors en arrivant ce matin je ne pensais pas que j'arriverais à formuler ça comme **ça je suis en train de me dire mais qui a dit que ça devait être ça la norme professionnelle ? Peut-être qu'il faut voir un déplacement de la norme professionnelle ?** Une dénormalisation complètement oui

Ch 350 : **Ouais c'est intéressant, un déplacement de la norme**

N 351 : **Oui voilà un déplacement de la norme**

Ch 352 : Oui parce que, et je trouve que l'autoconf croisée était très forte, parce que cela vous a fait réagir ce que C. là avait fait et puis tout de suite c'était suivi d'une seconde réaction

N 353 : Oui oui ben tu vois bien on n'était pas au clair et ben et tu vois bien on dit à C. Ah c'est bien et puis après euh bof au fait et on est pas à l'aise on ne sait pas quoi faire en fait. **Est-ce qu'on franchit le Rubicon ou pas quoi en fait**

Ch 354 : Oui

N 355 : Oui c'est un peu ça en fait et de dire allez en y va en fait

Ch 356 : Oui c'est ça ce que tu appelles la dénormalisation

N 357 : Oui alors je sais pas là disons le terme je sais pas s'il est bon mais c'est là une interrogation globale sur le métier : « C'est quoi ce que je dois transmettre ? » et je participe à une forme d'héritage est-ce qu'au fond le but c'est, enfin ici des connaissances des concepts à transmettre alors que **c'est peut-être plus important là de laisser s'exprimer les élèves sur ce qu'ils ont à dire sans les reprendre systématiquement**

pour aller on va définir ce mot etc. Et c'est ça ce qui me passionne là dans ce qu'on fait, ça fait bouger les lignes quoi en effet et de manière importante mais ça repose, au-delà du mental, ça repose sur un comment dire euh si si si euh **tu fais bouger les lignes du métier et avec le métier c'est tout un substrat, intellectuel, social, sociétal même qui bouge quoi, le rapport au savoir, le rapport à des postures d'exécutants de donneur d'ordres aussi, des valeurs personnelles, familiales**

Il voit dans la manière de faire de Clarisse un réflexe de métier qui consiste à formaliser des acquis en les conceptualisant ; « *on va injecter davantage de professoral, de ces normes professorales dans le débat* ». La poursuite de sa réflexion l'amène à modifier ce point de vue initial ; « *je suis en train de me dire mais qui a dit que ça devait être ça la norme professionnelle ? Peut-être qu'il faut voir un déplacement de la norme professionnelle ?* ».

Compte tenu de la pertinence que nous accordons à ce propos, nous usons d'une relance en écho ; « *Ouais c'est intéressant, un déplacement de la norme* », amenant une nouvelle reprise valant confirmation pour Noé ; « *oui voilà un déplacement de la norme* ». Avec ce procédé, nous mobilisons l'échange sur ce point que nous considérons comme crucial, en cela qu'il permet d'interroger le cœur du métier. Aussi, la poursuite de l'échange amène Noé à pointer un renouvellement de sa pratique ; « *est-ce qu'on franchit le Rubicon ou pas quoi en fait ?* » Par le biais de cet échange, Noé concède l'idée de se détacher de certains réflexes de métier centrés sur la transmission de connaissances. Il envisage désormais une autre hypothèse en privilégiant un retravail des valeurs ; « *c'est peut-être plus important là de laisser s'exprimer les élèves* ». La conclusion qu'il propose à cet échange traduit l'impact de ce passage sur le positionnement professionnel ; « *tu fais bouger les lignes du métier et avec le métier c'est tout un substrat, intellectuel, social, sociétal même qui bouge quoi, le rapport au savoir, le rapport à des postures d'exécutants de donneur d'ordres aussi, des valeurs personnelles, familiales* ».

Cet extrait rend compte de l'importance de maîtriser une technique de relance qui invite l'interviewé à complexifier son point de vue.

La deuxième modalité, nommée reformulation reflet, vise à paraphraser le plus fidèlement possible les propos énoncés. Dès lors, on se contente d'en modifier éventuellement certains mots ou phrasés. Cette manière de faire vise à amener l'interviewé à reconnaître son propos, à travers la reprise du chercheur, attestant ainsi d'une qualité d'écoute susceptible d'encourager la poursuite de l'évocation.

Nous illustrons cette idée avec un extrait de la deuxième ACS de Clarisse dans lequel elle évoque son sentiment de confisquer la parole des élèves.

ACS 2

C 88 : Et **tu vois là les autres je les ai perdus là regarde**

Ch 89 : **Perdu oui enfin perdu dans**

C 90 : **dans le débat**

Ch 91 : Ah pas dans la gestion de classe

C 92 : Non dans le débat là regarde ils n'y sont pas

Elle indique avoir démobilisé les élèves ; « *tu vois là les autres je les ai perdus là regarde* ». Dans cette manière de faire, nous nous limitons à reprendre le propos sans rien rajouter de nouveau ; « *perdu oui enfin perdu dans* ». Cette reprise permet ainsi à Clarisse de préciser que ses préoccupations ne concernent pas une problématique de gestion de classes, mais plutôt une logique de gestion des échanges « *dans le débat* ». Nous avons ainsi pu obtenir une information supplémentaire tout d'abord inexistante en première

évoquant. Cette invitation à poursuivre l'exploration de sa propre activité nous permet d'améliorer la qualité du matériau à traiter.

Le troisième procédé de relance se nomme la reformulation clarification. Davantage inductive que la précédente, elle vise à dépasser le stade de la paraphrase en formulant avec davantage de précision ce que l'interviewé vient d'exprimer. On rajoute qu'il faut s'interdire toute forme d'interprétation susceptible d'en modifier l'orientation. L'enjeu consiste à rendre compréhensible ce qui est exprimé par l'interviewé de manière imprécise, voire désordonnée.

L'extrait mobilisé est celui de Noé durant l'ACS2. Il évoque un moment du débat où les élèves font état de leurs représentations sur l'homosexualité à renfort d'arguments culturels.

ACS 2

N 235 : Ben oui mais comme je l'ai dit avant. **Tout était en germe et rien n'est parti parce que j'ai bloqué, je crois au bout d'un moment mon intrusion dans les scènes de vie. Tu vois, je bloque l'émergence d'opinions diverses révélatrices de valeurs et qui au final ne sont pas reprises parce que je balance des savoirs au mauvais moment**, et là dans l'extrait c'est ce que je fais, c'est vraiment net

Ch 236 : Donc **si je comprends bien, il y a des points de vue qui émergent et c'est vrai qu'ils sont à l'aise là, ils s'expriment facilement mais comme tu dis, les savoirs viennent s'imposer et taire des points de vue concurrents, c'est ça ?**

N 237 : Oui complètement, c'est ça. Là tu vois, j'éprouve le besoin de définir le terme racisme, je l'avais déjà fait à l'introduction mais **c'est des réflexes de métier** comme évoqué avant. Je vois une opportunité de placer des concepts mais du coup au détriment des points de vue opposés

Il précise que « *tout était en germe et rien n'est parti parce que j'ai bloqué, je crois au bout d'un moment mon intrusion dans les scènes de vie. Tu vois, je bloque l'émergence d'opinions diverses révélatrices de valeurs et qui au final ne sont pas reprises parce que je balance des savoirs au mauvais moment* ». Ce propos est ensuite repris mais en recentrant le point de vue de Noé sur les enjeux de recherche, soit l'émergence du milieu de vie de l'élève ; « *si je comprends bien, il y a des points de vue qui émergent et c'est vrai qu'ils sont à l'aise là, ils s'expriment facilement mais comme tu dis, les savoirs viennent s'imposer et taire des points de vue concurrents, c'est ça ?* ». Cette reprise, qui vise la clarification du propos, amène ensuite Noé à confirmer la bonne compréhension de son point de vue, et à en ouvrir la réflexion sur le métier ; « *c'est des réflexes de métier* ».

Aussi, ce procédé permet de pousser l'interviewé à dépasser son élaboration première pour faire un pas de plus vers la quête de l'informulé. Dans cette situation, c'est l'inscription de sa pratique dans un héritage professionnel qui explique, selon lui, ce choix de mise en œuvre. Une réelle prise de conscience est ainsi provoquée grâce à ce procédé.

Le dernier axe directeur correspond à ce que nous nommons des indicateurs d'appel et de rappel. Cette manière de faire traduit une forme d'implication du chercheur qui s'autorise à pointer, et à revenir, sur des moments particuliers de l'action de l'enseignant selon deux directions. La première nous amène à revenir sur des faits précis de l'action alors que l'interviewé en abandonnait l'expression. Dans ce cas, nous assumons clairement le choix de l'action faisant l'objet de l'échange. Pour la seconde, nous rappelons des propos antérieurs de l'intéressé, évoqués lors d'un échange précédent, qui semblent traduire voire contredire un changement de point de vue. Ce choix amène ainsi de la contradiction dans l'échange, provoquant une prise de conscience pouvant possiblement servir le développement professionnel.

Nous proposons d'illustrer cela avec un échange portant sur un extrait du deuxième débat de Noé. Dans cette scène, les élèves évoquent des propos discriminatoires sur les origines roumaines d'un élève.

ACS 2

Ch 210 : Oui mais **tu te rappelles qu'on avait un truc comme ça lors du premier débat**. Tu sais on parlait déjà des roumains et les élèves confondaient roumain rom etc puis tu avais aussi dit cela : « Ben ça pose un problème là ce que vous dites là » et tu te rappelles lors du débrief on avait dit que **tu ne leur avais pas donné la parole suite à des choses fortes qui ont été dites**. Là, c'est clair, tu leur donnes la parole pour creuser cette affaire laissée en suspens

N 211 : A propos de Tom le roumain

Ch 212 : Oui c'est ça et regarde là [visionnage] tu n'avais pas fait cela lors du premier débat quand Tom a pris la parole pour évoquer ses origines alors que **là tu lui parles de manière frontale**

N 213 : Oui là la discussion elle est hors sol je pense, hors sol dans le sens où je fais référence à quelque chose qui s'est passé bien avant où il a eu une réaction, tu sais il y avait cette réaction avec Mehdi [un élève d'origine roumaine avec agressé verbalement Mehdi en lui reprochant de discriminer les roumains en les considérant tous comme des voleurs]

Ch 214 : Oui je me souviens très bien

N 215 : Et lors de notre débriefing j'avais dit qu'il aurait fallu intervenir mais je me rends compte là qu'ils n'ont pas eu besoin de moi. Ils se sont auto-régulés ensemble "Ah excuse moi Tom etc " il avait compris qu'il a blessé l'autre. **Mais c'est vrai lors du premier débat j'aurais pu lui demander pourquoi cela vous touche ? C'est vrai mais là je l'ai fait**

Ch 216 : **Oui c'est là où quelque chose a bougé**

N 217 : Et **là on est sur des valeurs, parce que c'est ça que je cherche là**

Ch 218 : Oui et là t'y vas, tu le pointes du doigt même

Lors de l'échange avec l'interviewé, nous lui rappelons que ce sujet a déjà été évoqué lors du premier débat ; « *tu te rappelles qu'on avait un truc comme ça lors du premier débat ?* ». Le chercheur rappelle la réponse que Noé avait apportée ; « *tu ne leur avais pas donné la parole suite à des choses fortes qui ont été dites* ». En cela, nous considérons cette reprise comme un indicateur de rappel.

Ensuite, le chercheur souligne comment Noé y avait répondu dans l'extrait analysé ; « *là tu lui parles de manière frontale* ». Il s'agit là d'un indicateur d'appel en cela que nous prélevons du débat un fait que son auteur n'a pas remarqué. Ainsi, la mise en tension entre un fait présentement identifié dans le débat, et un rappel d'un fait identique passé mais traité autrement, permet de provoquer une réaction de l'interlocuteur. Noé précise ainsi une modalité d'agir qu'il aurait pu mobiliser durant le premier débat et qu'il a pu faire évoluer pour le présent débat ; « *mais c'est vrai lors du premier débat j'aurais pu lui demander pourquoi cela vous touche ? C'est vrai mais là je l'ai fait* ». Cette analyse permet au chercheur de préciser un déplacement professionnel : « *Oui c'est là où quelque chose a bougé* », et à Noé de préciser un nouvel ingrédient professionnel ; « *là on est sur des valeurs, parce que c'est ça que je cherche là* ».

Ce procédé de questionnement vise ainsi à mettre en relation des informations qui gagnent en sens par une mise en tension provoquée par le chercheur.

2.1.2.4 Synthèse de la technique d'entretien

Nous reprenons l'ossature de la méthodologie d'entretien utilisée et décrite plus-haut.

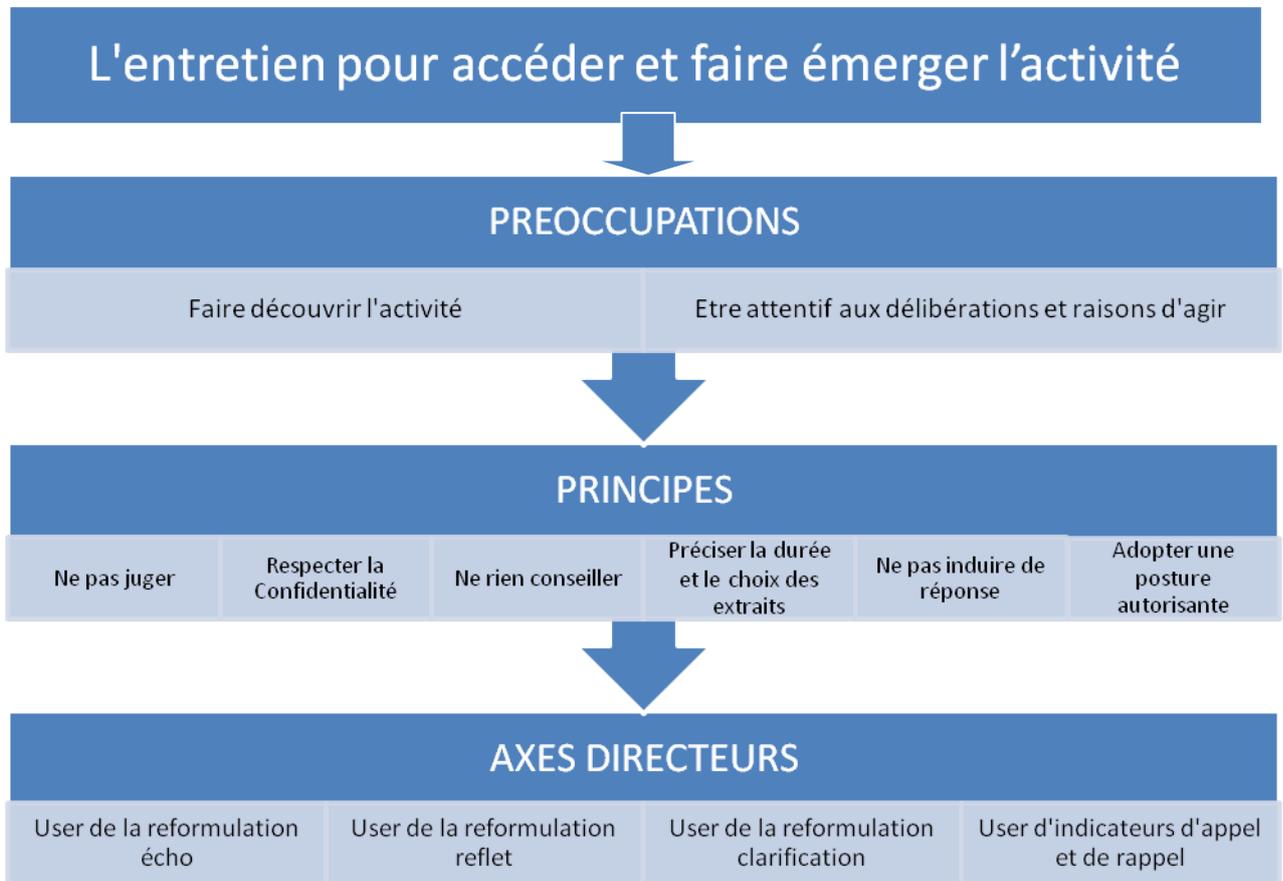


Figure 2 : Synthèse de la technique d'entretien

2.2 Echancier

Nous présentons le calendrier de mise en œuvre du protocole permettant de saisir la dimension organisationnelle de notre démarche (tableau 1).

	mars-18	avr-18	mai-18	juin-18	juil-18	oct-18	01 au 15 nov-18	16 au 31/11/18	01 au 15 janvier 19	16 au 31 janvier 19	févr-19	01 au 15 mars 19	16 au 31 mars 19	01 au 15 mai 19	16 au 31 mai 19	01 au 15 juin 19	16 au 30 juin 19
Sollicitation de l'inspecteur	X																
Sollicitation des chefs d'établissement		X															
Sollicitation des participants			X														
Réunion de présentation avec Clarisse			X	X													
Expérimentation modèle du débat				X													
Test codage avec équipe de recherche				X	X												
Réunion de présentation avec Evelyne et Noé					X												
Débat 1-2-3						Clarisse 1	Noé 1	Evelyne 1	Noé 2		Evelyne 2	Clarisse 2		Noé 3	Evelyne 3 Clarisse 3		
Feedback débat 1-2-3						Clarisse 1	Noé 1	Evelyne 1		Noé 2	Evelyne 2	Clarisse 2		Noé 3		Evelyne 3 Clarisse 3	
ACS 1-2-3						Clarisse 1	Noé 1	Evelyne 1		Noé 2	Evelyne 2	Clarisse 2			Noé 3	Evelyne 3 Clarisse 3	
Test codage avec équipe de recherche								X		X				X			
ACC 1-2-3									X				X				X

Tableau 1 : Présentation de l'échéancier

3. Traitement des données

Nous conduisons notre méthodologie de recherche en accordant une attention particulière au traitement des données recueillies. Aussi, nous précisons et illustrons nos étapes de traitement de ces données (section 1). Quatre étapes sont présentées, la phase de transcription verbatim, le choix des modèles de codage de l'activité, le découpage en unité d'analyse qui en résulte et enfin la reconstitution des raisonnements des acteurs. Une synthèse clôture la présentation (section 2).

3.1 Les étapes du traitement des données

Nous présentons successivement les quatre étapes du traitement des données en les illustrant avec des extraits *verbatim* par souci de clarification.

3.1.1 Etape 1 : transcription des entretiens *verbatim*

La première étape consiste en une transcription, la plus fidèle possible, des entretiens ACS et ACC *verbatim*. Nous faisons le choix de réaliser ces transcriptions à proximité temporelle des moments d'échange afin de rester dans l'ambiance de la conversation scientifique. Ce choix nous permet d'entrer dans une compréhension fine de l'activité des protagonistes. Nous utilisons un carnet de notes pour recenser les réflexions suggérées durant la transcription des entretiens.

Nous faisons le choix de ne pas indiquer de marqueurs d'expression corporelle lors des transcriptions, dans la mesure où ce choix pouvait relever d'une interprétation et que nous ne disposons pas des outils pour les analyser. Notre préoccupation constante est de retarder au maximum le temps de l'analyse pour conserver la garantie d'une parole restituée avec fidélité.

La succession des prises de parole est numérotée afin de faciliter l'identification durant la phase d'analyse.

3.1.2 Etape 2 : Choix du traitement des données

Nous avons transposé le modèle de codage des données utilisé par Flavier et Méard (2016) en l'adaptant à la démarche ergologique. Nous justifions ce choix par le partage de préoccupations visant un même objet. Celui-ci se définit par l'analyse de l'activité du vivant humain, avec comme intention de rendre compte d'une rigueur scientifique au niveau de la modélisation. Les auteurs proposent un découpage en buts, opérations et motifs d'agir, en conformité avec le cadre théorique référé à Leontiev. Pour notre part, nous mobilisons les apports de Schwartz, et plus particulièrement le triangle de l'activité « agir-savoir-valeur » (2015, p. 148). Ce choix nous permet de formaliser l'activité que les acteurs déclarent mobiliser dans le cadre de la conduite du débat en classe. Un double objectif nous conduit à l'utilisation d'un système de découpage de l'activité. Tout d'abord, ce choix traduit notre volonté d'être méthodique dans le passage du recueil de données à son exploitation. Nous y associons un souci de communicabilité et d'administration de la preuve. Aussi, nous cherchons à rendre visibles les étapes du traitement des données. Ensuite, nous sommes attentif à distinguer les éléments constitutifs de l'activité. Si une apparente, mais transitoire, désarticulation de l'activité apparaît, c'est pour mieux l'articuler par la suite. Dans cette optique, nous souhaitons maintenir la dynamique de l'activité dans le but de conserver son unité. Pour maintenir cette exigence, le recours à la reconstitution en unité d'analyse (UA) nous paraît un choix opportun.

Nous précisons les deux procédés utilisés ; le triangle de l'activité « agir, savoir, valeur » (Schwartz, 2015, p. 148) pour le traitement des données des ACS, et le dispositif dynamique à trois pôles (Schwartz, 2000b, 2009) qui propose à ses extrémités « des savoirs pertinents dans la situation considérée » (Schwartz, 2000a, p. 50), des savoirs produits par les acteurs engagés dans des situations de travail et la production de savoirs nouveaux par la confrontation des deux premiers pôles (2000a) pour les ACC (voir chapitre 2, section 1.2). Ce choix réside essentiellement dans la différence du statut épistémologique de ces deux procédés d'autoconfrontation.

3.1.2.1 Codage des ACS avec usage du triangle de l'activité

Nous précisons les motifs de l'usage du triangle de l'activité pour le codage des ACS. Nous l'abordons sous la forme d'un outil pour rendre compte d'une réalité qui est donnée telle une empreinte de l'activité. Le triangle rend compte de la conscientisation par l'acteur de ce qui recouvre son agir, à travers la formulation de son point de vue au sens fort du terme. Pour le chercheur, c'est un moyen d'appréhender l'activité d'autrui et d'en saisir les resingularisations par des débats de normes souvent enchâssés les unes aux autres. Ce processus ergologique vise la compréhension « des dramatiques d'usage de soi » (Schwartz, 2000b, p. 293), soit ce que l'acteur déclare mobiliser pour faire face aux aléas du milieu dans lequel il est immergé.

Dans ce modèle, l'agir renvoie à l'action en train de se faire. En dépit de son patrimoine philosophique très dense, l'action est abordée ici avec ses caractéristiques « d'avoir un commencement et une fin repérables, d'être par là-même identifiable par une marque, un geste, imputable comme suite d'une décision, de laquelle on peut demander raison » (Schwartz, 2000b, p. 684). Nous cherchons ainsi à identifier des moments où l'enseignant pose un acte, *hic et nunc*, afin d'accéder aux logiques, et ressorts internes mobilisés sous la forme d'arbitrages qui scandent les choix des acteurs en situation.

Le sommet « savoirs » recense les concepts mobilisés par l'acteur à divers degrés de « désadhérence » (Schwartz, 2009, p. 16) pour rendre compte de ses choix. Dans cette optique, des savoirs académiques et d'expérience se côtoient pour fournir au vivant humain les raisons d'agir. On peut faire état d'un système de référence dans lequel s'originent ses choix comme autant de repères légitimant, du point de vue de l'acteur, ses manières de faire.

Enfin, les « valeurs » sont à aborder de manière générique comme un système de préférence que l'auteur déclare mobiliser tel un reflet de la relation Homme-milieu au sens canguilhemien. En effet, pour Schwartz, « aucune activité industrielle se déploie ou ne se déplie sans convoquer en même temps un espace de valeurs » (2000b, p. 551). Nous avons déjà pu faire état, dans cette thèse, de la nécessité pour le vivant humain de se composer son milieu en se guidant d'après des choix qui font valeur pour lui (voir chapitre 2, section 1.4). Il y a donc bien une emprise des valeurs sur l'agir, car travailler, c'est vivre au sens de l'approche ergologique, avec toujours ce même recours à une évaluation reposant sur des valeurs en préférence.

3.1.2.2 Codage des ACC avec usage du dispositif dynamique à trois pôles

Le second modèle théorique utilisé est le dispositif dynamique à trois pôles (Schwartz, 2000b, 2009). Celui-ci est un régime qui vise la production et la validation de savoirs nouveaux issus d'une configuration de rencontre du travail. Il s'agit d'aller au-delà du stade de remémoration et des formulations descriptives au plus près de l'activité vécue. Cette fois, il s'agit de faire en sorte que le sujet se distancie et adopte une posture plus explicitement analytique. Celle-ci ambitionne de comparer,

analyser et évaluer le vécu par la découverte de points de vue concurrents d'autres acteurs. Ce faisant, il devient possible en retour d'élaborer et de produire des connaissances et compétences nouvelles visant une meilleure maîtrise de la situation, tant sur le plan personnel que professionnel.

Ce modèle est dit dynamique dans la perspective de l'ergologie, parce qu'il provoque simultanément une avancée des savoirs et de l'histoire en train de se faire. Il vise à tenir ensemble des « normes antécédentes » (Schwartz, 2000b, p. 594) à divers niveaux de désadhérence (Schwartz, 2009, p. 16) et de l'agir pour traduire ce que recouvre l'activité comme force productive.

Nous présentons de manière plus précise les trois pôles de ce triangle.

Le pôle un est relatif au corpus des savoirs déjà disponibles, existants et stockés à un pôle nommé intemporel en tant qu'il constitue un patrimoine. Celui-ci est antécédent et préexiste à l'activité des acteurs. Ce corpus, disponible et transmissible, représente le patrimoine scientifiquement cerné et qui doit être soumis à l'interpellation des acteurs. Ce corpus disponible, et transmissible représente le patrimoine scientifiquement cerné et qui doit être soumis à l'interpellation des acteurs. Comme le souligne Schwartz (2000b), le métier d'enseignant « bénéficie d'une longue stabilité, d'apprentissages reconnus et répertoriés, de garanties. Autant de signes par lesquels l'organisme social manifeste un consensus sur les efforts à consentir pour assurer la mission qui y correspond » (p. 39). Nous abordons ces normes de métier de nature antécédente comme une matière première à modeler et à désacraliser, un patrimoine collectif voué à être retravaillé. D'une certaine manière, on pourrait dire que ces savoirs sont comme remis en jeu, notamment au pôle deux. Celui-ci met ainsi en dialogue ces savoirs avec ceux que les acteurs génèrent en temps ordinaire dans leur choix en situation. Ce pôle regroupe les « forces d'appel et de rappel » (Schwartz, 2015, p. 146 ; Schwartz & Durrive, 2009, p. 256), soit l'effort de resingularisation des acteurs, par des délibérations en prise avec des « normes antécédentes » (Schwartz, 2000b, p. 594) et des « renormalisations » (Schwartz, 2007, p. 131) sur fond de valeurs. On se situe ici dans le milieu à vivre. La tension entre ces deux exigences, l'une regardant vers le général et les concepts (pôle un) et l'autre vers le spécifique, celui qui est agi par l'acteur (pôle deux), renvoie à l'activité comme un double effet de dialogue de l'Homme avec les concepts et avec son milieu de vie.

Ce dialogue entre ces deux pôles vise ensuite l'habilitation de savoirs d'expérience au pôle trois. Nous les considérons comme des savoirs susceptibles, à leur tour, d'intéresser les savoirs disponibles du type, institutionnel, organisationnel ou encore disciplinaire. Ce troisième pôle est doublement nécessaire. Tout d'abord il accueille des savoirs émergents. Il s'agit là d'une exigence éthique visant à considérer que l'expérience humaine est toujours productrice de savoirs, l'humain n'agit jamais telle une machine qui reproduit mécaniquement des gestes standardisés (Schwartz, 2000b). Ensuite, il constitue le résultat de la confrontation des regards croisés des uns et des autres, et qui permet la distanciation tendant vers une relative neutralisation des savoirs. Il est le lieu d'un effort d'objectivation car il nous permet d'espérer écrire quelque chose d'inédit à la sortie d'un tel dispositif. Mais il est aussi du côté des participants un lieu de conscientisation, de subjectivation au sens de construction du sujet en prise avec ses débats de normes.

Pour justifier de ce dernier point, nous précisons qu'il permet au sujet de prendre conscience au plan cognitif du point de vue des autres, permettant ainsi de reconsidérer le sien. Mais il est également une conscientisation au plan des valeurs. Autrement dit, il provoque une prise de conscience qu'au-delà du savoir, le sujet dispose d'un point de vue fort noué à son expérience de vie singulière, lequel le guide dans ses jugements tout en se déplaçant par la confrontation au monde et aux autres. On comprend dès lors l'exigence épistémologique comme un élément central, dans cette démarche visant le travail de l'activité dans une visée transformative.

Nous rendons compte d'un double usage du DD3P en tant que modèle de penser traduisant un effort de modélisation de l'activité, aspect abordé au point précédent, et un modèle d'intervention à disposition du chercheur, que nous entendons présenter ici.

Usiner les savoirs enfouis (Schwartz, 2000b), en les ouvrant à un partage d'expertise, nous amène à nous préserver de tout rapport « d'exterritorialité » (Schwartz, 2000a, p. 42). Il est ainsi nécessaire de procéder à une relocalisation des formes d'élaboration de savoirs sur les lieux où l'agir se déploie. Aussi, la confrontation d'acteurs concernés par le travail, dans un même espace spatio-temporel, et qui ont en charge un même protocole de débat à mener avec les élèves, constitue un objet de travail commun et partageable. Dans cette optique, le chercheur se mue en animateur d'un collectif de professionnels, en charge de provoquer la confrontation des points de vue, et de complexifier à la fois les concepts et l'agir. Dans cette action, il s'agit de rendre perméable le faire avec les différentes formes de savoirs investis. Ces derniers constituent les points d'appui d'un travail qui situe les interactions entre participants au cœur de la démarche. Nous nous référons à Durrive qui insiste sur le rôle prédominant de l'animateur comme une personne ayant « le sens du troisième pôle » (2016, p. 438).

Il nous importe ainsi de construire un questionnement, composé essentiellement de relances, capable de tendre vers une dynamique visant le partage d'expériences et de connaissances dans l'optique de produire de nouveaux savoirs. Cette exigence épistémologique fournit ainsi de nouvelles préoccupations au chercheur attentif à ne pas induire de réponses. L'enjeu reste de garantir la scientificité du travail. Par ailleurs, il importe également d'être garant du respect des points de vue de chacun dans sa propre singularité afin de produire de l'inédit.

3.1.3 Etape 3 : découpage en unités d'analyse à partir du repérage des codages

Cette étape rend compte de la mise en œuvre de nos modèles de codage, nous permettant d'entrer dans les données verbales en nous appuyant sur nos repères théoriques. Nous illustrons le modèle de découpage successivement pour l'ACS et pour l'ACC. Nous proposons d'illustrer notre choix par un exemple de mise en œuvre pour chacun des modèles de codage.

3.1.3.1 Découpage en unités d'analyse des ACS

Nous cherchons à rendre compte de l'usage du triangle de l'activité pour ce découpage. Nous repérons dans les *verbatim* tout ce qui se réfère aux trois sommets du triangle de l'activité.

L'extrait ci-dessous documente un passage du deuxième débat mené par Clarisse sur le thème de la rumeur. Clarisse engage le questionnement avec les élèves : « *Est-ce que quelqu'un s'est déjà senti énervé pour des rumeurs, est-ce qu'on peut préciser ce sentiment d'énervement ?* ». Les élèves prennent la parole et présentent à tour de rôle des situations qu'ils ont vécues, et pour lesquelles ils ont été victimes d'une rumeur. Un élève, Gôkhan, précise sa manière de réagir face à une situation ; « *on reste calme et on va voir la personne* ». Un autre, Bilal, indique une manière de faire différente ; « *moi, je tape, j'y vais quoi* ». Les interactions s'engagent entre l'enseignante et les élèves.

Clarisse montre de nouvelles capacités à agir en tenant compte de préoccupations actualisées ; « *là on est en plein free là c'est aucun filet* », acceptant une nouvelle manière de faire ; « *je ne fais jamais ça* ». Elle traduit ainsi sa préoccupation de faire émerger le milieu de vie des élèves ; « *je creuse tu vois, je veux en savoir plus je cherche les raisons qui l'on poussées à faire ses choix* ». Toutes ces considérations sont à regrouper sous l'angle de l'agir. Elles nous permettent de nous assurer de la focalisation sur des faits.

Ensuite viennent les justifications de ses choix en référence à des savoirs. Elle déclare s'appuyer sur des acquis réalisés durant l'ACC qui font désormais référence pour elle ; « c'est ce qu'on avait vu là durant notre travail là ». Ce choix en référence traduit ainsi un nouveau système de préférence en valeur. En effet, elle se montre satisfaite de l'effet positif de sa manière de faire en acceptant l'idée de renoncer provisoirement à la transmission des savoirs ; « c'est ça ce que je cherche tant pis pour les savoirs là c'est pas le moment ». On peut ainsi identifier un déplacement en termes de préférence. D'une centration sur les programmes, et l'acquisition des savoirs qui en découlent, elle s'oriente désormais vers la prise en compte du milieu de vie comme priorité. L'usage du triangle de l'activité nous permet ainsi de mieux tenir ensemble ce qui participe des raisons d'agir de l'enseignante. Nous présentons le traitement de l'extrait évoqué selon la mise en forme utilisée au cours de notre travail (tableau 2).

CODAGE DES RESULTATS	AGIR	SAVOIR	VALEUR
Ch 302 : Ah oui je vois alors la suite [visionnage] bon là c'était un large extrait alors quand tu te revois là			
<p>36.39 C 303 : Alors je parle encore trop mais j'interroge des élèves n'ont pas levé le doigt mais participent donc ils sont dans le truc là. Non c'est bien puis la nature questions qui a changé là regarde creuse tu vois, je veux en savoir plus je cherche les raisons qui poussées à faire ses choix c'est qu même autre chose tu vois c'est ça en fait,</p> <p>c'est ce qu'on avait vu là durant notre travail là [fait référence à l'autoconcroisée].</p> <p>Et là je sens qu'il se passe quelque chose, les élèves sont dans le rythme d'ailleurs ils n'arrêtent pas mais c'est ça ce que je cherche tant pis pour les savoirs là c'est pas le moment</p>	<p>Alors je parle encore trop mais j'interroge des élèves qui n'ont pas levé le doigt mais ils participent donc ils sont dans le truc là. Non c'est bien puis la nature questions qui a changé là regarde creuse tu vois, je veux en savoir plus je cherche les raisons qui poussées à faire ses choix c'est qu même autre chose tu vois c'est ça en fait</p>	<p>c'est ce qu'on avait vu là durant notre travail les élèves sont dans le rythme d'ailleurs ils n'arrêtent pas mais c'est ça ce que je cherche tant pis pour les savoirs là c'est pas le moment</p>	
Ch 304 : Oui tu explores plus et est-ce que tu tiens un fil là où?			
38.46 C 305 : Non alors là on est en plein free là c'est aucun filet	on est en plein free là c'est aucun filet		
Ch 306 : C'est rare non ?			
C 307 : Ah je ne fais jamais ça là je suis vraiment dans autre chose mais marche	je ne fais jamais ça là je suis vraiment dans autre chose mais marche		

Tableau 2 : Codage d'un extrait de la deuxième ACS de Clarisse

3.1.3.2 Découpage en unités d'analyse des ACC

Nous poursuivons l'explicitation de notre méthodologie de codage en prenant un exemple issu de la première ACC. Nous cherchons désormais à rendre compte de l'usage du DD3P pour ce découpage. Nous repérons dans les *verbatim* tout ce qui se réfère aux trois pôles du DD3P.

Clarisse introduit un savoir nouveau lié à l'expérience du débat accumulée en amont du lancement du programme de recherche. Nous rappelons qu'elle avait expérimenté, l'année précédente, le protocole du débat afin d'en évaluer la faisabilité.

La première ACC documente une situation de controverse dans les choix effectués par Clarisse au regard de l'extrait visionné. L'échange porte sur un extrait où elle effectue une synthèse de toute la première partie du débat ; *« si on résume ce qu'on a fait aujourd'hui, on est parti de la situation de D. et A. et M. était très impliqué aussi parce qu'il était dans la même classe et il a assisté à toutes les scènes. On a bien vu qu'il s'est passé deux choses différentes. Ce qui les avaient beaucoup heurtés, c'est la maîtresse qui n'avait pas puni A. et ils ont relié ça au fait que les filles étaient moins punies dans la classe, et ils ont trouvé que c'était injuste. Et vous avez tous vécu des situations où vous vous êtes retrouvés dans de telles situations, vous avez senti de l'injustice d'être traités injustement quand on a cherché les raisons qui expliquaient ce type de situations, on avait plein d'idées mais aucune certitude [...] »*.

Clarisse analyse son choix de démarche en justifiant de la nécessité d'un temps de synthèse dans le débat ; *« je pense qu'il faut résumer »* (pôle un), dans la mesure où cela renforce la légitimité professionnelle de l'enseignant. *« Si on n'est pas à un moment ou un autre ramené à notre statut, à notre rôle quelle est donc notre légitimité, quelle autorité on peut avoir ? »* (pôle un). Cette recherche de conformité avec les instructions officielles se confirme en indiquant vouloir ; *« faire leçon avec le programme d'EMC »* (pôle un). Une constante de métier se confirme à travers la volonté de transmettre des savoirs, attitude qui confirme une intention professionnelle conforme au standard de métier. Nous catégorisons cet extrait dans le pôle un, dans la mesure où il y est fait état d'une connaissance académique sur les missions de l'enseignant. Ainsi, à travers cet exposé d'un point de vue, un débat peut s'ouvrir avec les autres participants, ayant pour conséquence d'enrichir les échanges. Aussi, nous apposons un titre à ce passage en distinguant l'objet des interactions. Ici, nous retenons ; *« la place du savoir dans le débat »*.

Dès lors, ce savoir, que nous considérons initialement comme académique dans la mesure où il résidait à l'état de *« normes antécédentes »* (Schwartz, 2000b, p. 594), va progressivement évoluer. Certes, à ce moment de l'échange, Clarisse est plutôt dans une perspective déclarative sans volonté explicitement affichée de faire évoluer son point de vue.

Elle justifie d'ailleurs ses choix en indiquant qu'ils résultent des acquis du débat d'expérimentation ; *« le premier [débat] on avait vraiment passé beaucoup de temps avec le croquis tu te rappelles [s'adresse au Chercheur], puis j'avais vraiment eu du mal à tirer quelque chose de global »*. Ce propos est à situer dans le pôle deux dans la mesure où elle fait état de ses renormalisations en tant que *« force de rappel »* (Schwartz, 2015, p. 146 ; Schwartz & Durrive, 2009, p. 256), pour le soumettre à son tour au débat de normes des autres participants.

Clarisse justifie son choix d'agir en indiquant qu'elle ne veut pas se retrouver dans une configuration qui ne relève pas des postulats de métier ; *« je ne suis pas en train de mener une thérapie de groupe avec les élèves »*. Ce faisant, elle expose son point de vue et soulève de la controverse. Ainsi, Evelyne qui justifie

d'une autre démarche, s'éloigne à dessein des standards de métier. Elle défend son point de vue en indiquant que la posture dans le débat ne relève pas, selon elle, de la posture professorale ; « *oui mais tu es animateur, tu n'es pas enseignant là* ». On se situe dès lors dans le pôle deux dans la mesure où on convoque des éléments issus de la situation, en mobilisant de nouveaux savoirs.

Noé pour sa part pointe un autre aspect. Il évoque l'effet induit par la démarche de Clarisse qu'il avait pourtant évaluée positivement comme étant ; « *très professoral[e] mais qui casse l'expression des élèves* ». Le problème fondamental qu'il repère se joue au niveau de l'impact sur la qualité d'expression des élèves ; « *on les sort de leur histoire de vie pour les faire rejouer le métier d'élèves et ça ils savent faire* ». Son propos se situe dès lors dans le pôle trois, en cela qu'il produit de nouveaux savoirs. Il suggère d'ailleurs une alternance entre des récits d'élèves et des apports de savoirs en tant qu'alternative au choix de Clarisse ; « *une situation est énoncée puis on passe par un mot ou concept explicité puis on repart comme ça* ». En classifiant les apports de Noé dans le pôle trois, nous rendons compte que l'échange de points de vue apporte une autre compréhension qui fait consensus. Clarisse relaye d'ailleurs la proposition de Noé en suggérant une expérimentation sur la base de ces apports ; « *on pourrait proposer à deux élèves de noter les mots importants et ensuite de faire une synthèse* ». Cette proposition enrichit le groupe d'une nouvelle manière de faire validée par Evelyne ; « *Alors ça oui, très intéressant ça c'est vraiment bien* », tout comme Noé ; « *Alors ça c'est pas mal* ».

Lors de la suite de l'échange, Noé fait à son tour état de ses débats de normes en les verbalisant dans l'échange ; « *est-ce que je ne vais pas un peu lever le pied sur le job* ». Clarisse confirme son adhésion à cette réflexion, et atteste au passage d'un déplacement de point de vue ; « *oui c'est vrai* ».

Cet extrait analysé rend compte de l'impact épistémologique du DD3P. Alors que Clarisse allait faire évoluer sa pratique d'animation du débat en se rapprochant des standards de métier, l'intervention de Noé permet de préciser une autre démarche susceptible de modifier son rapport au savoir. En introduisant l'intérêt d'une alternance entre apports conceptuels et mise en perspective avec du vécu singulier, de nouvelles manières de faire et de penser s'affirment. Les protagonistes produisent ainsi de nouvelles normes d'agir en modifiant le système de référence par un autre choix en valeur de préférence.

Nous illustrons les éléments de classification de l'extrait analysé ci-dessus, il reprend la mise en forme de notre traitement (tableau 3).

	Pôle un	Pôle deux	Pôle trois
	Thème abordé : Place du savoir dans le débat		
C 233 : Bon mais c'était déjà le 2ème débat par que le 1 ^{er} on avait vraiment passé beaucoup temps avec le croquis tu te rappelles [s'adres au Ch.] puis j'avais vraiment eu du mal à tirer quelque chose de global qui puisse faire leçon avec le programme d'EMC à partir de leur truc. Et pour le 2 ^{ème} débat c'était mon objectif vraiment hein c'est-à-dire que je me suis vraiment dit comment j'allais relier toutes ces situations avec des concepts quelque chose qui est réutilisable après qui fasse: "savoir scolaire"	faire leçon avec le programme d'EMC	le 1er [débat] on avait vraiment passé beaucoup de temps avec le croquis tu te rappelles [s'adresse au Ch.] puis j'avais vraiment eu du mal à tirer quelque chose de global qui puisse faire leçon avec le programme d'EMC à partir de leur truc. Et pour le 2ème débat c'était mon objectif vraiment hein c'est-à-dire que je me suis vraiment dit comment j'allais relier toutes ces situations avec des concepts quelque chose qui est réutilisable après qui fasse: "savoir scolaire"	
E 234 : Ton objectif c'était vraiment de ramener le savoir ?			
C 235 : Parce que moi enfin le 1er débat j'étais justement gêné par cette phase qui fait récit c'est vachement bien de leur faire raconter mais c'est-à-dire que je ne suis pas en train de mener une thérapie de groupe avec les élèves. C'est pas ça qu'on attend de nous. Il faut bien que je fasse de l'EMC un moment, comment je vais mettre de l'EMC là dedans c'est-à-dire que j'avais réfléchi comment je pourrais faire		le 1er débat j'étais justement gêné par cette phase qui fait récit, c'est vachement bien de leur faire raconter mais c'est-à-dire que je ne suis pas en train de mener une thérapie de groupe avec les élèves. C'est pas ça qu'on attend de nous il faut bien que je fasse de l'EMC un moment comment je vais mettre de l'EMC là dedans	
E 236 : Mais tu as réussi parce que vraiment [...]			
C 248 : Bon moi je ressens ça comme ça, on est parti enfin on en a déjà parlé, on est parti du sens inverse car on ne fait jamais ça de dire aux élèves mais qu'est-ce que tu as vécu et qu'est-ce que tu en penses sans que nous on ramène les choses allez bla bla bla là tu es dans un résumé là. Moi je pense qu'il faut résumer. Parce que si on ne fait pas un moment notre rôle, enfin je me pose la question hein, si on n'est pas à un moment un autre ramené à notre statut, à notre rôle quelle est donc notre légitimité, quelle autorité on peut avoir?	je pense qu'il faut résumer. Parce que si on ne fait pas un moment notre rôle, enfin je me pose la question hein, si on n'est pas à un moment un autre ramené à notre statut, à notre rôle quelle est donc notre légitimité, quelle autorité on peut avoir?		

	Pôle un	Pôle deux	Pôle trois
un autre ramené à notre statut, à notre rôle, quelle est donc notre légitimité, quelle autorité on peut avoir?			
N 249 : Tu le fais pendant la séance			
E 250 : Oui mais tu es animateur, tu n'es pas enseignant là		Oui mais tu es animateur, tu n'es pas enseignant là	
N 251 : Oui alors, bon alors je trouve formidable hein vraiment mais je m'interroge très sérieusement sur			
Ch 252 : Alors, bon le but n'est pas d'uniformiser hein, chacun peut avoir son point de vue			
N 253 : Oui tout à fait d'accord. Le but n'est pas d'uniformiser tout à fait d'accord. Mais je trouve ça très bien, c'est peut-être très efficace. Mais me demande que passer par l'autre biais: "tiens vous parlez de ça, il y a un mot qui correspond à ça, je ne sais pas si vous le connaissez?", tiens discrimination et on ramène le savoir puis on passe par une autre situation, un autre concept je ne suis pas certain si c'est nécessaire de passer pas un résumé comme vous dites. Au fond, une situation est énoncée puis on passe par un mot ou concept explicité puis on repart comme ça, je ne sais pas si on a besoin de passer par un moment de résumé comme ça qui fait très professoral mais qui casse l'expression des élèves. On les sort de leur histoire de vie pour les faire rejouer le métier d'élèves et ça savent faire.		Le but n'est pas d'uniformiser	je me demande que passer par l'autre biais "tiens vous parlez de ça, il y a un mot qui correspond à ça, je ne sais pas si vous le connaissez?", tiens là discrimination et on ramène le savoir puis on passe par une autre situation, un autre concept je ne suis pas certain si c'est nécessaire de passer pas un résumé comme vous dites. Au fond, une situation est énoncée puis on passe par un mot ou concept explicité puis on repart comme ça, je ne sais pas si on a besoin de passer par un moment de résumé comme ça qui fait très professoral mais qui casse l'expression des élèves. On les sort de leur histoire de vie pour les faire rejouer le métier d'élèves et ça ils savent faire

	Pôle un	Pôle deux	Pôle trois
Ch 254 : Là il y a beaucoup de choses, me vraiment pour ces éléments très riches. On v bien qu'on navigue au cœur de la problématique Faut-il juste, mais je mets des guillemets « juste » épingler les concepts dans les histoire énoncées et suivre un fil? Où est-ce qu'il faut des moments de synthèse ou de résumé comme vous dites? Franchement moi je ne sais pas.		Faut-il juste, mais je mets des guillemets « juste » épingler les concepts dans les histoire énoncées et suivre un fil? Où est-ce qu'il faut des moments de synthèse ou de résumé comme vous dites? Franchement moi je ne sais pas	
C 255 : Ce serait intéressant de savoir si un élève est capable de faire ça. De leur demander de faire des synthèses et voir si, comme tu dis, les élèves épinglent des concepts sur des situations vécues. Je sais pas. Tu vois, on pourrait proposer à deux élèves de noter les mots importants ensuite de faire une synthèse à la fin du débat.			Ce serait intéressant de savoir si un élève est capable de faire ça. De leur demander de faire des synthèses et voir si, comme tu dis, les élèves épinglent des concepts sur des situations vécues. Je sais pas. Tu vois, on pourrait proposer à deux élèves de noter les mots importants et ensuite faire une synthèse
E 256 : Alors ça oui, très intéressant ça c'est vraiment bien			
N 257 : Alors ça c'est pas mal			
C 258 : Et ils ont fait tout du début à la fin			
N 259 : Et là on a l'impression en tant que prof d'avoir fait son job mais je me pose la question mais ça c'est l'affaire de, enfin c'est vraiment une histoire de personnalité parfois je me dis en EMC : "Est-ce que je ne vais pas un peu lever le pied sur le job, je ne peux pas tout faire je ne peux pas tout dire?" Ben il y a des notions qui arrivent et d'autres qui n'arriveront pas bon tant pis		là on a l'impression en tant que prof d'avoir fait son job mais je me pose la question, mais ça c'est l'affaire de, enfin c'est vraiment une histoire de personnalité parfois je me dis en EMC: "Est-ce que je ne vais pas un peu lever le pied sur le job, je ne peux pas tout faire je ne peux pas tout dire?" Ben il y a des notions qui arrivent et d'autres qui n'arriveront pas bon tant pis	
C 260 : Oui c'est vrai			

Tableau 3 : Codage des éléments de classification d'un extrait de la première ACC

3.1.4 Etape 4 : Reconstitution des raisonnements des acteurs par unité d'analyse pour les ACS

Nous illustrons désormais la manière avec laquelle nous cherchons à redonner l'unité à l'activité des acteurs après avoir procédé au découpage. Nous reprenons tout ce qui a été répertorié dans les trois sommets du triangle et les remettons en forme en restituant la cohérence au propos. Le tableau X reprend la reconstitution de l'extrait de l'entretien de Clarisse utilisé précédemment.

Dans notre démarche, nous nous contentons de retranscrire exclusivement les éléments retenus par le codage. Ce procédé nous permet ainsi de retrouver les empreintes de l'activité en considérant les éléments retenus comme devant faire l'objet d'un traitement en vue des résultats. Nous proposons une illustration de notre manière de procéder (tableau 4).

<p>Unité d'analyse 1 : Faire l'expérience du lâcher prise « Etre en free »</p>	<p>Alors je parle encore trop mais j'interroge des élèves qui n'ont pas levé doigt mais ils participent donc ils sont dans le truc là. Non c'est bien puis nature des questions qui a changé là regarde je creuse tu vois, je veux savoir plus je cherche les raisons qui l'on poussées à faire ses choix c' quand même autre chose tu vois c'est ça en fait, c'est ce qu'on avait vu durant notre travail là [fait référence à l'autoconf croisée]. Et là je sens q se passe quelque chose, les élèves sont dans le rythme d'ailleurs n'arrêtent pas mais c'est ça ce que je cherche tant pis pour les savoirs c'est pas le moment [...] on est en plein free là c'est aucun filet [...] je fais jamais ça là je suis vraiment dans autre chose mais ça marche</p>
---	---

Tableau 4: Reconstitution d'un extrait de la deuxième ACS de Clarisse

3.2 Synthèse de la section

Notre recherche est construite sur la base d'un enchâssement de dispositifs. L'un nommé « débat ergologique », qui vise le développement moral des élèves par la prise en compte de leur milieu de vie et le débat de normes qui en résulte. En cela, nous le considérons comme un dispositif pédagogique. L'autre, le protocole de recueil de données ponctué par des entretiens individuels et en groupe, vise le développement professionnel des enseignants par la prise en compte de l'activité en tant qu'objet de travail. Les deux dispositifs ont en commun de se muer en processus nécessitant un temps long de mise en œuvre. Ils visent le changement de manières d'être, de penser et d'agir d'acteurs pour qui le primat de l'action est une constante.

Notre posture de recherche s'inscrit ainsi dans des contextes de vie et de travail existant préalablement à l'étude. Aussi, nous proposons d'agir sur des environnements en les transformant par l'ajout de dispositifs qui font contraintes pour les protagonistes. Dès lors, ils permettent de faire émerger des normes propres dans une perspective transformative et compréhensive.

Aussi, nous assumons une posture d'intervention-recherche, en ce sens que nous cherchons à transformer un milieu pour en épingler les débats de normes auprès des acteurs. Notre dynamique s'inscrit ainsi dans des préoccupations appliquées visant à prouver l'utilité sociale de la recherche tout en défendant des visées scientifiques. En dépassant la simple mise à disposition aux enseignants d'un dispositif, nous assumons la responsabilité de le transférer sur le terrain pour apprendre des acteurs.

Nous cherchons ainsi à nous affranchir de la dichotomie entre le monde de la recherche et le corps enseignant, afin de construire ensemble les conditions d'un changement *in vivo*, c'est-à-dire dans un environnement écologique. Comme évoqué, nous voulons dépasser le niveau injonctif d'une recherche qui

suggère un dispositif en laissant aux enseignants la responsabilité de la mise en œuvre. En effet, ce type de modalité expose à un risque d'appauvrissement par assèchement des concepts infusant l'agir. Aussi avons-nous fait le choix d'une prise de responsabilité du chercheur sur le terrain d'application sans jamais rien céder de la scientificité. Ce choix nous permet, dès lors, la mise en mots et en mémoire de ce que produit le dispositif sur les personnes. Tout comme il permet de repérer ce que ces derniers produisaient sur le dispositif, entre essais d'adapter une contrainte et tentatives de s'adapter à celle-ci (Durrive, 2015). L'approche « activité », en tenant compte des apports de l'ergologie, répond à nos préoccupations holistiques de comprendre ce qui se joue chez les acteurs pour tendre vers un effort de modélisation.

Nous considérons que les temps informels, avant et après des moments de mises en œuvre, sont des temps de travail pour le chercheur. Des problématiques et préoccupations communes émergent et permettent de sceller la collaboration.

Nous avons engagé une réflexion sur une technique d'entretien pouvant servir nos visées de recherche, et avons opté pour une approche composite. Les travaux de Mucchielli nous permettent de nous approprier une méthodologie de l'entretien susceptible de positionner en son centre l'activité des participants, en référence à notre cadre théorique. Nous combinons ces apports avec nos préoccupations scientifiques en accordant le primat à l'action, jusqu'à faire émerger les couches successives qui la recouvrent.

Nous présentons nos deux préoccupations sur lesquelles reposent nos entretiens. Tout d'abord, cherchons à sensibiliser l'interviewé à découvrir sa propre activité, dynamique qui ne relève pas nécessairement de l'évidence pour des professionnels peu habitués à ce type de démarche. Et ensuite, se contraindre, en tant que chercheur, à être attentif aux délibérations et raisons d'agir des interviewés. Nous sommes focalisé sur ces arrière-plans afin de recueillir un matériau fécond pour l'analyse.

Nous faisons état de six principes et de quatre axes directeurs qui composent notre méthodologie de l'entretien.

Les principes posent un cadre de référence précis à notre technique d'entretien. Aussi, il nous semble important de ne pas émettre de jugement moral et d'assurer la confidentialité des données. Nous annonçons également la durée de l'entretien lors du démarrage de celui-ci. Ces trois premiers éléments visent à sécuriser les interviewés. En outre, nous souhaitons ne rien conseiller, ne pas induire de réponse et d'adopter une posture autorisante. Nous ambitionnons ainsi de recueillir une parole la plus fidèle possible aux arrière-plans des interviewés.

Enfin, quatre axes directeurs sont mobilisés en cherchant, dès que c'est possible à user de la reformulation écho, de reflet et de clarification. Ces choix constituent des incitations à la parole. Les indicateurs d'appel et de rappel nous permettent soit de cibler un détail de l'intervention soit de mobiliser du matériau déjà recueilli et qui nous permet d'amener de la controverse. Ces choix participent de l'émergence de points de vue.

Un dispositif longitudinal de recueil de données est mis en place sur une année scolaire avec les trois enseignants, et leur classe respective. Pour chaque enseignant, trois boucles autour d'un débat chacune sont programmées. Chaque boucle inclut l'enregistrement du débat par un dispositif de filmage, une ACS avec chaque enseignant, et une ACC avec les trois participants.

Le traitement des données consiste en un découpage en unités d'analyse permettant de reconstituer des arrière-plans en termes de points de vue des acteurs. Nous mobilisons les trois sommets du triangle de l'activité « agir-savoir-valeurs » (Schwartz, 2015, p. 148) pour l'analyse des ACS. Pour l'analyse des ACC, nous utilisons un autre modèle, celui du dispositif dynamique à trois pôles (Schwartz, 2000b, 2009), pour analyser leur contenu. Cette différence, en termes d'attribution et d'usage de modèles de pensée, est liée au statut épistémologique spécifique à chacun d'eux. Si les deux trouvent leurs sources dans l'analyse de

l'activité, le premier vise davantage à rendre compte d'une réalité donnée, tandis que le second vise la production de savoirs en contexte.

Chapitre 4

Résultats

Ce chapitre de résultats est organisé selon une structuration tripartite allant du cas singulier au dispositif.

La première partie correspond aux analyses individuelles des trois participants, elle est composée d'autant de sections. Nous optons pour une perspective chrono-thématique afin de rendre compte de leur processus de développement professionnel. Ce choix nous permet de tracer les effets de notre étude longitudinale par la mise au jour des points saillants de leur activité. Nous sommes attentif à identifier, pour chacun d'eux, le point de bascule vers la prise en compte du milieu de vie des élèves en marquant une attention soutenue à l'agir, aux normes et aux valeurs que les participants déclarent mobiliser.

Puis, dans une logique d'élargissement et de prise de recul, la deuxième partie traite de l'analyse inter-cas. L'enjeu vise à mettre en tension l'activité des trois enseignants en faisant émerger des points de convergences et de divergences. Nous avons repéré quatre marqueurs de développement professionnel, les sentiments ressentis à l'animation du débat, le protocole du débat comme cadre de référence, l'orientation de l'activité et la mise en débat des actions effectuées en situation. Pour chacun d'eux, des indicateurs sont repérés permettant de tracer le processus de développement professionnel.

Enfin la section 3 poursuit l'effort d'analyse en portant la focale sur le dispositif. Nous présentons comment celui-ci, en tant qu'il fait contrainte pour ses usagers, fait émerger des prises d'initiatives des enseignants pour adapter le dispositif ou s'adapter à celui-ci.

1. Etude de cas

Nous présentons successivement les trois études de cas. Pour chacune d'elle, nous structurons la restitution en faisant apparaître dans l'intitulé des sections principales une caractérisation du mouvement de développement repéré. Les sous-titres, quant à eux, rendent compte de repères transformatifs et compréhensifs. Les annexes accueillent les *verbatim* sur lesquels apparaissent les traces du codage de l'activité (voir chapitre 3, section, 3.1.3). Nous laissons également dans les extraits les éléments de codage de la section 2. portant sur l'analyse intercas. Chaque étude de cas débute avec un schéma ayant pour vocation de synthétiser les différentes phases du développement.

1.1 Etude du cas Clarisse

Le processus de développement de Clarisse se structure en quatre phases. Nous le schématisons successivement avant de les développer dans les sections suivantes (figure 3).

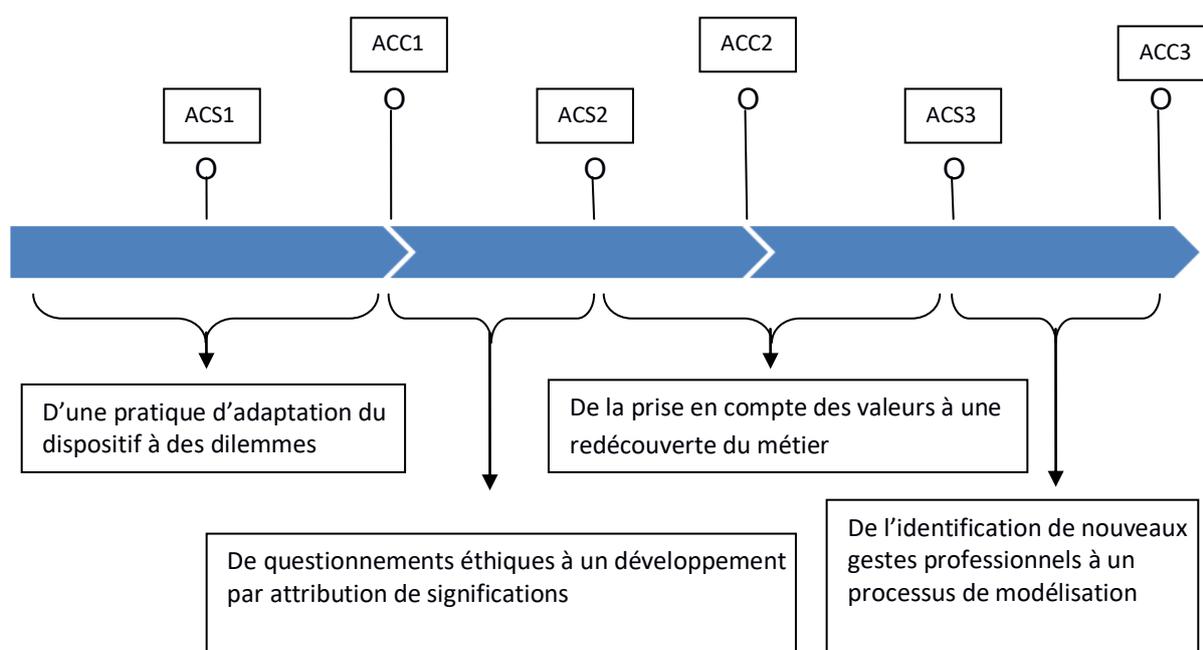


Figure 3 : Processus de développement de Clarisse

1.1.1 D'une pratique d'adaptation du dispositif à des dilemmes (de l'ACS1 à l'ACC1)

Nous rappelons que Clarisse occupe une place particulière dans le groupe des participants. En effet, elle a expérimenté le dispositif du débat, en amont de son lancement, afin d'en vérifier son adéquation avec les contraintes de terrain. Aussi son expertise doit être abordée avec ce statut singulier dans l'équipe en charge de la mise en œuvre.

1.1.1.1 Le dispositif en tant qu'artefact

Le chercheur interroge Clarisse sur le dispositif lui-même et la manière avec laquelle habituellement elle l'aborde (annexe 32, extrait 1).

Elle oppose deux manières de débattre avec les élèves. L'une où il s'agit de « *trouver un texte avec un questionnaire dessus [...] qui était un pur travail scolaire* ». Celui-ci étant dès lors « *très théorique* ». Une deuxième pratique consiste à partir d'un écrit livresque « *pour faire réfléchir les élèves* ». Ce choix nécessite de « *trouver une situation dans les manuels d'EMC avec des petites BD* ». Dans les deux cas, ce n'est jamais en lien avec « *leur expérience personnelle* ». Ses habitudes professionnelles tendent ainsi vers une approche documentaire du débat. Elle s'appuie ainsi sur des ressources théorisées éloignées du milieu de vie des élèves.

Néanmoins, le dispositif proposé requiert son adhésion immédiate en cela qu'elle y trouve l'objet de ses préoccupations. Elle justifie son intérêt dans la mesure où « *il y avait tout de suite l'utilité [du] concept* ». Aussi ce qui guide les motifs d'agir de Clarisse, c'est bien le repérage de « *concepts [...] dans ce [que l'élève] a vécu* » ; concepts qu'elle mobilise ensuite comme des points d'appui à sa pratique. Ce choix correspond selon Clarisse à sa manière de prendre en compte le vécu des élèves. Dès lors, elle pointe immédiatement dans les interactions ce qui doit faire intérêt pour les élèves. Concrètement, lorsqu'elle repère un concept dans l'histoire de vie narrée par un élève, elle « *s'arrête* » et lui fait « *tout de suite comprendre [ainsi qu'au] groupe ce qu'il faut retenir* ». Le dispositif ainsi mobilisé lui apparaît en cohérence avec ses objectifs professionnels. Elle justifie la pertinence de sa démarche en arguant de sa cohérence avec les prescriptions institutionnelles. Aussi elle confirme que ce dispositif répond à ses préoccupations tournées vers des « *savoirs d'EMC [qui] ne soient pas des choses abstraites* ». Clarisse se déclare ainsi en phase avec la manière dont elle se projette dans le métier, considérant que c'est cela le « *boulot de prof* ». Le dispositif du débat lui apparaît dès lors comme un moyen de promouvoir les connaissances à travers le vécu de l'élève. En outre, elle concède qu'ils « *avaient déjà tous ces réflexes donc il y avait juste à compléter des attitudes ou un questionnement par quelque chose de théorique* ».

L'interprétation faite par Clarisse du dispositif, dont les fondements s'éloignent de nos intentions en tant que concepteur, ne provoque pas à ce stade de rupture dans sa pratique professionnelle. Elle confirme cette affirmation en indiquant qu'elle « *ne trouve pas que cela modifie le travail du prof* » et justifie son approche en montrant que cette manière de débattre change uniquement le sens du questionnement. En effet, « *avant [...] on partait de l'abstrait pour le ramener dans des situations de la vie. Et là, on part de la situation éprouvée dans la vie et on va monter* ». Elle rajoute que, si « *ça ne change pas fondamentalement l'objectif du prof* », ça en modifie néanmoins l'agir, « *ça change les pratiques* ».

A ce stade, et compte tenu des propos de Clarisse, nous pouvons affirmer que le dispositif lui est encore extérieur. Elle l'adapte à ses habitudes professionnelles sans pour autant s'attacher à sa spécificité. En effet, rappelons que celui-ci ambitionne de faire émerger les choix en valeurs des protagonistes des situations de vie pour en faire un objet de travail.

Un fait vient néanmoins ébranler son sentiment de satisfaction à ancrer ainsi des savoirs dans le quotidien des élèves (annexe 32, extrait 2). Clarisse se retrouve le lendemain du débat face à un élève qui rapporte une photo de classe. On y voit les protagonistes du débat de la veille. Elle interprète ce geste de l'élève comme une réponse au « *besoin [...] de faire exister* » les acteurs. Elle interprète cette anecdote comme une volonté ressentie par cet élève, et peut-être par d'autres, d'ancrer et de personnaliser les débats. Elle émet l'hypothèse qu'il était « *peut-être [...] gêné par le côté impersonnel du débat* », et réinterroge ses choix de traiter le vécu des élèves sur un mode d'analyse conceptuelle. Cette situation marque une

première brèche dans le point de vue de Clarisse, et plus particulièrement sur l'usage qui peut être fait d'un vécu des élèves aimanté exclusivement vers les savoirs.

D'une certaine manière, on pourrait évoquer une scolarisation du vécu en cela qu'il est mécaniquement déposé dans le quotidien d'une pratique d'enseignement.

1.1.1.2 La conduite du débat sans prise en compte du vécu

Pour gagner en finesse de grain dans le repérage de la manière dont Clarisse conduit le débat, nous retenons cet extrait qui porte sur la phase de démarrage des échanges, soit après la présentation par l'élève du croquis de la situation (annexe 32, extrait 3).

Elle s'appuie, en première intention, sur le vécu des élèves en « *leur posant d'abord des questions pour [...] comprendre ce qu'ils ont ressenti, et ensuite [elle] pose des questions pour comprendre la situation globalement* ». Cette première phase la conduit ensuite à positionner les échanges sur un niveau conceptuel en posant « *des questions pour comprendre et monter un peu d'un niveau* ». Elle se dit préoccupée par l'implication des élèves en considérant qu'il « *faut qu'ils s'engagent, qu'ils s'emparent de l'histoire* » avec néanmoins toujours cette préoccupation de s'appuyer sur des savoirs ; l'enjeu étant de « *tirer les mots importants des [...] situations* ».

Pour Clarisse, le débat consiste à rassembler du matériau pouvant ensuite alimenter l'enseignement ; il s'agit d'amener les élèves à « *utiliser des concepts [à] réutiliser* » par la suite. Elle observe avec satisfaction le niveau d'abstraction des élèves s'élever pour s'extirper du vécu. Pour elle, l'enjeu consiste bien à, les amener à « *s'extraire du quotidien* », pour les amener rapidement à « *réfléchir à des situations qui sont plus globales* ». Ce choix justifie dès lors qu'elle « *les laisse faire* » sans intervenir dans ce processus.

L'axe de polarité perceptible dans les choix de Clarisse se loge bien dans les connaissances, dont le vécu de l'élève n'est qu'un point d'appui ; un prétexte. Ce qui doit faire appel, c'est bien le concept pour lequel Clarisse voit un pouvoir mobilisateur. Elle fait le pari que « *ces mots-là ils les entendent, ils les connaissent* », pouvant ainsi faire « tilt » chez certains. L'étape suivante, elle la voit comme un moyen permettant « *de retourner au niveau du sol* ». Ainsi, le point névralgique de l'action de Clarisse se situe bien dans la dimension conceptuelle, carrefour des interactions entre élèves en considérant qu'on « *est sur des mots généraux auxquels d'autres peuvent essayer de se rattacher* ». Le vécu, s'il permet de transmettre des savoirs, acquièrent également un sens mobilisateur pour les élèves.

Nous observons que le débat en classe est mené à renfort de pratiques standardisées et transposées à l'état brut dans le dispositif proposé (annexe 32, extrait 4). Ainsi ce passage où Clarisse questionne les élèves : « *Est-ce que quelqu'un a déjà vu quelqu'un se faire taper dans la cour et après trouver que la situation, elle n'est pas gérée correctement par celui qui a l'autorité, là c'était la maîtresse et que ça devrait se passer autrement ?* ».

Les élèves réagissent très fortement amenant Clarisse à les recadrer en considérant que si elle « *lâche prise là, il n'y a rien qui se passe* ». Aussi, elle interrompt les échanges. Paradoxalement, elle souligne l'intérêt de garder un niveau d'échange verbal car il ne « *faudrait surtout pas interrompre l'interaction quand elle commence à y en avoir* ». Ce choix du contrôle, qui renvoie à ses habitudes de métier, a un impact sur la qualité des échanges dont elle reconnaît une certaine déperdition en confirmant avoir « *interrompu des trucs qui prenaient* ».

Le chercheur remet un passage, au début du débat, où Clarisse recadre vigoureusement des élèves qui évoquent pourtant leurs milieux de vie. Cependant, n'ayant pas demandé la parole, elle considère ces initiatives comme n'étant « *pas possible* ». Dans cet extrait, elle se dit garante de la cohérence des règles.

Elle indique qu'elle ne peut « *pas énoncer une règle et ne pas la faire respecter* », sans quoi elle s'expose à un manque de « cohérence ».

Cette posture de contrôle constitue le reflet de sa pratique ordinaire. En effet, habituellement, elle dirige les interactions quitte à réduire l'expression spontanée des élèves.

Clarisse précise sa position quant à la nécessaire neutralisation des événements pour lutter contre le harcèlement, tout en y décelant des limites en termes d'efficacité (annexe 32, extrait 5).

Elle se réfère à sa pratique ordinaire qui traduit une intention de dépersonnaliser les situations. Elle rappelle avoir « *déjà fait des séances de harcèlement en classe [...] en choisissant des situations qui sont neutres personnellement pour les élèves* ». L'idée étant de traiter la problématique à un niveau de conceptualisation, et ainsi d'éviter toute inscription dans le quotidien des acteurs. Elle justifie ce choix avec l'ambition de ne pas mettre « *tout de suite le débat sur un niveau du quotidien* ». Elle rajoute qu'il ne faut pas « *mettre en difficulté ceux qui sont harceleurs* », en veillant tout de même à leur permettre d'acquérir un niveau de compréhension intellectuelle de leur agir. Elle souligne son enjeu de les faire « *accéder à une réflexion là-dessus* », en évitant tout risque de stigmatisation, justifiant ainsi de « *ne pas les montrer [...] du doigt* ».

L'échange amène progressivement du doute dans ses considérations théoriques. On en repère des traces dans son discours : « *Non en fait, je sais pas en fait, là j'hésite un peu en fait* », néanmoins, et après réflexion, elle confirme son point de vue en mettant en avant la nécessité de protéger les élèves, qu'ils soient agresseurs ou victimes. Elle confirme que « *c'est un peu violent [...] comme ça d'être accusé devant tous les autres ou de se rendre compte en même temps que son comportement s'apparente à du harcèlement* ». Ce même raisonnement, elle le transpose « *pour la victime* ». En effet, « *si [celle-ci] est présente dans la classe, c'est aussi violent pour elle* ». Aussi, elle justifie de son choix de prendre « *des situations neutres* » pour en faire un objet du débat.

La poursuite des échanges l'amène à évaluer la portée de ses choix d'agir. Sur la lutte contre le harcèlement, elle souligne l'inefficacité de ses choix. Elle précise que « *ce que l'on fait en classe de façon générale sur le harcèlement, ça ne porte jamais* ». Elle rajoute qu'avec sa manière de faire « *cela ne porte jamais* ». Elle adhère ainsi à des choix qui, de toute évidence, n'entraînent pas de changement chez les élèves.

Contribuer à transmettre les valeurs, en se cantonnant à un niveau de conceptualisation qui protège les victimes autant que les agresseurs, constitue une dynamique que Clarisse s'est construite progressivement dans ses habitudes de travail. Néanmoins, malgré cette expertise, elle affirme l'inefficacité de ses choix. Aussi, des dilemmes apparaissent entre une injonction à transmettre des valeurs, la nécessité de protéger les élèves, et la volonté de produire des effets de transformation de comportements.

L'extrait suivant montre comment elle se soustrait à des effets de déstabilisation. Elle affirme son enjeu de rester fidèle à ses manières de faire standardisées, s'éloignant encore quelque peu du milieu de vie des élèves (annexe 32, extrait 6).

La situation porte sur le vécu de Maxime, vraisemblablement victime de harcèlement de la part des deux garçons narrateurs de la situation. Engagée dans le débat, Clarisse demande aux élèves ce qu'ils pensent de cette situation comportant une victime et des agresseurs. Elle ne donne volontairement pas la parole à un élève qu'elle considère coutumier d'un « *grand franc-parler* ». En effet, elle le juge capable de disqualifier la victime, et de défendre l'idée selon laquelle les agressions à son égard sont « *bien faits pour lui* ». Aussi, cherchant à se soustraire à une forme de déstabilisation, et pas certaine d'être capable de réussir « *rationnellement à démêler la situation* », elle préfère contourner son sentiment de gêne en refusant de lui donner la parole. Elle émet l'hypothèse que c'est « *peut-être [...] à cause de [cette raison qu'elle ne l'a] pas interrogée* ». Néanmoins, la poursuite de l'échange fait progressivement émerger un autre motif.

Il semble évident, pour Clarisse, que dans une situation de harcèlement, il y a un seul discours à tenir qui consiste à disqualifier ce type d'agissement. Elle considère comme indiscutable, dans un débat sur le harcèlement et la discrimination, de poser « *le fait que peu importe la façon dont la personne vit et les petits tracas du quotidien, il y a des choses qui ne sont pas acceptables* ».

Nous pouvons ainsi postuler que ses raisons d'agir l'amènent à s'écarter de la prise en compte du vécu des élèves, avec l'ambition de faire émerger des choix en valeurs des protagonistes d'une situation. Elle privilégie un discours neutralisé autour de normes à asséner qui ne sont pas contestables. La transmission des valeurs est ainsi un geste professionnel qui doit relever de l'imposition, en dépit de toute forme d'explicitation des raisons d'agir des protagonistes en jeu. Elle transmet ainsi la norme par le prisme de la normalité.

1.1.1.3 Des motifs d'agir à l'épreuve de la controverse du groupe des pairs

Nous mobilisons un extrait de l'ACC1 qui porte sur un passage du débat animé par Noé. Il nous permet de repérer des moments de controverses qui rendent compte du point de vue de Clarisse sur la finalité du débat (annexe 32, extrait 7).

Dans ce passage, un élève énonce l'idée que « *la femme, c'est la sexualité* ». Alors que Noé est surpris par cette prise de position, il donne la parole à une fille qu'il suppose atterrée par ces propos. Or, cette dernière répond à l'opposé de ses attendus se considérant tout à fait « *d'accord* » avec cette vision.

Le chercheur interroge les participants sur la manière avec laquelle une telle situation pourrait être traitée. Clarisse s'en remet à un discours normatif tant elle serait « *allée sur les normes, les règles* ». Elle aurait demandé aux élèves de préciser qui « *interdit* » ce type de paroles ? Elle considère que « *c'est comme ça* » et donc qu'il n'y a pas d'alternative à une telle décision d'agir. Pour Evelyne, la situation est appréhendée avec davantage de doute. Elle se demande s'il « *faut y aller frontalement [en indiquant que] c'est interdit [et que] tout est dit* ». Elle doute finalement de la pertinence d'un propos « *descendant* » qui se voudrait injonctif.

Malgré ces arguments divergents, Clarisse confirme son point de vue initial. Elle serait véritablement allée « *du côté de la Loi [se demandant] que dit la Loi ?* ». Elle concède qu'il faut mettre à distance ses propres valeurs ; « *on peut penser quarante mille choses mais on est réglés par la Loi* ». Le recours à la Loi est une source de réconfort qui la « *rassure beaucoup* », lui permettant de garder la face car lorsqu'elle est « *désarçonnée [elle se] rattache à ça* ». Le discours normatif est ainsi un paravent lui permettant de distinguer sa posture privée et sa posture professionnelle. Elle considère que « *la position personnelle, et ce que dit la Loi, c'est deux positions différentes* ». Son raisonnement confirme ainsi une forme d'éloignement du milieu de vie des élèves, par un attachement à la norme en tant que cadre de référence. Le discours défendant le paradigme du normal lui apparaît comme pleinement légitime rappelant que ; « *la Loi elle est au cœur de la République [...] ça c'est-à-dire* ».

Un échange s'engage entre Evelyne et Clarisse autour d'un nouveau point de divergence. En effet, Evelyne semble accepter l'idée que tout peut se dire ; « *c'est le débat, il y a des choses qui sortent* » tandis que Clarisse continue de se montrer critique avec cette prise de position. Elle trouve que cela fait « *débat d'opinion, ça fait PMU* », justifiant ainsi le peu de pertinence d'un tel choix en terme d'apprentissage pour les élèves. Clarisse réaffirme son attachement à la transmission de connaissances qui légitime selon elle la posture de l'enseignant. En effet, elle considère qu'« *un prof, il doit apporter des connaissances, des savoirs [...] c'est une évidence* ». Son système de références est dirigé vers le domaine conceptuel au détriment de la prise en compte du milieu de vie des élèves.

Nous observons que cet échange contribue à renforcer la controverse entre pairs, rendant ainsi fécond les ACC pour notre objet de recherche. Des alternatives en termes de manière de penser s'expriment au fil des échanges.

1.1.2 De questionnements éthiques à un développement par attribution de significations (le temps de l'ACS2)

La deuxième ACS porte sur l'animation par Clarisse de deux débats successifs. En effet, dans le premier débat de la seconde boucle, elle expérimente une nouvelle manière d'entrer dans le débat par un exercice visant à améliorer la qualité d'écoute des élèves. Ce choix diminuant fortement le temps du débat, elle propose au chercheur de revenir quelques jours plus-tard pour poursuivre le débat avec les mêmes élèves.

1.1.2.1 Emergence d'une dynamique de lâcher prise sur son système de référence

Ce débat permet à Clarisse de faire état d'éléments de développement professionnel en se référant explicitement aux pratiques des autres participants (annexe 32, extrait 8). S'il persiste des moments dans la conduite du débat où elle cherche la transmission de connaissances aux dépens de l'émergence des points de vue des élèves, un net recul d'une pratique exclusivement centrée sur la transmission de savoirs est perceptible. De manière plus fine, la préoccupation d'enseigner des connaissances fait encore référence, mais cette fois de manière non exclusive. Un enrichissement est perceptible par l'intégration de nouvelles préoccupations qui ambitionnent de prendre en compte le milieu de vie de l'élève. Nous proposons des extraits afin de rendre compte de ce processus engagé.

Ainsi cette scène où Clarisse documente le second débat durant lequel une élève, Anissa, énonce une situation vécue dans laquelle elle se fâchait avec des garçons qui l'embêtaient en leur disant : « *Wouesch le gars* ». Anissa légitime sa manière d'être par la tonalité grave de sa voix qui amène des moqueries.

Clarisse se montre déstabilisée par les propos de l'élève, ne sachant plus « *du tout quoi faire de cette petite histoire* ». Elle précise qu'habituellement, elle ne s'intéresse pas aux histoires des élèves, elle consent qu'elle « *les chasse même* ». Dans le cas présent, elle accepte de lâcher prise avec ses habitudes, tout en soulignant ses difficultés à prendre leur vécu en considération ne sachant pas, « *quoi en faire* ». Néanmoins, elle accepte le fait de les « *laisser parler* ». On apprend qu'en situation « *de cours* », il aurait été « *hors de question* » d'accepter un tel niveau d'échange. Son système de référence a évolué en termes de manière de penser sans pour autant, et à ce stade, parvenir à modifier sa manière de faire. En effet, un écart apparaît avec de précédentes manières de penser. Ce changement dénote d'un déplacement professionnel certes non encore abouti sur le plan de gestes professionnels idoines. Désormais, elle accepte de laisser venir la parole des élèves à condition tout de même que les propos soient conformes au thème de travail. Dans le cas présent, l'élève « *parle quand même de ce qui [...] intéresse* ». Clarisse est attentive au potentiel narratif de l'élève considérant qu'elle « *a peut-être plus de choses à dire que* » cela. L'enseignante montre ainsi de nouvelles préoccupations qu'elle n'avait pas auparavant dans la mesure où elle s'opposait à l'énonciation d'histoires de vie. En effet, il lui paraissait que de tels propos étaient sans intérêt en termes d'apprentissage notamment sur le plan des concepts.

Pour autant, cette attention à la parole des élèves ne l'empêche pas de rester malgré tout dans le domaine des connaissances. En effet, elle s'appuie sur les propos des élèves pour en faire un travail exclusivement de nature scolaire. Dans l'extrait analysé, elle procède à une classification de leurs propos en concédant qu'elle ne sait « *même pas où [elle veut] en venir [en procédant ainsi]* ».

On repère une pratique d'adaptation au dispositif du débat tel qu'initié par les concepteurs. Elle le souligne en indiquant qu'elle « *rentre dans le cadre* », tout en se sentant comme « *figé par le cadre* ». Cette affirmation rend compte d'une évolution en termes de disposition à agir. Il nous laisse penser qu'elle s'engage dans un processus d'adaptation au dispositif qui fait désormais autorité sur ses configurations habituelles.

Au fur et à mesure de l'entretien, Clarisse évoque où s'originent ses nouveaux choix en termes d'agir. Nous retenons deux extraits illustrant cette démarche, et qui nous permettent de davantage saisir comment s'opère son procédé transformatif (annexe 32, extrait 9).

Ainsi cet extrait où Clarisse questionne les élèves : « *On a vu comment on peut réagir par rapport à la rumeur, Adil a dit on peut insulter, Gökhan dit qu'il faut s'énerver, qu'on peut taper, qui aurait tendance à faire ça ? S'énerver ? [des mains se lèvent], qui irait se bagarrer ?* ». Clarisse n'enchaîne pas avec une prise de parole et n'interroge pas les élèves. Une élève intervient spontanément en disant : « *Si on dit des trucs sur les parents c'est autre chose qu'une simple insulte* ». Désormais, des significations en termes de valeurs personnelles d'attachement apparaissent. Les échanges se complexifient avec comme centre de gravité l'émergence de milieux de vie.

Clarisse fait référence à des échanges issus de l'ACC pour confirmer ce changement de cap. Elle se réfère à l'ACC ; « *c'est ce qu'on disait hier* », pour justifier d'une nouvelle manière de faire ; « *on laisse un blanc* ». Or, avant elle se disait elle-même « *tenté de l'occuper* ». Cette mise en œuvre d'un agir, évoqué au détour des échanges entre pairs, induit des réactions sur les élèves qui vont dans le sens d'une valorisation de ses nouvelles dispositions. Ainsi, ce sont « *les élèves qui s'en emparent [pour en faire] quelque chose* ».

Dès lors, et parce qu'elle donne une signification à ce choix d'agir repéré dans les manières de faire et le discours des pairs, elle se montre satisfaite de l'impact sur les élèves. Elle expérimente de nouveaux gestes professionnels qui viennent enrichir sa pratique, se disant désormais « *convaincue* » de ses nouveaux choix. Un troisième extrait illustre le processus par lequel son développement professionnel s'affirme (annexe 32, extrait 10).

Clarisse analyse un extrait du débat où elle se montre particulièrement en retrait, laissant la parole sans intervenir alors que des filles évoquent des faits contestables sur le plan des normes républicaines. Ces dernières évoquent l'idée qu'il y a des comportements à adopter quand on est une fille. Elles proposent des exemples ; « *ne pas traîner avec les garçons de manière systématique* » ou encore ; « *jouer au foot* ».

Clarisse se montre désormais capable de s'adapter à l'inédit considérant que ; « *d'habitude on est sur des choses préparées, on ne part pas comme ça dans le vide* ». Son choix témoigne d'une dynamique de lâcher prise avec son système de référence habituel (centré sur la transmission des connaissances), pour s'ouvrir désormais à l'hypothèse de nouvelles manières de faire.

Dans l'extrait visionné, elle laisse les élèves échanger sans intervenir. Elle identifie dans sa manière de faire une pratique qui s'oppose aux normes de métier. En effet, n'intervenant pas dans les échanges entre élèves, elle ne contrôle pas l'intensité du débat qui se caractérise par une lenteur dans les échanges. C'est tout l'inverse de ce qu'elle prône avec ses stagiaires, en leur indiquant qu'ils ne doivent pas se laisser « *prendre par le rythme des élèves* ». Elle confirme que ce n'est pas « *la classe qui impose le travail [mais au contraire le stagiaire] qui donne le rythme, qui devance les élèves* ».

Elle remet en cause ses choix initiaux en indiquant qu'elle dirigeait « *de trop le débat* », et l'inclinait « *vers là où [elle voulait] aller* ». Elle conscientise le fait qu'elle donnait « *une orientation* » aux échanges. Elle identifie désormais d'anciennes manières de faire qui l'amenaient à transposer mécaniquement des gestes professionnels mobilisés dans les cours ordinaires. En effet, elle s'aperçoit qu'elle pratiquait le débat en classe « *comme quand [elle fait] cours* ». Désormais, elle considère que sa nouvelle manière de faire « *fait avancer les élèves* ». On voit dès lors une pratique d'adaptation au dispositif qui change des

dispositions à agir routinières. Elle se réfère une nouvelle fois à des temps d'ACC comme vecteur de développement professionnel qui font progressivement émerger un nouveau cadre de référence.

Clarisse illustre ce processus en évoquant explicitement « *ce qui a été dit ensemble [à l'autoconf croisée]* », pour justifier de ses nouvelles intentions afin « *que les élèves se dévoilent* ». Cette nouvelle intention l'oblige à accepter qu'elle ne peut « *tout anticiper jusqu'à leurs réponses* ». Un tel positionnement devient la condition d'un débat visant la prise en compte, et le retravail, du milieu de vie des élèves. Elle considère comme une nouvelle norme d'agir le fait qu'il ne « *faut vraiment pas qu'il y ait des attendus* » chez l'enseignant. L'enjeu étant de mettre en dynamique le positionnement de l'enseignant avec celui de l'élève ; « *j'impose rien pour vraiment que ça vienne d'eux* ». Elle met à distance le modèle traditionnel en considérant que « *si non c'est un cours ordinaire et tout le monde joue son rôle* », aspect qu'elle avait pourtant défendu lors du premier débat.

Ce passage marque un changement de disposition à agir induit par la prise en compte de l'activité de Noé et d'Estelle. On repère ainsi une pratique d'adaptation au dispositif par la modification de manières de penser et de faire.

1.1.2.2 Un développement caractérisé par des réminiscences de pratiques routinières

Si nous avons acté d'un développement professionnel, nous précisons tout de même que celui-ci n'est pas linéaire et sans accroc (annexe 32, extrait 11). Des résistances dans la pratique par des moments de priorisation exclusive sur l'axe des connaissances sont encore observables, amenant Clarisse à s'agacer de la persistance de ses habitudes. Aussi elle se montre parfois minée au visionnage du débat lorsque des phases de centration sur les concepts apparaissent, ce qui témoigne d'une tension naissante entre volonté de changer et résistance de gestes standardisés. Nous rendons compte de cet état de fait par cette prise de parole durant le visionnage d'un extrait de son débat : « *C'est dingue mais on s'en fout de ton questionnement, c'est fou ça fait trois minutes que je tourne autour pour avoir cette définition* ». Ainsi, tout le long du débat, on relève des tentatives de conceptualisation à partir du récit des élèves. On repère ce moment où elle cherche à faire définir des concepts, se disant persuadée qu'il « *faut quand même qu'ils sortent avec quelque chose* ». Cet extrait montre qu'au-delà des concepts, elle n'envisage pas pleinement que les élèves peuvent quitter le cours en ayant évolué sur le plan moral.

On relève ainsi la persistance de manières de faire qui s'opposent à ses nouvelles manières de penser l'action. Cette appropriation de nouveaux gestes professionnels se fait au prix d'un fort effort sur elle-même, comme le souligne cette verbalisation : « *J'ai pris sur moi, c'est clair je te dis pas* ».

Par ailleurs, ces essais de redéfinition des priorités auto-assignées vont lui permettre de découvrir l'existence d'un système de préférences des élèves ; « *ils ont d'autres préoccupations que nous* » et qui sont en décalage avec ses intentions initiales. Une réelle prise de conscience s'installe quant au décalage entre ce qui fait intérêt pour les élèves et les enseignants. Ainsi, elle indique que l'enseignant il « *tient un fil mais eux sont sur un autre* », se référant toujours aux échanges entre participants ; « *c'est ce qu'on disait l'autre jour [à l'autoconfrontation croisée]* ».

Ces moments de revirements alternent avec d'autres situations plus en phase avec son nouveau développement professionnel. Ainsi cet extrait où elle indique lâcher prise avec les attendus en acceptant que tout puisse émerger, sans rechercher l'acquisition de connaissances. S'adressant à un élève en lui demandant : « *C'est quoi le respect ?* », elle abandonne la réponse à son questionnement alors qu'en « *temps normal [elle lui aurait dit] : Mais tu ne réponds pas à ma question là ?* ». Or, dans la situation, elle « *abandonne la réponse attendue à [la] question [en laissant] parler* ». Une reconnaissance du point de vue de l'élève s'affirme provoquant une mise à distance des attendus scolaires. Désormais, elle considère qu'ils

« ont sans doute des choses importantes à dire » puisque « c'est leur parole qu'on cherche pas [celle des enseignants] », réinterprétant le sens de cette pratique dialogique ; « c'est ça le débat ».

1.1.3 De la prise en compte des valeurs à une redécouverte du métier (fin de l'ACS 2 et ACC2)

1.1.3.1 La découverte du point de vue de l'élève

Ce changement s'affirme encore avec plus de force à la poursuite de l'échange. Désormais, elle identifie l'impact de son nouvel agir sur les élèves (annexe 32, extrait 12). Elle pointe chez eux une autre disponibilité que celle habituellement observée dans la posture scolaire. Ainsi, cette situation où elle repère que les élèves « ne contrôlent plus leurs paroles », considérant qu'ils « sont de l'autre côté du miroir ». Elle met ce mouvement en lien avec sa nouvelle posture qu'elle considère comme étant « bien plus détendue [...] prête à tout recevoir », ainsi qu'au crédit qu'elle accorde désormais à la pertinence du point de vue des élèves. En effet, elle considère désormais avec insistance qu'ils « ont des trucs importants à dire, sans doute plus que ce [qu'elle imaginait] ce qui prime [désormais] ».

L'attrait pour le métier est lui-même revivifié ce qui est confirmé par ces propos : « C'est le kiff là c'est incroyable là ». Dans l'extrait retenu, elle découvre le point de vue des élèves et la manière avec laquelle ils se soustraient à l'autorité des surveillantes. Il suffit ainsi d'être « proche des surveillants » pour éviter les ennuis, soit « ce n'est pas le cas » et là les élèves s'exposent aux punitions.

Sa pratique tend progressivement vers une quête de lâcher prise, fonctionnant sans « aucun fil » et laissant « tout dire » sans « rien contrôler ». Elle s'expose ainsi à de l'imprévisible provoquant de l'inquiétude notamment dans ses choix, aspect qui confine à du « stress ».

1.1.3.2 Une valorisation des gestes professionnels par l'évaluation de leurs impacts

Tout au long de l'ACC2, elle cherche à épingler dans les extraits des débats visionnés, ce qui relève des habitudes de métier ou de l'inédit, et qui interroge les raisons d'agir (annexe 32, extrait 13). Nous observons une dynamique par laquelle elle revivifie le métier à renfort de réflexions sur la signification des gestes professionnels observés. Une nouvelle préoccupation s'affirme dans sa volonté d'identifier des hypothèses de réception des gestes professionnels chez les élèves. Nous citons cet exemple qui porte sur l'analyse d'un extrait du débat de Noé dans lequel il cherche à faire préciser aux élèves la définition des mots utilisés.

Clarisse réagit spontanément en y voyant des standards de métier, « des vieux réflexes ». Elle justifie ces choix opérés par Noé comme étant une légitimation du rôle de l'enseignant ; « clairement on est là pour ça », tout en soulignant l'importance de résister à cette tendance naturelle jugée comme étant asphyxiante dans le débat. Elle précise qu'il « faut se pincer pour pas corriger [les propos des élèves] ». Un changement de référentiel se confirme passant d'une approche reposant sur l'affirmation de normes professionnelles, à la prise en compte du point de vue des élèves. Elle confirme ce déplacement en affirmant qu'il y a lieu « de moins conceptualiser ». Elle soulève l'hypothèse qu'une telle approche confinerait les élèves à « être dans le process de chercher à assimiler » les connaissances, sans chercher à rendre compte de leurs préoccupations en termes de normes et de valeurs engagées dans l'agir. Ainsi, Clarisse prend un rôle important dans le programme de recherche en cela qu'elle participe activement à la transmission de nouveaux gestes professionnels. Nous rappelons que son approche initiale, au démarrage du débat, pouvait être sensiblement rapprochée d'une posture traditionnelle avec la volonté de donner la priorité aux apports conceptuels.

Clarisse tend désormais à intégrer de plus en plus le point de vue des élèves dans ses analyses. Ainsi, le chercheur interroge les participants sur la manière avec laquelle ils ont démarré le débat (annexe 32, extrait 14). Clarisse précise ses précautions visant à recueillir l'adhésion de tous dans le choix de la situation. Le thème du débat relevant de la rumeur, les élèves se sont montrés, selon elle, très en retrait à l'annonce d'avoir à présenter une situation. Elle identifie « *une chape de plomb* » car « *personne osait parler alors que tout le monde avait vécu quelque chose* ». Aussi a-t-elle recours à l'énonciation des règles pour garantir la qualité des échanges. Elle justifie ce choix par l'idée que cela allait « *rassurer tous les élèves sur les règles de la confidentialité* », en permettant à tout le monde de « *s'écouter* », de « *ne pas juger* » et de « *ne pas critiquer* » autrui.

Elle admet que ce choix a eu « *zéro impact* ». La justification avancée rend compte d'une bascule en termes de préoccupations tournées vers le point de vue des élèves. En effet, « *cela n'avait pas d'intérêt pour eux* », doublant de plus en plus systématiquement sa pratique d'une réflexion sur l'impact de ses choix sur les élèves. Ainsi elle précise que l'effet de cette énonciation de la règle a davantage d'intérêt pour les enseignants que pour les élèves. En effet, si ces derniers « *n'en éprouvent pas le besoin* », c'est que probablement cela répond uniquement à un besoin du prof de « *poser un cadre utile mais en réalité* » inefficace. Cette prise de conscience traduit bien une mise en dialogue entre les attentes et besoins de l'enseignante, et ceux supposés des élèves. Elle souligne qu'un tel discours sur les normes vise essentiellement à satisfaire au confort de l'enseignant par un « *besoin de se rassurer* ».

Cette quête de significations, tant sur ses pratiques habituelles qu'inédites, va dans le sens d'une revivification du métier dans la mesure où elle réinterprète ses manières de faire à l'aune des acquis de la recherche. Le métier est revisité cherchant la signification que recouvre des gestes professionnels par le prisme de l'activité de l'élève.

Une même dynamique est cette fois perceptible dans son analyse d'un choix opéré par Estelle qui l'amène à pointer ce qui, dans ses choix, participe de l'émergence du milieu de vie de l'élève (annexe 32, extrait 15). Cette dynamique rend compte de l'affirmation de préoccupations en phase avec les enjeux de la recherche. Son nouveau système de référence est également éprouvé dans les phases d'analyse des pratiques des pairs.

La discussion porte sur le modèle du débat qui, selon les enseignants, bouscule leurs habitudes. Il met à distance les pratiques habituelles devenues des normes d'agir qu'on interroge plus tant « *c'est ancré dans les pratiques* ».

Clarisse valorise les choix d'Estelle ; « *il n'y avait pas le côté prof, je m'installe, je fais ce qu'on me demande là un peu en mode vernis [...] où on va retrouver du superficiel* ». Elle s'inscrit dans une démarche d'appréciation de la parole des élèves, et se montre particulièrement attentive à éviter les attitudes qui favorisent l'émergence du métier d'élève. Celui-ci se caractérise par une attitude où l'élève « *s'installe* », fait « *ce qu'on [lui] demande* » se conformant à un « *espèce de formatage* ». En cherchant à mettre à distance tout intercalaire pouvant générer un écart entre, l'élève-apprenant ayant intégré le métier scolaire, et le sujet-enfant « *capable de dire quelque chose dans la cour et pas dans la classe* », elle témoigne de préférences avec lesquelles elle guide désormais ses choix en valeur.

1.1.4 De l'identification de nouveaux gestes professionnels à un processus de modélisation (le temps de l'ACS3 et de l'ACC3)

1.1.4.1 La prise en compte des valeurs pour entrer dans la complexité du débat de normes

Clarisse affirme de plus en plus un sentiment de confort et de maîtrise de la pratique du débat. Cette maîtrise se confirme par la quête de modélisation des éléments de professionnalité, qui participent de l'accès au milieu de vie, en tant qu'objet du débat. Ainsi, tout au long de l'ACS3, elle est à l'affût des valeurs en germe dans les situations évoquées visant à satisfaire à son nouveau cadre de référence (annexe 32, extrait 16).

La prise en compte du travail sur les valeurs s'affine au fur et à mesure des analyses menées, ce qui dénote d'une entrée dans la complexité des situations narrées par les élèves. En effet, désormais, elle interroge les conditions d'émergence des valeurs plus que la valeur elle-même.

Une élève, Jade, prend la parole pour commenter un surnom, « *petit poucet* », que les élèves donnent à un camarade de la classe tout en précisant que « *ce n'est pas méchant, c'est juste parce qu'il est petit en taille* ». Jade indique qu'ils ne sont pas à l'origine de ce surnom. Un débat s'installe sur cette base. Un élève précise qu'il participe aussi à la propagation de ce surnom mais que cela ne l'amuse pas.

Clarisse identifie tout d'abord, dans sa façon de faire, une velléité de réitérer une pratique ordinaire par une prise de position ferme. Une intention visant à rappeler les normes, sur un mode d'imposition de règles quant au respect de la personne, est repérée. La prise de conscience dans l'agir est nette : « *Je me coupe la parole, je ne termine même pas la phrase* ». Elle a désormais conscience de l'impact de son intervention sur le point de vue des élèves. Elle considère qu'elle « *parle beaucoup trop, [qu'elle prend] toute la place [et qu'elle] étouffe littéralement les élèves* ».

Un vrai travail sur les conditions de transmission des valeurs est perceptible notamment lorsqu'elle indique que ce qu'elle veut ce n'est « *pas des gamins d'apparence [...] ce n'est pas des façades* ». En effet, à la suite de l'élève qui indique ne pas s'amuser de l'emploi du surnom, Clarisse pose une question qui va provoquer une réaction de sincérité des élèves : « *Alors vraiment ? Ça ne vous amuse pas ?* ». Les élèves répondent en rigolant, preuve que la situation les amuse en contradiction avec ce que l'élève venait pourtant d'évoquer. Elle identifie les effets de son questionnement qui les « *démasque* », laissant entrevoir une forme d'accès à la sincérité des élèves. Cette réaction lui permet de confirmer l'impact de ses nouveaux gestes professionnels rendant possible un travail sur les valeurs. En effet, elle se découvre en capacité de « *libérer la parole* », lui permettant d'entériner de nouvelles manières de penser qui tournent le dos à, « *un truc formel pour du formel [qui] ne sert à rien* ».

Le chercheur rappelle à Clarisse ses propos tenus durant l'ACS1 où elle affirmait préférer neutraliser les situations en refusant de les personnaliser. Elle dit avoir oublié cette prise de parole en indiquant qu'elle « *ne s' [...] était pas rendu compte* » de son changement de point de vue. Désormais, elle interroge directement les élèves en les nommant : « *Et toi, qu'est ce qui t'a poussé à être agressif ?* »

Même dans cette phase de changement, Clarisse affirme une volonté de ne pas renoncer aux savoirs. Elle cherche à promouvoir dans un même temps des valeurs en lien avec des connaissances. Elle considère qu'« *ils doivent être capables de faire les deux ; comprendre les choses et agir de sorte que [...] tout soit en harmonie* ».

Le point de vue de Clarisse se complexifie pour associer dans un même temps, la pertinence de travailler sur des normes de société, et celle d'en faire un retravail au niveau des élèves. Aussi, elle soulève un dilemme entre faire « *émerger le discours de la société, un discours convenu de la société, [...] vérifier qu'il l'a acquis ou réellement qu'il soit dans le vécu quotidien ?* » C'est la finalité de son intervention qu'elle interroge. Aussi, elle formule son « *idéal [qui] serait d'arriver à fondre les deux, parce que les normes sociales c'est ce qu'on cherche à propager [et que] c'est cette rencontre qu'on veut* ».

Au fur et à mesure de l'expérimentation, un réel positionnement s'affirme visant à orienter ses choix d'agir en fonction de nouveaux repères en termes d'impacts sur les élèves.

Clarisse accepte de tout laisser dire même ce qui la « heurte », elle « encourage même [ce type de] prises de paroles ». Nous citons cet exemple où les élèves affirment que le racisme pourrait devenir « une banalité » (annexe 32, extrait 17). Elle précise que ce n'est « pas le contenu » qu'elle encourage, « mais bien qu'ils se sentent autorisés [à dire] les choses comme ça on peut les faire avancer ». Elle considère ce choix comme étant essentiel car « à ce niveau, toutes ces idées racistes [...] c'est des maladroites mais dans dix ans ils vont voter front national ». Aussi, une mission de nature quasi politique s'affirme avec une autorisation à l'émergence de points de vue comme ultime ressort à la pérennité de valeurs démocratiques.

Sa manière de faire a très nettement évolué notamment en ce qui concerne la qualité du questionnement. Elle se réfère à l'ACC2 pour fonder ce changement. Elle propose désormais un travail d'exploration des valeurs et non plus de conceptualisation de celles-ci. En effet, « avant [elle posait] des questions pour qu'ils trouvent la valeur à mobiliser, la bonne valeur. Là [elle] explore plus, [elle] les pousse aussi un peu [à s'exposer] ».

La préoccupation quant à la transmission de connaissances a ainsi nettement évolué pour s'enrichir d'un travail sur les valeurs. Elle affirme que son ambition consiste désormais à provoquer « du développement moral », en considérant comme impossible de « chercher du concept ». Il faut « partir de ce qu'il y a », autrement dit du vécu de l'élève en tant qu'il est porteur de valeurs. Ainsi, entre transmission de connaissances et exploration des valeurs, une distinction s'affirme de nature à refonder son agir sur d'autres préoccupations.

Elle affirme très nettement qu'une centration sur le vécu des élèves est incontournable pour un tel travail qui doit s'appuyer sur « leur vécu », l'obligeant à « aller chercher » davantage le contenu dans l'histoire de vie des élèves. Aussi, le questionnement sur ce qui pousse un élève à agir émerge en verbalisant la pertinence de « chercher un peu plus ce qui les pousse à penser comme ça ».

Nous repérons encore comment Clarisse affine progressivement son expertise, avec une finesse de grain de plus en plus affirmée. Cette dynamique se traduit par sa capacité à repérer ce qui, dans un échange avec les élèves, participe des apprentissages en termes de valeurs (annexe 32, extrait 18).

Elle entre réellement dans la complexité des situations d'élèves analysées, en considérant que « relever des contradictions là dans les phénomènes, ou ses effets contraires dans un même phénomène, ça amène de la nuance », se situant à l'opposé d'un travail normatif qu'elle avait pourtant défendu au début de la recherche dès l'ACC1. Désormais, elle affirme que le propos ne doit pas exclusivement se situer « dans des Lois », mettant à distance toute manière de faire qui vise à repérer des transgressions dans l'agir des élèves pour ensuite en indiquer le risque judiciaire encouru. Aussi, elle éloigne de tout pratique mécanique du type : « Si tu fais ça alors il se passe ça, si tu fais ça il se passe ça ». Elle précise l'importance de rendre compte d'une approche systémique et souple des situations évoquées pour en faire émerger toute la richesse. En effet, « on est dans l'humain », considérant que rien n'est simple lorsqu'on analyse un phénomène. Elle cite lces propos d'élèves qui indiquent que « répéter une insulte va affaiblir l'insulte et dans d'autres cas c'est le contraire ». Elle se montre satisfaite de la qualité de parole d'élèves qui s'autorisent à exprimer leurs valeurs. Cette richesse de l'approche devient une préoccupation centrale pour Clarisse, attribuant désormais des arguments anthropologiques à sa compréhension des situations vécues. En effet, « c'est comme ça parce qu'on est humain, ça apporte de la nuance dans la réflexion ».

Son axe de travail vise à faire émerger les alternatives d'agir possibles qui doivent amener de la prudence dans la manière d'aborder des situations de vie. Ce qu'elle cherche « c'est qu'ils comprennent qu'avec de la nuance, ils seront moins prompts à juger, ils seront plus souples ». Sa manière de faire s'éloigne d'une posture normative où la définition des phénomènes de violence suffirait à les enrayer. Elle souligne qu'il « n'y a pas une vérité, pas une réponse toute faite, y'a pas de solution toute faite au problème de harcèlement ».

1.1.4.2 Un développement marqué par des réminiscences de pratiques routinières

Si nous avons déjà relevé des moments où Clarisse revient à des pratiques routinières notamment en ce qui concerne la centration sur les savoirs (voir dans ce même chapitre, la section 1.2.2), nous observons une dynamique identique en ce qui concerne le rapport à la norme (annexe 32, extrait 19).

Des manières de faire subsistent mettant en jeu, et uniquement à certains moments, des choix où sa pratique s'écarte de son nouveau positionnement évoqué plus haut. Ainsi, cet extrait où elle indique que « *là [elle ressent] le besoin de reformuler le débat, [se rendant compte que] là [elle] influence le débat* ». Au visionnage de l'extrait, elle affirme d'ailleurs que là « *non c'est pas bon* ». Ses gestes repérés dans l'action sont en pleine opposition avec ses manières de penser. Celles-ci sont en concordance avec une volonté de proposer un retravail des valeurs, au plus près d'une approche souple de la norme. « *L'idée [consiste à] ne pas influencer les élèves, [à les] laisser venir* » se référant « *à l'autoconf croisée] pour justifier qu'il ne faut pas diriger le débat vers ce qu'on veut, [...] il faut [encore] les laisser venir quitte à laisser tout dire* », pour reprendre ensuite les différents points de vue avec le groupe dans son « *ensemble* ».

Clarisse identifie sans hésitation son changement de cap : « *Au premier débat, j'aurais un peu plus réagi, mais avec nos échanges enfin faut que ça se dise, donc je laisse dire et je creuse* », tout en soulignant le travail sur elle-même qu'elle consent pour s'en tenir à sa nouvelle configuration. Elle documente d'ailleurs un extrait du débat en indiquant au chercheur : « *Là regarde, là je prends sur moi, regarde, ça se voit là, je suis scandalisée et j'ai envie de faire la morale mais non, je me retiens parce que si non, j'arrête toute la dynamique* ».

Un réel débat de normes est perceptible chez Clarisse. Elle cherche désormais en permanence à aligner ses choix dans l'action avec ce qu'elle pense être conforme à une manière de faire visant leur développement moral.

1.1.4.3 L'évaluation de l'impact de ses nouveaux gestes professionnels pour consolider ses choix

La discussion s'engage sur la nécessité d'éviter de porter un jugement sur le point de vue des élèves dans la mesure où cela crispe les échanges. Clarisse « *pense que s'il y a un jugement ou la moitié ou le quart d'un jugement perceptible ça s'arrête, on ne peut plus discuter* » (annexe 32, extrait 20).

Elle témoigne d'une volonté de dépassement du protocole. Ce fait est observable lorsqu'elle suggère de généraliser cette démarche aux cours habituels, en la « *dilu[ant] dans toutes les matières* », et ceci pour amener de la qualité dans les échanges. Ce faisant, on repère des signes de développement professionnel qui s'ancrent au-delà de la pratique du débat jusqu'à interroger le métier dans sa globalité. Les frontières deviennent ainsi poreuses entre d'une part, de nouvelles configurations en terme d'agir pour provoquer le développement moral dans le cadre de la pratique du débat. Et d'autre part, de nouvelles alternatives qui viendraient enrichir la pratique ordinaire. Cette volonté de généralisation contribue à consolider ses nouveaux gestes professionnels jusqu'à modifier en profondeur son rapport au métier.

Noé précise d'ailleurs qu'il a expérimenté cette option lors d'un cours portant « *sur le conflit israélo-palestinien* ». Il confirme l'intérêt des élèves pour ce type de démarche.

L'adhésion à la démarche initiée infuse désormais la pratique quotidienne de Clarisse. Ce changement laisse présager de nouvelles perspectives, à la fois pour Clarisse, mais également pour les élèves. Nous pouvons postuler que le vœu de mettre la parole de l'élève au centre du système trouve désormais, pour Clarisse, une signification forte.

Nous soulignons un dernier point qui nous semble significatif dans l'attitude professionnelle de Clarisse (annexe 32, extrait 21). Des problématiques subsistent quant à l'attention à accorder aux propos opposés

aux valeurs républicaines. Evelyne se montre préoccupée par ce type de situations en rappelant une scène du premier débat où elle avait « *une peur de laisser des [propos de ce type sans] qu'il y ait de la compréhension* ». Clarisse souligne qu'il faut du temps pour accéder à la compréhension en considérant que les élèves « *font leur chemin* ». Elle défend l'idée qu'il « *y a des choses qui sont entendues et qui ont plus de poids quand ce n'est pas [les adultes] qui les disons, mais plutôt un pairs* ». Aussi, elle s'en remet aux élèves pour transmettre des valeurs en harmonie avec celles défendues par l'institution. Cette affirmation rend compte d'un déplacement de référentiel ; de valeurs enseignées par le professeur, on passe à des valeurs apprises entre pairs, sans pour autant qu'aucune régulation ne se fasse.

Elle souligne d'ailleurs l'impact positif du débat sur les élèves en évoquant « *des élèves [...] venus [la] voir en [lui] disant : Mais c'est génial madame ce débat. J'ai encore envie de réfléchir pendant des heures madame* ». L'impact, en termes d'engagement des élèves, semble marqué pour l'ensemble des élèves comme le souligne la réaction du groupe « *quand ça a sonné* ». Elle considère comme inédit le fait que « *les élèves n'ont pas bougé [à ce moment là] Ils n'ont pas rangé les affaires comme ils le font d'habitude* ».

Nous faisons l'hypothèse que ce type de manifestations positives des élèves entretient la motivation de Clarisse à poursuivre sa transformation professionnelle. La satisfaction de voir les élèves ainsi immergés dans les échanges renforce ses nouvelles dispositions, favorisant ainsi une consolidation de ses manières de penser et de faire.

Une dernière extrapolation porte sur l'impact du travail initié dans le cadre de la recherche, et de la manière dont on peut faire résonner tout cela dans la communauté professionnelle des enseignants (annexe 32, extrait 22).

Clarisse rend compte d'une prise de conscience liée au travail de recherche en ce qui concerne l'évaluation par l'enseignant des connaissances acquises en général par les élèves. Elle soulève la difficulté d'identifier là où en sont les élèves habituellement par rapport aux savoirs enseignés. Elle considère qu'on « *ne se rend pas compte que les élèves ne captent rien, que les élèves perçoivent mal un truc* » initié par le professeur, montrant l'écart entre ce qui est enseigné et ce qui est réellement appris. Même si elle « *a l'impression de faire les choses bien ou mal* », les élèves eux se situent « *à l'opposé de ce que [l'enseignant] imagine* ». Cette prise de conscience est encore accrue d'après Clarisse lorsqu'on « *touche [les] valeurs profondes* ». Elle soulève l'importance du travail réalisé, car « *c'est des valeurs de vie, de famille, qu'ils vont transmettre à leurs enfants, qui se transmettent à leurs amis* », considérant comme « *précieux pour eux* » cette manière de débattre. Estelle précise que ce travail est atypique pour les enseignants préoccupés généralement par la transmission des savoirs, car « *formés à la connaissance, au programme* ». Clarisse identifie la dimension innovante de la recherche au regard des préoccupations habituelles de l'enseignant qui « *ne fait jamais émerger les valeurs des élèves [...]. Même quand on fait de l'EMC* ».

Ses remarques laissent à penser qu'elle accepte de nouvelles manières de faire qui entrent en concurrence avec les configurations habituellement mises en œuvre dans les collectifs de pairs. Elle assume l'originalité de cette expérience du débat acceptant de se situer momentanément en marge des pratiques standardisées. De nouvelles normes d'agir viennent ainsi remplacer des plus anciennes davantage en phase avec la pratique académique.

Clarisse a désormais pleinement conscience de la posture superficielle possiblement prise par l'élève en cours. D'après elle, il cherche à « *faire plaisir donc même s'il ne comprend rien il va recopier, il va faire la façade, une belle vitrine, et y a rien derrière si [on ouvre] la porte* ». Cette prise de conscience rend compte du renversement de référentiel dont la priorité repose désormais sur la prise en compte du point de vue de l'élève dans une perspective d'enseignement-apprentissage. Elle identifie sa pratique, ainsi que celle des participants, comme étant en rupture avec celle de la communauté de pairs dans la mesure où le travail des valeurs lui apparaît en décalage avec les préoccupations du métier. Elle y repère « *une réticence* ».

professionnelle » considérant éloigné le fait de « jouer sur les valeurs qui sont intrinsèques à l'élève ». Cette pratique étant illégitime pour beaucoup, et pouvant aboutir à un questionnement existentiel : « Qui je suis pour imposer des valeurs ? ». Elle questionne une forme d'enrôlement du genre professionnel qui participe de manières de penser, et qui s'inscrivent dans l'identité professionnelle des enseignants. A cet effet, elle évoque « une forme de conditionnement, en histoire-géo ».

Ces remarques nous permettent de sonder que les acquis de la recherche dépassent la frontière du débat en classe pour réinterroger le rapport à l'élève, aux savoirs et valeurs à transmettre, le tout en prise avec des réflexions de métier en général.

1.2 Etude du cas Evelyne

Le processus de développement d'Evelyne se structure en quatre phases. Nous le schématisons successivement avant de les développer dans les sections suivantes (figure 4).

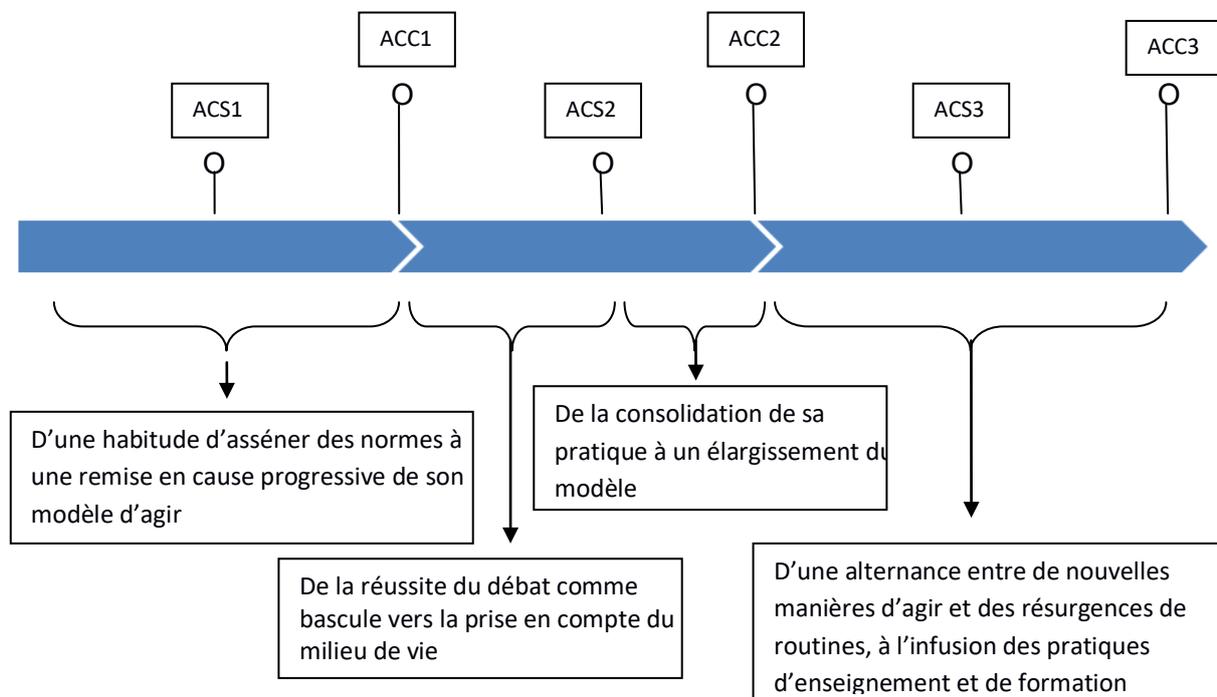


Figure 4 : Processus de développement d'Evelyne

1.2.1 D'une habitude d'asséner des normes à une remise en cause progressive de son modèle d'agir (de l'ACS1 à l'ACC1)

1.2.1.1 Entre adhérence aux intentions du dispositif et imposition de normes : Un dilemme au cœur de l'agir

L'ACS 1 amène Evelyne à faire état d'un sentiment de déstabilisation et de « surprise » face au peu d'entrain des élèves (annexe 33, extrait 1). Ses propos rendent compte d'une intention non « de les provoquer mais d'aller les chercher ». Elle se montre convaincue de la pertinence de laisser les élèves s'exprimer à partir de leurs points de vue, en concordance avec les enjeux scientifiques du projet.

Cette intention est perceptible lorsqu'elle fait référence à notre réunion de présentation préalable, et à son enjeu « *de [...] mettre [les élèves] en compréhension* ».

Une première prise d'initiative apparaît dans son choix de déplacer « *le sujet vers l'adulte, en faisant des parallèles avec le monde des adultes* ». Cette verbalisation rend compte d'une pratique d'adaptation visant à conduire le débat en s'appuyant sur le vécu des élèves. Aussi, elle utilise « *dans la situation de départ* » une expression des élèves pour engager le débat ; « *salut les marocains* ». Les préoccupations d'Evelyne sont ainsi bien adossées au protocole du débat.

L'échange se poursuit avec cet extrait où Evelyne interroge une nouvelle fois les élèves quant à leur valorisation des insultes entre élèves : « *Ça donne quoi cet état d'esprit si tout le monde traite tout le monde ?* ». Après un long moment de silence, un élève répond : « *Rien* » (annexe 33, extrait 2).

Evelyne exprime son désarroi face à cette situation qui lui est complètement « *inhabituelle* », jusqu'à se retrouver dans une position où elle « *ne sait plus quoi dire* ». Aussi, on découvre une absence d'alternative face à une telle situation de blocage. Etant confrontée à de l'inédit, elle ne parvient pas à faire état de gestes du métier pour rassembler les enjeux de la recherche et la résistance des élèves à s'engager dans les échanges.

On apprend qu'elle s'oblige à changer ses manières de faire du fait de la présence du chercheur durant le débat. S'il n'avait pas été là, et « *si cela avait été un moment de cours ordinaire [elle aurait] arrêté* » les échanges ; s'en remettant à des standards du métier en termes de manière de faire. Elle précise quel aurait été ses mots : « *Là il y a ça et ça* », adoptant ainsi un agir visant à passer par un discours d'imposition de normes de penser conforme aux valeurs républicaines. On apprend ainsi que sa tendance irait vers le fait de normer les points de vue. Elle est tentée « *de poser un discours moralisateur, même de manière courte parce que c'est pas ce qui est attendu là* ». Elle s'en remet ainsi à des injonctions institutionnelles visant à satisfaire au prescrit du cadre déontologique de la profession. Elle précise d'ailleurs qu'habituellement, elle se réfugie dans ses habitudes professionnelles dès lors qu'elle se retrouve dans « *une position de déstabilisation* ».

Elle se montre ainsi tentée d'administrer une norme d'irrecevabilité face à ces propos d'élèves, cependant elle se heurte à leur résistance et à un effet de banalisation qui lui apparaît insupportable. Aussi, elle se montre mal à l'aise en éprouvant une sorte d'incompétente à prodiguer un geste professionnel adapté.

Elle rajoute que professionnellement, mais également humainement, elle ne peut accepter que les élèves n'adhèrent pas à la nécessité de condamner ces propos. En outre, elle se montre touchée par l'énoncé de valeurs concurrentes aux siennes. Elle insiste une nouvelle fois sur la contrainte du « *dispositif [qui la] poussait à aller un peu au-delà de [ses] pratiques et habitudes professionnelles* » tout en se montrant « *heurtée [...] même humainement, en tant que personne, [ne pouvant] laisser dire cela* ». Aussi, elle se dit incapable « *de quitter le cours sans avoir [fait comprendre aux élèves] que c'est des insultes ordinaires et qui n'ont pas lieu d'être* ». Dès lors des dilemmes apparaissent. Soit, accepter les contraintes du dispositif d'autant qu'elle s'était prononcée convaincue de sa capacité à faire évoluer les élèves. Soit, y renoncer pour asséner des valeurs en conformité avec les programmes officiels au risque qu'ils n'aient pas d'impact sur les élèves.

1.2.1.2 Imposer des normes pour échapper à la déstabilisation (le temps de l'ACS1 et de l'ACC1)

Evelyne questionne les élèves : « *Est-ce que quand on arrive au travail et que quelqu'un vous dit : « Ah salut le marocain », est-ce que ça c'est possible ça ? C'est acceptable ? Est-ce que c'est acceptable que quelqu'un dise ça, là ? Est-ce que c'est possible ?* » (annexe 33, extrait 3).

Elle se montre en difficulté avec les points de vue des élèves qu'elle n'arrive pas à normaliser, convaincue qu'on « *doit être outré de ce type de situation* ». Elle se montre en opposition complète avec ce que les élèves énoncent et elle est contrariée par leurs propos, elle ne peut pas « *laisser dire ça* ». Aussi, elle indique clairement qu'elle ne peut se faire à l'idée que les élèves ne réagissent pas à ces violences ordinaires, se montrant dans l'incapacité d'« *accepter qu'il n'y ait pas de réaction* » considérant cela comme étant « *insupportable* ».

Cet échange illustre la découverte par Evelyne du point de vue des élèves. Habitée à imposer les normes comme on enseigne du contenu de programme, elle se rend progressivement compte que les élèves sont éloignés des normes instituées.

Son sentiment de déstabilisation augmente au fil des échanges. Se sentant « *happée par tous ces élèves* », du fait qu'elle ne parvient pas à mener le débat selon les finalités qu'elle entend transmettre, elle perd progressivement le contrôle des échanges (annexe 33, extrait 4). Elle est contrariée tant ils « *n'allaient pas dans [son] sens* », impactant négativement son sentiment de bien-être jusqu'à se sentir « *épuisée* ». La conduite du débat devient ainsi une réelle épreuve tant elle se retrouve en souffrance.

Nous cherchons encore à approfondir ce qui fonde sa déstabilisation. Nous apprenons que le recours habituel à un référentiel d'enseignement stabilisé constitue un rempart à une telle situation. En effet, « *à l'ordinaire, tout est cadré, préparé, minuté* » par une programmation qui ne laisse pas de place à de l'imprévu. En revanche, dans le modèle du débat proposé, elle est sans repère, sans « *programme à suivre* », se retrouvant comme dépourvu de tout cadre à la fois sécurisant et structurant. Le passage d'un référentiel normé à celui plus inédit, et imprévisible, du milieu de vie des élèves, participe du processus de déstabilisation éprouvé.

La poursuite de l'échange nous permet d'identifier de nouvelles tensions et manières de penser la conduite du débat (annexe 33, extrait 5). Elle fait état de sa volonté de transmettre des connaissances pour mettre fin à la réaction d'élèves qui ne sont pas en phase avec ses normes et valeurs.

Evelyne interroge des élèves sur ce qui sous-tend leurs rires : « *Qu'est-ce que tu trouves marrant ?* », une élève répond : « *L'exagération du cliché, du coup ça fait rire, on sait que ce n'est pas vrai donc heu voilà* ». Evelyne reformule ces propos et poursuit le questionnement : « *C'est pas grave donc c'est pas vrai en gros, c'est ça ? Est-ce que ça t'a atteint [de te faire insulter] ?* ». Un élève, Wayne, répond par la négative : « *Non, mais il n'y a pas que moi en fait, Hamsa aussi il s'est fait traiter* ». Evelyne reprend aussitôt, « *et lui, ça lui a rien fait non plus ?* », et Wayne de conclure, « *non, il s'en fiche* ». Evelyne ne réagit pas, un silence s'installe, l'ambiance devient pesante pour du point de vue de l'enseignante.

Evelyne fait état d'une impasse à ce moment là du débat, elle est « *bloquée* », ne parvenant plus à réagir. Elle ne « *dit plus rien* » et garde le silence. Elle décrit ses préoccupations à ce moment là et se dit « *hésitante* ». En réalité, elle est en porte à faux entre deux manières de faire. L'une, qui consisterait à apporter des connaissances « *sur la définition* » des termes, mais qu'elle se refuse provisoirement à concrétiser. L'autre, qui l'amène à penser que ce n'est pas à elle, « *de leur dire [les normes]* » considérant « *que cela [doit venir] d'eux* ». Néanmoins, elle envisage de donner une réponse à ce dilemme en formulant une alternative. « *Là si [elle devait] refaire* » la scène, on apprend que sa tendance irait malgré tout vers des apports définitionnels qu'elle juge indispensables à faire acquérir. Après une réflexion appuyée, elle se dit qu'il « *faut quand même [qu'elle] leur ramène le racisme ordinaire, là il faut des définitions parce que là faut savoir de quoi on parle tous* ». Aussi, elle se dit prête à reprendre la conduite du débat par des apports notionnels permettant de recadrer les propos. Elle mime ce qu'elle pourrait dire : « *Alors c'est ça, ça, ça, ça, alors on en est où ?* ». Ce choix en préférence, elle aurait pu le mobiliser pour se sortir de la situation soulevant l'hypothèse que cela l'aurait « *peut-être [...] sauvée* ».

L'échange se poursuit avec le chercheur, amenant Evelyne à préciser encore la nature de son hypothèse. Elle souligne qu'elle aurait pu prendre « *une définition [qu'elle aurait ensuite projetée]* ». Elle précise sa volonté de ne pas prendre parti d'où le recours à une définition qui lui serait étrangère pour ensuite la lire « *ensemble* ». Cette suggestion montre la distance qu'elle propose d'installer avec une telle approche définitionnelle, se mettant en retrait comme pour se soustraire d'un discrédit potentiel des élèves. L'idée étant de faire valoir ces apports comme relevant d'une référence à laquelle chacun doit se soumettre, et ceci d'autant qu'ils trouvent leur origine dans des connaissances académiques. Une forme d'asymétrie est défendue entre, des valeurs personnelles énoncée par les élèves et minorée dans le débat, et des savoirs qui s'imposent en tant que normes instituées et donc indiscutables. Le recours à la transmission de connaissances est mobilisé pour masquer sa déstabilisation.

Une autre alternative lui vient encore sous la forme d'une modalité pédagogique qu'elle aurait pu administrer : « *Je vous donne un papier qui reprend voilà ce que c'est le racisme ordinaire tac tac tac tac et vous barrez des choses* ». Cette option traduit une certaine scolarisation des valeurs perçues par les élèves par le biais d'une modalité pédagogique à caractère scolaire. Le choix pédagogique s'oppose à toute forme de mise en débat de normes et de valeurs pouvant possiblement émerger. Le recours à cette hypothèse de prise en compte traduit une quête de sécurité.

Des tensions semblent apparaître dans son discours. Elle affirme toujours ses intentions professionnelles tournées vers la normalité avec « *un objectif clair [...] que les élèves disent : « Et bien oui là c'est du racisme ordinaire »* (annexe 33, extrait 6). Dans un même temps, elle souhaite développer chez eux l'esprit critique, « *qu'ils ne soient pas de bons petits soldats* », et qu'ils adhèrent à des valeurs concurrentes aux leurs, quitte à les asséner, « *qu'ils se disent [...] oui quand même c'est vrai* ». Aussi, ses intentions déclarées sont bien en phase avec des visées de développement moral des élèves. En revanche, le choix opéré en situation, visant à passer par un discours d'imposition soutenu par des apports conceptuels, est contestable d'un point de vue de l'efficacité. En effet, nous pouvons nous demander si l'usage exclusif du raisonnement, porté par des concepts, est suffisant pour asseoir un changement de manière de penser chez les élèves.

1.2.1.3 Des tensions entre remise en cause de ses manières de penser et volonté d'adapter le dispositif (le temps de l'ACC1)

Durant l'ACC, il est question de modifier la répartition spatiale des élèves, et la disposition physique de l'enseignant dans la salle. Evelyne précise qu'elle peut « *essayer de [se] mettre là au milieu sans table et sans rien devant [...] c'est à tenter* » (annexe 33, extrait 7). Elle semble quelque peu hésitante, impression que le chercheur interroge, « *je te vois réfléchir* ». Evelyne confirme et précise qu'elle souhaite adapter le dispositif en y ajoutant une phase écrite. Elle y voit un bénéfice pour l'élève dans la mesure où elle « *considère que cela pose la pensée, ça rassure. On a une table on a un stylo* ». Néanmoins, et en fournissant cette explication, Evelyne prend conscience qu'elle y projette ses propres normes ; « *c'est complètement moi je projette* ». Elle précise encore la nature de ce besoin qui se loge dans son ressenti. Elle « *le projette à travers [sa] personne, ce [qu'elle est, ses] peurs aussi* ». Ainsi, elle indique que le fait d'écrire lui procure du confort durant l'expression orale, elle « *aime bien gribouiller [...] en même temps [qu'elle] parle* ». Aussi, ses choix qu'elle entend imposer aux élèves sont en réalité le reflet de ses propres besoins. Elle découvre ainsi, au fil des échanges avec le chercheur, ce qui sous-tend son activité permettant ainsi d'acter de l'intrication entre son corps et ses raisons d'agir. L'implication dans le débat, avec le milieu de vie comme centre de gravité, interroge ainsi la pratique des enseignants jusqu'à faire émerger un rapport au corps comme un élément participant de la prise de décision.

Nous poursuivons les échanges jusqu'à faire émerger un autre motif pouvant expliquer cette préférence. Cette phase écrite suggérée plus-haut, constitue en réalité une routine de métier dans la pratique du débat qu'Evelyne souhaite rapatrier dans le dispositif actuel. En effet, « *cela se fait dans le débat classique [...] quand on demande aux élèves de faire une recherche documentaire* ». Noé partage ce point de vue, certes il n'est « *pas passé par cette phase là [précisant que les élèves] ont été jetés là directement [dans le débat]* », mais il pense que « *c'est peut-être une étape à franchir* ». Ainsi, le dispositif se voit contester avec insistance par Evelyne tant pour satisfaire son propre système de besoin, mais aussi pour gagner en efficacité. En effet, elle souligne que « *professionnellement pour les élèves [...] la petite élève qui est comme [dans une posture physique fermée], c'est une façon de se déployer et puis d'écrire* ». Cette modalité est abordée comme une aide, « *un filet de sécurité* » pour les élèves supposés mal à l'aise avec l'expression orale. Noé rajoute que l'élève aurait « *son écrit* », lui permettant d'avoir une réponse à la question : « *Et toi, t'en penses quoi ?* ».

Cet échange montre la manière avec laquelle les enseignants entendent adapter le dispositif jusqu'à rapatrier des manières de faire habituelles probablement éprouvées dans leur quotidien. Nous pouvons ainsi arguer que le dispositif ne laisse pas les enseignants indifférents. Celui-ci provoque une dynamique de reconfiguration visant à satisfaire aux intentions de départ.

Evelyne conteste encore une autre modalité du protocole de débat au moment où le chercheur souhaite « *clôre le débat* » (annexe 33, extrait 8). Evelyne intervient subitement pour réinterroger la nécessité de conserver le croquis : « *Le croquis il faut le garder ?* ». Le chercheur précise le caractère indispensable de cet outil. Il indique que « *c'est une contrainte méthodologique mais aussi scientifique* ». Evelyne fait état de son caractère véritablement contraignant à l'usage, « *c'est comme si c'était bloquant* ». Cette contrainte va néanmoins faire l'objet d'une option d'aménagement par l'ajout « *d'une question* » de départ.

Cette première section montre qu'Evelyne cherche à s'adapter au protocole tout en l'adaptant moyennant des tensions qui s'inscrivent au cœur de ses choix.

1.2.2 De la réussite du débat comme bascule vers la prise en compte du milieu de vie (le temps de l'ACS 2)

1.2.2.1 Des nouvelles dispositions à agir comme vecteur de développement

La deuxième ACS amène Evelyne à préciser ses intentions en s'appuyant sur son ressenti négatif à l'issue du premier débat. Elle rappelle son ressentiment initial, se demandant ce qu'elle était « *en train de fabriquer là* » ; considérant que « *c'était trop long, c'était trop compliqué* » (annexe 33, extrait 9). Elle se montre décidée à ne plus revivre cela affirmant avec détermination que « *là [elle n'avait] plus envie de ça* ». Ces verbalisations rendent compte de l'état d'esprit avec lequel elle s'était engagée dans l'animation de ce second débat.

Elle précise également ses intentions de ne pas normer les points de vue, d'éviter de porter un jugement sur les opinions des élèves ; « *ne pas dire : Mais comment ça ? Est-ce que tu te rends compte quand tu dis ça ça et ça ?* » ou encore « *Ah d'accord donc toi [tu penses que] ?* » ; le tout avec une tonalité traduisant un jugement de disqualification morale.

Elle souhaite renoncer à « *ce ton un peu réprobateur* » en se cantonnant à de nouvelles dispositions l'amenant à accepter de recevoir la parole des élèves même si leurs idées pouvaient se situer à l'opposé de ses valeurs. Elle affirme avoir fait le choix d'une attitude visant à tout recevoir, se montrant même empathique « *du style presque : Je comprends, rester neutre et intéressée, donc laisser dire et [s'ouvrir] à eux* ». Elle déclare que ce changement de manière de penser s'origine dans les échanges lors de la première ACS et ACC avec « *N., C. et [le chercheur]* ».

Nous pouvons ainsi acter de nouvelles dispositions à être qui l'amènent à aborder le débat avec de nouvelles intentions. Cette attitude constitue un effet du retravail de la première boucle des débats conjugée aux souvenirs du premier débat.

La discussion s'ouvre sur la situation support du croquis ; soit un couple homosexuel qui se promène dans la rue et qui attire l'attention d'un groupe de lycéens (annexe 33, extrait 10). Dans l'extrait, Evelyne précise aux élèves : « *Mais c'est quoi au fait le jugement ?* ». Un élève répond : « *Etre différent* », une élève Nina (la narratrice de la situation) poursuit : « *Ils ne sont pas différents* », un autre, « *ben non ils ne sont pas différents* ». Le débat s'anime, une élève rajoute : « *Parce qu'ils ne sont pas dans les normes, ils sont différents* ». Nina : « *Dans les normes de base cela devrait être un Homme et une femme* », Evelyne précise ; « *vous avez un point de vue là-dessus ? Pas de point de vue ? Donc vous êtes d'accord de base, un couple c'est un Homme une femme ?* ».

Evelyne précise ses intentions en indiquant que « *là, il n'y a pas d'enjeu de connaissance là, on est bien sur du développement moral* ». Elle distingue désormais les deux domaines comme relevant d'autres apprentissages. Elle défend l'efficacité de son choix ; « *tant que tu n'as pas compris ça, tu vois, rien ne bougera* ». Une forme de détermination apparaît, persuadée que la transmission de connaissances sous la forme de normes qu'on ne pourrait pas discuter n'est pas pertinente. Elle défend l'idée que « *ce n'est pas la peine [...] de rabâcher les valeurs de la République, les règles* », considérant que « *c'est bon, ils ont compris* ». Le déplacement de préoccupation se confirme passant d'une approche-programme perceptible lors du premier débat, à une approche milieu de vie. Elle considère qu'il « *faut les prendre de là où ils sont* ». Elle abandonne ainsi toute velléité de transmettre les valeurs sous la forme de connaissances considérant que c'est « *pas la peine là de faire du cours [...] aucun intérêt* ». Au contraire, elle considère qu'une telle attitude rend les élèves passifs. Elle formule à cet effet une hypothèse quant aux élèves qui pourraient se dire ; « *ok là voilà, elle fait de nouveau son prof, on va attendre que ça passe* ».

Elle exerce dorénavant avec une pleine conscience de ce que fait son questionnement aux élèves. Aussi, elle formule des hypothèses ; « *j'ai l'impression que là il y a un dilemme est-ce que l'homosexualité c'est une affaire biologique ou une affaire uniquement de sentiment ? [J'ai] l'impression que c'est ça qui tourne là en arrière plan* ». Elle tente ainsi de conceptualiser les préoccupations potentielles des élèves, s'attachant à s'approprier des indices pouvant possiblement influencer son évaluation.

Le souvenir du traumatisme du premier débat est toujours présent. Il est perceptible dans le raisonnement d'Evelyne notamment lorsqu'elle souligne qu'elle avait « *peur* » des longueurs. Confrontée à des moments de silence, elle indique ses craintes que « *cela va repartir dans les travers du premier débat* » comme ce fut le cas « *là précisément* », alors qu'aucun élève ne reprenait la parole.

Une posture de lâcher prise apparaît considérant désormais qu'il « *y a des choses qui se passent en dehors de nous* » ; situation qu'elle « *accepte* » tant elle « *ne contrôle plus* », et de manière volontaire, le contenu des échanges. Elle accepte d'ailleurs l'idée que les élèves puissent sortir quelque peu de l'échange sur le thème du débat pour s'adonner à des moments plus clandestins. Une posture nouvelle s'affirme, considérant que le débat en classe ne doit pas nécessairement répondre aux mêmes codes que ceux d'un cours habituel.

Pour accéder au milieu de vie de l'élève, elle fait le choix de la neutralité. Elle considère que si elle « *donne [son] avis, c'est terminé [...], y'a plus de débat* ». Elle justifie ce positionnement par la crainte que les élèves abandonnent l'expression de leurs points de vue réduisant ainsi toute possibilité d'« *explorer* ». Or c'est précisément ce qu'elle « *recherche* » désormais. Le souvenir des paroles des élèves à l'issue du premier débat est encore très présent chez Evelyne. Elle rappelle leurs propos : « *Mais Madame, on savait que vous vouliez nous faire dire quelque chose, nous convaincre* ». Elle reste marquée par la tonalité de leurs propos, se montrant encore touchée par « *le ton et la posture qu'elles avaient* ». L'empreinte forte de ces propos

oriente ses choix actuels. Ainsi, cette situation où certains élèves défendent l'idée que l'homosexualité, est anormale à ses yeux. Ayant encore en conscience l'émotion négative ressentie lors du premier débat qui était « *tellement fort pour [elle]* » ; elle a préféré ne « *pas donner [son] avis* », elle s'oblige désormais à faire un réel effort sur soi et se retient à intervenir. Elle l'indique avec précision à la suite de ces propos d'élèves où elle a commencé à dire : « *Moi je pense que* », puis d'un coup c'est revenu au cerveau parce que cela a été tellement fort et choquant, qu'« *il est hors de question que je me remette dans une situation où je pourrais revivre ça* ». Une réelle détermination professionnelle s'affirme tant « *il n'était pas question [qu'elle] lâche l'enjeu d'explorer encore mais sans [faire état de son] point de vue* ».

Ses propos confirment ainsi que ce premier débat fait événement pour elle, tant elle a identifié, puis modélisé, des éléments pouvant possiblement contrarier son attachement aux points de vue de l'élève.

La discussion se poursuit nous permettant de gagner encore en compréhension sur le changement de manière de faire opéré à l'issue de cette première expérience du débat.

Elle précise les modalités d'animation de ce deuxième débat, indiquant qu'elle ne voulait pas utiliser sa « *feuille de prep durant la séance* » (annexe 33, extrait 11). Elle justifie ce choix par une impossibilité à « *faire deux choses en même temps : [se] mettre en situation d'écoute des propositions des élèves et de lecture de [ses] notes* ». Tandis qu'elle avait indiqué lors de la première ACS avoir besoin d'une table et d'une feuille pour faire cours, on voit apparaître ici de nouvelles configurations d'agir l'amenant à abandonner des gestes du métier standardisés. L'attention tournée vers la prise en compte du point de vue des élèves devient un point de fixation important.

Nous relevons encore l'acceptation de renoncer à la transmission de connaissances, sous la forme initialement déclarée par Evelyne, comme une nécessité répondant aux attendus de métier. Elle souligne son intention de « *ne pas interférer sur leurs propos avec des connaissances ou jugement* ». Là encore, de nouvelles dispositions à agir s'affirment. Les connaissances préparées en amont du débat, elle précise les utiliser uniquement si cela peut « *servir [et si elle sentait] le besoin de relancer* ».

Les nouvelles dispositions s'affirment l'amenant à reconfigurer ses manières de faire avec comme nouvelle ambition de déplacer ses intentions vers la prise en compte des élèves. Ce sont bien ses dispositions à agir qui impactent ses gestes professionnels, jusqu'à remettre en cause d'anciennes pratiques standardisées.

1.2.2.2 Un rapport au savoir renouvelé

Des échanges s'engagent sur la question des savoirs à transmettre dans le cadre de la pratique du débat (annexe 33, extrait 12).

Les élèves discutent la distinction entre deux insultes : l'une en référence à la situation de départ où un couple homosexuel se fait traiter de PD, et l'autre rapportée par un élève qui dit se faire insulter *par* « *des vieux [de] sale arabe* » lors de matchs de football. Un élève intervient : « *Ben sale arabe et sale PD ce n'est pas la même chose* » ; le prof : « *Ah oui, ben pourquoi ?* ». L'élève ne répond pas. Un autre prend la parole : « *Sale arabe ça touche plus notre personnalité ; PD aussi mais c'est moins touchant en fait* ». Une autre indique : « *Parce que c'est notre décision d'être homosexuel, alors qu'arabe t'es né comme ça* ». Cette proposition requiert une forte adhésion à travers une verbalisation des autres élèves sans équivoque : « *Oui c'est ça* ». Un élève précise : « *Parce que si certains disent sale PD et on ne l'est pas, ce n'est pas grave* ».

Une réflexion s'ouvre sur le statut des savoirs dans le débat. Evelyne fait état de ses acquis suite aux « *échanges [avec les participants en précisant avoir] avancé sur les savoirs et les différentes formes qu'ils peuvent prendre* ». Elle identifie plusieurs perspectives dans les savoirs mis en discussion dans le débat « *entre religion et tradition* », provoquant un besoin de « *faire des coupes* ». Elle précise que la nature des

savoirs est différente que celle mobilisée habituellement ; s'il y a « *des savoirs [...] ce ne sont pas les mêmes savoirs que comme on pourrait l'entendre [dans la mesure où] y'a pas de date, y'a pas de Loi* ».

Ainsi, une réelle réflexion s'ouvre sur le statut du savoir lui-même, jusqu'à considérer que « *le mot savoir il doit être interprété* ». En effet, les standards de métier devraient l'amener à rappeler les Lois en tant que savoir à mobiliser pour les élèves afin de prévenir toute transgression. Elle justifie pleinement l'abandon de ce type d'apports.

Ainsi, à l'évocation par les élèves d'une situation d'insultes homophobes, elle précise avoir identifié le moment où elle aurait « *pu ramener* » des considérations juridiques. En renonçant à les mobiliser, nous pouvons arguer d'une volonté de faire obstacle à des réflexes de métier standardisés.

Elle justifie ce choix par le fait que de tels apports auraient ralenti la conduite du débat. S'en remettant aux souvenirs du « *premier débat* », elle rappelle que ce type de choix avait « *cassé ce mouvement* » de paroles d'élèves alors qu'elle préfère « *au contraire qu'ils se livrent* ». Désormais, elle s'interdit toute forme de « *synthèse ou d'apports* ». Une évolution dans son système de préférence s'intensifie. Nous l'observons à travers un réel changement de pratique sous la forme d'une évaluation de ce qui participe de la qualité des interactions avec les élèves : « *Je les écoute, je vois telles connaissances, telles autres [...] il y a comme des lumières là qui s'allument et d'habitude je les aurais utilisées mais là non, je les vois mais je les laisse passer* ». Aussi, de nouveaux repères d'aide à la prise de décision.

Cet aspect se confirme notamment lorsqu'elle tente une nouvelle définition des savoirs travaillés les considérant : « *comme du savoir intériorisé, en soi en quelque sorte, ancré* ». Un effort de modélisation est ici perceptible venant concrétiser une dynamique de conceptualisation de l'expérience vécue. Il y aurait ainsi un savoir des situations vécues qui est repéré par l'enseignante et qui, parce qu'il s'ancre dans les raisons d'agir des élèves pris dans des situations de vie, peuvent possiblement participer de leur développement moral.

Elle poursuit l'analyse de ses choix professionnels en approfondissant sa réflexion sur les savoirs (annexe 33, extrait 13).

Un élève précise que devenir homosexuel est un choix, une libre adhésion à une autre sexualité. Il précise que c'est aussi une affaire de religion : « *Comme c'est autorisé chez les chrétiens, ben il y en a plus chez eux* ». Son choix d'agir vise désormais un retravail des savoirs en tentant de faire monter à la conscience des élèves ce qui participe de ces déterminations. Elle précise « *essayer de lui faire comprendre comment on construit des savoirs* », tout en étant attentif à la sécurisation de l'élève se montrant particulièrement attentive à la formulation de ses questions. Elle rajoute être particulièrement attentive en veillant à ne pas normer son questionnement avec des valeurs à asséner. Cette manière de faire n'est pas encore naturelle et nécessite une attention particulière de sa part. Elle indique ainsi à plusieurs reprises avoir « *tout de suite coupé* », se « *freinant* » sur la formulation de sa question. Elle privilégie désormais des questions de nature plus anthropologique du type : « *Mais comment tu sais ça ? D'où ça vient ?* », tout en étant attentive « *à la manière dont [elle a] posé la question sans jugement* ». Elle identifie une alternative plus moralisante qu'elle aurait sans doute mobilisée sans cette recherche : « *Ah bon, chez les chrétiens il y a plus de gays que chez les musulmans, vraiment ? Ben alors prouve-le* ». Ses questions deviennent plus exploratoires et dénuées de toute posture injonctive ou moralisante.

1.2.2.3 Un dépassement du genre professionnel

Evelyne fait le choix de renoncer à l'imposition de normes et de valeurs pourtant inhérentes au genre professionnel (annexe 33, extrait 14). Cela se traduit par une posture de lâcher prise peu à peu perceptible dans sa pratique, et qui confine à un sentiment de confort. C'est tout son corps qui s'harmonise avec l'idée

de ne rien imposer ; attitude qui se traduit par une posture physique décontractée. Aussi, elle accepte que tout puisse se dire, quitte à être perturbée intérieurement sans jamais rien laisser paraître.

Le chercheur rappelle les propos exprimée par Evelyne lors de l'ACS1 et l'ACC1 quant à son besoin de s'appuyer sur « *une table, pour [se] tenir à elle pour mieux poser les savoirs* ». Evelyne confirme ces dires, et souligne que ce choix fait écho à « *la posture du prof* ». Elle éprouvait le « *besoin de [s'] appuyer sur quelque chose* ». Elle y voit « *l'autorité du prof, celui par qui tout doit passer* ». Nous repérons un déplacement professionnel par un dépassement de ce modèle de référence, jusqu'à privilégier une manière de faire qui lui est propre. Elle confirme cet aspect comme un effet des « *échanges* » dans le cadre du protocole, avec pour conséquence une prise de conscience l'amenant à « *dépasser ce stade* » initial. Un lâcher prise s'exprime ; se sentant « *en confiance* », elle est désormais prête à s'exposer à une prise de risque. Elle avait d'ailleurs consciemment « *décidé que vaille que vaille et que s'il ne se passe rien [elle allait] attendre et si ça dure 10 minutes elle n'aurait rien dit* ». Elle s'appuie sur le vécu du travail collaboratif pour réaliser ce choix en toute sécurité, considérant qu'une telle modalité « *avait [été] dite [...] à l'autoconf croisée* ».

Elle concède ne plus vouloir se situer « *au centre* » des échanges. Cette disposition qui était « *voulue* », correspond à un construit qui lui permet d'acquérir une plus-value de lucidité dans le débat. Elle rappelle à cet effet que « *l'autre fois [elle faisait] que parler* » alors que désormais elle fait le choix de se mettre en retrait, parlant « *beaucoup moins et surtout [elle observait] plus* ». Aussi, elle est désormais capable de discerner davantage le potentiel des prises de parole des élèves en étant « *plus attentive aux points de vue et surtout aux contradictions* ». A cet effet, elle se rappelle que « *l'autre fois, elle ne les remarquait même pas* ».

Se faisant, Evelyne produit de nouvelles normes de conduite du débat qui se traduisent par un surcroît de capacités attentionnelles. Elle défend désormais l'idée que « *c'est super important [...] que chaque avis s'écoute et que chacun puisse dire les choses* » considérant que « *c'est comme ça qu'on fait avancer les élèves* ». Une attention tournée vers l'élève se confirme.

Elle précise que cette évolution professionnelle est un acquis de ce travail collaboratif, rappelant au chercheur que « *la prise de conscience a été avec ce travail d'échange et de visionnage* » mené lors des ACS et des ACC.

Elle modélise désormais les bénéfices de cette manière de faire apprise par l'expérimentation empirique : « *Plus je travaille de la façon dont nous travaillons, plus je vais avoir un esprit d'ouverture à des opinions différentes pour pouvoir les ramener ou pas d'ailleurs à un esprit critique* » ; aspect qui est en concordance avec des normes endogènes d'une « *ouverture à des choses auxquelles* » elle croit. Dans ce même temps, elle souligne également sa volonté de s'inscrire dans le respect des normes exogènes comme les « *programmes en EMC* ». Ses préoccupations visent ainsi à arrimer des attendus professionnels, avec des exigences personnelles, dans une quête d'équilibre qui lui permet de conduire le débat avec la volonté de s'enquérir du point de vue des élèves.

La poursuite de l'analyse lui permet en outre de relever le déplacement professionnel réalisé. Elle mesure l'écart avec des préoccupations passées : « *Avant, c'était voilà la Loi pam pam voilà ce qu'on fait* », combiné à des phases de « *jugement* » des élèves avec toujours ce sentiment « *de les faire avancer* ». Désormais, sa posture devient moins proactive mais tout aussi féconde selon elle : « *Là je suis en arrière, en retrait, je les laisse dire et ça avance* ». Cette capacité à conscientiser ses avancées constitue un marqueur de son développement professionnel lui permettant de potentialiser les acquis de la recherche.

L'extrait suivant permet de rendre compte de la finesse de grains avec laquelle Evelyne conduit désormais le débat (annexe 33, extrait 15).

La scène analysée porte sur l'acceptation ou non de l'homosexualité. Un élève indique : « *Moi je pense que c'est dans les pays où on a la religion catholique ou protestante qu'il y a de la liberté* ». Un élève réagit aussitôt en indiquant que : « *Poutine est vraiment très homophobe, dans certains pays de l'Est tu te fais enterrer si tu dis que t'es homo* ».

Evelyne décrit une posture physique qui lui est inédite avec « *le bras le long du corps [qui] n'est pas une attitude professorale courante* », fermement décidée à « *ne pas faire le prof* ».

Elle explicite l'usage habituel du corps dans la pratique d'enseignement comme étant un moyen de mobiliser les élèves. Elle souligne que « *d'habitude [le] corps il est en action* », l'enseignant « *bouge, [...] cherche à les accrocher en étant dynamique* ». Dans le débat analysé, elle s'oppose au genre professionnel habituel en cherchant au contraire à se « *faire oublier pour [que les élèves] prennent la place* ». Son attitude laisse penser à une certaine forme d'absence-présence dans la mesure où elle précise qu'elle « *reste quand même là* ». On voit dans cet extrait le niveau de granularité avec lequel elle aborde, tant physiquement qu'intellectuellement la pratique du débat. Elle adopte une posture réflexive qui intègre ses gestes professionnels dans leur globalité.

Aussi, cette posture en retrait lui permet de souligner certaines prises de paroles porteuses de valeurs qu'elle estime comme étant importantes à identifier. Ainsi cette situation où elle prend pour essentiel de ne pas « *stigmatiser toujours la même communauté [musulmane]* ». Ce choix l'amène à faire « *répéter* » l'élève ayant témoigné que dans certains pays d'Europe de l'Est, l'homosexualité est aussi disqualifiée. Elle « *accentue [d'ailleurs] son témoignage pour que tout le monde l'entende* » en y revenant à plusieurs reprises dans le débat. Ce geste professionnel rend compte d'un degré de maîtrise supérieur de sa pratique. Elle attribue ses motifs d'agir à une intention d'augmenter la dimension formative de ses gestes professionnelles en se centrant sur la prise en compte des valeurs. Elle souligne que cela « *fait avancer sur la connaissance de l'autre et surtout sur [...] l'effet de stigmatisation qui existe* », elle se montre complètement « *en phase avec les objectifs de l'EMC* ».

Un changement de pratique émerge avec l'abandon de préoccupations centrées sur l'unique transmission de connaissances. Pointant un moment du débat, elle souligne que « *d'habitude là [elle aurait] fait une synthèse là-dessus [...] un cours* ». Cette fois, en privilégiant une autre modalité elle réoriente sa manière de faire et « *valorise [...] légitime* » des propos qu'elle sélectionne pour leur critère de pertinence. Ce faisant, elle conserve la préoccupation de les accompagner dans leur développement moral en s'assurant de la proximité avec les valeurs républicaines.

Elle indique précisément l'abandon d'une posture instituée, déclarant qu'avec « *cette séance [elle a] quitté [sa] casquette d'enseignant, [cette] posture du prof erratique* », pour aboutir à « *un véritable questionnement sans jugement* », identique à celui qu'elle pourrait prendre « *avec des amis* ».

Nous relevons dans ces affirmations des ingrédients d'un style personnel en développement. En effet, elle attribue de l'efficacité à ses nouveaux gestes professionnels en considérant que « *c'est avec cette posture [qu'elle va] pouvoir aboutir à leurs valeurs* » ; avec toujours cette référence au traumatisme du premier débat qui symbolise le modèle de faire dont elle souhaite s'éloigner. Elle indique d'ailleurs très clairement qu'elle ne souhaite « *plus jamais ça* ».

Dans cette même dynamique, on relève une quête d'horizontalité avec les élèves. Elle « *cherche à trouver cette posture [pour se situer avec les élèves comme] ente pairs, entre êtres humains* », se refusant catégoriquement à adopter un « *ton docte* ».

Ses choix sont consolidés par des signaux positifs renvoyés par les élèves dont le point de vue semble avoir évolué au contact d'arguments concurrents. Elle évoque cette élève, « *Ama qui s'ouvrait de plus en plus jusqu'à un moment* » changer d'avis. Après avoir disqualifiée l'homosexualité, cette même élève indiquait au fil des interactions que si son « *fils est homosexuel [elle va] quand même l'aimer* » ; remarques

traduisant un changement de point de vue. Par ailleurs, ces propos vont dans le sens d'une capacité éprouvée par Evelyne d'inscrire les interactions dans le champ du développement moral. Elle adhère à l'idée de se sentir « *un peu mal à l'aise [considérant le niveau d'échange] un peu trop intime* ». Le cœur des échanges est désormais circonscrit dans le milieu de vie de l'élève.

Une autre évolution peut encore être évoquée se situant cette fois au niveau du choix du langage utilisé par Evelyne pour débattre avec les élèves (annexe 33, extrait 16). Ainsi, cette séquence où un élève indique qu'il traite souvent ses camarades de PD, amenant une réaction neutre, sans affect, de la part d'Evelyne : « *Toi, c'est ton kif ?* »

Elle indique que « *jamais [elle n'aurait] dit un truc pareil en cours, puis avec ce sourire* » qui traduit une décontraction. Elle considère que cette rhétorique relève de la sphère amicale, « *c'est entre amis ou en famille jamais là comme ça, en cours* » opposant ainsi ses choix présents à des gestes du métier habituels.

Cette manière d'agir ne relève pas du hasard. Il est conscient, et construit, à partir des échanges réalisés dans le cadre de l'ACC. Elle le souligne en rappelant une discussion portant sur le thème : « *Comment je dois parler [aux élèves] ?* Elle met l'accent sur la nécessité de s'éloigner des gestes du métier, rappelant que lors du « *premier débat, [son] style était trop relevé, c'était un style de prof* ». Désormais, une évolution est perceptible se montrant attentive au fait que ce ne sont « *pas les mêmes mots et ce n'est pas le même regard aussi* » qu'elle mobilise en situation de débat. Son travail d'expertise l'amène à produire de nouvelles normes professionnelles. Elle modélise les conditions qu'elle estime devoir remplir pour mener les interactions avec efficacité. Elle met désormais la focale sur l'importance de sa nouvelle « *attitude [qui] permet de créer cette ambiance qui [...] facilite la participation des élèves* ».

Elle considère que pour mener le débat avec ce niveau d'exigence, il faut s'éloigner du genre professionnel car « *faire de l'EMC ce n'est pas faire le prof* ». Elle considère que tout doit se dire et qu'il faut « *laisser émerger réellement les points de vue, même ceux qu'ils ne peuvent pas entendre* ».

Evoquant une attitude professionnelle de collègues qui luttent contre le sexisme, elle remet en cause leur modèle pédagogique qu'elle décrit comme « *le côté [...] imposant et asphyxiant là [où] on impose une norme de pensée* ». Elle prend ainsi de la distance avec ce type de pratique qu'elle disqualifie en le considérant comme le modèle dominant dans la communauté des pairs. En effet, elle avance que « *l'EMC est compris par les profs d'histoire* » tout comme elle avant la recherche comme : « *J'apporte de la connaissance, j'apporte des savoirs, la Loi [etc]* ». Elle démontre son attachement passé à cette manière de penser indiquant qu'elle avait « *même écrit [qu'on] ne fait pas de débat sans des savoirs* ».

1.2.3 De la consolidation de sa pratique à un élargissement du modèle (Fin de l'ACS 2 et ACC2)

1.2.3.1 Des manières d'être, de faire et de penser en tension avec la conduite du débat

La discussion porte sur ses manières de faire actuelles qu'elle met en tension avec ses choix antérieurs (annexe 33, extrait 17). Elle remet en cause une affiche qu'elle mobilisait auparavant dans ses enseignements sur le thème de la libre opinion. Désormais, elle disqualifie cet outil précisant que « *plus [elle] regarde cette affiche plus [elle se dit que] c'est n'importe quoi* ».

Elle explique qu'elle l'utilisait sur un mode affirmatif pour défendre l'idée que la parole appartient à chacun de nous, et que personne ne peut la contraindre. Elle est désormais persuadée de l'inefficacité de cette manière de faire considérant que les élèves « *vont écouter* » l'enseignant en se disant ; « *cause toujours* ». Elle met cette prise de conscience en parallèle avec le pouvoir normatif de l'école considérant que ce qui prime « *c'est la République [...] les valeurs de la République* ». Elle précise un changement radical dans sa manière de penser.

Désormais, les points de vue de l'élève deviennent un réel objet de travail considérant « *qu'il faut les prendre et les mettre en perspective* ». Cette dynamique lui semble d'autant plus pertinente qu'elle reconnaît leur caractère disqualifié. En effet, la parole des élèves qui n'est pas en phase avec les valeurs de la République est « justement celle qui va être combattue dans la société ». Elle considère désormais que l'espace classe devient un lieu légitime pour libérer la parole de l'élève avec l'hypothèse « *qu'ils [y] trouvent une place* ».

Elle verbalise la finesse de grains avec laquelle elle aborde ce travail de la parole des élèves. Ses intentions l'amènent à vouloir leur faire prendre conscience des tenants de leurs points de vue, afin « *qu'ils se disent [qu'] une opinion ce n'est pas que la [leur et qu'] elle ne vient pas comme ça, elle va se raccrocher à des courants* ». Elle invite ainsi les élèves à entrer dans une forme de questionnement anthropologique.

Elle illustre son propos avec une intervention d'une élève de confession musulmane. Celle-ci indique qu'elle ne voit « *pas l'homosexualité* » et que « *ça n'existe pas* ». Evelyne résiste à un discours visant à imposer la normalité comme mode de pensée. Elle se montre « *tentée de lui dire [sur une tonalité moralisante] « Ah bon, tu ne vois pas ? Tu n'as jamais croisé deux hommes ensemble toi ? »*. Dans la situation, elle finit par renoncer à cette tentation. Désormais, elle se montre sensible à l'impact de sa parole sur l'évolution morale de l'élève, considérant que « *c'est stérile [d'imposer une norme], c'est sans intérêt parce qu'elle va continuer de le penser si [on] lui rentre dedans* ». On voit apparaître dans cet extrait un basculement de préoccupation ; d'une approche centrée sur la transmission de la norme en tant que modèle de penser, on passe à une évaluation de l'impact de ses choix d'agir sur le processus d'évolution de l'élève. Une préférence émerge qui se traduit par un nouveau geste professionnel visant à adopter une attitude autorisante : « *J'ai pris une posture comme ah ouais, tu vois pas ? Ah ben ça c'est intéressant* ». Elle décrit son geste professionnel en y intégrant une analyse sur son rapport au corps, se mettant « *en arrière, en retrait* » afin de les « *laisser dire* », constatant pour que « *ça avance* ».

Elle réfère son choix de posture en rappelant celle prise par Noé durant son premier débat et décrite lors de l'ACC. Si son changement de manière de penser et d'agir fait écho à l'ACC, elle rappelle que c'est aussi le souvenir traumatique laissé par le premier débat qui conditionne ce choix avec un impact fort sur son bien-être tant elle se dit « *épuisée de tout ça* ».

Ses nouveaux choix sont aussi confortés par l'adhésion des élèves à cette manière de débattre. Ainsi, elle rappelle cette intervention d'une élève : « *Mais madame, on va en refaire des débats, hein ?* ».

L'analyse de ce passage nous permet de saisir les arrière-plans qui fondent l'agir d'Evelyne. Nous pouvons confirmer que le souvenir du premier débat, combiné avec les apports de l'ACC, font événements en permettant à de nouvelles manières d'être, de penser et de faire d'émerger. Elle découvre l'impact de ses choix passés sur son sentiment d'efficacité et de bien-être, en considérant également leur impact sur les élèves. Le sentiment de réussite déclaré par Evelyne de ce deuxième débat, renforce et consolide son déplacement professionnel.

Evelyne exprime de nouvelles normes d'agir par la définition et la formalisation des conditions de réussite du débat (annexe 33, extrait 18). Cette capacité à modéliser ses choix lui confère de l'expertise au fil de la recherche. Elle considère que la dimension interpersonnelle, enrichie par un vécu commun, participe de la réussite du débat. Pour Evelyne, « *il faut une connaissance des élèves, il faut une confiance réciproque, il faut qu'ils aient eu l'habitude de [la] voir aborder des sujets gênants* ». Elle fait état de l'importance d'agir sur sa disposition personnelle à recevoir la parole de l'élève en marquant un écart avec les normes de métier. Elle se fixe comme objectif d'amener « les élèves à montrer [qu'elle peut] être en mesure d'écouter des choses qui ne peuvent pas se dire à un prof lambda ». Elle considère que cette marque de rupture permet d'avoir « *une relation avec eux, qui se transforme* ».

Sa disposition à tout recevoir devient un marqueur fort de son développement professionnel. Désormais, elle « *incite la parole* » et lorsqu'un élève dit « *une énormité* », elle « *reste très cool [...] rigole [et] acquiesce* ». La modification de sa disposition personnelle à agir se fait en profondeur. Elle déclare qu'« *au fond [d'elle, elle n'est] même pas choquée, au contraire, [elle se dit que] si ça vient comme ça [...] c'est bien* ».

Son niveau d'expertise des finalités du débat s'affirme avec un grain très fin lui permettant de préciser les enjeux qu'elle assigne à sa pratique. En s'attachant au fait que « *le fondement ce n'est pas la valeur de la République [qu'elle] cherche, c'est la valeur de sa personne, c'est celle qui fait avancer* », elle anticipe déjà l'étape suivante où elle « *va justement essayer de rapprocher leurs valeurs [de celles] de la République* ».

Elle se projette dans un travail qui s'inscrit sur le long terme ne sachant pas si elle va parvenir à « *les raccrocher [...] cette année [...], l'année prochaine [ou] dans deux ans* ». Elle met au cœur de sa pratique ce qui participe de ce processus du débat en considérant qu'il « *y a eu cette liberté de s'exprimer* ».

1.2.3.2 Le dispositif perçu comme ressource : un dépassement de la contrainte (le temps de l'ACC2)

L'ACC2 marque un revirement du point de vue d'Evelyne en ce qui concerne le dispositif et plus particulièrement l'usage du croquis jusqu'à l'aborder de manière inédite comme une ressource. Alors qu'elle avait ouvertement demandé son abandon à la fin de l'ACC 1, où elle le considérait comme bloquant, elle s'adapte désormais à cet artefact jusqu'à en faire un outil (annexe 33, extrait 19).

Evelyne souligne l'importance de réinterroger ses habitudes de métier en considérant qu'il faut « *quitter cet habit de prof* » et s'en remettre au protocole du débat. La référence au métier est ainsi minorée au bénéfice du dispositif avec ses visées propres. La préoccupation d'apporter des connaissances, constitutif des missions de l'enseignant, continue de faire débat pour Evelyne. Elle y satisfait dans « *la séance suivante* » le débat comme prévu par le protocole. Aussi, cette échéance lui « *permettra de poser les choses* ». Ce choix lui permet de saisir l'étape du débat à proprement parler (soit la séance deux) telle une opportunité lui permettant de « *créer [une] ambiance comme un moment de convivialité* » favorisant l'émergence de points de vue « *où chacun dit ce qu'il a à dire* ». Dégagée du sentiment d'avoir à satisfaire aux missions de transmission de connaissances durant cette phase, elle considère que toutes les conditions sont réunies pour s'engager dans un retravail des valeurs. Elle s'en remet ainsi clairement aux élèves qui eux « *vont amener les choses* », considérant cette manière de faire comme efficiente puisqu'« *on va pouvoir faire bouger les choses* ». Pour Evelyne, il lui apparaît désormais clairement que ce n'est pas à l'enseignant de diriger les échanges tant « *c'est calculé d'avance* ». Elle reste en effet convaincue que les élèves savent que nous cherchons à les faire adhérer aux normes républicaines, démarche réduisant quelque peu leur engagement dans les échanges.

Dans une autre séquence, elle utilise un autre élément du protocole pour reprendre l'initiative dans le débat (annexe 33, extrait 20). La situation de départ porte sur une scène où une fille se fait accoster de manière outrancière par un homme qui insiste pour avoir son numéro de téléphone. Alors que les échanges s'engagent, Evelyne recentre les débats en revenant au croquis : « *Mais dans la situation, ta copine là, elle n'est pas allée voir les gendarmes à proximité ?* ».

Elle justifie son choix de « retourner au croquis » par la nécessité « *de réimpliquer la jeune fille [sur] la situation* », tout comme tout le groupe dont les échanges s'éloignent progressivement du sujet. Aussi, elle utilise un élément du dispositif pour améliorer la qualité de conduite du débat en recentrant le propos sur la situation de départ. En effet, parce qu'elle est partagée par tous, cette action favorise une prise en compte du milieu de vie de l'élève. Nous repérons ainsi un déplacement du lien qu'elle entretient avec cet artefact jusqu'à en faire un outil au service des finalités escomptées.

Ce choix lui permet de rendre compte du cheminement de pensée qu'elle a voulu faire emprunter aux élèves entre, la situation de départ, et l'apprentissage visé, ici l'usage de la Loi. De manière pratique, elle ambitionne ainsi de « *revenir au point de départ : [...] d'où on vient pour en arriver à énoncer la Loi là maintenant* ». Son intention consiste ici à mettre en lumière l'apprentissage réel réalisé par les élèves en donnant « *du sens [à la Loi]* », afin d'éviter de laisser croire à l'absence d'apprentissage dans l'exercice du débat. Elle souhaitait ainsi « *qu'ils n'aient pas le sentiment [d'avoir] rien fait* ». Cette intention fait apparaître une norme endogène sous la forme d'une auto-prescription forte quant aux enjeux qu'elle assigne à ses tâches. En effet, « *un élève qui sort d'une salle de classe et qui dit à l'autre : « Au punaise on n'a rien foutu »* constitue pour elle « *un sentiment d'échec en tant que prof* ». Aussi, elle éprouve le besoin de conscientiser ses intentions auprès des élèves en leur indiquant que « *ce qu'on est en train de faire ça a du sens [et] qu'on n'est pas en train de pipoter* ». Le protocole du débat devient dès lors un outil pédagogique favorisant les apprentissages des élèves.

Evelyne saisit le protocole du débat jusqu'à le dépasser dans ses prérogatives, dynamique qui atteste d'une nouvelle prise d'initiative (annexe 33, extrait 21). En effet, après le feedback du débat qu'elle nomme « *H3* », elle prend l'initiative de créer une étape supplémentaire ; « *le H4* », sous la forme d'une exploitation du feedback lui-même. Elle leur propose « *en salle info [...] de chercher ce qu'ils voulaient sur l'homosexualité* », en acceptant de laisser l'initiative aux élèves leur accordant toute sa « *confiance* ». Elle considère que ce choix a libéré la créativité des élèves. Elle souligne d'ailleurs qu'« *ils ont fait des cartes mentales* » provoquant son admiration. Des questionnements sur la situation politique de certains pays ont émergé comme l'atteste cette prise de parole : « *Mais est-ce que vous pensez que ça va changer un jour, là, en Turquie ?* ».

Cette expérience lui permet de modéliser le protocole en ajoutant « *une étape d'une séquence plus large* ». D'une certaine manière, nous pouvons dire qu'elle le reconfigure en le potentialisant par une modalité permettant de s'assurer de l'approfondissement des apprentissages. Elle prend d'ailleurs conscience de l'originalité de ce choix en se référant à des normes de métier. En effet, il est communément admis dans la communauté professionnelle qu'« *on ne peut pas débattre sans avoir des connaissances* » et même que « *c'est impossible* ». Sa manière de faire s'oppose à ce discours jusqu'à considérer que son choix de mettre les connaissances après le débat « *ça marche mieux* ». Elle justifie d'ailleurs ce point de vue par le fait qu'« *il y a une autre qualité d'écoute et puis [qu'] on les surprend* ». Elle rejette désormais ces manières de faire habituelles en considérant que « *c'est ancré dans les pratiques, c'est devenu une norme, c'est comme ça qu'on fait, point* ». L'impact des initiatives prises par Evelyne l'amène à s'opposer aux routines de métier. Elle identifie l'efficacité de ses nouveaux choix par l'observation de leurs impacts sur la qualité des apprentissages observés chez les élèves.

Le dispositif du débat ainsi mis en œuvre se présente dorénavant sous la forme d'une ressource. Il lui permet de satisfaire dans un même temps ses ambitions d'apprentissage, tout comme les intentions des concepteurs par la centration sur la prise en compte du milieu de vie de l'élève.

1.2.4 D'une alternance entre de nouvelles manières d'agir et des résurgences de routines, à l'infusion des pratiques d'enseignement et de formation (le temps de l'AC3 et de l'ACC3)

1.2.4.1 L'affirmation de nouvelles normes d'agir

Evelyne fait état de pratiques de consolidation de nouveaux gestes professionnels. L'acceptation de la lenteur des échanges participe de ses nouvelles intentions professionnelles visant la prise en compte d'une parole authentique des élèves (annexe 33, extrait 22). Ainsi cet échange entre deux élèves où un garçon

indique que « *pour que ça se passe bien entre les garçons et les filles, il faudrait que les filles s'habillent mieux* » ; et un autre de répondre : « *Après, elles font ce qu'elles veulent* », propos confirmés par un troisième : « *C'est la faute clairement des hommes* ».

L'expérience du débat l'amène à faire état de son changement de point de vue quant à l'interprétation d'un tel niveau d'échanges. Désormais, le contenu lui apparaît bien plus fécond que ce qu'elle se représentait auparavant. Alors qu'elle se « *disait que dans un calme comme ça, il ne se passait rien autant maintenant [elle se dit qu'au contraire] il se passe quelque chose* ». De nouvelles normes d'agir se mettent progressivement en place considérant que des échanges moins chargés sur le plan cognitif ne réduisent pas nécessairement les apprentissages, surtout lorsqu'ils ambitionnent le développement moral des élèves. Un tel enjeu s'ancre dans un processus qu'elle envisage désormais sur un temps long, davantage en phase avec un processus de maturation des élèves.

L'analyse des *verbatim* nous permet d'identifier comment ses nouvelles normes d'agir se sont construites. Il y a tout d'abord les effets de contraste des deux premiers débats, « *la violence du premier exercice et la compréhension avec le deuxième* ». Ces deux expériences se sont combinées avec le souvenir des retours positifs d'expérience des élèves. Elle a ainsi pu observer chez certains, « un point de vue qui s'est modifié », d'autres encore qui en avaient « *parlé à [leurs] parents* ». Aussi, elle configure une logique d'agir qui consiste à laisser « *faire les choses dans cet ordre, c'est pour ça [qu'elle] ne brusque personne* », et qu'elle accepte « *que le débat avance lentement [...] au rythme qu'ils imposent* ». Cette manière de faire traduit une maîtrise du débat et fournit à Evelyne les raisons de penser qu'elle réunit désormais les conditions d'apprentissage pour les élèves. Elle déclare d'ailleurs que « *là [elle a] le sentiment de parvenir à les faire bouger* ». Elle marque une rupture avec une méthode plus traditionnelle visant à faire « *un cours traditionnel [où elle] donne les notions, les Lois [et où elle] explique et tout le monde rentre chez soi* ». L'implication d'Evelyne dépasse ainsi une pratique d'enseignement de normes et de valeurs dont elle n'aurait pas le souci des apprentissages réels réalisés.

Le changement de manière de faire, Evelyne l'observe jusqu'à la tenue corporelle et sa place dans la classe. Celles-ci lui procurent confort et traduisent une maîtrise de la conduite du débat. Elle considère que « *là [elle est] bien, tranquille* » et se dit confiante dans sa gestion « *des échanges* » (Annexe 33, extrait 23). La position de parole a évolué, « *le ton [est] hyper posé* », elle n'a « *pas un ton injonctif, c'est un ton d'échanges* » qui favorise la libre expression des élèves. Elle acquiert un rapport à l'élève empreint d'horizontalité où « *chacun peut parler d'égal à égal* », jusqu'à adopter une attitude identique à celle qu'elle pourrait mobiliser dans sa sphère privée sans chercher à se « *démarquer* » dans les échanges. Ce passage acte d'un développement professionnel qui se confirme par une posture réflexive où elle met en lien la singularité de son vécu avec un effort de conceptualisation.

Elle souligne à cet effet une attitude présente qui contraste avec ses besoins exprimés lors du premier débat où elle exprimait le « *besoin d'une table, de [s']adosser à quelque chose [et] d'avoir quelque chose devant [elle]* » comme pour se rassurer le temps de l'enseignement (annexe 33, extrait 24). « *Là, elle ne ressent plus ce besoin jusqu'à éprouver un sentiment de confort* », elle précise d'ailleurs qu'elle était « *en mode : Je ne sais pas moi* » *faisant le parallèle comme si [elle était] au café, sur une esplanade ou dans un parc*. On apprend que sa nouvelle manière de se tenir tout en décontraction était en réalité un construit tout à fait « conscient », qui ne correspond pas à « *une attitude habituelle quand [elle est] en cours* » et lorsqu'elle enseigne « *de l'histoire* ».

Ainsi, elle considère sa posture d'enseignante en Histoire-Géographie comme étant conditionnée par l'obligation de réussite et la nécessité, « *d'apporter des connaissances [qui] doivent être reçues* ». La posture doit traduire l'enjeu de la matière ; « *par [son] physique, il faut qu'ils voient que c'est sérieux. Et là, c'est tranquille* ». Ainsi, elle considère comme indispensable dans le débat de quitter sa posture

habituelle, si les élèves la voit comme « *dans une situation de prof [...] erratique, ça va pas le faire* ». Aussi, une réelle détermination à modifier en profondeur sa manière d'être et de faire s'affirme marquant un écart entre un temps d'enseignement de cours et la conduite du débat qui répond à des déterminants différents.

L'analyse s'attarde sur l'importance de maîtriser sa posture physique qui traduit des intentions professionnelles nécessairement en phase avec les objectifs assignés, « *le physique, l'attitude engagée* ». Elle dresse un catalogue des gestes qu'elle considère comme indispensables dans le débat, les « *mimiques, [...] comment tu es habillée [...] quelle posture tu as, comment tu es quand tu enseignes. Est-ce que tu es engagée, est-ce que tu as des épaules dégagées, qui tombent, est-ce que tu as les mains dans les poches* », constituent autant d'éléments auxquels elle se dit désormais « *attentive* ». Son intention est réaffirmée quant à sa volonté de réunir les conditions d'accès à la parole des élèves considérant que son « *but c'est vraiment de les mettre à l'aise pour qu'ils se livrent* ». Elle se dit « *physiquement détendue* ». Elle est mobilisée dans l'optique d'accéder à une parole authentique des élèves jusqu'à « *accepter toutes leurs paroles* ».

Ces éléments nous permettent de tracer les ingrédients de son développement professionnel qu'elle considère comme essentiels pour conduire un débat avec l'ambition assignée.

1.2.4.2 Résurgences de gestes du métier standardisés

Alors que nous venons d'acter de nouvelles configurations en termes de manière de faire, des moments subsistent pourtant montrant des résurgences de pratiques standardisées en contradiction avec son évolution.

Ainsi cette situation où une jeune fille, Lilou, affirme que la femme doit se vêtir correctement pour éviter d'être importunée par les hommes dans la rue considérant que c'est un manque d'éducation de s'habiller ainsi. Evelyne reprend l'élève et lui indique : « *Vous êtes une mère ou un père, vous apprenez quoi à votre enfant ?* » (annexe 33, extrait 25).

Se voyant à l'écran, Evelyne se montre stupéfaite quant à sa tonalité ferme employée. Elle ne s'était « *pas rendue compte [que son] ton change* » ; elle se dit « *étonnée et même un peu abasourdie, là* ». Son attitude tranche fortement avec sa décontraction et ses propos affirmés auparavant lorsqu'elle défendait l'idée que tout peut se dire. Elle se montre surprise quant à sa « *posture physique, le visage, le ton [...] tout est refermé* ».

Elle se dit néanmoins capable d'expliquer les raisons à l'origine de ce changement de posture indiquant que ce sont les propos de Lilou qui l'avaient en réalité « *scotchée* ». Elle se montre « *surprise* » tant elle s'attendait « *à quelque chose de beaucoup plus réfléchi* » de sa part. Elle rappelle une de ses attitudes identiques lors du premier débat où elle avait ressenti « *exactement le même effet [...] quand il y avait l'excellent élève [...] qui avait dit : Ben non, c'est pas du harcèlement* », et ceci en référence à un élève qui s'était fait traiter tous les jours de « *sale arabe* ». Evelyne nous précise que sa réaction est liée à la prise de conscience qu'un élève qui dispose pourtant de sa confiance, puisse apporter une réponse qui va à l'encontre des représentations qu'elle se fait de lui avec un point de vue qui se situe à « *l'inverse de ce qu'elle attendai[t]* ». Dans le cas présent, elle indique que « *toutes [ses] fondations se sont écroulées* » tant elle était certaine d'un point de vue d'élèves conforme au sien, provoquant une perte de maîtrise de la situation. Cette contrariété fait émerger des routines de métier jusqu'à mettre à distance les bénéfices du travail effectué dans le cadre de la recherche. Elle se montre stupéfaite de sa manière de réagir : « *C'est comme si je n'acceptais pas, c'est dingue [...], j'ai repris cette posture du visage fermé* ». Elle se dit d'ailleurs

« un peu déçue » de sa réaction, se montrant dubitative quant à l'expression de son « visage », réaction qui témoigne d'un attachement à de nouvelles manières d'être visant l'acceptation de tous les points de vue.

Nous rappelons qu'Evelyne avait formulé, lors de l'ACS2 et l'ACC2, sa volonté d'exercer dans une forme de lâcher-prise confirmant qu'elle accepte désormais une expression libre comme condition de développement personnel. La présente situation concrète vient donc contrarier cette intention.

Le revirement dans la manière avec laquelle Evelyne aborde le débat se confirme. Cette fois elle précise avoir eu « conscience » de sa posture durant les échanges avec les élèves (Annexe 33, extrait 26).

Elle précise ses attendus en référence à la situation de départ, soit une jeune fille qui se fait accoster de manière désobligeante par un homme dans le tram. Elle attend très précisément que les élèves fassent le lien avec le thème du harcèlement. Aussi, elle « les reprend [...] les positionne [...] parle d'éducation, de harcèlement, de choses qui finalement ne sont pas sorties ». Elle confirme s'être « sentie, et c'était volontaire, d'être honnête avec eux, et ce mot là, il n'est pas sorti ». Son attitude contraste avec ses propos passés où elle exprimait l'importance de ne pas normer le discours, soit tout le contraire de ce qui se produit durant le troisième débat. Elle exprime clairement qu'elle veut « leur faire prendre conscience qu'ils étaient en train de parler de quelque chose qui s'appelle « harcèlement » et qu'ils ne l'ont pas dit ». Elle affirme clairement ses intentions de transmettre des normes, « qu'ils comprennent là ce qui se joue dans leur quotidien là, qu'ils ne passent pas à côté de ça sans savoir ce qu'il faut savoir, la Loi, les valeurs ». Ce revirement se confirme jusqu'à un changement d'attitude physique ; « là je suis mauvaise là, j'ai plus le ton de la bienveillance ».

Nous relevons qu'elle va s'en remettre à une élève qui tient des propos qui vont dans le sens de ses attendus ; « ce n'est pas aux parents de dire fait pas ça, si on leur apprend [aux garçons] la politesse, ils ne se permettront jamais ça ». Elle rend compte d'une satisfaction à l'écoute de cette prise de parole qui « la soulage dans la situation », se disant même « sauvée » tant elle se dit « vraiment pas bien là, avec [sa] tonalité, l'histoire de la Loi » dont la verbalisation confine à l'administration d'un « verdict ».

L'échange se poursuit, elle confirme ce basculement vers une autre attitude même si elle reste surprise de l'intensité dégagee par sa prise de position tant physique que morale. Elle précise qu'elle a certes « conscience de basculer dans autre chose, dans une autre attitude même si pas à ce point » considérant néanmoins l'hypothèse que « c'est peut-être [...] utile ». Son intention est manifeste cherchant à leur faire prendre « conscience de ces comportements qui maintenant ne sont plus légaux et de leur apprendre ». On peut postuler à ce stade une forme de mission qu'elle se prescrit en conformité avec l'éthique du fonctionnaire.

Elle explique d'ailleurs son geste par un héritage de métier, qu'elle admet accepter à ce moment du débat, comme étant une réponse à une prérogative dont elle ne parvient pas à s'extirper. « C'est un réflexe de prof » qui « au bout de compte [...] rassure peut-être plus soi-même [avec] le sentiment que le métier [...], les missions [...] du prof sont respectées ».

Nous faisons l'hypothèse que malgré le changement de manière de penser et de faire observé lors du deuxième débat, des configurations habituelles se réaffirment avec force dans des situations où la transmission de valeurs instituées est rendue difficile par l'absence d'adhésion spontanée des élèves. Des tensions restent perceptibles entre laisser tout dire et se rassurer par l'administration de valeurs érigées en normes.

1.2.4.3 Des acquis de la recherche infusant les pratiques d'enseignement et de formation

Malgré ces moments de résurgences d'anciennes manières de faire, Evelyne fait état de mobilisation des acquis de la recherche au-delà du cadre de notre étude. Cette dynamique rend compte de la profondeur avec laquelle son développement professionnel s'est enrichi par l'expérience de la recherche.

Ainsi cette scène où elle décrit son usage du croquis qui lui permet de réimpliquer les élèves ou encore de se sortir de situations d'impasse. Elle précise avoir utilisé le modèle du croquis dans une autre situation, avec une classe extérieure au protocole de recherche, afin de gérer un conflit de vie scolaire, considérant cet outil comme indispensable pour avancer.

Elle évoque « *un problème de classe* » géré avec l'usage d'un débat « *en EMC avec les secondes* ». Elle indique avoir imposé le croquis considérant qu'elle « *ne ferai[t] pas sans* » (annexe 33, extrait 27). Le croquis fait désormais partie du panel de ses manières de faire tant elle est persuadée de son efficacité. Elle considère que « *ça a été révélateur* » des arrière-plans sur fond de valeurs que les protagonistes de la situation déclaraient mobiliser. Se considérant désormais « *riche* » d'une nouvelle modalité d'agir, elle aborde « *le croquis [comme faisant part entière] de cet échange* ». Elle justifie son recours en le considérant comme indispensable aux échanges entre élèves. En effet, « *le croquis ramène à une situation factuelle* » permettant d'ancrer les échanges dans le réel. Par ailleurs, le pouvoir mobilisateur du croquis est confirmé ; « *ils sont tous à nouveau concentrés, ils regardent le croquis et ils interviennent* ».

Elle décrit également une nouvelle ingénierie pédagogique qui renouvelle sa pratique professionnelle. Désormais, elle est attentive à créer une continuité entre ses cours alors qu'auparavant elle en cloisonnait le contenu.

L'effort de modélisation d'Evelyne se poursuit cette fois avec l'identification de ce que cette année de travail collectif a produit sur sa pratique de formatrice (annexe 33, extrait 28).

Ayant co-animé une formation d'adultes avec Noé pour « *des collègues expérimentés* », elle rappelle un moment de leur pratique conjointe qu'elle illustre avec une forme d'horizontalité avec les stagiaires, « *se mettant à égalité avec [eux]* », aspect qu'elle a expérimenté avec les élèves toute l'année dans le cadre du débat. Elle décrit sa manière de faire comme susceptible de favoriser le transfert de compétences du formateur vers les apprenants adultes, rendant plus efficace sa pratique. Sa nouvelle posture « *confinait à la communication avec cette attitude qui permet aux stagiaires de se reconnaître dans [la] pratique du formateur* ». Elle s'appuie sur l'évaluation des stagiaires pour confirmer la pertinence de sa pratique rappelant leurs propos : « *Ça nous a servi* ». Elle considère qu'on « *était dans un échange constructif [...] surtout dans un échange* ». Cette affirmation rend compte de l'évolution de son système de préférence sachant qu'elle « *y crois plus là* » ; considérant comme moins efficace sa manière de faire passée. Celle-ci confinait à une attitude plus frontale et davantage en prise avec une volonté d'impressionner l'auditoire où « *on en met tous plein la vue et au final rien ne change dans la pratique du collègue parce qu'il n'arrive pas à s'identifier* ». Sa posture se voulant désormais très autoritaire avec les stagiaires rappelant qu'elle avait « *donné la parole [en acceptant] tout* ».

L'expérience du débat avec les élèves constitue ainsi une source de préparation voire de formation professionnelle sachant que « *ça fait quand même moins peur [après avoir] vécu ça avec [s]es élèves* ».

Elle transfère encore de la pratique du débat la prise en compte du vécu des stagiaires comme modèle de formation légitimant leur statut d'adulte. Elle rappelle que « *les gens étaient en réflexion et [qu'ils] confrontaient ce qu'on racontait avec leur propre vécu* » rendant compte de cette impression de ne pas les avoir « *infantilisé* ».

Une réelle prise de conscience apparaît entre ce qu'elle produisait avant ce travail de recherche et la situation actuelle à l'aune des acquis des débats avec les élèves. Nous restituons cet extrait qui nous semble traduire un fort développement professionnel : « *D'habitude on s'informe plus qu'on ne se forme [...] je n'avais pas remarqué ça* ». De nouvelles normes d'agir apparaissent ; « *mais [...] alors arrêtons d'informer les collègues mais formons-les* ».

L'impact de l'expérience du débat en classe infuse désormais sa pratique de formatrice, aspect qui rend compte de l'élargissement de son développement professionnel.

1.3. Etude du cas Noé

Le processus de développement de Noé se structure en trois phases. Nous le schématisons successivement avant de les développer dans les sections suivantes (figure 5).

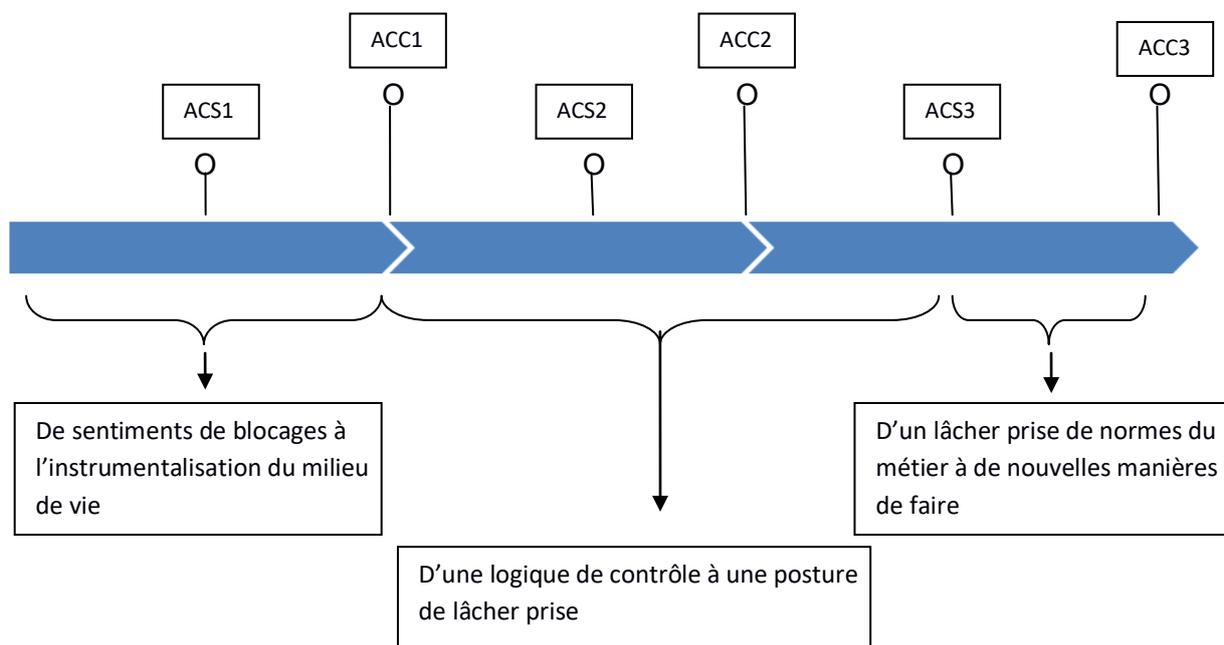


Figure 5 : Processus de développement de Noé

1.3.1 De sentiments de blocages à l'instrumentalisation du milieu de vie (le temps de l'ACS 1 et de l'ACC1)

1.3.1.1 Des manières de faire inadaptées

Lors de l'ACS 1, Noé documente une situation du débat où un élève défend l'idée que dans le métro parisien tous les voyageurs sont bizarres et mal habillés. Noé intervient, précise que cette affirmation est sans doute à relativiser, et développe l'idée selon laquelle il faut se garder des généralisations trop rapides. Noé est sensible à la centration du débat sur la prise en compte du milieu de vie de l'élève tel qu'il a été positionné par le chercheur. Il sait « *que c'est pas ça l'idée du débat* », se rendant compte qu'il est plutôt dans une logique de chercher à transmettre des connaissances (annexe 34, extrait 1). Aussi, il porte un regard critique sur sa prestation, se réfère à la résurgence d'une routine de métier en considérant que « *c'est une habitude [d'apporter des connaissances]* » pour justifier de son sentiment d'inefficacité à mettre en œuvre une nouvelle pratique. Aussi, il se montre désespéré, ne sachant « *pas quoi en faire* » des propos

d'élèves jusqu'à éprouver un sentiment de déstabilisation. Il ne trouve pas de réponse dans ses gestes de métier standardisés, se retrouve perturbé et « *très vite mal à l'aise pédagogiquement* ».

Dans l'extrait suivant, Noé apporte des précisions sur ce qui fonde son sentiment d'inefficacité en identifiant, dans sa pratique professionnelle, des éléments qu'il considère comme étant manquants pour conduire le débat tel qu'initié par le chercheur (annexe 34, extrait 2). Il ne sait « *pas quoi en faire [de la parole de l'élève], comment relancer le débat [...] comment l'exploiter* ». Ainsi, la visée ; « *en faire* » quelque chose, la dynamique escomptée ; « *comment relancer* » et l'efficacité du débat ; « *comment exploiter* », constituent trois repères absents qui semblent l'amener à ignorer la parole de l'élève. Rapidement il précise qu'il « *bloque, [n'en fait] rien de ce [que l'élève] dit* » et « *passe directement à autre chose* ». L'usage du vocable « ça » pour désigner la parole de l'élève, se demandant « *comment relancer le débat avec ça* », semble d'ailleurs traduire une chosification du milieu de vie de l'élève perçu dès lors davantage comme un objet que tel un reflet d'un vécu à explorer.

Un autre aspect dans l'analyse du discours de Noé nous apparaît encore. Ce qui semble cristalliser le blocage, Noé l'illustre par une précaution axiologique. Ce n'est pas son propre système de valeur qui est bloquant en cela qu'il pourrait être perturbé par ce que les élèves racontent de « *très cru* ». C'est plutôt une préoccupation qui vise à soustraire l'élève de tout « *jugement de valeur* » provoquant chez lui, un fort sentiment de déstabilisation. Il souligne d'ailleurs se sentir « *super ennuyé* ». Ainsi, outre la difficulté d'administrer des gestes professionnels du fait de l'absence des trois repères cités, on peut poser l'hypothèse que c'est le rapport aux valeurs des élèves qui empêche Noé d'agir. Il se montre néanmoins particulièrement soucieux de la prise en compte de la parole et de l'impact de son agir. Il préfère ignorer la prise en compte de valeurs plutôt que d'exposer les élèves à une éventuelle disqualification morale de sa part. L'absence de gestes professionnels permettant de satisfaire à une telle préoccupation s'affirme ainsi avec force.

Cet intérêt porté à la prise en compte de la parole de l'élève est pourtant une préoccupation ancienne qui l'habite depuis l'entrée dans le métier (annexe 34, extrait 3). Il justifie cet intérêt par la référence à sa formation par « *des conseillers pédagogiques [...] qui mettaient beaucoup la parole de l'élève [...] au cœur de leurs préoccupations* ». Néanmoins, la phase de mise en œuvre lui pose problème. Il indique qu'il n'a « *pas toujours su le faire par la suite* », malgré une adhésion rapide à « *cette dimension* ».

Il justifie encore son inaction par l'écart que la situation exige avec des gestes du métier. Il affirme ne pas parvenir à puiser dans ses « *réflexes professionnels habituels [n'ayant] pas tout le puzzle [car] il manque des pièces* » (annexe 34, extrait 4). Aux gestes professionnels manquants, s'ajoutent un objet d'enseignement inédit. En effet, ce n'est « *pas des questions qui sont récurrentes* » l'obligeant à puiser hors de ses réserves d'alternatives, se montrant « *pas rodé sur ce genre de discours* ». Néanmoins, il accorde de la valeur à l'exercice proposé, étant « *convaincu que c'est à travers cette approche qu'on fait avancer les élèves* ». Dès lors, il se déclare prêt à renoncer à des habitudes professionnelles en rejetant le cours « *magistral* » où « *on s'écoute parler* ». Il identifie ses manques, notamment « *des notions et concepts* » tout comme les modalités lui permettant de « *réagir à ce genre de discours* ».

1.3.1.2 Des dilemmes axiologiques bloquants

L'animation du débat amène Noé à éprouver des dilemmes quant à la nature des valeurs à transmettre aux élèves.

Le débat s'engage entre un groupe d'élèves jusqu'à aboutir à un relatif consensus autour des associations d'idées : roumains, gitans et voleurs. Selon deux élèves, les gitans portent tous de gros colliers autour du cou et de grosses bagues. D'ailleurs, précisent-ils, les roumains sont tous des gitans. Un consensus semble

s'imposer autour de ces points de vue provoquant l'expression d'un malaise chez Noé (annexe 34, extrait 5).

Il interroge à nouveau sa pratique, se réfère à des gestes professionnels qu'il n'a pas l'habitude de mobiliser. Il considère que son « *discours n'est pas très rôdé par rapport à ça* » ; provoquant à nouveau un sentiment de déstabilisation jusqu'à se sentir « *mal* ». Cette situation se distingue des précédentes sur deux points.

Tout d'abord, l'inefficacité tout comme la déstabilisation se fondent désormais dans le crédit que Noé entend accorder à des stéréotypes portant sur les gitans. Si Noé condamne ces propos en mobilisant des savoirs académiques, considérant que « *c'est du racisme ordinaire [...] des stéréotypes qui fonctionnent dans le langage courant des jeunes de manière très courante* », il s'appuie néanmoins sur d'autres formes de savoirs, issus de son expérience soulignant en avoir « *discuté avec des gens d'autres générations qui venaient de certains quartiers défavorisés de Strasbourg* ». Leurs propos viennent fragiliser une norme de pensée. En effet, ils « *disaient que dans leur langage c'est quelque chose de relativement courant de se désigner par l'origine en travaillant sur les stéréotypes* ». Pour autant, Noé se montre touché dans son propre système de valeurs par de telles affirmations issues du milieu lui-même. Il se sent « *heurt[é]*».

Enfin, la situation semble encore plus hors de maîtrise pour Noé lorsqu'un élève d'origine roumaine intervient pour s'opposer à ces stéréotypes. A nouveau, il se déclare être « *mal* ». Noé ressent la nécessité d'intervenir pour disqualifier et stopper ces propos qui font très vite consensus. Ces réactions heurtent néanmoins un élève qui se réclame de cette origine. Il sent « *qu'il faut apaiser une tension* », considérant qu'il ne peut « *pas laisser dire ça* ». Cette évolution des échanges provoque une déstabilisation et même de la confusion dans son discernement. Il se dit perturber dans ses propres repères ne sachant plus « *comment ils dialoguent entre eux et qu'est-ce qu' [il doit] faire* ».

Néanmoins, un changement est perceptible en se situant non dans des manières de faire, mais plutôt des manières de penser formulées sous la forme d'hypothèses. Noé se demande s'il faut se retrancher dans des normes du métier et « *interdire toute forme de ce genre de discours* » potentiellement disqualifiable ? Il pose encore une autre hypothèse en se demandant s'il faut en faire une opportunité pour débattre considérant peut-être judicieux de s'arrêter « *un moment* » pour parler de ces controverses parce qu'il « *y a un problème* ».

Les échanges lors du débat se poursuivent montant en intensité sur la disqualification envers les attitudes des roumains. Un élève précise que les gitans « *volent des voitures, les retapent et les revendent* ». Noé se contente d'indiquer que « *ça pose problème la désignation utilisée* » (annexe 34, extrait 6).

Noé commente ce moment du débat où il se dit beaucoup « *gêné* », se montrant insatisfait de la réponse qu'il apporte aux élèves en précisant qu'il est « *venu sans aucun point fondamental, sans appui théorique pour dire [que le propos n'est] pas admissible* ». Selon lui, ce moment du débat traduit une problématique inhérente à cet enseignement entre une posture, « *plus idéologique ou légaliste* » et « *un discours d'opinion* ». Noé fait le choix de ne pas intervenir profitant du fait qu'un élève « *part sur autre chose* » ; provoquant un soulagement de sa part. Néanmoins, la poursuite de l'entretien va faire émerger d'autres éléments de nature à justifier sa gêne.

En réalité, Noé a un ami « *qui est gitan* » et la situation l'amène à « *penser à lui* ». Et lui-même « *génère [...] un certain nombre de stéréotypes* ». Aussi, Noé éprouve des difficultés à stabiliser des savoirs en tension et à les transmettre. Il reconnaît aux gitans des traits distinctifs précisant qu'« *il y a quand même des signes de reconnaissance et des attitudes* » allant dans le sens d'une affirmation de leurs différences, comme « *une forme de norme sociale* ». Aussi, cette affirmation provoque un dilemme tant il se voit tout de même en tant que garant de la nécessité de faire vivre des valeurs et de permettre « *à chacun de pouvoir être au-delà de ses origines sociales, familiales, la liberté d'être* ». Ses dilemmes soulignent une forme de porosité

entre valeurs personnelles et valeurs à transmettre. Elle rend compte de la complexité de mener un débat qui vise un retravail des normes et valeurs.

1.3.1.3 Une proportion au contrôle se référant aux programmes d'enseignement

Durant l'ACS 1, Noé documente un échange sur le thème d'une agression sexuelle se déroulant dans le métro parisien, situation faisant l'objet du croquis de départ présenté par un élève. Dans cette situation, une femme victime d'un attouchement sexuel s'en prend à un homme qu'elle reconnaît comme étant l'auteur des faits. Deux hommes viennent en aide à la jeune fille. L'élève Y. s'indigne du faible nombre de personnes qui interviennent (annexe 34, extrait 7).

Noé réaffirme, au visionnage du débat, son adhésion à expérimenter le cadre de référence proposé par le chercheur. Il confirme qu'il s'agit bien de « *prendre des points de vue* » se montrant même déterminé à « *les prendre* ». Cette contrainte lui reste extérieure compte tenu notamment du fait qu'elle s'oppose à sa pratique quotidienne provoquant un sentiment de malaise l'obligeant à renoncer à des façons de faire intégrées. Se sentant très « *mal à l'aise* », il souligne que d'habitude c'est lui qui « *débite* » en prenant l'initiative dans les échanges alors que là c'est tout le contraire qui se produit en étant « *obligé de [s']en remettre aux élèves* ». Nous repérons des habitudes de contrôle des interactions entre élèves.

Ce blocage de Noé s'accompagne d'une prise de conscience. Il découvre sa propre activité notamment sur la manière avec laquelle il guide ses élèves. Il ne s'était « *en fait pas rendu compte* » qu'il était « *aussi directif* ». Ce constat va progressivement provoquer une remise en cause de ses gestes du métier.

D'autres manières de faire habituellement mobilisées s'affirment. Ainsi cette discussion qui s'engage sur le thème des femmes qui, selon les élèves, provoquent en mettant des tenues légères. Dans l'extrait visionné, il coupe la parole à Y. qui semble passer à un autre sujet. Noé met en mots ce qu'il a pensé au moment où il a coupé la parole à Y. ; « *Ok Y. d'accord c'est bien ce que tu dis, mais gardons ça pour plus-tard* ». En réalité, il cherche à satisfaire à ses propres préférences en restant sur la discussion initiale qui selon lui est « *un sujet sensible [qu'] on ne peut pas [...] balayer comme ça simplement* », le considérant comme « *vraiment important* ». En l'état, la contrainte du cadre n'a pas généré de nouvelles prises d'initiatives mais a, au contraire, provoqué une reprise de façons de faire habituelles centrées sur la transmission de connaissances. Dans l'extrait, c'est le thème « *autour de l'égalité* » qui apparaît dont il va développer des éléments au détriment de l'émergence du milieu de vie des élèves.

A travers ces analyses, nous découvrons l'activité de Noé et ses préoccupations qui semblent s'orienter davantage vers la satisfaction de ses propres valeurs et non celles des élèves pour qui un développement moral est visé.

Noé apporte de nouvelles précisions quant à ses intentions professionnelles dans la guidance des échanges (annexe 34, extrait 8). Il postule de sa volonté de contrôler le débat en restant en adéquation avec son système de préférence. Ainsi, « *quand une question commence à partir dans [...] un autre sens que ce [qu']il voudrait parce qu'on] était sur un fil conducteur* » qu'il évalue comme « *super intéressant* », il prend à son compte les échanges. Néanmoins, dans son discours apparaît un début de doute quant à ce choix lorsqu'il précise qu'il faudrait « *peut-être [qu'il] lâche là* ».

1.3.1.4 Une instrumentalisation du vécu des élèves à des fins d'enseignement

Noé confirme un fort attachement à la prise en compte du vécu de l'élève. En effet, il déclare aimer « *[s']appuyer sur leur vécu* », et ceci dans ses différents enseignements, « *en EMC [...] comme en histoire géographie* » pour s'extraire du « *purement théorique ou d'une étude un peu générale* » (annexe 34, extrait

9). Il précise qu'il s'intéresse à « *leur ressenti à eux propre ou de ce qu'ils peuvent vivre comme problème* ». Le but est de leur céder une place dans l'enseignement en étant attaché à « *ce qu'ils peuvent vivre dans les enseignements* ». Dès lors, nous pouvons nous demander ce que devient le milieu de vie à l'aune de cette préoccupation tout à fait en phase avec les enjeux de recherche ?

Nous apprenons que les « *situations des élèves [sont] toujours purement illustratives* ». En réalité, il instrumentalise le vécu des élèves à des fins d'enseignement car « *elles servent à justifier, à légitimer un propos que le professeur a initié* ». Ainsi, nous pouvons dire que le vécu est mécaniquement transposé dans l'enseignement sans une réelle prise en compte des normes et valeurs qui résident dans les raisons d'agir des élèves en prise avec une situation de vie.

Nous explorons encore comment il prend en compte la parole des élèves.

Noé documente un échange vif entre élèves sur les attouchements sexuels dans les transports publics (annexe 34, extrait 10). Tom indique que « *le problème c'est les frotteurs, les violeurs, c'est pas les femmes, elles s'habillent comme elles veulent, ce n'est pas aux femmes de s'adapter* » et Anah de rajouter ; « *moi je ne m'habillerais pas comme ça parce qu'une femme ça ne s'habille pas vulgairement* ».

Noé précise son attachement personnel au thème du débat. Il considère « *le sujet très intéressant* », justifiant ainsi sa posture en retrait dans la mesure où il « *n'intervien[t] pas* ». A d'autres moments, il reprend la main et « reformule ». Cette manière de faire correspond à des habitudes du métier, « *c'est une technique de prof* » dont l'objectif est d'affilier tous les élèves à la discussion. Aussi, il « *capte la parole de l'élève [...] pour que tout le monde réagisse* ». Noé conscientise l'idée qu'il est dans une posture de « *contrôle en faisant ça* », l'optique étant que cela puisse « *servir [son] objectif pédagogique* ». Il ambitionne ainsi « *de contrôler la tenue du débat* » pour satisfaire à des objectifs d'enseignement. Ce choix d'une priorisation sur une approche programme éloigne les échanges de la prise en compte de milieux de vie.

Dès lors, nous pouvons y voir une forme d'instrumentalisation du milieu de vie de l'élève à travers la prise en compte puis le contrôle des échanges. Son système de préférence s'oriente vers un référentiel programme et non celui du milieu de vie qu'il détourne pour aboutir à ses propres fins. Ainsi, une posture de contrôle est mobilisée comme geste professionnel en phase avec ses intentions.

1.3.2 D'une logique de contrôle à une posture de lâcher prise (fin de l'ACC1 à l'ACC2)

1.3.2.1 Des hésitations entre référence au métier standardisé et remises en cause de l'existant

Alors que jusqu'à présent Noé était plutôt dans une logique de contrôle, il défend désormais durant toute l'ACC l'hypothèse de lâcher prise sur certaines manières de faire standardisées (annexe 34, extrait 11). Ainsi, cet extrait où Evelyne s'offusque à l'idée de devoir accepter des propos hors cadre : « *Il faut laisser me raconter les histoires où les togolais là sont tous comme ça et tout [...] ? Je ne peux pas normaliser ça* ». Clarisse suggère qu'il faut se centrer sur la Loi, considérant qu'elle n'irait « *pas sur les valeurs [...] mais sur la Loi* ».

Noé reprend la parole et défend un point de vue différent qui impacte fortement la suite de la recherche. Il pense qu'il faut lâcher prise sur ces discours normatifs, « *leur laisser la parole et [...] accepter même qu'ils disent des choses qui ne sont pas acceptables au regard de la Loi* ». Pour lui ce qui importe, c'est la prise en compte de la parole vraie des élèves, « *qu'ils racontent davantage et qu'ils posent leurs points de vue* ». Il considère qu'en tant qu'enseignant, on priorise sur les savoirs avec « *cette tendance à être analytique* » alors qu'il faut au contraire, pour cette tâche, renoncer à certains fondamentaux du métier, accepter la

« *frustration pour le prof* » en priorisant sur « *[l'émergence] des points de vue* » au détriment de l'analytique.

Noé ne lâche néanmoins pas complètement l'administration de la norme telle que prescrite par l'institution. Si, comme nous l'avons vu, il propose de laisser tout dire, en définitive il modélise tout de même les points de vue des élèves pour les rendre conforme aux savoirs institués. Aussi, il propose « *au bout d'un moment* » de préciser aux élèves que ce qu'ils ont « *dit peut-être réprimé par la Loi* ».

Ce point de vue qu'il défend à plusieurs reprises se heurte néanmoins à des positionnements plus traditionnels (annexe 34, extrait 12). Il réaffirme la nécessité d'agir en référence à des gestes du métier standardisés qui confinent à du contrôle.

Ainsi, cette situation où un élève indique que « *la femme c'est la sexualité* ». Cet extrait l'amène à préciser que le rôle de l'enseignant consiste peut-être à traquer les erreurs terminologiques, se limitant à « *corriger des mots du vocabulaire mal employés* ». Aussi, il suggère une autre prise de parole l'amenant à préciser à l'élève ; « *là ce que vous venez de dire là, ben là y a une erreur* », pour aboutir à une nouvelle question ; « *c'est quoi la sexualité pour vous ?* ».

Dans la même lignée, il souligne encore sa frustration de n'avoir pas pu clore le débat dans un registre traditionnel avec « *une conclusion plus professorale plus académique* ».

Nous voyons dans ses prises de parole un dilemme. Soit produire de nouveaux gestes professionnels en faveur de l'émergence des points de vue des élèves en lâchant prise sur une attitude « *plus professorale* » ? Ou conserver une forme d'attirance avec des manières de faire et de penser qui font écho avec le métier d'enseignant sous un angle traditionnel. Ainsi, la découverte de sa propre activité l'amène à poser de nouvelles initiatives sans toutefois rompre avec toutes ses configurations habituelles.

1.3.2.2 De nouvelles manières de penser l'agir pour faire émerger des milieux de vie

Le discours fait progressivement apparaître de nouvelles hypothèses d'agir se référant notamment aux réflexions qu'il a menées à l'issue des échanges de l'ACC1. De nouvelles préoccupations apparaissent (annexe 34, extrait 13). Il se pense désormais « *la question [...] si ce n'est pas un problème de démarche* ».

Noé commente la situation de départ sur laquelle repose le deuxième débat, il s'agit d'un élève d'origine pakistanaise qui réagit mal à un surnom ; « *Pak Pak* », prononcé par un de ses camarades.

Noé reconnaît le fort potentiel de cette situation d'accroche y repérant « *toutes les graines pour faire quelque chose de très bon* ». Il reconnaît néanmoins qu'il n'a pas été en capacité d'exploiter ce contenu, ne parvenant pas « *à [le] faire fleurir* ». Il parvient désormais à identifier et à nommer le manque sachant qu'il trouve qu'il ne l'a « *pas suffisamment fleuri* ». S'il exprime encore un sentiment d'inefficacité en considérant qu'il « *n'arrive pas à intervenir* ». Il double le raisonnement par de nouvelles alternatives en termes de pistes d'action. Sur la question du rythme du débat, il faudrait, selon lui, « *laisser un peu respirer tout ça* » en précisant qu'il « *faudrait un peu ralentir là* ».

De nouvelles manières de faire sont envisagées avec précision en considérant qu' « *il aurait fallu un silence ou au-moins ralentir* ». Son analyse s'affine au point de préciser encore l'axe sur lequel il se voit travailler pour faire évoluer sa pratique. Il se demande « *si ce n'est pas un problème de démarche de [sa] part* ». Il soulève l'hypothèse qu'il aurait peut-être été nécessaire de faire émerger « *la multiplicité des valeurs* ». Selon Noé, son sentiment d'inefficacité serait lié au fait qu'il n'a pas su faire émerger suffisamment de problèmes pour les élèves ; « *[il n'y] avait pas assez de situations dilemmatiques* ».

D'autres manières de penser inédites s'affirment encore durant l'ACC2. Ainsi, à la question du chercheur sur l'entrée dans le débat, Noé se positionne en faveur de ce que le protocole a initialement prévu (annexe 34, extrait 14). Selon lui, « *il faut tout de suite mettre l'élève au devant de la scène* », soit tout l'opposé de

ce qu'il a fait lors du débat. Clarisse donne du sens à ce choix en considérant que « *ça donne la tonalité du débat* », tout en soulignant l'impact sur la place centrale laissée à l'élève reléguant l'enseignant au second plan. En effet, si on « *laisse la parole tout de suite aux élèves ils vont prendre toute la place* » amenant les enseignants dans une posture « *en arrière plan* ».

Ainsi, de nouvelles manières de penser l'action s'affirment progressivement, renforcées par les points de vue des autres participants. Néanmoins, nous précisons que cette évolution n'impacte pas encore, à ce stade de l'expérimentation, la manière de faire de Noé.

1.3.2.3 Des dilemmes persistants provoquant une remise en cause de normes du métier

Nous revenons à la deuxième ACS qui amène à la fois de la constance dans les préoccupations de Noé et de la rupture dans ses prises de position.

De la continuité tout d'abord en ce qui concerne sa préoccupation de prendre en compte la parole sincère des élèves (annexe 34, extrait 15). Ainsi, cet échange où il questionne sur la manière dont les élèves évaluent une situation d'un élève d'origine pakistanaise se faisant traiter de « *PakPak* ». Noé exprime l'idée d'avoir été trop normalisant ; « *les élèves ont compris* » rapidement ses « *intentions, et des intentions à peu près ciblées* ». Selon lui, ils ont identifié qu'il attendait qu'ils indiquent que « *les insultes ce n'est pas bien* ». Il repère ce qu'il nomme un « *rapport intégré* » à savoir que les élèves tout comme l'enseignant jouent un rôle, un métier. Cet aspect est essentiel tant il permet à Noé d'entrevoir ce qui fait écran au milieu de vie des élèves.

Nous repérons encore deux éléments de rupture qui traduisent ses dilemmes eu égard à ce qu'il avait précisé lors des précédents échanges (annexe 34, extrait 16).

Un premier, alors qu'il avait défendu l'idée que les élèves peuvent tout dire durant la première ACC, Noé fait état d'une discussion avec un professeur de philosophie qui amène du doute dans sa posture. Celui-ci lui ayant indiqué que la démarche de Noé laisse les élèves « *dans leur marasme* », lui demandant « *quand est-ce [qu'il en vient] à l'universel ?* » ; notamment lorsque les opinions des élèves sont « *humainement tout à fait inacceptables* ». Cet échange informel sème le doute dans son positionnement professionnel provoquant un vrai « *dilemme* ».

Une deuxième rupture apparaît sur la question de la place de la transmission des connaissances dans le débat (annexe 34, extrait 17). Lors de l'ACC 1, il avait défendu l'idée que les connaissances sont secondaires et que l'émergence du point de vue doit rester la priorité de l'enseignant dans le débat.

Noé documente une scène racontée par une élève qui fait état d'une dispute entre deux femmes d'origine maghrébine dont l'une traite l'autre de « *salle arabe* ». Il demande s'il s'agit là d'une insulte à caractère raciale. Des points de vue opposés émergent sans pour autant que Noé les exploite. Il précise d'ailleurs qu'il ne prend « *pas les points de vue qui divergent* ». Il explique cela par une attirance forte envers la transmission des savoirs. En effet, il se dit « *capable de prendre cette situation pour la mettre en perspective théorique* » ce qui va l'amener à reproduire une posture de métier habituelle puisqu'il « *fai[t] cours* ».

Il repère le potentiel des situations pour engager un travail sur les valeurs. Ainsi, « *tout était en germe* » sans pour autant arriver à être efficace car « *rien n'est parti* ». Noé explique ses difficultés à mettre en discussion des « *opinions diverses révélatrices de valeurs* » du fait d'une attirance personnelle vers des formes de transmission. Il se sent obligé de « *balance[r] des savoirs* ». Ce sont des « *réflexes de métier* » qui l'amènent à prioriser sur des savoirs et non sur la prise en compte des points de vue des élèves. En fait, il voit « *une opportunité de placer des concepts mais du coup au détriment des points de vue opposés* ».

Ces analyses montrent les tensions et dilemmes qui habitent Noé comme une expression d'un développement professionnel qui se cherche entre héritage et renouvellement de pratiques.

Ses réflexions l'amènent à formuler progressivement de nouvelles hypothèses d'action en faveur d'un retravail des valeurs en cédant quelque peu sur la transmission des connaissances (annexe 34, extrait 18).

Noé commente un extrait du débat où une sirène de policier se fait entendre provoquant la réaction d'un élève : « *C'est encore un arabe qui a volé* ». Aliah, qui semble particulièrement agacée par cette remarque d'un camarade, se retourne vers Noé : « *Mais monsieur, c'est raciste, c'est raciste ce qu'il dit* ». Noé ne saisit pas cette situation comme une opportunité pour débattre, il reste concentré sur des savoirs à transmettre.

Il analyse sa réaction en se référant à son statut ; arrivant avec une « *parole de prof* » et se référant à sa centration sur les connaissances par une approche définitionnelle des notions utilisées : « *Qu'est-ce que vous appelez racisme ?* ». Des alternatives d'actions lui apparaissent. Ainsi, il repère qu'il n'a « *pas essayé par exemple de travailler avec lui [il pointe un élève du doigt] où d'autres* », ratant ainsi une opportunité de s'appuyer sur des « *système[s] de valeurs* » pour en faire des objets de travail. Ainsi, il identifie des manières de faire pouvant l'amener à « *fouiller [...] faire un pas de plus et faire dire à l'élève plus que sa première expression* ». Noé identifie une résistance de métier car il est de suite « *arrivé avec [un] concept* ». Il se rend compte que cet apport conceptuel a interrompu l'expression de l'élève précisant qu'il a « *cassé le truc* » en renforçant le métier d'élève, soulignant qu'« *ils savent bien quoi répondre pour que le prof soit content* ».

Il indique que ses choix trouvent leur origine dans ses habitudes professionnelles, considérant que sa raison d'agir « *est un vieux truc* ». Il se retrouve « *dans une approche de prof tout à fait traditionnelle, classique* ». Il entrevoit pour la première fois des modalités pour exploiter le vécu des élèves en analysant les limites de sa pratique qui n'a pas été « *un moyen de faire émerger des points de vue, individuels, partagés et modifiables, modifiables justement parce qu'ils étaient partagés et qui posent problème à un moment donné* ». Il est désormais en capacité de formuler des questions en les verbalisant : « *Tient, qu'est-ce que vous appelez racisme ok on est tous d'accord pour ce que dit Aliah est juste ? [...] Et pour vous là, pourquoi ce n'est pas du racisme, pourquoi ça vous paraît naturel de dire ça ?* ». Ce transfert de préoccupations par le langage acte le processus par lequel Noé se développe professionnellement en anticipant des situations par des réponses qu'il pourrait y formuler.

Il est par ailleurs attentif à ne plus instrumentaliser le vécu de l'élève, évitant d'en faire « *une étude de cas* », manière de faire qui renvoie à « *une situation de prof d'histoire géographie classique* ».

Noé est désormais en mesure de repérer les gestes professionnels qu'il considère comme un frein à un débat qui ambitionne de se centrer sur le milieu de vie de l'élève (annexe 34, extrait 19). Il repère des moments où il neutralise le vécu de l'élève pour apporter des connaissances. A la suite d'une verbalisation d'un élève qui utilise le terme « *Pak Pak* », il intervient en disant ; « *le terme Pak Pak a été considéré comme dégradant* ». Il souligne qu'il vient « *théoriser* », considérant sa formulation comme étant « *une phrase de prof* ». Il met ainsi à distance le genre professionnel en indiquant qu'« *il faudrait tomber de cette posture de prof* », en allant jusqu'à proposer des alternatives en termes de questionnement. Il suggère une autre tournure ; « *comment [...] vous réagissez à sa situation là ?* ».

Noé prend conscience qu'il instrumentalise le vécu de l'élève en l'épurant de ses valeurs. Il précise qu'« *on aurait pu prendre [...] une vidéo, un extrait de film n'importe quoi* » pour faire son « *cours à l'identique* ». Une croyance qui habitait sa pratique vient de tomber. Il était persuadé jusqu'à présent qu'utiliser le vécu des élèves dans des moments d'enseignement les mobilise. Or, il se voit contraint d'évoluer dans son raisonnement car « *c'est la première fois* » qu'il se rend compte, grâce au visionnage, qu'il se « *trompe* ». En effet, il constate qu'ils n'ont « *pas l'air plus attentifs que ça* ». Sa réflexion l'amène à interroger des

discours qui circulent dans les collectifs d'enseignants, se référant à « *des collègues* » qu'il entend dire ; « *oui on m'a dit de prendre comme point de départ des situations réelles des élèves pour débattre mais ça marche pas où c'est pauvre* ». Il rapproche ces observations de ses premiers acquis de notre recherche ; « *vraisemblablement ils utilisent ce matériau comme on pourrait utiliser un bouquin où autre* », le vécu est neutralisé pour devenir un support d'enseignement comme les autres. Nous reproduisons cette formulation qui synthétise un point saillant des résultats de la recherche ; « *on parle du présupposé de ta vie mais voilà ce que j'en fais moi c'est de théoriser là-dessus c'est un prétexte pour faire cours* ». Ce choix n'amène pas de plus-value en termes de mobilisation des élèves car même si « *c'est censé plus les intéresser* » en réalité, cela ne provoque pas l'effet escompté.

1.3.3 D'un lâcher prise de normes du métier à de nouvelles manières de faire (le temps de l'ACS 3 à l'ACC3)

1.3.3.1 L'expérimentation de nouveaux gestes professionnels pour accéder au milieu de vie

Au fur et à mesure que l'expérimentation avance, Noé montre de plus en plus de signes de maîtrise de sa pratique. Ainsi lors d'échanges entre élèves où il est question d'analyser l'origine de l'homosexualité, des arguments d'élèves fusent comme ; « *l'homosexualité c'est une malformation* » ou encore ; « *l'homosexualité c'est héréditaire* » (annexe 34, extrait 20).

Il laisse évoluer le débat, se « *contente d'observer* » et « *ne distribue même pas la parole* ». Un sentiment de confort s'affirme puisqu'il « *les laisse débattre* » en précisant qu'il se sent tout à fait « *bien* » jusqu'à se considérer pleinement dans la tâche. Il introduit de l'inédit dans sa pratique et agit à l'inverse de ses routines car « *d'habitude, c'est [lui] qui donne le rythme, qui interroge, rebondit* ». D'ordinaire c'est lui qui va « *plus loin [et] qui fait avancer le groupe* » tandis que là c'est les élèves qui « *font avancer les échanges* ». Son sentiment de maîtrise s'affirme avec des gestes qui traduisent une certaine forme de décontraction, il s' « *appuie sur la chaise, en tournant la tête [et] en les regardant [...]*. Il confirme que « *le fait de [s'] appuyer comme ça* » confine à une attitude de décontraction. Aussi, ce moment du débat confirme l'émergence de nouvelles manières de faire.

D'autres gestes se font jour. Ainsi cet extrait où Noé commente un échange assez vif entre deux élèves : Anthony qui défend l'idée qu'on naît gay et Aliah qui suggère qu'on devient gay (annexe 34, extrait 21).

Il se montre en difficulté dans cet échange et se dit ; « *content de [se] débarrasser rapidement de cette histoire* » en donnant la parole à un élève afin de contourner les tensions émergentes. Il se montre préoccupé par la qualité des échanges, et est attentif à ce que la « *modération [ne brise pas] la parole* ». Une permanence apparaît dans sa volonté de conserver la « *dynamique* » des interactions entre élèves, aspect qui traduit de plus en plus sa maîtrise du débat. Ce point de vue confirme une centration de son attention sur la prise en compte du milieu de vie des élèves. Désormais, il dose la portée de son intervention pour guider les échanges selon ses nouvelles préoccupations. Aussi, il indique que s'il « *montre de trop [la tension entre les deux élèves, alors] ça casse le débat* ». Il acquiert ainsi de nouveaux réflexes professionnels pour maintenir la qualité des échanges et « *[ne] pas briser la parole et vite la redistribuer* ».

Il accepte d'accueillir l'incertitude en donnant la parole à un élève ne sachant « *pas du tout ce qu'il va dire* » tout en veillant à l'impact des prises de parole sur la dynamique du débat « *qui pouvait [...] dérapier* ». En cela, il se montre soucieux du maintien d'une bonne « *ambiance* » tout en étant exigeant quant à ce que les élèves sont susceptibles d'apporter en termes de points de vue.

L'ACC 3 amène Noé à confirmer son intérêt à faire émerger le point de vue des élèves au sens fort du terme par la prise de compte des raisons d'agir engagées dans l'action (annexe 34, extrait 22).

Lors d'un échange initié par Evelyne sur l'exploitation du débat, Noé précise ce qu'il attend désormais du débat en classe. Ainsi, il faut que « *de vraies questions [soient] posées* », en veillant à être sincèrement à l'écoute des élèves. Il est soucieux de « *vraiment répondre à [...] leur questionnement* ». Il réaffirme sa préoccupation d'exploiter les points de vue des élèves en proposant un retravail des valeurs qui guident leurs choix en étant attentif à ce « *qu'ils ne deviennent pas un prétexte pour faire nos cours* ». Un marqueur de développement professionnel est ici perceptible tant il avait repéré dans sa pratique des logiques de détournement du milieu de vie de l'élève, aspect précisé en début d'analyse.

Ces apports sur le métier se précisent encore par des gestes professionnels qui traduisent un dosage dont la finesse de grains rend compte d'une transformation progressive de sa pratique (annexe 34, extrait 23).

Dans une séquence où le ton monte suite à l'intervention d'un élève, il énonce que « *biologiquement, on ne peut pas être homosexuel* ». Alors qu'Anthony pour sa part défend l'inverse, une élève Aliah se met en colère et lance à trois reprises et sur un ton énergique : « *Tu n'as gay ?* ».

Dans cette phase, après avoir laissé la tonalité des échanges monter en intensité, Noé décide d'intervenir tout en questionnant sa démarche, se demandant si « *c'est bien [ou] pas bien comme [il intervient] là* ». Il cherche à être fidèle à ses valeurs déjà exprimées par ailleurs et qui légitiment selon lui sa prise de parole afin « *que chacun puisse s'exprimer, s'entendre* ».

Dans sa manière de faire, il retrouve ses habitudes sachant que celle-ci est « *quelque chose [qu'il sait] faire dans un cours quand [il] constate que beaucoup veulent prendre la parole* ». Mais cette continuité qu'il manifeste se double également d'une nouveauté dû à la spécificité de la situation du débat. On effet, il décrit sa pratique avec finesse, « *ce geste, être là, puis s'abstraire* » ne correspond pas à sa manière de faire qu'il peut transposer dans une situation de cours ordinaire. Dans un tel format, il y voit plutôt une forme de « *bilatéralisme parce que c'est toujours un élève avec le prof, un élève avec le prof* », aspect qui ne remporte pas pleinement sa satisfaction.

Il décrit sa façon d'intervenir comme étant « *chirurgicale* ». Aussi, il prend la parole mais sans jamais abandonner sa préoccupation centrée sur la prise en compte de la parole des élèves, le rendant attentif à rapidement « *repartir pour ne pas enrailler la machine* ».

Noé rend compte de gestes qui traduisent une volonté de laisser parler les élèves, et s'il se dit « *cool* », il précise néanmoins « *qu'il n'y a pas tellement de lâcher prise* » dans cet agir et y voit au contraire « *une sorte d'autorité professorale* ».

Ce passage nous amène à penser que s'il ne renonce pas au contrôle des échanges comme évoqué précédemment, il en modifie néanmoins la nature et sa manifestation. L'enjeu consiste bien à encourager l'expression des élèves, comme nous avons pu le voir, mais en accompagnant son geste d'une posture de retrait. Il exemplifie cette idée à travers une méta-analyse de ses choix en situation : « *Vous avez entendu ces trois ont quelque chose à dire, on va les écouter et je pars* ». Lui-même décrit la finesse de son geste considérant que « *c'est très discret on est sur cette finesse d'agir* ».

1.3.3.2 La redécouverte du dispositif à renfort de prises d'initiatives

Noé engage une réflexion sur la manière avec laquelle il revisite le dispositif du débat comme moyen lui permettant de faire évoluer sa pratique vers la prise en compte du milieu de vie (annexe 34, extrait 24).

Il documente un passage où les élèves s'expriment librement sur le thème de l'homosexualité. Il fait état d'une gêne à l'écoute de propos qu'il estime contraires aux connaissances scientifiques. En effet, « *des choses un peu limite sur l'origine de l'homosexualité* » se disent. Néanmoins, il va préciser comment il aborde désormais ces propos en faisant état d'une évolution de manières de penser et de faire. Noé utilise

désormais la phase du débriefing en concordance avec le protocole, afin de rectifier les erreurs des élèves en termes de connaissances. Ce choix lui est inédit.

Il fait un retour sur l'expérimentation du débat et la capitalisation de ses acquis. Il évoque l'étape du débriefing qui correspond au dernier temps du protocole. Lors du premier débat, il avait indiqué l'extériorité de cette étape, ne sachant « *pas trop quoi faire avec ce temps* » qui dès lors ne marquera aucune rupture dans sa pratique du débat. En réalité, il avait adapté le protocole au point de faire disparaître cette étape, « *c'était la poursuite du débat* ». Il rappelle qu'il avait d'ailleurs complètement abandonné cette phase lors du deuxième débat. Il précise ne pas avoir « *éprouvé le besoin d'aller plus loin* ». Lors du troisième débat, le débriefing devient pour Noé une ressource en concordance avec sa quête performative, éprouvant « *la nécessité [d'aller plus loin]* ». Désormais, de nouveaux gestes professionnels apparaissent. Il précise que « *tout ce qui a été dit, [il] le note sur une forme de carte mentale* » afin d'en faire un matériau pour le temps du feedback. Ainsi, le débriefing ne ferme pas la porte à d'ultimes échanges entre élèves puisqu'il précise que « *le débat peut encore se prolonger dans ce moment* », mais il rend possible un retour sur les échanges permettant cette fois d'entrer dans un travail d'approfondissement des connaissances. Il envisage ainsi de « *faire un vrai travail de recherche au CDI* » pour aboutir à « *une présentation de ces réponses* » à l'issue de cette exploration. On apprend également qu'il réfère cette évolution de pratique à un moment de l'ACC 2 et notamment aux apports d'Evelyne, qui avait fait état de sa manière d'exploiter le débat. Ce décalque de la pratique d'Evelyne lui permet de s'y retrouver quand à l'attachement aux savoirs dont il continue de faire état. Ainsi, il trouve que c'est « *rassurant de savoir qu'il y a ce travail après la séance* » alors que jusqu'à présent, il était obligé de renoncer à ses propres préférences « *alors que le prof en [lui] voudrait reprendre et préciser les choses* ».

Ce développement professionnel, par l'appropriation du protocole en tant que ressource pour satisfaire à des exigences de métier, va encore gagner en finesse de grains. Ainsi, on apprend qu'une nouvelle structuration de sa pratique apparaît en opérant une distinction entre apports de connaissances et émergence du milieu de vie des élèves. Il sépare « *dans le débat ce qui relève de l'expression de ce qu'ils pensent et la recherche sur les connaissances* ». Un attachement à des savoirs d'expérience exprimés par les élèves s'affirme considérant que sa manière de faire permet de s'assurer « *que cela vient d'eux, pas de nous et c'est ça la différence* ».

Ce passage nous permet de renseigner comment des prises d'initiatives sur le protocole du débat provoquent du développement professionnel chez Noé.

Noé oriente son propos sur un autre aspect du protocole du débat ; le croquis dont l'objectif est de servir de support à la discussion (annexe 34, extrait 25). Il commente les propos d'une élève S. qui évoque sa récente découverte de l'homosexualité de ses deux sœurs.

Il souligne que la situation évoquée par cette élève aurait pu constituer le support de la situation de départ donc comme « *un cas à présenter* ». Il analyse les propos de l'élève comme étant un bénéfice de l'usage du croquis de départ qui autorise, selon lui, les prises d'initiatives. Ainsi, « *certain commencent à se dire et bien moi j'ai bien une histoire sur ce truc* ». Il accorde désormais de l'intérêt à cette modalité. Il confirme que « *c'est beaucoup plus significatif que ce qu'on pense* » jusqu'à évaluer son impact sur les élèves en considérant qu'« *ils ont dû voir comment on se répartit les opinions* », aspect potentiellement autorisant pour ces derniers. Selon lui, les élèves pourraient se dire : « *Tient tout le monde s'exprime là, donc moi je vais m'autoriser à le dire* ».

Pour Noé, le croquis devient un outil impactant directement la nature des échanges, il acquiert une finalité garante de « *cette ambiance qui donne le ton, la tonalité* ». Ainsi, loin de constituer une contrainte qui lui reste étrangère, Noé incorpore pleinement cette modalité tel un atout jusqu'à en considérer les bienfaits sur les échanges participant de son développement professionnel.

Le croquis fait l'objet d'échanges lors de la dernière ACC permettant d'amener des éléments supplémentaires qui rendent compte du lien qu'entretient Noé avec cet outil du protocole (annexe 34, extrait 26). Il documente un extrait vidéo de la séquence introductive du troisième débat dans lequel il entend impulser les échanges à la suite de la présentation du croquis par un élève.

Noé compare ses gestes professionnels à ceux de Clarisse et d'Evelyne. Il minimise la qualité de sa pratique pour ce qui concerne l'exploitation du croquis au démarrage du débat, le considérant comme étant « *sous-exploité* ». Clarisse partage son ressenti sur cette phase en explicitant que sa façon de faire lui permet, à partir du croquis, de chercher « *des situations similaires exactement chez les autres* ». Evelyne propose au contraire une autre alternative en restant centré sur le croquis et en visant à provoquer les élèves avec une question dérangeante ; « *on aurait pu dire « donc s'ils n'ont rien dit, ils trouvent ça normal, c'est ça ce que ça veut dire ?* ». Cette option permet à Noé d'entrevoir une nouvelle manière de faire ; « *essayer de trouver un dilemme en fait, creuser le non-dit* » qui lui apparaît désormais comme « une évidence » à distance des faits. Evelyne apporte de la complexité dans ce qu'il faut épingler selon elle avec le croquis en veillant à « *chercher le potentiel de la situation, les valeurs qui sont là, dans le non-dit* » amenant Noé à trouver une question qu'il aurait pu poser pour rester sur la situation et en creuser les effets : « *Ah donc c'est la normalité alors c'est cool* ». Progressivement, le point de vue de Noé s'étoffe à l'aune des alternatives proposées par Clarisse et Evelyne.

Noé explicite l'impossibilité de standardiser des réponses et méthodes qui seraient toutes faites car « *comment ben modéliser ça? [...] toutes les situations [étant] complètement uniques* ». Néanmoins, sa pratique s'ouvre à de nouvelles perspectives. Par exemple, il considère qu'il aurait pu dire : « *Ben un transsexuel, c'est normal ?* » et ceci « *juste pour les faire réagir* ». Nous voyons dans ces prises de conscience des traces d'éléments transformatifs de son activité. Il précise lui-même être « *en train de le comprendre là en discutant* », aspect qui se double d'une compréhension des arrière-plans justifiant selon lui l'état actuel de sa pratique ; « *j'ai mal intégré la fonction et l'intérêt de la situation de départ* ». Selon lui, « *c'est encore beaucoup trop un prétexte [...] une histoire introductive, une simple accroche* », se référant à un exercice académique qu'il enseigne au quotidien, c'est « *l'accroche de ta composition rien de plus* ».

Le développement de Noé l'amène à dépasser l'approche utilitariste du croquis jusqu'à lui attribuer une « *fonction anthropologique* » lui permettant d'« *ancrer des savoirs* ». En l'état, sa pratique reste exempte de gestes professionnels traduisant cette nouvelle manière de penser. Néanmoins, on peut considérer un changement de points de vue qui se construit progressivement.

La réflexion portant sur le dispositif lui-même provoque des transformations que Noé se construit au fur et à mesure de l'expérimentation.

1.3.3.3 L'attribution de significations partagées à ses raisons d'agir comme vecteur de développement

Nous repérons un développement professionnel chez Noé qui s'appuie sur le partage de significations des participants de la recherche à ses choix opérés dans l'action. Cet aspect constitue le principal levier de développement de Noé. Nous repérons quelques points saillants pouvant rendre compte de cet état de fait (annexe 34, extrait 27).

La place du silence fait l'objet de discussions et d'attributions de significations qui évoluent au fil de l'expérimentation.

Dans la séquence analysée, un large silence apparaît à la suite d'une remarque d'une élève qui indique qu'elle ne comprend pas « *pourquoi les gays veulent des enfants* ». Noé lance le débat en indiquant ; « *Les gays qui veulent des enfants, est-ce que ça vous surprend ? Vous êtes choqués ? C'est normal ? Pas*

normal ? ». Les élèves mettent du temps à réagir. Le chercheur rappelle à Noé que lors du deuxième débat, il remplissait « *les vides [avec] du notionnel* ».

Noé se réfère à l'expérience du tout premier débat mené par Evelyne qui visiblement lui reste en mémoire. Il rappelle ces silences omniprésents tout en débouchant sur une prise de conscience par un élève de son comportement de harceleur dans la classe. Cette attribution de signification qui avait fait l'objet d'un échange lors de la première ACC fixe de nouveaux repères à Noé. Par ce choix de ne pas intervenir pour combler le silence, il considère qu'« *il y a quelque chose qui a été dédramatisé* ». Ainsi, il accorde désormais une fonction au silence, « *[qui] n'est pas un silence vide [...] un échec* » en acceptant des alternatives au déroulement du débat. Il se demande ainsi ; « *Est-ce qu'il faut toujours qu'il y ait de l'embrouille au bout d'un moment, des oppositions ferment qui s'affrontent, des opinions plutôt, j'en suis pas certain* ».

Ce silence, il l'occupe désormais en étant attentif aux élèves et sans intervenir. Aussi, il dit « *rien* » avec un objectif clair lui permettant de « *voir s'ils sont tous au clair avec ce [qu'une élève] raconte* » par exemple. Il veille désormais à ce que les élèves « *se questionnent [...] sur les valeurs* » en considérant qu'il faut du temps à l'élaboration interne. Selon lui, « *ce temps il est là pour ça* », se situant désormais à l'opposé de ses habitudes en soulignant qu'il n'est « *pas du tout sur du notionnel là* ». Une nouvelle manière d'aborder le silence se confirme. Il partage « *l'impression qu'il faut leur laisser ça et que ce silence il sert à ça* », favorisant selon Noé les élaborations internes.

Une autre attribution de significations est perceptible dans ce qu'il dit de son rapport au corps. Ainsi, et toujours en commentant cette phase du débat, il conscientise sa posture physique ; « *je m'appuie sur la chaise, en tournant la tête en les regardant* », choix qui contribue selon lui à cette attitude de lâcher prise envoyant un signal d'autorisation à la prise de parole chez l'élève (annexe 34, extrait 28). Cette attitude est le reflet d'un travail sur soi dont l'impulsion vient des ACC, tel « *un choix par rapport [aux] échanges [...] ensemble* ».

Il évoque son identité professionnelle comme étant, « *un peu inédite* » dans la mesure où il ne « *cherche pas à mobiliser des savoirs* ». Néanmoins, il ne considère pas sa pratique comme contraire aux règles du métier mais plutôt y voit une autre facette ; « *le prof il est là mais c'est différent* ».

Il donne une signification à sa posture physique qui se veut un appel autorisant la prise de parole des élèves ; leur « *signifier [qu'ils sont] en roue libre* ». Le rapport au corps participe ainsi du projet et des intentions dont se dote Noé dans la conduite du débat.

Noé poursuit les échanges et l'analyse de sa posture. Il revient sur un propos qu'il avait tenu de manière informelle considérant un passage par une « *déprofessionnalisation* » pour en arriver à satisfaire aux enjeux d'un retravail à partir du milieu de vie des élèves. Il considère désormais que son propos lui « *paraît complètement faux [...] après avoir fait ce travail* » d'analyse mené tout au long de la recherche. En réalité, il ne s'agit pas de défaire les règles de métier mais de « *transformer [son] attitude professionnelle* ». Il y voit une plus-value sur sa pratique. Il se sent « *aujourd'hui presque plus professionnel qu'auparavant* » voire il considère que sa « *qualité professionnelle est meilleure dans cette position là* », alors qu'il s'emploie paradoxalement au silence ne disant « *rien* ».

Aussi, nous pouvons dire que le métier, loin d'être abandonné par Noé, nous semble enrichi par la découverte de nouvelles manières de faire qui contribuent à enrichir sa pratique.

L'échange se poursuit désormais sur la base d'un extrait du débat où une élève affirme avec conviction qu'il n'est pas souhaitable d'évoquer le thème de l'homosexualité à l'école dans la mesure où c'est incitatif (annexe 34, extrait 29).

Noé évoque son devoir de conformité avec les prescriptions institutionnelles, considérant qu'il se « *retrouve totalement en porte à faux* », laissant dire des choses « *que la République n'autorise pas* ». Néanmoins, il s'autorise désormais, fort de l'expérience de notre recherche, à réinterpréter la prescription.

Il considère maintenant « *que peut-être que la vraie prescription professionnelle serait de laisser dire* ». Aussi, il passe d'un rapport de la norme comme une injonction à une vision dynamique de celle-ci autorisant une liberté de la parole.

Noé interroge désormais l'enseignement de l'EMC lui-même, en concédant un sentiment de crainte que les élèves pourraient exprimer. En effet, « *[ils] ont trop peur* » d'un écart entre les valeurs prônées par l'école et celles des familles. Du point de vue des élèves, « *l'école va dire des choses qui ne correspondent pas [aux] valeurs [personnelles et familiales]* ». Une certaine ambition de l'enjeu de l'école se déclare chez Noé, « *c'est de [...] montrer [aux élèves] que l'école c'est pas ça* ». Aussi, il « *laisse dire* » en confirmant « *qu'imposer de manière autoritaire des valeurs à des gamins qui sont là avec d'autres références, d'autres valeurs* » provoque de « *l'incompréhension* » et [...] des impacts par « *rapport à notre société en générale* ». La signification accordée à la pratique du débat en classe s'arrime ainsi avec un réel projet social qui dépasse le cadre de l'école.

Nous repérons clairement un déplacement professionnel qui s'ancre dans de nouvelles significations données à des pratiques habituelles d'enseignant. Ainsi, si par le passé, prôner les valeurs républicaines se faisait par une logique d'imposition, désormais cette préoccupation passe par une autorisation en termes de liberté de parole laissée aux élèves sans pour autant perdre l'ambition de la transmission.

Noé discerne désormais avec précision l'acte d'enseigner un programme « *qui [...] dit de faire ça et ça* » et le débat où « *il n'y a pas de frontière* » du fait de la transversalité des valeurs (annexe 34, extrait 30). En opposant deux objets d'enseignement qui nécessitent des pratiques différentes, Noé rend compte du cheminement réalisé. Il reconnaît désormais le retravail des valeurs, comme un objet de travail à part entière qui n'est plus masqué par les seuls savoirs. Il cite le thème du racisme comme une opportunité permettant de traiter « *des valeurs qui, au fond, se croisent [...] à chaque fois* ».

Il évoque encore ses collègues enseignants qui ont amenés de la controverse dans cette forme de pratique du débat, « *on en vient toujours aux mêmes [collègues], en philosophie et qui [...] disent à quel moment [amener] la parole républicaine là, l'universel* ». Si ces enseignants semaient le doute durant l'ACS1 quant à la finalité du débat telle que pratiquée, Noé n'hésite désormais plus à affirmer son point de vue ; « *est-ce que l'essentiel c'est pas justement que ces jeunes, que nous mêmes, nous nous rendions compte que les points de vue sont divers, qu'ils peuvent bouger, et qu'ils sont relatifs à des milieux familiaux, à des expériences vécues* ».

Il accepte le principe d'un enseignement dont les finalités ne sont pas autant mesurables et prédéterminées comme le sont ceux issus des programmes. Il souligne qu'« *on n'est pas dans un enseignement totalement finit en disant ben voilà le programme là, idéalement en sortant de la troisième ou de la seconde il saura ça* ».

Ces éléments laissent à penser que Noé se construit un style professionnel singulier, en acceptant de s'opposer à des manières de penser que le collectif professionnel semble promouvoir. Il puise ses justifications dans les apports de l'expérience des débats menés, des échanges initiés avec le chercheur et des confrontations avec les points de vue des deux autres participants de la recherche.

1.4 Synthèse des études de cas

Nous synthétisons successivement les trois études de cas avec l'intention d'en repérer le mouvement dans le sens d'un processus de cheminement professionnel.

Nous avons vu que Clarisse occupe une place particulière dans la recherche, dans la mesure où elle avait expérimenté le protocole du débat en phase d'élaboration en fin d'année scolaire précédente.

Nous avons repéré un développement professionnel en trois étapes. Dans un premier temps, elle adapte le dispositif à ses manières de faire habituelles. Aussi, elle l'aborde comme un artefact qui lui reste extérieur sans chercher à prendre en compte les valeurs sous-jacentes au vécu des élèves. Dès que cela est possible, elle mobilise le droit pour répondre à des questionnements d'élèves. Le recours aux connaissances à transmettre lui permet de se sortir de situations complexes et déstabilisantes. Elle considère que ses choix légitiment le métier d'enseignant. La première ACC amène de la controverse professionnelle. Evelyne et Noé pointent ses manières de faire et le peu d'impacts supposés sur le développement moral des élèves.

Un second temps de son cheminement professionnel est observable lors de l'animation du second débat. Elle fait encore état de préoccupations en termes de transmission de connaissances. Néanmoins, de nouvelles préoccupations apparaissent progressivement et de manière ponctuelle. Elle fait état de situations où les élèves avaient peut-être plus à dire que ce qu'ils ont exprimé. Elle repère des moments où elle lâche-prise et en déduit un gain en termes de qualité de parole chez les élèves. Elle se réfère systématiquement aux souvenirs des manières de faire d'Evelyne et de Noé pour justifier ses choix en situation. Néanmoins, elle repère au visionnage de son débat de nombreuses réminiscences de ses manières de faire habituelles où elle n'exploite pas les paroles des élèves dans le sens des valeurs.

Le troisième temps de son développement est perceptible lorsqu'elle fait état de la découverte du potentiel de la parole des élèves. Elle évalue ses nouveaux gestes professionnels en émettant des hypothèses sur la manière dont les élèves prennent le débat à leur compte. Elle se dit redécouvrir le métier et s'enthousiasme de ses évolutions. L'ACC2 lui fournit encore de nouveaux repères pour faire évoluer sa pratique. Le quatrième temps de son développement professionnel est perceptible à l'issue de l'ACS3. Elle continue sa quête de nouveaux gestes professionnels pour en faire des objets d'analyse. Elle modélise désormais ses choix en situation et affine progressivement son expertise.

Pour Evelyne, le développement professionnel se structure également en quatre temps mais selon un cheminement différent. Tout d'abord, elle se montre particulièrement attachée à asséner des normes sociales, se refusant à admettre que les élèves puissent défendre des valeurs concurrentes. Elle adhère néanmoins aux intentions des concepteurs du dispositif pédagogique ce qui provoque des dilemmes dans la manière d'appréhender ses choix. Pour autant, et en l'état, elle impose les règles et rappelle la Loi dès lors qu'elle ne parvient pas à avoir l'adhésion des élèves quant à son modèle de penser. Lors de l'ACC1, elle suggère d'abandonner le croquis tant celui-ci lui pose problème traduisant ainsi ses difficultés à modifier ses manières de faire.

Le second temps de son développement professionnel s'ancre dans de nouvelles dispositions prises à l'issue de l'échec du premier débat (selon ses aveux) et des effets de l'ACC1. On apprend qu'elle avait anticipé une manière d'être en amont de la séance du débat en se disant que rien ne pouvant lui arriver et qu'elle ne chercherait dorénavant plus à imposer ses manières de penser. Dès lors, une bascule très nette dans son développement professionnel se produit. Elle considère ce débat comme un réel succès. Elle remet d'ailleurs en cause certains gestes du métier qu'elle décrit comme responsables de l'absence de prise en compte du vécu des élèves par les enseignants.

Le troisième temps se caractérise par une consolidation de ses nouvelles manières d'être, de penser et de faire. En outre, elle fait évoluer le dispositif pédagogique avec une exploitation du feedback au centre de documentation et d'information. Elle considère désormais le croquis comme une réelle plus-value dans la manière de débattre. Ainsi, on peut souligner un dépassement de la contrainte représentée par le protocole du débat pour en faire une ressource.

Le dernier temps de son développement se caractérise par de l'incertitude et des tensions dans ses choix après la phase de stabilisation précédemment décrite. Ses manières de faire se caractérisent désormais d'une part par des résurgences de routines du métier qu'elle avait pourtant disqualifiées, tout comme les

pairs, dans la mesure où elles ne produisent pas les effets escomptés sur les élèves. Ainsi, elle fait état de la légitimité de l'enseignant qui se caractérise par la nécessité de transmettre des savoirs tout comme des valeurs instituées. D'autre part, on assiste à un dépassement de ses pratiques d'enseignement et de formation des adultes. En effet, elle fait état d'une évolution dans ses manières d'enseigner et de former. Elle fait désormais usage du croquis comme un matériau incontournable dans certaines situations de cours. Quant à la formation, elle se dit désormais capable de faire émerger le vécu des apprenants adultes pour en faire un objet de travail en lien avec les contenus disciplinaires. Ces manières de faire sont inédites.

Le processus de développement professionnel de Noé se fait en trois étapes. Dans un premier temps, il fait état de blocages dans l'animation du débat. Il souligne son usage du vécu des élèves davantage mobilisé pour transmettre des savoirs académiques que pour viser un travail autour des valeurs. Il n'exploite pas la parole des élèves et prétend même ignorer certaines prises de position qu'il n'entend tout simplement pas lorsqu'il est en situation. Il analyse ses choix en évoquant ses manières de faire qu'il trouve certes inadaptées sans pour autant les abandonner. Néanmoins, au fil des échanges, il fait état de dilemmes et décrit ses choix d'agir comme étant davantage de l'ordre du contrôle.

Dans un deuxième temps, les hésitations se renforcent. Il est pris entre adhérer à de nouvelles manières de penser et d'agir ou perpétuer des gestes du métier. Une pensée en décalage avec ses manières de faire émerge. En effet, il disqualifie ses choix en situation sans néanmoins modifier son agir.

Ce n'est que lors du troisième débat qu'il modifie ses manières de procéder en situation. Il décrit et analyse l'impact de ses nouvelles manières de faire sur les élèves. Ces derniers s'expriment davantage, font état de leurs points de vue et des valeurs cachées dans leur agir. Il tend à attribuer des significations à ses raisons d'agir en prenant de nouvelles initiatives sur le dispositif pédagogique du débat.

2. Analyse inter-cas

Cette deuxième logique de restitution des résultats nous permet de tracer quatre leviers soutenant le développement professionnel des enseignants participants à la recherche. L'enjeu consiste à asseoir notre démarche de recherche en fondant nos observations sur des éléments manifestes. Aussi, avons-nous repéré dans le discours des participants des points saillants de nature à rendre compte de l'évolution tant de manières de penser que de la pratique elle-même. Nous restons en référence avec notre question de recherche qui, rappelons-le, ambitionne d'interroger en quoi la prise en compte du milieu de vie des élèves interroge la professionnalité de l'enseignant dans des visées transformatives et compréhensives.

Nous sommes attentif à distinguer les manières de penser et les manières de faire. L'enjeu étant de clarifier ce qui relève des intentions et préoccupations se situant à un niveau théorique, et ce qui a trait à des gestes professionnels renouvelés observables dans le concret. Il nous importe d'identifier à quel moment apparaît un réel changement dans la manière de faire.

Nous rendons compte de quatre marqueurs présentés dans une logique chrono-thématique à partir des données recueillies lors des ACS et ACC. Pour chacun d'eux, nous présentons des éléments d'étayage ainsi que les indicateurs qui permettent d'acter d'une transformation (sections 4.1, 4.2, 4.3 et 4.4).

Le premier marqueur fait référence aux sentiments de l'acteur dans la conduite du débat (section 4.1).

Le deuxième marqueur correspond au protocole du débat en tant que cadre de référence (section 4.2).

Le troisième fait référence à l'orientation de l'activité (section 4.3).

Le quatrième renvoie à sa mise en débat (section 4.4).

Chaque marqueur comporte trois tableaux synoptiques en référence aux trois enseignants. Pour chacun d'eux, nous recensons le nombre de verbalisation en lien avec les indicateurs, le tout dans une perspective longitudinale.

Nous faisons précéder chacun des tableaux d'un court descriptif visant à faciliter la lecture du contenu. Il permet au lecteur d'identifier les points clés de l'activité en pointant ce qui est significatif. Ensuite, nous faisons suivre chaque tableau d'une analyse permettant de gagner en compréhension. Nous restons attentif à ne pas interpréter les données en nous éloignant des verbalisations. Aussi, pour chaque indicateur, nous restituons des extraits *verbatim* comportant une analyse inter-cas (sections 4.1.2, 4.2.2, 4.3.2 et 4.4.2). Les *verbatim* font apparaître les traces du codage de l'activité (voir chapitre 3, section, 3.1.3). Nous assurons une correspondance entre le contenu du tableau et les analyses inter-cas en procédant à une numérotation chronologique insérée dans les tableaux dès lors qu'un indicateur est repéré dans le discours des enseignants. Il nous permet de rendre compte de la fréquence d'apparition des indicateurs et de restituer l'évolution des préoccupations et raisons d'agir. La numérotation est remise à zéro à chaque changement d'ACS et d'ACC. Dans les *verbatim* placés en annexe apparaissent entre parenthèses (le numéro de la section avec la lettre qui se réfère à l'indicateur-le numéro d'apparition). Nous rajoutons un code couleur pour distinguer un changement dans les manières de penser (cases à fond orange) et de faire (cases à fond vert). Nous rappelons notre attachement à rendre compte d'un développement professionnel en distinguant différents analyseurs (voir deuxième chapitre, section 5.2).

2.1 Sentiments de l'acteur dans la conduite du débat centré sur le milieu de vie de l'élève

Ce marqueur nous permet d'épingler ce que produit le dispositif sur les acteurs en termes de sentiments. Il constitue une opportunité nous permettant d'identifier comment l'acteur est entré dans la démarche d'animation et l'intensité avec laquelle il a éprouvé cette expérience.

Ainsi, les sentiments provoqués par la mise en œuvre du dispositif nous permettent d'approcher les dynamiques de configurations de l'activité et de dialogues des normes mobilisés par les participants. Entre d'anciennes manières de penser et de faire, et de nouvelles appelées par le dispositif lui-même, nous tentons de distinguer ce qui bouge dans l'activité. En outre, ils nous permettent d'acter du niveau d'engagement des acteurs dans la mise en œuvre du dispositif pédagogique.

Nous repérons un développement professionnel dès lors que les sentiments de déstabilisation et d'inefficacité se muent en davantage de contrôle et de maîtrise. Ces indicateurs nous permettent de rendre compte d'un déplacement professionnel par la production de normes visant à rendre compte d'un gain de professionnalité.

Il nous apparaît en première lecture que les changements de manières de faire se produisent toujours à l'issue des ACC moyennant une temporalité différente. Clarisse et Evelyne font état d'une évolution de la pratique à l'issue de l'ACC1 alors que pour Noé, elle se produit après l'ACC2 suite à une longue phase d'évolution de ses manières de penser. Celle-ci est perceptible de l'ACS2 à l'ACC2 jusqu'à impacter sa pratique de manière visible lors du troisième débat.

2.1.1 Tableaux synoptiques des *verbatim* dans une perspective longitudinale³³

2.1.1.1 Le cas Clarisse

Nous rappelons que Clarisse avait expérimenté avec le chercheur le dispositif en amont de sa généralisation auprès du groupe de participants. Cette place particulière ne la préserve néanmoins pas d'effets de déstabilisation étroitement liés à l'inefficacité éprouvée dans la manière d'animer le débat et ceci dès l'entame de la recherche (1a, 1b-ACS1). Ces sentiments, s'ils persistent jusqu'à l'ACS3, vont néanmoins s'amenuiser progressivement jusqu'à disparaître complètement à l'ACC3. Parallèlement, si les sentiments de confort et de maîtrise sont complètement absents au début du protocole (1c1d-ACS1, ACC1), ils vont progressivement apparaître (1c, 1d-ACS2, ACC2) jusqu'à s'intensifier en ACS3 et ACC3. Il est intéressant de constater l'existence de toute une partie centrale de l'étude (de l'ACS2 à l'ACS3) où cohabitent toutes les formes de déstabilisation avec néanmoins des sentiments de confort et de maîtrise. Cette plage correspond selon nous à une effusion de normes en tension qui rend compte de la vivacité avec laquelle la recherche impacte la pratique de Clarisse. Nous relevons également une rapide évolution dans la manière de penser (1a-ACS1) notamment à travers les analyses menées durant l'ACC1, provoquant tout aussi rapidement l'émergence d'un sentiment de maîtrise (1d-ACS2) suivi plus tardivement par du confort (1c-AS3). Nous synthétisons l'ensemble de ces éléments (tableau 5).

³³ Légende des tableaux.

Pour chaque indicateur, nous restituons des extraits *verbatim* avec des traces du codage. Nous assurons une correspondance entre le contenu du tableau et les analyses inter-cas en procédant à une numérotation chronologique insérée dans les tableaux dès qu'un indicateur est repéré dans le discours. La numérotation est remise à zéro à chaque changement d'ACS et d'ACC. Un code couleur distingue les changements dans les manières de penser (cases à fond orange) et de faire (fond vert). Dans les *verbatim* placés en annexe apparaissent entre parenthèses (le numéro de la section avec la lettre qui se réfère à l'indicateur-le numéro d'apparition).

	ACS1	ACC1	ACS2	ACC2	ACS3	ACC3
1a) Sentiments de déstabilisation	1, 2, 7, 8, 9, 12	1, 2, 3	4, 6, 8, 10	1, 8	1, 2, 4	
1b) Sentiments d'inefficacité	3, 4, 5, 6, 10, 11	4	7, 9	5, 6	3, 5	
1c) Sentiments de confort			11, 12, 14		6, 7, 12, 14, 16	3
1d) Sentiments de maîtrise			1, 2, 3, 5, 13, 15	2, 3, 4, 7	8, 9, 10, 11, 13, 15, 16,17,18,19	1, 2, 4, 5

Tableau 5 : Tableau synoptique du marqueur « des sentiments », Clarisse

Clarisse fait état de fortes déstabilisations au démarrage de l'étude qu'elle masque en cherchant à contourner les difficultés éprouvées par la mobilisation de gestes professionnels standardisés. Dès la première ACC, elle identifie dans la pratique des autres participants des modalités d'agir qu'elle s'approprie progressivement à travers les analyses menées conjointement. Elle gagne rapidement en maîtrise grâce à une capacité à entrer en dialogue avec ses propres normes qu'elle accepte de réinterroger notamment à travers les questionnements de Noé et d'Evelyne. Cette réflexivité lui permet ensuite de gagner en confort et en maîtrise jusqu'à prodiguer à son tour des analyses et conseils de nature à participer à une montée en compétence des autres participants. En effet, ses observations constituent un fort vecteur de développement professionnel et participent progressivement du changement de manières de faire observé dès l'ACS2 jusqu'à déboucher sur une forme de stabilisation. De manière plus fine, dès l'ACS 2 des dilemmes émergent rendant compte d'une entrée dans la complexité de la recherche jusqu'à remplacer progressivement des certitudes acquises par le passé. Elle finit par accepter de laisser venir de l'inédit dans sa pratique comme le fait d'aborder des thématiques durant le débat qu'elle n'avait pas du tout anticipées dans sa préparation de séance.

Par ailleurs, elle s'engage dans un processus progressif de modélisation de sa pratique dès l'ACS 3 par l'attribution de significations à des phases du débat, participant ainsi d'un gain de confort. Nous citons par exemple la place du silence dans le débat qui, alors que cela lui posait problème au départ, constitue désormais un moment clé permettant selon elle aux élèves de s'engager dans un processus de développement moral. La permanence dans les sentiments de déstabilisation et d'inefficacité tout au long de l'étude, si elle rend compte d'un processus dynamique de débats de normes, est également dû à un tiraillement entre de nouvelles manières de faire et la résurgence de gestes du métier standardisés. Elle parvient progressivement à transformer sa pratique, aidée par la satisfaction de l'impact positif de ses choix sur les élèves.

2.1.1.2 Le cas Evelyne

La trajectoire d'Evelyne s'engage tel un véritable « cauchemar ». Elle fait état de sentiments de déstabilisation et d'inefficacité qui se caractérisent par leur forte fréquence et intensité (1a-1b, ACS1). Les effets de l'entretien d'ACS1, conjugués aux apports du groupe lors de la première ACC, font très rapidement évoluer sa manière de faire produisant durablement maîtrise et confort dès la deuxième boucle (1c, 1d-ACS2 à l'ACC3). Par la suite, une alternance apparaît entre deux natures de sentiments. Tout d'abord, des sentiments de déstabilisation et d'inefficacité perçus lors des ACS (1a, 1b-ACS2, ACS3) lorsqu'elle découvre son agir au moment du visionnage des vidéos. Puis l'absence de ressentiments de ce type durant les phases collectives (ACC2 et ACC3) qui se caractérisent par davantage de confort et de maîtrise. Nous proposons une illustration de l'ensemble de ces éléments (tableau 6).

	ACS1	ACC1	ACS2	ACC2	ACS3	ACC3
1a) Sentiments de déstabilisation	1, 2, 4, 5, 7, 8, 10, 11, 12	1	1, 5		17, 19, 20	
1b) Sentiments d'inefficacité	3, 6, 9, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22	2, 3	2, 6, 8, 10		16, 18	5, 6
1c) Sentiments de confort			7, 13, 15, 16, 17, 18	2, 5, 8, 15	1, 5, 9, 10, 12	
1d) Sentiments de maîtrise			3, 4, 9, 11, 12, 14, 19, 20, 21	1, 3, 4, 6, 7, 9, 10, 11, 12, 13, 14	2, 3, 4, 6, 7, 8, 11, 13, 14, 15	1, 2, 3, 6

Tableau 6 : Tableau synoptique du marqueur « des sentiments », Evelyne

Evelyne éprouve rapidement une forte déstabilisation liée à la perte de repères de sa pratique habituelle dans la conduite du débat. Habituee à asséner des normes qu'elle considère conformes aux principes républicains, elle se focalise tout au long du premier débat sur l'ambition de faire adhérer les élèves à ses références. Des sentiments d'inefficacité et de déstabilisation se font ainsi jour tant elle découvre l'absence d'alternatives en termes de gestes professionnels pouvant possiblement l'amener au résultat escompté. L'ACC1 se caractérise par l'analyse conjointe par les participants de ses gestes professionnels jusqu'à provoquer une réelle prise de conscience de freins sous la forme d'impensés. Ces derniers pouvant impacter négativement la qualité du débat. Ainsi, elle parvient à pointer des manières de penser et de faire qui lui permettent de faire rapidement évoluer sa pratique dès le débat suivant. Aussi, dès l'ACS 2 nous identifions l'apparition de nouvelles normes d'agir notamment par la posture de confort. Elle attribue à cette posture le statut de geste professionnel. Celui-ci est visible à travers une attitude corporelle détendue. Elle défend l'idée qu'elle induit par elle-même une qualité de parole auprès des élèves : A l'attitude ouverte et calme de l'enseignante répond, selon elle, une prise de conscience par les élèves de leur liberté de paroles.

Ses nouvelles dispositions participent d'un réel sentiment d'efficacité et de confort dont elle fait état durant l'ACC2. Les approbations de Noé et de Clarisse constituent des marqueurs de son développement professionnel en cela qu'elles participent de la consolidation de ses nouveaux gestes professionnels. Cet aspect se confirme par la référence fréquente de Clarisse et de Noé aux apports d'Evelyne pour construire de nouvelles manières d'agir. Nous relevons malgré tout des moments où elle témoigne d'un sentiment d'inefficacité durant l'ACS3 qui rend compte, selon elle, de la complexité de cette manière de faire débattre les élèves.

2.1.1.3 Le cas Noé

Le protocole du débat introduit rapidement de la rupture dans sa pratique provoquant déstabilisation et inefficacité (1a, 1b-ACS1). Ces sentiments, s'ils sont présents durant pratiquement toute l'expérimentation, s'estompent dès l'ACC1, provoquant une évolution dans la manière de penser perceptible à partir de l'ACS2 jusqu'à faire naître un sentiment de confort (1c-ACC2). Tardivement, de nouvelles manières de faire s'affirment induisant des sentiments de confort et de maîtrise (1c, 1d-ACS3, ACC3).

Nous observons encore que les sentiments de confort et de maîtrise sont complètement absents durant toute la première moitié de l'étude. Elles se produisent dès l'ACC2 pour la première et dès l'ACS3 pour la deuxième. Il est d'ailleurs à noter que cette dernière ne fera plus l'objet de verbalisation durant l'ACC3. Nous illustrons l'ensemble de ces éléments (tableau 7).

	ACS1	ACC1	ACS2	ACC2	ACS3	ACC3
1a) Sentiments de déstabilisation	2, 5,8, 9, 12, 13, 14, 15	1, 3	1, 2	1, 2	1, 3, 6	
1b) Sentiments d'inefficacité	1, 3, 4, 6, 7, 10, 11, 16, 17	2	3, 4			
1c) Sentiments de confort				3, 4, 5	9, 10, 12, 13, 14	1, 2, 3
1d) Sentiments de maîtrise					2, 4, 5, 7, 8, 11	

Tableau 7 : Tableau synoptique du marqueur « des sentiments », Noé

Pour Noé, la déstabilisation reste une constante tout au long de l'expérimentation. Néanmoins le sentiment d'inefficacité diminue progressivement jusqu'à aboutir à une multiplication de références explicites à des sentiments de confort et de maîtrise.

Les ACC jouent un rôle important dans le développement professionnel de Noé. En effet, à l'issue de chaque ACC, on trace des éléments de transformation. C'est perceptible d'abord sous la forme de nouvelles manières de penser (à l'issue de l'ACC1), pour ensuite aboutir à des évolutions dans la pratique elle-même (après l'ACC2). Dès lors, on observe de nouveaux gestes professionnels qui traduisent un gain de maîtrise sur les événements s'accompagnant d'un sentiment de confort.

Des trois participants, il est celui qui va transformer sa pratique le plus tardivement.

2.1.2 Eléments d'analyse inter-cas

2.1.2.1 Des sentiments de déstabilisation et d'inefficacité partagés

L'entrée dans la mise en œuvre du protocole du débat provoque un sentiment de déstabilisation et d'absence de maîtrise auprès des trois participants du débat. Nous rappelons qu'ils sont tous des enseignants aguerris et qu'ils sont, en outre, formateurs dans le cadre de l'EMC. Malgré leur expérience, ils ne parviennent pas à mobiliser des gestes du métier susceptibles de satisfaire aux enjeux du débat jusqu'à éprouver un fort sentiment d'inconfort. Ils font ainsi état d'une forte perturbation en référence à leurs habitudes de travail, se sentant « *hyper déstabilisés* » notamment du fait de l'impossibilité de recycler le travail de préparation de la séance (annexe 35, extrait 1). Ainsi Clarisse qui voulait « *travailler sur le harcèlement et en fait cela a débouché sur complètement autre chose* ». Evelyne et Noé partagent une expérience identique après avoir « *annoncé* » un thème, ils se sont « *retrouvés sur autre chose* ». Ainsi, une préoccupation partagée s'affirme sur la question des « *concepts [qui] sont là* » en attente de mobilisation, amenant les enseignants à rester aux aguets se demandant « *quand ça va sortir* ». Ils partagent l'ambition de « *pouvoir se rattraper [avec ces mêmes] concepts* » par une « *explication* » de contenu. De manière plus fine, nous postulons que c'est le cœur du métier qui reste en suspens dans la perspective de transmettre des savoirs en référence avec les instructions officielles. Ils se retrouvent ainsi face à un impensé dans leur pratique dont les configurations habituelles n'entrent pas en résonance avec ce qui se joue en réalité dans cette situation du débat qui leur apparaît comme inédite parce que centrée sur la prise en compte du milieu de vie de l'élève.

Aussi, nous pouvons acter que le dispositif du débat fait contrainte pour les participants en les exposant à de l'inédit dans leur pratique. Ils se retrouvent dans l'incapacité immédiate de s'adapter à de nouvelles prescriptions provoquant une rupture avec un savoir-faire intégré.

2.1.2.2 Ce que devient le milieu de vie de l'élève à l'aune des sentiments de déstabilisation et d'inefficacité

Dans ce contexte de déstabilisation de la pratique professionnelle, nous pouvons nous demander ce que devient le milieu de vie des élèves, centre de gravité du dispositif tel que positionné par le chercheur. Nous observons trois manifestations différentes dont la nature tend à rendre compte du processus d'élaboration mobilisé par chacun des enseignants pour satisfaire aux attendus du dispositif.

Pour la participante Clarisse, nous observons une centration sur la neutralisation du milieu de vie et qui fonde sa déstabilisation (annexe 35, extrait 2).

Ainsi cette scène où Clarisse se retrouve dans une situation de déstabilisation manifeste, se montrant vraiment « *très embêtée* » avec une prise de parole d'une élève. Alors qu'elle énonce des connaissances sur le thème du harcèlement, s'appuyant sur le vécu d'un élève, une fille intervient en présentant un autre cas vécu mettant possiblement en accusation des élèves de la classe. L'interrogeant sur la nature de ces faits, Clarisse lui coupe rapidement la parole en indiquant qu'elle ne « *sait pas* » y répondre. Elle relève que « *même corporellement [elle] tourne la tête* » comme pour marquer un désintéressement.

La poursuite de l'échange avec le chercheur fait apparaître de nouveaux éléments de compréhension de son geste professionnel. Une première explication est avancée. Si elle n'a pas donné suite à ce questionnement d'élève, c'est parce qu'elle est attirée par la conceptualisation d'une situation

évoquée par un autre élève. Dans celle-ci, les ressorts théoriques relèvent clairement d'une forme de violence identifiée. Ce qu'elle cherche à démontrer, c'est que « *pour caractériser le harcèlement, il faut des gestes répétés* ». Or, ce que semble présenter la fille va à l'encontre de cette définition l'amenant à quitter « *complètement cette situation pour passer dans d'autres situations* ». Lui donner la parole induirait un abandon du concept qu'elle souhaite enseigner. Aussi, « *la situation dans la classe [n'aurait] plus aucune importance* ». On constate ainsi que ce qui lui importe c'est bien d'opérer un rapprochement entre un vécu et une définition conceptuelle ; tout autre apport risquerait de la dérouter de son objectif assigné. En prolongeant encore l'échange, Clarisse verbalise une autre préoccupation.

On apprend que quitter l'évocation de la situation, en prenant en compte les propos de cette élève, aurait eu pour conséquence de « *désigner [des élèves de la classe] comme les auteurs du harcèlement* », des élèves présents dans la classe. Or, C. veut éviter de « *partir sur ce truc là* ». Clarisse fait état d'une conviction à l'origine de ce choix ; pour lutter contre le harcèlement, elle considère que le fait de déneutraliser les faits, ce n'est pas « *la meilleure façon* » de faire. Au contraire, elle considère qu'il faut neutraliser les événements pour produire des effets en posant « *les choses dans un climat neutre où personne est impliquée* ».

Ainsi, le sentiment de déstabilisation recouvre une norme personnelle positionnant la conduite du débat sur la neutralisation du milieu de vie de l'élève avec un fort adossement à des connaissances. Soucieuse de l'efficacité de sa pratique, elle considère que la prévention du harcèlement passe par une déshadérence au vécu des élèves jusqu'à un niveau d'abstraction l'amenant à conceptualiser des situations plutôt que d'en saisir les valeurs en jeu.

Pour le participant Noé, nous observons une volonté de centrer ses choix sur le référentiel « *programme* », choix qui va se révéler en définitif comme inefficace (annexe 35, extrait 3).

Ainsi cette situation où Noé introduit la séance en restituant les connaissances mobilisées lors du cours précédent dédié à la préparation du débat.

Le visionnage de cette séquence amène Noé à préciser que cette modalité correspond à « *une démarche traditionnelle* », l'amenant à faire « *le lien avec la séance précédente en rappelant la définition du sujet* ». S'appuyant sur cette entame, il invite l'élève narrateur de la situation « *à faire [à son tour] le lien* » entre sa situation et les connaissances préalablement exposées. Si ce choix lui « *paraît habile sur le moment* », il finit par en douter s'en remettant au faciès des élèves pour en minorer la pertinence. Aussi, ce choix lui semble asphyxier le débat tant cette prise de parole est longue et sans intérêt pour les élèves. Il consent que « *dans leur esprit [le thème de la séance] était parfaitement clair* ». Ce choix trouve son origine dans des « *routines de métier* » qu'il transpose de manière mécanique dans la pratique du débat en classe. Il fait ainsi état d'une configuration d'activité centrée sur le référentiel métier et non sur le milieu de vie des élèves. Il est d'ailleurs critique quant à son choix ; « *le prof arrive là, il fait son cours qu'il a en tête et puis on ne se servira pas de ça en fait plus-tard dans le débat, voilà le sujet est clos* ». Son système de préférence s'inscrit très distinctement dans la recherche de conformité avec des prescriptions du métier, aussi il considère son choix comme relevant de « *l'attitude du prof ordinaire* ». Il admet par ailleurs qu'une telle posture lui procure aussi un sentiment de confort, approuvant l'idée qu'il s'y « *retrouve aussi parfois, c'est clair* ».

Nous pouvons donc acter d'une préférence dans sa manière de faire qui ignore le milieu de vie de l'élève au bénéfice de pratiques du métier visant des rituels de fonctionnement. Néanmoins, nous soulignons tout de même les premiers craquements de ses normes d'agir à l'issue de l'échange lorsqu'il affirme que ; « *cette partie là me paraît inutile* ».

Pour la participante Evelyne, nous observons une centration sur le milieu de vie qui est certes repéré mais non exploité (annexe 35, extrait 4).

Evelyne fait également état, dès le début de l'ACS lors de la sélection des extraits, de sentiments d'inefficacité dans la mobilisation du milieu de vie de l'élève comme objet de travail. Nous restituons la situation de départ qui place l'élève-narrateur, Wahibe, en tant que victime de moqueries répétées par ses camarades de classe.

Elle fait état d'une intuition quant au repérage d'indices reflétant les choix en valeurs de l'élève pris dans son vécu, notamment en repérant le moment où l'élève « *commence à dire ; « c'est du racisme ordinaire »* ». Si elle identifie le potentiel de ces propos en repérant « *que là y avait un truc* », elle ne parvient pas à mobiliser un agir en référence tant elle se dit être « *restée [...] sans réaction* ». Elle témoigne ainsi d'une certaine sensibilité à repérer des ingrédients pouvant possiblement faire l'objet d'un travail en débat, tout en préférant ne pas le marquer afin de masquer une forme de déstabilisation par manque d'habileté pour l'exploiter. A cet effet, elle reconnaît qu'elle n'a « *pas su en profiter* » et donc ne l'a « *pas relevé* ».

Nous pouvons ainsi acter d'une certaine sensibilité à repérer l'attribution de valeurs par l'élève à du vécu, sans pour autant se montrer en capacité d'en exploiter tout le potentiel. Aussi, elle préfère opter en faveur d'une absence de prise en compte tant elle se déclare en difficulté pour en faire un objet de travail. Le milieu de vie de l'élève est repéré sans pour autant être valorisé comme un élément permettant d'engager une action visant du développement moral, à la fois de l'élève mais également du groupe-classe.

2.1.2.3 Ce que recouvre les sentiments de déstabilisation et d'inefficacité, et qui est commun aux participants

Au-delà des divergences observées, nous traçons deux marqueurs communs aux trois participants qui rendent compte de sentiments de déstabilisation. D'une part, il nous apparaît une certaine proximité entre le sentiment de déstabilisation et l'émergence du milieu de vie de l'élève. Celui-ci s'accompagne d'une certaine liberté de parole dont les élèves s'emparent. D'autre part, nous repérons l'absence de geste du métier en phase avec le nouvel objectif assigné aux enseignants. Nous présentons successivement ces deux aspects en restituant des extraits *verbatim* significatifs.

Pour illustrer la première observation, nous mobilisons un extrait de l'ACS 1 d'Evelyne. Il rend compte de la perte des repères habituels du métier et des choix opérés pour parvenir malgré tout à contrôler les échanges (annexe 35, extrait 5).

Evelyne documente des situations de débat qu'elle ne parvient pas à maîtriser en faisant le choix de prendre le contrôle des échanges par la mobilisation de connaissances. Elle repère distinctement dans l'extrait vidéo des moments où elle « *donne la définition* », l'amenant ainsi à rejoindre ses manières de faire habituelles qu'elle qualifie de « *zone de confort* ». Ainsi cet extrait où elle refuse que les élèves puissent accorder du crédit au racisme ordinaire, considérant comme impossible de « *laisser penser ça [tant ce n'est] pas acceptable* ». Elle défend l'idée que ce n'est « *pas comme ça qu'ils vont grandir et s'insérer comme il faut* ». Ses propres valeurs, en phase avec celles que promeut l'école, viennent s'imposer à toutes autres manières de penser qui pourraient s'en écarter. Par ailleurs, elle souligne que ses choix d'agir sont dictés par une recherche de conformité avec les instructions officielles rappelant qu'on « *est quand même dans l'école de la République* ».

Elle analyse encore son sentiment de déstabilisation par une perte de repères face à des propos d'élèves contraires aux valeurs républicaines. Elle se dit « *tellement déstabilisée, mal à l'aise [...] épuisée* ».

intellectuellement d'avoir cherché » à faire adhérer aux normes qu'elle ne sait plus où elle est. Une réelle perte de repères s'affirme ; « *ça tourne ça tourne ça tourne et [...] je n'ai pas le fil* ». Habituellement elle s'appuie sur ses « notes de préparation » alors que là elle est sans accroche. Elle déclare ne pas avoir « *ce filet là [ne parvenant pas à se] raccrocher à quelque chose de stable* ».

Elle se dit exposée à de l'instabilité permanente avec laquelle elle doit composer pour construire sa pratique, « *tout ce [qu'elle vit, elle le] construit* » dans l'instantanéité, s'en remettant à la précarité de situations d'échanges verbaux où elle s'emploie à orienter les propos pour produire des apprentissages. Elle décrit son processus d'élaboration de la manière suivante : « *Ils me parlent, j'essaye de réfléchir, on essaye de construire* ». Cet extrait nous renseigne sur sa stratégie d'enseignement dont la matière première se centre dorénavant sur la parole de l'élève et non un plan de cours à suivre. Cette situation provoque ainsi de la désorientation dans son agir ne parvenant plus à conduire sa pratique sur des bases connues. Elle se donne un nouvel objectif : « *Faut que j'arrive à ce que l'élève puisse dire ben oui c'est du racisme ordinaire* ».

Cet extrait nous permet ainsi d'identifier les tensions et raisons d'agir qu'Evelyne déclare mobiliser dans la conduite du débat, éléments que nous identifions auprès des trois participants comme une tendance partagée à divers degrés d'intensité.

Nous relevons un second point commun chez les participants en référence à l'impossibilité de restituer des gestes du métier standardisés pour répondre aux exigences de la recherche ; provoquant ainsi une perte de repère.

La première autoconfrontation croisée amène Noé à faire état de ses ressentiments en termes d'inefficience sans que le groupe de pairs puisse, à ce stade, amener de solutions ou d'alternatives à cet état de fait (annexe 35, extrait 6). La discussion porte sur un extrait du débat animé par Noé où il documente une discussion vive entre élèves portant sur l'image de la femme. Un groupe d'élèves défend l'idée que l'image de la femme c'est la sexualité.

Noé confirme une réelle perte de repère l'amenant à formuler des propos dévalorisants sur sa prestation en se considérant comme « *nul* ». Il aurait pu mobiliser un geste du métier ordinaire sous la forme d'une synthèse des acquis à ce stade du débat, interrogeant les élèves sur « *ce qu'on a appris* ». Clarisse confirme d'ailleurs que ce geste professionnel, qu'il n'a pas mobilisé, aurait pu contribuer à valoriser le métier tant c'est une « *phase qui [...] légitime* » l'enseignant. Noé reste désemparé face à cette situation, il considère qu'il « *ne maîtrise rien [...] du tout* », concédant qu'il était « *déstabilisé tout le temps [...] hors de la sphère de confort* ».

Cet extrait rend compte de l'impossibilité, face à des moments inédits, de mobiliser des gestes du métier pouvant tenir ensemble, situations d'échanges ouverts et intentions de recherche. Aussi, les enseignants se retrouvent dans des situations de classe pour lesquelles ils n'ont pas d'alternatives pour délier les contraintes rencontrées. Ne parvenant pas à retrouver de la stabilité, ils se situent régulièrement dans des faits hors de contrôle. Cette analyse nous permet également d'acter du caractère innovant de la démarche proposée aux enseignants tant elle ne leur permet pas de puiser dans un réservoir de manières de faire disponible.

2.1.2.4 Un développement professionnel soumis à des temporalités et à des modalités différentes

L'analyse inter-cas, par le prisme des sentiments, nous permet de repérer des traces de développement professionnel marqué par le passage de sentiments de déstabilisation et de pertes de contrôle vers davantage de confort et de maîtrise. Si une bascule apparaît pour l'ensemble des participants, nous repérons une temporalité différente dans le processus de changement impactant concrètement la

pratique. Clarisse et Evelyne font état d'un changement dans leur manière de faire dès le deuxième débat. Pour Noé, ce changement est perceptible plus tardivement, soit dès le troisième débat. Il se caractérise après une phase de maturation dont nous repérons des verbalisations traduisant un changement dans les manières de penser dès l'ACS2.

Les trois participants ont en commun une bascule opérée sur la base d'un même marqueur relativement à la manière d'être que nous définissons comme une attitude de lâcher prise. Celle-ci s'observe tant dans la manière autorisante de recevoir la parole de l'élève, sans jugement moral ni volonté d'asséner des normes, que dans la tenue corporelle qui traduit une décontraction que les participants considèrent comme susceptible d'impacter la liberté de parole des élèves.

Pour exemplifier cette bascule, nous empruntons à chacun des participants un extrait *verbatim* qui nous semble significativement refléter ces observations.

Pour la participante Clarisse, nous retenons un extrait du deuxième débat de la deuxième boucle. Nous rappelons que, n'ayant pas été satisfaite du débat, elle propose au chercheur de revenir le lendemain pour la reprise de celui-ci (annexe 35, extrait 7).

Clarisse fait état de nouvelles dispositions à agir prises préalablement au second débat. Nous apprenons ainsi qu'en arrivant, elle s'était dit qu'elle n'allait « *pas les stresser comme lors du premier débat* ». *La situation n'est pourtant pas idéale du fait de l'absence de l'Assistante de Vie Scolaire en charge d'un élève en situation de handicap présentant des troubles du comportement.*

Elle analyse l'impact négatif de son état intérieur sur la qualité du débat passé. Elle se disait « *tendue [...] dans le premier débat [persuadée que] ça allaitrejaillir sur les élèves* ». Elle y voit une correspondance directe avec la qualité du débat. Avec « *une autre posture cela va se passer autrement et c'est ce qui s'est passé* ». Le sentiment de confort qu'elle témoigne, se sentant « *beaucoup plus zen* », se confirme à travers une posture de lâcher prise qu'elle évalue comme étant positive pour le débat. Elle considère en effet désormais qu'il « *faut accepter que ça va partir dans tous les sens, que ça va faire du bruit et là aussi ça s'est passé comme ça* ». Elle est désormais persuadée « *qu'ils ne vont pas s'écouter en tout cas pas tous et pas tout le temps au même moment* ».

Le débat précédent a ainsi servi de catalyseur à une nouvelle pratique. Ne voulant pas « *revivre le premier débat parce qu'il ne s'est rien passé ou pas grand-chose* », nous pouvons acter des effets de son anticipation sur la qualité des échanges qu'elle valorise à plusieurs reprises dans les échanges. Ainsi adopter une posture autorisante, prête à tout recevoir sans préjuger du point de vue des élèves, constitue un indice de développement professionnel. Il traduit cette bascule entre des sentiments d'inconfort et d'inefficacité vers davantage de maîtrise et de confort.

Chez Evelyne un déplacement s'opère lors du deuxième débat qui porte sur le thème de l'homosexualité (annexe 35, extrait 8). Durant ce débat, une jeune fille prend la parole est précise que dans la religion musulmane l'homosexualité n'est pas tolérée. La jeune fille fait état de son refus d'accepter l'homosexualité, préférant voir son enfant malheureux, car pas autorisé par sa famille à vivre son éventuelle homosexualité, prétextant qu'il sera heureux dans l'au-delà quitte à en payer le prix durant son existence ; « *je préfère que mon fils soit malheureux ici que dans l'autre monde* ».

Evelyne se montre déstabilisée et sans réponse face à cette énonciation ; se dit « *scotchée [par] la petite [ne sachant] même pas quoi dire* ». Elle se montre néanmoins capable d'accepter que tout puisse être évoqué considérant que « *ça c'est des choses à dire* », contrairement à ce que sa communauté professionnelle accepterait posant l'hypothèse que si « *elle le dit [à]des profs [...] ils l'a prennent pour une intégriste* ». On perçoit dans cette réponse l'acceptation de propos qui seraient probablement disqualifiés par le genre professionnel. Cette autorisation de parole marque l'affirmation progressive de nouvelles normes professionnelles en conformément avec l'objectif de viser le développement moral

des élèves. Néanmoins, cette liberté de parole accordée à l'élève s'accompagne d'une difficulté dans l'usage qu'elle peut en faire. En l'état, elle ne sait pas « *quoi en faire* », éprouvant ainsi un sentiment d'inefficacité.

Si Clarisse évoquait auparavant l'importance pour elle d'agir dans un état de calme intérieur, Evelyne se distingue par le fait qu'elle accepte d'être perturbée intérieurement mais sans rien laissé paraître physiquement. Nous relevons l'importance qu'elle accorde à son rapport au corps comme un élément participant de l'efficacité de sa pratique. En effet, elle se montre attentive au maintien d'une expression corporelle ne laissant rien paraître. Aussi, elle « *ne montre rien sur [son] visage, [son] expression corporelle n'a pas changé* », tout en soulignant son sentiment de déstabilisation car « *au fond [d'elle elle était] sans mot* ».

Cet extrait montre qu'elle est désormais capable d'accepter des témoignages d'élèves qui s'opposent aux valeurs républicaines, défendant l'idée que la décontraction corporelle participe de la prise de conscience chez les élèves qu'il n'y a pas d'attendu voire de prédisposition qui seraient à vérifier par l'enseignant. Elle ne cherche désormais plus à asséner des normes. Elle accepte de s'en remettre à l'inédit quitte à masquer son ressenti par une posture physique construite à l'équivalent d'un geste professionnel.

Pour Noé, la bascule est repérée durant le dernier débat. L'extrait proposé à l'analyse montre une élève qui défend l'idée que les femmes doivent s'habiller correctement pour ne pas provoquer de réaction agressive dans la rue (annexe 35, extrait 9). Selon l'élève, si les filles s'habillaient mieux il y aurait moins de problème. Noé laisse parler la jeune fille et reformule ses propos sans rien laisser paraître en terme de processus de disqualification.

Il assume ce choix de tout laisser dire et « *ne regrette pas de l'avoir légitimé* ». Il est désormais prêt à recevoir tous les propos des élèves sans aucune évaluation morale perceptible. « *Même les paroles qui paraissent les plus absurdes ou les plus extrêmes* », il considère qu'il « *faut les dire quelque part* ». Ce choix d'attitude d'intérêt ouvert est un construit qu'il s'auto-administre tel un geste professionnel conscientisé non sans une certaine résistance assumée, se montrant tout de même « *tiraillé là clairement* ».

Néanmoins, il attribue de la valeur à ce choix en considérant qu'il « *faut garder à l'esprit que cette neutralité c'est de la bienveillance pour ces élèves* ». La formulation de ces points de vue constitue une opportunité pour faire émerger des positionnements en tension comme levier visant un retravail des valeurs de chacun. Ainsi, « *s'ils le disent là, d'autres l'entendent et ils peuvent entendre d'autres opinions et c'est comme ça qu'on fait l'expérience de l'altérité* ». D'une certaine manière, nous pouvons dire que Noé didactise la situation. Nous pouvons en reformuler le processus : Par la découverte d'autres points de vue, l'élève formule le sien permettant ainsi la confrontation dans un espace sécurisé par l'enseignant en gérant la distribution de la parole.

Nous observons que la transformation de la pratique de Noé est plus tardive. Il nous apparaît que ce temps plus long rend compte d'un besoin de conceptualisation de son agir plus important. Nous observons qu'il passe en outre par un processus de maturation du raisonnement. En cela, il se distingue de Clarisse et d'Evelyne dont le changement s'ancre davantage dans des choix de disposition à agir, qu'elle soit morale ou physique.

2.2 Le protocole du débat comme cadre de référence

Ce marqueur nous permet d'aborder le modèle du débat construit par le chercheur, et introduit dans la pratique des enseignants, en nous situant dans une perspective sociotechnique. Aussi, il s'agit de

considérer ce marqueur à travers le prisme de la relation entre le modèle du débat comme outil technique, et la manière dont les acteurs s'en remettent. Nous ambitionnons d'identifier comment l'acteur évolue, réagit et se transforme « *au contact* » du dispositif et comment celui-ci est interrogé voire est modifié par l'activité des participants.

Un développement professionnel est perceptible sur la base d'indicateurs. Il est repérable dans le passage d'une approche du protocole du débat perçu comme une contrainte et qui reste extérieure aux participants, à une activité de prise d'initiative qui fait apparaître la contrainte comme ressource.

De manière liminaire, nous pouvons acter d'un déplacement professionnel tardif des acteurs ce qui rend probablement compte de la complexité d'une telle prescription d'agir au regard des gestes du métier standardisés. Paradoxalement, le déplacement en termes de manières de faire de Clarisse est plus tardif que les autres participants (ACS3) alors qu'elle avait expérimenté le protocole du débat en amont de sa mise en œuvre. Pour Evelyne, l'évolution des manières de faire est rapide. En effet, après l'important sentiment d'échec ressenti lors du premier débat, elle modifie dès le second débat son rapport au dispositif produisant des effets positifs sur la qualité des échanges avec les élèves. Noé est davantage résistant dans la modification de ses gestes professionnels. Si la manière de penser a évolué dès l'ACC2, il n'y a guère que dans la mise en œuvre effective du feedback que nous observons un changement de pratique effectif lors du dernier débat.

2.2.1 Tableaux synoptiques des *verbatim* dans une perspective longitudinale³⁴

2.2.1.1 Le cas Clarisse

Clarisse aborde malgré tout le dispositif comme une contrainte forte dès le démarrage de l'expérimentation (2a-ACS1) pour ensuite alterner longuement avec des moments où elle l'aborde telle une ressource (2a-2b, ACC1, ACS2, ACC2). Dès la deuxième ACC, elle engage une dynamique où le protocole devient une opportunité (2b, ACC2, ACS3, ACC3) jusqu'à faire complètement disparaître la notion de contrainte (2a-ACS3, ACC3). Nous synthétisons tous ces éléments (tableau 8).

³⁴ Légende des tableaux. Pour chaque indicateur, nous restituons des extraits *verbatim* avec des traces du codage. Nous assurons une correspondance entre le contenu du tableau et les analyses inter-cas en procédant à une numérotation chronologique insérée dans les tableaux dès qu'un indicateur est repéré dans le discours. La numérotation est remise à zéro à chaque changement d'ACS et d'ACC. Un code couleur distingue les changements dans les manières de penser (cases à fond orange) et de faire (fond vert). Dans les *verbatim* placés en annexe apparaissent entre parenthèses (le numéro de la section avec la lettre qui se réfère à l'indicateur-le numéro d'apparition).

	ACS1	ACC1	ACS2	ACC2	ACS3	ACC3
2a) Le protocole du débat perçu comme une contrainte qui reste extérieure au participant	1, 2, 3, 4, 5, 7, 8	1, 2	2, 3	1, 2		
2b) Le protocole du débat perçu comme une prise d'initiative qui fait apparaître la contrainte comme ressource	6	3, 4, 5	1	3, 4, 5, 6, 7	1, 2, 3, 4, 5, 6, 7	1, 2

Tableau 8 : Tableau synoptique du marqueur « protocole », Clarisse

Des points saillants sont mis en évidence dans le rapport qu'entretient Clarisse avec le protocole du débat.

Elle se distingue par une activité d'adaptation du dispositif à ses normes du métier. Aussi, elle utilise le protocole du débat pour y éprouver ses gestes professionnels habituels. Cette orientation fait d'ailleurs l'objet de controverses de la part d'Evelyne et de Noé dès la première ACC1. Ce moment polémique constitue un temps fort de la recherche, à la fois pour le développement professionnel de Clarisse, mais également pour la recherche dans sa globalité.

Cette controverse amène Clarisse à identifier des choix bloquants dans sa pratique du débat. Signalons qu'initialement elle considérait ses manières de faire pourtant comme une opportunité pour faire émerger le milieu de vie des élèves. Aussi, une tension se fait jour durant la première ACC entre d'une part l'identification d'un rapport au dispositif qui apparaît comme une contrainte, un problème à résoudre. Et d'autre part des hypothèses théoriques sous l'impulsion des analyses croisées de la première ACC pouvant possiblement faire apparaître le dispositif comme une ressource.

En ce qui concerne la recherche elle-même, les échanges sur la base de la pratique de Clarisse donnent une impulsion vers l'émergence de préoccupations partagées. En effet, une réelle entrée dans le protocole apparaît. En déclarant utiliser dans un premier temps le dispositif pour travailler exclusivement à la transmission des savoirs, Clarisse se montre extérieure au dispositif par son utilisation pour « *faire cours* » de manière ordinaire, provoquant des réactions de la part d'Evelyne et de Noé.

A l'opposé, d'autres aspects du dispositif comme l'utilisation du croquis, lui permettent de rendre compte de facettes du protocole qu'elle mobilise telle une ressource. Le partage de son expertise contribue à son acquisition pour Evelyne et Noé (ACC1). Sur ce point du protocole du débat, ses apports seront déterminants. En parvenant à donner de la signification à cet artefact, Clarisse modifie leurs points de vue alors qu'ils prônaient son abandon.

La diminution progressive de verbalisations faisant état de contraintes jusqu'à impacter durablement l'évolution de sa pratique est nettement observable durant les ACC. Nous soulignons la spécificité de Clarisse qui identifie chez les collègues tous les ingrédients lui permettant d'aboutir à des prises d'initiatives. Son processus de développement se fait ainsi par repérage, attribution de significations et transposition de choix opérés en situation.

2.2.1.2 Le cas Evelyne

Le dispositif est abordé initialement par Evelyne telle une forte contrainte dont elle ne parvient pas à prendre à son compte les différentes étapes (2a-ACS1, ACC1), ne laissant entrevoir aucune opportunité d'initiatives (2b-ACS1, ACC1). A l'issue de cette entame, elle va rapidement faire état de changements dans ses manières de faire l'amenant à considérer les contraintes du protocole sous l'angle d'initiatives (2b-ACS2, ACC2), dynamique qui va encore s'intensifier par la suite (2b-ACS3, ACC3). Nous observons la quasi disparition d'effets de contrainte au fil de l'étude qui lui restent extérieurs (2a-ACS2, ACC2, ACS3, ACC3). Nous reprenons ces éléments pour en facilitant la compréhension (tableau 9).

	ACS1	ACC1	ACS2	ACC2	ACS3	ACC3
2a) Le protocole du débat perçu comme une contrainte qui reste extérieure au participant	1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8	1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 9, 10	1		5	
2b) Le protocole du débat perçu comme une prise d'initiative qui fait apparaître la contrainte comme ressource			2, 3, 4	1, 2, 3	1, 2, 3, 4, 6, 7, 8, 10, 11	1, 2, 3, 4, 5

Tableau 9 : Tableau synoptique du marqueur « protocole, Evelyne

La première ACC est déterminante pour Evelyne tant elle s’y déclare comme étant extérieure au protocole de recherche. L’élaboration et l’attribution de significations partagées aux choix effectués par les unes et les autres contribuent à faire évoluer son point de vue à renfort d’analyses. Aussi, elle parvient à mieux appréhender son vécu. Le deuxième débat est une réelle réussite pour Evelyne nous permettant de rendre compte de ce qui s’est transformé dans ses raisons d’agir.

Nous apprenons d’ailleurs qu’elle s’est adaptée au dispositif jusqu’à le transformer en ressources, et se déclare désormais convaincue des apports notamment du croquis qu’elle avait pourtant disqualifié à la fin de l’ACC1. Elle montre un dépassement de ce que prévoyait initialement le protocole. En effet, elle prolonge le travail des élèves par une recherche documentaire leur laissant l’initiative des thèmes en lien avec le débat (ACC2). Cette prise d’initiative traduit le passage d’une logique utilisation du protocole à un usage au service du développement moral des élèves. Par ailleurs, ses propos traduisent une adéquation avec le sens de la recherche.

Durant la troisième ACS, on apprend qu’Evelyne a mobilisé un aspect du protocole, le croquis, dans une situation de gestion de conflits rencontrés dans une autre classe. Cet usage dépassant le cadre de la recherche confirme sa prise d’initiative sur le protocole qu’elle utilise tel un outil au service d’apprentissages.

Par ailleurs, on relève également une prise de liberté puisqu’elle adapte le dispositif lors du troisième débat en fusionnant les étapes du débat à proprement parler avec le feedback (ACS3). Ce faisant, on peut confirmer l’évolution du lien qu’entretient Evelyne avec le dispositif comme un marqueur de son développement professionnel. En effet, d’une forme d’incompréhension voire de rejets de certains composants du dispositif, elle abouti à un dépassement de celui-ci par l’ajout d’une nouvelle étape, la transposition de certains composants dans d’autres situations d’enseignement et d’une transformation du protocole lui-même.

2.2.1.3 Le cas Noé

Le protocole du débat est perçu comme une contrainte durant toute la moitié de la recherche (2a-ACS1, ACC1, ACS2) jusqu’à apparaître comme une ressource qui s’installe de manière durable à compter de l’ACC2 (2b-ACC2, ACS3, ACC3). Une modification de manières de penser y est perceptible. Une évolution dans la manière de faire est repéré en ce qui concerne l’usage du feedback (2b-ACS3). Nous observons par ailleurs que pour chaque ACC, on repère des éléments théoriques amenant Noé à postuler de prises d’initiatives sur la base du protocole (2b-ACC1, ACC2, ACC3).

Nous reprenons ces éléments pour en facilitant la compréhension (tableau 10).

	ACS1	ACC1	ACS2	ACC2	ACS3	ACC3
2a) Le protocole du débat perçu comme une contrainte qui reste extérieure au participant	1, 2	1, 2, 3, 4	1, 2, 3, 4			3
2b) Le protocole du débat perçu comme une prise d'initiative qui fait apparaître la contrainte comme ressource		5, 6		5, 6, 7	1, 2, 3, 4 (feedback)	1, 2, 4, 5, 6
					5, 6, 7, 8 (croquis)	

Tableau 10 : Tableau synoptique du marqueur « protocole », Noé

Le protocole du débat fait l'objet de plusieurs échanges et parfois négociations avec Noé. S'il l'accepte d'un point de vue théorique à l'entame du projet de recherche, le dispositif met du temps à être considéré comme une ressource au service de la prise en compte du milieu de vie des élèves.

Dès l'ACS2, Noé fait état de sa volonté d'adapter le dispositif tout en soulignant l'échec probable dans les bénéfices escomptés pour les élèves. Deux aspects du protocole font l'objet de discussion ; la manière de lancer le débat en lien avec la séance consacrée au feedback et l'utilisation du croquis. Nous voyons successivement ces deux aspects significatifs de l'activité de Noé en référence au dispositif.

L'ACC2 fournit à Noé de nouveaux arguments pour penser l'entrée dans le débat en mettant en relation ce moment avec la phase du feedback. Il fait évoluer sa réflexion en s'appuyant sur les apports de Clarisse et d'Evelyne qui plaident pour réserver la transmission des connaissances pour la phase du feedback. Noé au contraire avait procédé à cette phase dès le lancement du débat. Ce choix est remis en question par Evelyne et Clarisse. Il parvient à mettre en œuvre ces suggestions en transformant sa pratique lors du troisième débat. Durant l'ACS3, il commente son choix de mettre en œuvre l'étape du feedback en conformité avec les intentions des concepteurs du dispositif. Ce choix lui permet ainsi d'initier une dynamique d'échange avec les élèves dès l'entame du débat. Celle-ci est bien de meilleure qualité de l'aveu des protagonistes. Débarrassée d'une forme de verticalité où les savoirs écrasent le débat, les interactions avec les élèves prennent de l'ampleur et de l'intérêt aux yeux de Noé et de ses collègues. En cela, nous observons que la contrainte du protocole devient une ressource améliorant sensiblement la qualité des échanges.

Le rapport qu'entretient Noé avec l'exploitation du croquis fait également l'objet d'une transformation sensible. Noé exprime des difficultés à l'utiliser (ACS1) jusqu'à le remettre en cause suite à des échanges avec Evelyne en amont de l'ACC1. Comme nous l'avons vu, les apports de Clarisse font évoluer la compréhension de cet artefact.

L'ACC3 voit apparaître une compréhension encore plus fine de l'intérêt du croquis jusqu'à lui accorder une fonction anthropologique qu'il décrit avec beaucoup de finesse. Néanmoins, il concède ne jamais avoir réussi à l'exploiter concrètement. Aussi, il persiste une pratique minorée du dispositif en décalage avec une analyse complexe et systémique de ce que recouvre l'usage du croquis.

Aussi, nous considérons qu'il n'y a pas eu de bascule vers d'autres manières de faire au-delà de la mise en œuvre de la phase de feedback qu'il aborde en tant que ressource lors du dernier débat.

2.2.2 Eléments d'analyse inter-cas

2.2.2.1 Pratiques conjointes d'adaptation du dispositif

Nous observons auprès des trois participants une pratique d'adaptation immédiate du dispositif qu'ils modifient afin de satisfaire à des exigences propres qui divergent d'un enseignant à l'autre. Ainsi, les trois enseignants expérimentent voire envisagent l'ajout d'une question de départ qui n'avait pas été programmée par les concepteurs. Nous observons qu'ils attribuent des significations différentes à ce choix qui participe du processus de maîtrise de la conduite du débat. Nous restituons les analyses protéiformes qui permettent de rendre compte de la singularité de chaque démarche entreprise dans l'objectif de rendre compte de la finesse de grains avec laquelle ils utilisent les apports réciproques lors des ACC.

Evelyne se montre immédiatement entreprenante en soulignant la nécessité d'entrer dans le débat avec « *une question [...] pour introduire la situation* » (annexe 36, extrait 1). Une volonté de se donner de la marge dans la contrainte représentée par le protocole du débat est ici perceptible.

Elle précise la nature de son initiative. Pour le premier débat, elle introduit le thème des violences ordinaires. Elle utilise « *une planche, [...] une BD d'une femme qui présente une situation ordinaire au travail* ». On y voit « *une personne qui dit à l'autre : Allez, donne moi la moitié de ton [repas] fais pas ton juif, allez fais pas ton juif* », une autre indique : « *Femme au volant danger au tournant* ». Ces présentations constituent un support pour recueillir leurs points de vue. Ce passage par l'illustration lui permet de faire émerger des situations vécues en cherchant « *une expérience* » significative en tant que support du débat. Elle propose ensuite de passer par une phase écrite : « *Ecrivez vos idées et puis on va faire un tour de table* ».

Les échanges avec Clarisse et Noé permettent d'introduire des alternatives interprétatives quant aux effets des choix réalisés sur la participation des élèves. Autrement dit, l'analyse partagée vise un dépassement de préoccupations, d'une posture *a priori* autocentrée vers l'évaluation de ses choix sur les points de vue des élèves.

Après plusieurs échanges, Clarisse se montre critique avec cette démarche et se demande si les élèves ne sont « *pas déjà arrivés au concept ?* ». Elle soulève l'hypothèse que les difficultés rencontrées par Evelyne dans la conduite du débat se trouvent possiblement dans ce choix. En ayant « *déjà défini le racisme ordinaire [...] ça vient comme une illustration et du coup il n'y a plus rien à dire* ». Evelyne approuve cette analyse. Les échanges ciblent la dimension cognitive de cette question de départ. En effet, le concept y est central ; aspect qu'elle n'avait initialement pas repéré. Cet échange lui permet d'identifier un impensé et d'attribuer un gain de signification dans ses choix opérés. Dès lors, elle est capable de se projeter dans de nouvelles manières de penser et de faire susceptibles d'alimenter une reconfiguration de sa pratique à venir.

L'échange se poursuit et amène Evelyne à s'interroger sur la manière de formuler la question de départ afin qu'elle soit plus inclusive pour les élèves. Elle recherche « *une véritable intégration de tous* ».

Noé argumente en se montrant, tout comme Clarisse, préoccupé par la nécessité d'être attentif à l'impact de la question de départ sur la qualité du débat. Il mobilise son expérience et fait état de sa vision nous permettant de tracer une nouvelle attribution de signification apportée à la formulation d'une question de départ (annexe 36, extrait 2).

L'échange porte sur le thème du débat proposé par Noé : « *Les discriminations dans les transports en commun* ». Il rend compte d'un échange avec sa femme quant à son choix initial dont la formulation de la question était : « *Est-ce que vous avez connu ce type de discrimination ?* ». Il ressort de cet échange le

caractère moralisateur du questionnement ; *« t'arrives avec ta question c'est bon ils te voient arriver avec tes gros sabots là ils vont se dire : " Ah ça c'est pas bien" »*.

Cet apport de Noé, combiné à celui présenté par Clarisse plus-haut, provoque une prise de conscience chez Evelyne : *« Donc il faut quand même faire très attention [...] j'avais peut-être sous-estimé ça »*. Elle fonde sa compréhension en mobilisant à son tour une interprétation déplaçant son point de vue : *« Le métier d'élève est rentré donc du coup il faut être encore plus attentif »*.

Ainsi, des impensés lui apparaissent, à travers les apports de Clarisse et de Noé, lui permettant d'entrevoir de nouvelles perspectives gagnant en finesse de grains dans ses analyses. Elle se montre désormais préoccupée par la dimension cognitive et normative de la question de départ. Ignorer ces deux dimensions risque de minorer la qualité des interactions.

Sur cet ajout d'une question de départ, nous précisons encore que si Evelyne et Noé ont immédiatement introduit une évolution du dispositif, Clarisse s'est montrée plus fidèle au cadre de départ (annexe 36, extrait 3). Néanmoins, nous apprenons dès l'ACS1 son intention d'introduire cette nouveauté pour le prochain débat : *« Moi je pense qu'il faut une question sur laquelle débattre »*. Elle précise la nature des échanges ; *« on s'est interrogé sur les actions des uns et des autres et leur rapport à la Loi ou au droit »*, traduisant au passage la préoccupation de Clarisse de chercher des traits d'union entre le vécu des élèves et les concepts. Elle indique les enjeux escomptés avec *« une question qui implique les élèves »*, qui soit de nature complexe et *« qui face débat »*.

Clarisse confirme l'ajout d'une étape de questionnement au démarrage du débat suivant, choix qui acte ainsi d'une transformation du dispositif originel.

2.2.2.2 Ce que devient le milieu de vie de l'élève à l'aune du dispositif

La conception du dispositif, dont le centre de gravité est annexé à la prise en compte du milieu de vie des élèves, fait l'objet d'échanges entre participants dès la première ACC. Ils nous permettent d'illustrer comment les acteurs s'en emparent en mettant leurs préoccupations en résonance avec les pratiques observées par le biais des différents visionnages.

Le dispositif fait l'objet de controverses quant à la manière dont celui-ci est perçu et employé par les participants. Nous restituons cet extrait particulièrement significatif en cela qu'il rend compte d'un moment clé de la recherche que nous considérons comme une entrée collective dans la complexité du dispositif.

L'extrait porte sur une séquence du débat de Clarisse où celle-ci fait le lien entre ce que les élèves ont évoqué durant les échanges et les savoirs en référence. Cette pratique entraîne immédiatement des réactions d'admiration partagée de Noé : *« Ouahh super vraiment ben c'est ce que moi je n'ai pas fait »* et d'Evelyne : *« Bravo »* (annexe 36, extrait 4).

Clarisse précise les apports du travail initial avant le lancement du dispositif, *« on avait vraiment passé beaucoup de temps avec le croquis »*, prenant à témoin le chercheur, *« tu te rappelles ? »*. Elle fait état des difficultés qu'elle avait ressenties lors de cette phase d'expérimentation notamment dans sa capacité à relier le vécu des élèves avec des connaissances prescrites, *« j'avais vraiment eu du mal à tirer quelque chose de global qui puisse faire leçon avec le programme d'EMC à partir de leur truc »*. Une fidélité aux instructions officielles apparaît. Elle précise sa nouvelle disposition d'esprit, *« pour le deuxième débat c'était mon objectif vraiment »*, cherchant à produire quelque chose qui fait, *« savoir scolaire »*. Evelyne formule une première question qui laisse entendre quelques doutes quant à la démarche initiée par Clarisse : *« Ton objectif c'était vraiment de ramener le savoir ? »*.

Clarisse précise ensuite l'orientation de ses intentions, « *je ne suis pas en train de mener une thérapie de groupe avec les élèves* », faisant état de prescriptions du métier : « *C'est pas ça qu'on attend de nous* ». Elle rappelle aux participants son objectif d'être en concordance avec les instructions officielles ; « *il faut bien que je fasse de l'EMC un moment, comment je vais mettre de l'EMC là dedans* ». Ces extraits nous permettent d'acter que le dispositif est utilisé comme un paravent qui masque le milieu de vie des élèves par une pratique de recentrement vers la transmission de connaissances instituées.

La contradiction en termes de point de vue, c'est Noé qui l'amène avec cette entrée en matière qui marque véritablement le point de départ de l'impact de la recherche sur le développement professionnel des participants : « *Est-ce que je peux réagir là ?* ».

Il repère dans cet extrait, un marqueur qui rend compte d'une pratique ordinaire, « *on se retrouve là dans une situation presque classique de cours* » comme reflet d'habitudes du métier, « *parce que tout de suite on retrouve nos repères d'enseignant* ». Noé s'interroge sur la pertinence de relier le vécu des élèves avec des concepts, « *je m'interroge tout de même si cet objectif n'est pas caduque* ». Il reconsidère la place du savoir dans la démarche du débat en se demandant si « *le savoir ne doit pas être un peu plus dilué tout au long du débat et à ce moment là d'être un peu plus émiétté ?* ».

Clarisse accorde un crédit à ces attributions de significations apportées avec cette controverse. Elle adhère à ces propos en admettant une forme d'attraction vers des gestes du métier standardisés, « *on se reconnaît dedans* » jusqu'à confirmer une forme d'enseignement en réalité assez habituelle : « *Oui c'est vrai, ça fait très "cours"* ».

Nous pouvons ainsi acter chez Clarisse d'une pratique de recentrement du dispositif vers ses configurations habituelles par le prisme des savoirs. Les apports de Noé et d'Evelyne ouvrent vers une nouvelle alternative en termes de prise en compte.

Si les choix opérés par Clarisse sont bousculés par Noé et Evelyne, elle partage néanmoins d'autres éléments d'expertise acquis par son antériorité dans la mise en œuvre du débat. C'est notamment perceptible avec l'usage du croquis qu'Evelyne et Noé ne parviennent pas encore à s'approprier.

Noé fait l'hypothèse d'un passage par une phase écrite qui permettrait aux élèves de rentrer plus facilement dans les échanges (annexe 36, extrait 5). Il propose que les élèves se prennent quelques minutes après la présentation de la situation pour mettre par écrit leurs arguments comme cela se fait par ailleurs dans la démarche habituelle du débat. Le dispositif est ainsi contesté dans sa construction.

Clarisse recentre l'échange sur la pertinence du croquis ; « *le fait d'avoir le récit au début des événements très précis là avec le croquis* », et qui constitue selon elle une porte d'accès à la situation narrée, « *ça les fait rentrer directement dans l'histoire de l'élève qui raconte* ». Pour Clarisse, l'expérience du débat mené confirme l'intérêt de cette étape du dispositif, « *ils étaient vraiment dans la situation, complètement dedans* ». Clarisse précise que pour les élèves de sixième, compte tenu de leur âge, le passage par l'écrit pourrait constituer un frein, « *ils ne maîtrisent pas encore l'expression écrite en collège* ». Elle s'appuie une nouvelle fois sur son vécu pour confirmer l'impact de cette démarche sur l'implication des élèves, « *le croquis avait aussi complètement cet atout parce qu'il les faisait rentrer directement dans la situation* ». Aussi, elle donne une signification à cette phase qui est encore bloquante pour Evelyne et Noé. Elle précise que « *petit à petit ils construisaient leur pensée en même temps qu'il y avait le récit des événements* ». Son propos traduit sa perception de cette phase du débat perçue comme une ressource, provoquant l'adhésion de Noé ; « *ahh ouiiii d'accord* », et d'Evelyne ; « *ah oui, d'accord je vois bien* ».

Cette attribution de signification permet ainsi d'acter de divergences quant aux modalités de faire émerger le vécu des élèves. Clarisse défend l'idée que le croquis est un incubateur du milieu de vie de l'élève. Loin d'une contrainte, il lui apparaît telle une ressource susceptible d'aboutir à l'essence même

du dispositif. Ce partage est révélateur de la pertinence de positionner des ACC entre chaque animation du débat jusqu'à produire des éléments de développement professionnel par la découverte de l'étayage de points de vue concurrents.

2.2.2.3 Ce que recouvre le dispositif pour les participants

Cette section vise à faire émerger les préoccupations divergentes des participants quant à leurs représentations du dispositif dans une dynamique visant l'émergence du milieu de vie des élèves.

Concernant Clarisse, nous pouvons acter de préoccupations qui font parfois écran au dispositif. Cet aspect se traduit par le ressentiment que l'artefact proposé par le chercheur n'est pas en conformité avec les instructions officielles. Ce marqueur rend compte de l'activité de Clarisse dans son rapport au dispositif.

Le passage est extrait de la deuxième ACC (annexe 36, extrait 6). La discussion porte sur le premier débat mené par Evelyne qu'elle a vécu tel un calvaire pour reprendre ses termes. Elle se dit avoir été portée par un discours très normatif ; « *certaine de connaître la vérité* ». Elle précise d'ailleurs que cela « *a été une vraie leçon d'éducation* ». Noé précise qu'il a vécu cela lors de son deuxième débat tout en signalant la dimension singulière du dispositif expérimenté, « *c'est quand même assez provoquant pour des profs tout ce qu'on dit là* ». Clarisse pour sa part fait état d'un élément qui acte d'un temps fort que nous considérons comme un second moment clé de la recherche. Nous précisons qu'une mauvaise gestion de cet échange par le chercheur aurait pu avoir des connaissances importantes sur la poursuite de la démarche initiée. Nous rappelons que le premier temps fort, signalé en section 4.2.2.2 dans ce même chapitre, concernait la formulation de controverses suite à un extrait du débat de Clarisse.

Pour en revenir au présent extrait, Clarisse souligne la non-concordance du dispositif avec les instructions officielles, « *on a un programme d'enseignement moral et civique et toi tu fais des débats de développement moral c'est pas du tout la même chose* », recueillant de suite l'adhésion des deux autres participants ; « *Ah oui c'est vrai* ». Selon Clarisse ; « *quand on fait de l'EMC on fait de l'enseignement* ». Le chercheur précise néanmoins la conformité en se référant au professeur des Universités mandaté par le ministère pour piloter ces programmes, « *Pierre Khan, l'universitaire qui avait travaillé sur ce domaine, c'est bien lui qui a mit l'accent sur cette objectif d'aller même vers un perfectionnisme moral modéré* ».

Ce point de vue de Clarisse témoigne d'arrière-plans visant une quête de concordance entre les fondements théoriques de la recherche et les instructions officielles. Ce questionnement nous semble traduire un rapport d'extériorité avec le protocole du débat dans la mesure où Clarisse se focalise sur la contrainte qu'il représente pour elle. Néanmoins, nous observons que le débat suivant traduit un rapport renouvelé de Clarisse au dispositif pour lequel la contrainte se transforme en ressource. Nous pouvons formuler l'hypothèse que ce changement de perspective pourrait constituer une conséquence de l'échange présentement analysé.

Pour Evelyne, ce qui fait écran au dispositif se loge dans la quête de conformité qu'elle recherche avec la pression sociale de transmission des normes instituées (annexe 36, extrait7). Cet aspect est perceptible alors qu'elle a abandonné une attitude visant l'administration de la normalité, Evelyne se retrouve à nouveau dans une posture dont elle avait pourtant réussi à se défaire dès le deuxième débat.

Les échanges se fondent sur la suite de l'extrait du débat dans lequel Evelyne change de ton pour indiquer aux élèves que : « *L'éducation c'est important, il faut dire aux filles de faire attention dans la rue mais il faudrait peut-être aussi dire aux garçons de bien se comporter, et ça les garçons on vous apprend ça là à la maison ?* ». Evelyne arrête le visionnage. Elle relève un changement d'intensité ; « *là,*

le rythme est beaucoup plus rapide », et de gravité ; *« le ton aussi »*. Elle fait état de sa parole moralisatrice ; *« c'est vraiment retour case départ, je reprends la main, j'assène ce message »*, tout en confirmant que ce sont les normes sociales qu'elle ambitionne de défendre. L'usage de l'injonction *« il faut »*, ne fait pas référence à son point de vue personnel. Il fait écho avec une injonction sociale, c'est le *« il faut »* de « la société ». Enfin, elle confirme que c'est une mise en conformité des prescriptions du métier qu'elle recherche dans cette phase l'amenant à changer de place ; *« là [...] la place là j'ai repris »*. Pour Noé, c'est la volonté de satisfaire à ses propres besoins qui fait écran au dispositif (annexe 36, extrait 8).

Il évoque le contenu de la première séance. Le protocole prévoit des discussions avec les élèves devant aboutir à la sélection d'une situation support du débat prévu dans un second temps.

Clarisse fait état d'une initiative prise durant laquelle elle avait énoncé les règles du débat à l'entame de celui-ci devant les élèves. Evelyne considère ce choix comme n'ayant aucun effet escompté, *« je me dis valeur zéro »*. Clarisse confirme cet aspect en indiquant que cela ne correspond pas encore à un besoin des élèves, celui-ci n'étant *« pas encore là »*. Cet échange remporte l'adhésion de Noé.

Ce dernier décrit à son tour son choix qui consiste à définir les termes du débat dès l'entame de la première séance ; *« je vous demande de redéfinir etc »*. Il invalide sa pratique, *« est-ce que ça s'imposait là à ce moment là ? Je ne crois pas »*, identifiant un décalage à ce moment du protocole : *« Est-ce que les élèves en avaient réellement besoin ? [...] Je ne crois pas »*. D'ailleurs, Evelyne y voit le contenu du troisième temps du débat prévu par le protocole ; *« j'ai cru que c'était le H3. C'est-à-dire le feedback en groupe »*. De nouvelles alternatives se font jour en termes de manière de penser l'action ; *« est-ce qu'au contraire le débat n'aurait pas amené à ce qu'entre eux ils redéfinissent, à un moment des échanges ? »*. Evelyne et Clarisse lui fournissent des clés l'éclairant sur son activité. Noé valide tout d'abord la proposition d'Evelyne qui souligne que l'apport de connaissances lors du premier temps épuise les possibilités de débattre, *« tu as totalement raison, le job était fait [...] y a plus rien d'instable »*. Enfin Clarisse indique que le fait d'amener du concept est en réalité une réponse au besoin du prof et non des élèves, *« c'était exactement ça »* confirme d'ailleurs Noé.

Les raisons d'agir de Noé se confirment plus loin dans les échanges. En réalité, s'il a fait ces choix, c'est pour suivre le modèle d'agir de Clarisse ; *« cela répondait à un de mes besoins c'est de me rapprocher de ce que tu avais fait toi »*, et notamment l'attachement à satisfaire des attentes sociales envers les enseignants chargés de transmettre du savoir ; *« tu es là pour donner du contenu et moi ce que j'ai fait là c'est pour me rassurer et pour être oui conforme à ces attentes »*. Il nous semble intéressant de mettre l'accent sur les tensions qu'éprouve Noé entre deux intentions. La première consiste à suivre un protocole qui vise l'émergence du milieu de vie de l'élève et qui met provisoirement les connaissances en attente (puisque faisant l'objet de la dernière étape du débat). La seconde qui rend compte de la satisfaction à ses propres besoins visant à répondre aux prescriptions de conformité avec des normes sociales l'amenant à s'éloigner du protocole.

Ces échanges durant l'ACC traduisent la force compréhensive du protocole de recherche qui amène Noé à rencontrer les points de vue de Clarisse et d'Evelyne, tout en découvrant sa propre activité, ici en l'occurrence sa quête de satisfaction à ses besoins. Il prend également en considération l'impact supposé de ses choix sur les élèves et les implicites de ses choix. Il confirme d'ailleurs l'absence de concordance avec ce que le protocole cherche à faire émerger, *« y'a plus rien à explorer »*.

L'ACC2 marque le point de départ d'une évolution de sa pratique touchant véritablement son agir. En effet, à ce stade, son développement professionnel est exclusivement de nature théorique sans impact concret et observable sur ses gestes en situation.

2.2.2.4 Un développement professionnel soumis à des temporalités et des outils différents

Nous traçons les marqueurs de développement professionnel en acte en identifiant la bascule et les prises d'appui sur des éléments du protocole sur lesquels se fondent ce mouvement. Si Evelyne et Clarisse évoluent en référence au croquis sur une temporalité identique, le déplacement professionnel de Noé est plus tardif et s'appuie notamment sur la qualité des retours et échanges entre pairs (annexe 36, extrait 9).

Clarisse fait état de son intérêt pour le développement moral des élèves, *« j'ai toujours eu cette envie de faire évoluer vraiment les élèves »*. Les apports de la mise en œuvre du dispositif lui apparaissent avec netteté sur son rapport aux élèves ; *« je ne m'étais pas rendu compte qu'ils pouvaient dire les choses juste pour faire plaisir au prof »*. Cette prise de conscience est un marqueur fort de son développement professionnel en cela qu'il provoque une découverte du point de vue de l'élève et de l'écart qui peut exister avec la sincérité de leurs propos.

Son adhésion au dispositif se confirme de plus en plus comme une ressource notamment lorsqu'elle évoque l'usage du croquis pour lequel elle identifie une réelle plus-value dans la conduite des échanges ; *« je maintiens le plus longtemps possible les échanges sur ces faits et j'y reviens »*. Selon Clarisse, la présence d'un croquis et son exploitation, permet aux élèves d'identifier une rupture importante avec un cours habituel, *« ça montre qu'on est dans autre chose qu'un cours ordinaire »*. Cette phase elle l'aborde telle une ressource importante pour accéder au milieu de vie de l'élève ; *« on a besoin de ça pour qu'ils s'expriment vraiment tu vois pour qu'ils rentrent dedans »*. L'enjeu étant de faire dialoguer le micro de l'expérience des élèves pour ensuite viser une exploitation ; *« on part vraiment de leur vie et ensuite on généralise »*.

Cet apport permet d'identifier une expertise professionnelle dont le centre de gravité est en concordance avec l'ambition de faire émerger le milieu de vie de l'élève comme objet de travail central. Un réel déplacement est ainsi acté dans la mesure où de nouvelles préoccupations émergent à renfort de sens donné aux choix d'agir.

L'échange avec Evelyne porte sur la manière avec laquelle elle s'engage dans le débat (annexe 36, extrait 10). Elle confirme ses intentions de ne pas reproduire certains choix opérés lors du premier débat notamment dans l'administration de connaissances et de normes ; *« j'avais décidé que ce n'était pas à cette séance que [...] j'allais ramener mon savoir [...] j'ai laissé dire des choses enfin inimaginables pour moi »*.

Elle confirme une évolution dans la mise en œuvre du dispositif qui rejoint les intentions des concepteurs avec une structuration en plusieurs étapes ; *« en trois séances »*. Aussi, elle met à la séance du feedback l'exploitation des connaissances ; *« je pourrais dire ben voilà qu'est-ce qu'on a vu, qu'est-ce qui a émergé »*, laissant le champ libre pour une focalisation sur la prise en compte du milieu de vie se contentant de *« faire émerger »*. Elle ambitionne désormais de creuser plusieurs aspects : *« Des sentiments, des vécu et qu'est-ce que vous faites, qui vous êtes »*, précisant de nouvelles intentions par une réelle volonté de déranger les élèves ; *« là je les cherche vraiment »*. Une attitude de non-directivité est affirmée ; *« je ne veux pas spécialement les amener quelque part »*, avec l'ambition de faire émerger une attitude authentique ; *« c'est avec cette posture qu'ils arrivent à effacer où à sortir de ce rôle là où ils disent ce que j'ai envie de leur entendre dire »*.

L'adhérence au dispositif en tant que ressource est ainsi confirmée en faisant usage du temps du feedback comme une perspective favorisant la prise en compte du milieu de vie lors des autres étapes. Cette actualisation de sa pratique marque un déplacement professionnel en acte et en concordance avec les enjeux du protocole.

Noé se réfère également au temps du feedback pour acter d'un déplacement professionnel qui se produit lors du dernier débat. L'ACS3 lui permet de préciser de nouvelles manières de faire de nature à rendre compte de ce mouvement (annexe 36, extrait 11).

Dans un extrait où un élève défend l'idée qu'une société avec de plus en plus d'homosexuels entrainerait une baisse de la natalité, un autre élève intervient pour orienter le propos sur l'influence des copains dans le processus d'éducation sexuelle. Noé interrompt le visionnage pour préciser ses préoccupations à ce moment là.

Il fait état de nouveaux réflexes professionnels en repérant un geste habituel qu'il aurait pu administrer : « *Et est-ce que je fais comme avant, bam je coupe* », précisant qu'il s'agit là d'une pratique habituelle d'enseignant ; « *mon attitude professionnelle c'est de dire un sujet vient d'être évoqué, on s'arrête et on l'explore* ». Il se montre désormais centré sur la prise en compte des points de vue des élèves ; « *je ne voulais pas retomber dans ce travers pour maintenir l'écoute sur ce qui les préoccupe* », et d'éviter de reproduire une pratique jugée non efficace : « *C'est d'ailleurs ce que j'avais fait lors du deuxième débat* ». Il précise ses préoccupations : « *Maintenir l'écoute sur ce qui les préoccupe* » et en cela il souhaite s'assurer de la qualité du débat ; « *je ne veux pas brider la parole* ».

Il est désormais capable de reporter à la séance suivante l'exploitation du potentiel laissé en suspens, « *on verra cela au moment du débriefing* ». Noé accepte désormais de s'exposer à l'imprévisible ; « *on n'est pas sur des sujets tout faits* » qui font appel à d'autres configurations ; « *ça nécessite une autre préparation de séance* ». Il accorde désormais de la valeur à cette nouvelle disposition qui modifie son approche ; « *[les sujets] émergent dans les échanges au fur et à mesure et ça c'est fort je trouve* ».

Néanmoins, ce choix a un coût pour Noé, « *je prends sur moi* » pour s'accorder avec une nouvelle préférence ; « *je ne veux pas brider la parole* » parce qu'il attribue de la pertinence à ce qui se dit ; « *là j'y vois de l'intérêt* » remettant à plus-tard son enjeu initial auquel il ne renonce tout de même pas, « *je me projette plus loin* ».

Nous pouvons ainsi acter d'un déplacement professionnel avec une prise d'appui sur le temps du feedback qui optimise la prise en compte du milieu de vie de l'élève.

2.3 Orientation de l'activité

Ce marqueur rend compte de l'orientation de l'activité des participants en traçant leurs délibérations et raisons d'agir partant d'indicateurs identifiés pour leur fréquence et récurrence d'apparition. Il permet de pointer ce qui participe de leur système de référence et de préférence en prenant comme observables les différentes tendances observées. Aussi, des tensions dilemmatiques apparaissent entre une volonté d'imposer des normes instituées et une tendance à laisser dire des points de vue en apparence contradiction avec les valeurs à inculquer à l'école.

Dans cette même optique, nous ciblons des indicateurs permettant de repérer les tendances des participants à prioriser leurs actions sur la transmission de connaissances, la prise en compte des points de vue des élèves et/ou l'orientation vers le domaine des valeurs.

Nous observons une bascule vers la prise en compte du milieu de vie dès lors qu'une tendance s'affirme d'une approche souple de la norme et d'une prise en compte du point de vue des élèves dans l'optique d'un retravail des valeurs. La transmission des connaissances n'étant pas abandonnée mais elle perd son caractère exclusif.

2.3.1 Tableaux synoptiques des *verbatim* dans une perspective longitudinale³⁵

2.3.1.1 Le cas Clarisse

La pratique de Clarisse est marquée par une forte centration sur l'objectif de transmission de connaissances (3b-ACS1, ACC1, 1CS2) jusqu'à disparaître presque complètement à compter de l'ACC2 en faveur, de la prise en compte d'un nouveau rapport à la norme (3a, ACC2) et d'une centration sur domaine des valeurs comme objet de travail (3d-ACC2). Une tension entre normalité et normativité est perceptible tout au long de l'étude (3a) avec un changement de manière de penser qui se déclenche en ACC2 s'orientant vers une approche souple de la norme jusqu'à impacter la pratique en ACS3.

Nous relevons encore une absence de prise en compte du point de vue de l'élève (3c-ACS1) au démarrage de l'étude, avec une prise de conscience de son importance en ACC1, impactant la pratique dès l'ACS2. Si durant l'ACS2 et l'ACC2 nous constatons de nombreuses verbalisations relativement à la prise en compte des points de vue des élèves (3c), celles-ci vont se réduire progressivement à compter de l'ACS3. Nous pouvons mettre en parallèle cette diminution avec l'augmentation de référence à un retravail des valeurs qui traduit également un ancrage en termes de points de vue (3d-ACC2, ACS3, ACC3). Cette référence aux points de vue sera d'abord absente (3d-ACS1, ACC1) pour apparaître ensuite en ACS2, jusqu'à provoquer une prise de conscience de la nécessité d'un tel retravail (3d-ACC2). La pratique en sera impactée concrètement à compter de l'ACS3. Les temps d'ACC constituent des phases déterminantes dans le développement professionnel de Clarisse. Chaque ACC produit un changement de manière de penser (3a-ACC2, 3c-ACC1, 3d-ACC2) induisant une évolution de la manière de faire lors du débat suivant (3a-ACS3, 3c-ACS2, 3d-ACS3). Nous schématisons ces éléments pour en clarifier la compréhension (tableau 11).

³⁵ Légende des tableaux. Pour chaque indicateur, nous restituons des extraits *verbatim* avec des traces du codage. Nous assurons une correspondance entre le contenu du tableau et les analyses inter-cas en procédant à une numérotation chronologique insérée dans les tableaux dès qu'un indicateur est repéré dans le discours. La numérotation est remise à zéro à chaque changement d'ACS et d'ACC. Un code couleur distingue les changements dans les manières de penser (cases à fond orange) et de faire (fond vert). Dans les *verbatim* placés en annexe apparaissent entre parenthèses (le numéro de la section avec la lettre qui se réfère à l'indicateur-le numéro d'apparition).

	ACS1	ACC1	ACS2	ACC2	ACS3	ACC3
3a) Norme perçue comme normalité versus normativité	1, 9	2, 3, 4, 6, 7, 8	5, 6	1, 2, 3	6, 13, 21, 22, 25, 26	5, 8
3b) Centration sur la transmission de connaissances	2, 3, 4, 5, 6, 7, 8	1, 5	4, 8, 9, 10, 11, 12, 16		20	
3c) Centration sur l'émergence de points de vue		9	1, 2, 3, 13, 14, 17, 18, 19, 20	4, 5, 6, 12, 13	1, 7, 8	7
3d) Centration sur la transmission de valeurs			7,15	7, 8, 9, 10, 11, 14, 15	2, 3, 4, 5, 9, 10, 11, 12, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 23, 24, 27	1, 2, 3, 4, 6

Tableau 11 : Tableau synoptique du marqueur « orientation de l'activité », Clarisse

Au démarrage de la recherche, la pratique de Clarisse est fortement marquée par un attrait des connaissances et une volonté de normaliser les points de vue des élèves pour les inscrire en conformité avec les valeurs républicaines.

La prise de conscience de la nécessité de s'appuyer sur le point de vue de l'élève produit un repositionnement de sa pratique. Ainsi, une attention s'ouvre progressivement à ce qu'induisent ses interventions chez les élèves et, plus lointainement, aux effets sur leur développement moral. Cette évaluation de l'impact de sa pratique est générateur de nouvelles manières de penser et de faire en utilisant les temps d'ACC pour enrichir ses alternatives en termes d'agir. Nous observons que l'accès à une pratique qui vise le retravail des valeurs passe par un préalable qu'est la découverte du point de vue de l'élève comme objet de travail. Cette prise de conscience se produit durant l'ACC2, et provoque un repositionnement de son activité sur les valeurs lors du troisième débat (ACS3). Ce n'est qu'à l'issue de la deuxième ACC qu'elle s'engouffre dans la complexité de ce que recouvre un travail sur les valeurs. Dès lors, elle s'ouvre à une approche davantage normative et ainsi éloignée d'une pratique visant l'administration mécanique de la norme. L'ACS3 lui fournit l'occasion de rendre compte de la complexité et de la richesse d'analyse qu'elle est désormais capable de mobiliser dans le domaine du retravail des valeurs, portée par de nouveaux gestes professionnels qu'elle partage durant la dernière ACC. Nous observons que l'attachement à la transmission de savoirs ne disparaît pas pour autant de ses préoccupations. Néanmoins, elle modifie son rapport aux savoirs en découvrant de nouveaux savoirs, plus proches de la réalité des élèves, et qui vont se construire en dialoguant désormais avec les valeurs.

2.3.1.2 Le cas Evelyne

Le premier débat est perçu par Evelyne tel un échec suscitant une prise de conscience de sa posture normalisante (3a-ACS1). Celle-ci vise l'imposition de normes de penser et de fortes préoccupations de transmission de connaissances (3b-ACS1). Une prise de conscience des effets de sa pratique intervient dès la première ACC (3a-ACC1) produisant un renouvellement de sa pratique observé en ACS2. Dès lors, apparaissent de nouvelles manières de faire minorant l'administration de normes instituées (3a-ACS2) et de transmission de connaissances (3b-ACS2) à la faveur de l'émergence de points de vue des élèves (3c-ACS2) et d'une centration sur les valeurs (3d-ACS2). Ces deux dernières priorisations restent centrales par la suite (3c, 3d-ACS2, ACC2, ACS3, ACC3).

Néanmoins, ce rapide changement de manières de penser et de faire s'accompagne d'un retour vers une approche plus normalisante doublée d'une ambition de transmettre des connaissances (3a, 3b-ACS3, ACC3). L'ensemble de ces éléments est repris sous la forme d'une schématisation (tableau 12).

	ACS1	ACC1	ACS2	ACC2	ACS3	ACC3
3a) Norme perçue comme normalité versus normativité	1, 2, 3, 4, 5, 7, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18,	2	13, 14	11	5, 9, 10, 14, 15, 17, 18, 19	1
3b) Centration sur la transmission de connaissances	6, 8, 9, 19, 20, 21, 22	6, 7	8, 10		11, 12, 13	
3c) Centration sur l'émergence de points de vue		1, 5	3, 4, 5, 6, 7, 9, 15	2, 4, 6, 10, 13, 15	1, 2, 4, 7, 8, 22	2, 5, 8
3d) Centration sur la transmission de valeurs		3, 4	1, 2, 11, 12, 16	1, 3, 5, 7, 8, 9, 14	3, 6, 20, 21	3, 4, 6, 7

Tableau 12 : Tableau synoptique du marqueur « orientation de l'activité », Evelyne

Evelyne prend rapidement conscience que les élèves peuvent prétendre à d'autres valeurs que les siennes (3a, 3b-ACS1). Elle déclare avoir changé de point de vue quant à ses intentions normalisantes après l'entretien de l'ACS1, mais aussi après en avoir discuté avec Noé entre l'ACS1 et l'ACC1. Aussi, durant l'ACC1 elle réinterroge l'intégralité de sa pratique (3a, 3b, 3c, 3d – ACC1). Elle prend de nouvelles dispositions à l'entame du deuxième débat en faisant le choix de tout laisser dire. L'impact sur les élèves est perceptible et le débat une réelle réussite de son point de vue. Ce sentiment de succès lui fournit les raisons de penser que la parole des élèves est un support de travail permettant d'aborder leur vécu comme un nouveau savoir à travailler. Elle devient dès lors capable d'instruire sa pratique afin d'en médiatiser de nouvelles compréhensions durant l'ACC2. Néanmoins, un revirement apparaît lors du dernier débat. Elle revient à une attitude normalisante et à la nécessité de prioriser sur la transmission de connaissances. Nous y voyons une forme d'hésitation entre deux configurations du métier, l'une davantage traditionnelle répondant à des routines du métier et l'autre davantage innovante et en phase avec les enjeux du protocole de débat.

2.3.1.3 Le cas Noé

La spécificité de l'activité de Noé réside dans une approche essentiellement réflexive des problématiques que soulèvent cette manière de débattre eu égard à la question de la transmission de normes et de valeurs (3a). Il parvient néanmoins à faire évoluer sa pratique en concordance avec une approche souple de celles-ci uniquement à partir de l'ACS3 parallèlement à celle en phase avec la centration sur les valeurs (3a, 3d- ACS3, ACC3).

Ses choix se caractérisent également par une centration quasi permanente sur la nécessité de transmettre des connaissances (3b-ACS1, ACS2, ACC2, ACS3) sans que son point de vue évolue sensiblement tout au long de l'étude. La prise en compte des valeurs n'émerge qu'à la suite de l'animation du deuxième débat (3d-ACC2), les valeurs étant absentes de toute évocation auparavant (3d-ACS1, ACC1, ACS2).

Une évolution concrète dans sa pratique intervient avec l'apparition plus tardive de raisons d'agir visant la prise en compte durable des points de vue d'élèves (3c-ACC2) modifiant concrètement sa pratique dès le débat suivant (3c-ACS3, ACC3). Nous retenons par ailleurs qu'il défend dès le début de l'étude un rapport souple à la norme; ne parvenant néanmoins à traduire cette vision dans sa pratique qu'à compter du dernier débat (3a-ACS3, ACC3).

Tous ces éléments sont reportés sous la forme d'une schématisation (tableau 13).

	ACS1	ACC1	ACS2	ACC2	ACS3	ACC3
3a) Norme perçue comme normalité versus normativité	3, 4, 5, 6	3, 4	1, 2, 3	2	9, 12	4, 5, 6, 7
3b) Centration sur la transmission de connaissances	1, 2		4, 5, 6	6	5, 6, 7, 8	
3c) Centration sur l'émergence de points de vue		1, 2, 5, 6, 7		1, 3, 4	1, 2, 3, 4, 6, 7, 8	1, 2, 3, 10
3d) Centration sur la transmission de valeurs				5, 7	10, 11	8, 9

Tableau 13 : Tableau synoptique du marqueur « orientation de l'activité », Noé

Tout au long de l'étude, Noé est préoccupé par la distinction entre normalité et normativité qu'il considère comme étant à la base de l'étude. Sa réflexion, qu'il médiatise auprès des participants en adoptant une posture critique et ouverte, l'amène à partager une vision dynamique de la norme comme condition préalable d'appropriation des prescriptions républicaines et ceci dès le premier débat. On apprend qu'il n'oppose pas la normalité et la normativité dans la mesure où il considère qu'une approche dynamique est susceptible de favoriser des points de jonction entre ces approches. Il catégorise une posture qui se traduit par des remises en cause permanente de sa pratique. Dès l'ACC1 il acquiert la certitude que pour faire vivre la norme il faut accepter qu'elle soit contestée par les élèves. L'appropriation de nouveaux gestes professionnels visant une opérationnalisation en cohérence avec cette logique se fait bien plus tardivement à l'issue du troisième débat. Néanmoins, il continue de confirmer qu'il reste en difficulté avec cette manière de faire. Aussi, les acquisitions de nouveaux gestes professionnels sont jugées par son auteur comme étant fragiles. Ce délai de transformation de sa pratique marque la difficulté que recouvre l'acquisition d'une telle posture dans la conduite du débat. Cette situation est liée à un attachement déclaré par Noé à une prescription institutionnelle et sociale qui génère des attendus auxquels il est sensible.

Nous relevons également qu'il met en tension centration sur les connaissances et focalisation sur la prise en compte du point de vue de l'élève. Ce fait est observable tout au long de l'expérimentation. Il est intéressant de noter que son rapport aux savoirs à mobiliser, dans le cadre du débat en classe, évolue. D'abord conscient que la centration sur la connaissance neutralise le point de vue de l'élève (ACC1), il évolue jusqu'à considérer à l'ACS3 que le savoir doit être mobilisé au service du débat nécessitant des gestes professionnels qu'il nomme comme étant de nature « chirurgicale ». Ce n'est qu'à partir du troisième débat qu'il parvient à faire évoluer sa pratique professionnelle pour un tel résultat escompté.

De manière plus fine, Noé marque un attachement continue à la nécessité de recourir aux savoirs et ceci tout au long de l'étude. La nouveauté réside néanmoins dans le changement d'orientation de l'usage du savoir ; nous pouvons postuler d'un changement de référentiel ; de savoirs à apprendre, Noé passe à des savoirs pour débattre (ACS3).

2.3.2 Eléments d'analyse inter-cas

2.3.2.1 Préoccupations conjointes quant au rapport aux savoirs

Nous épinglons deux aspects significatifs des préoccupations partagées par l'ensemble des participants et ceci tout au long de l'étude.

Les enseignants se montrent significativement attachés à la question de la transmission des connaissances ce qui, compte tenu de leur profil professionnel, procède d'une certaine logique. L'analyse plus fine de leur discours nous permet de rendre compte qu'ils abordent tous les trois l'appropriation des valeurs sur un mode conceptuel et selon un cheminement intellectuel. Aussi, nous observons que leurs choix sont ainsi détachés de l'agir des élèves et de leurs valeurs personnelles.

Un deuxième aspect apparaît cette fois davantage en lien avec ce que les enseignants apprennent en retour sur les caractéristiques du milieu de vie des élèves. Aussi, un déplacement est perceptible entre enseigner pour transmettre et « s'enseigner soi-même » sur la base de la découverte des points de vue des élèves. Nous empruntons successivement deux extraits rendant compte de ces préoccupations partagées.

Nous utilisons un extrait du premier débat animé par Noé et qui rend parfaitement compte de valeurs traitées sur un mode conceptuel (annexe 37, extrait 1)

Noé précise ses intentions pédagogiques qui sous-tendent son engagement dans la pratique du débat en classe. Dans l'extrait visionné, « *il était question de parler d'égalité et de discrimination* ». Il aborde ces thèmes sous l'angle des connaissances comme le souligne l'emploi à deux reprises du terme « *notion* » adossé à la valeur « *égalité* ». Ainsi, la « *notion d'égalité dans les territoires* » semble recueillir son adhésion en cherchant toutefois à ancrer son propos dans « *des attitudes du quotidien* ». Très vite, Noé inscrit sa pratique dans une dynamique de problématisation définitionnelle en interrogeant les élèves : « *Est t'on à égalité dans l'espace public ?* », avec une mise en perspective ambitieuse d'un point de vue théorique visant à « *faire un peu réfléchir [les élèves] sur ce qui n'est pas forcément évident de prime abord* ». Un décalage s'affirme entre une intention de proposer des temps de travail sur la base de situations de vie faisant émerger des valeurs en partage et ce qui se produit réellement soit une approche conceptuelle éloignée du réel des élèves.

Les intentions pédagogiques visant l'inscription de la pratique dans le quotidien des élèves par le prisme des valeurs se retrouvent ajournées par un traitement scolaire en décalage avec les objectifs assignés notamment par le chercheur. D'une certaine manière, on pourrait évoquer une usurpation des valeurs par un enrôlement conceptuel dont on peut interroger l'efficacité en termes de développement moral des élèves.

Nous illustrons encore le second aspect soit un changement de perspective chez les participants passant de contenus à enseigner à la découverte de nouveaux savoirs inscrits dans l'agir des élèves.

Nous retenons un extrait du troisième débat animé par Evelyne où un élève précise que sa sœur de sept ans vient tous les jours lui montrer ses habits afin d'obtenir son autorisation à les porter en-dehors du domicile familial (annexe 37, extrait 2).

Evelyne se montre « *agacée* » à l'évocation par cet élève « *de son rôle envers sa petite sœur* », et « *abdique* » en acceptant de « *laisse[r] dire* ». Elle se dit même touchée tant « *ça heurte [ses] propres valeurs* », mais y reconnaît une parole forte qui justifie selon elle d'en faire un objet de travail sans chercher à le disqualifier. Elle y attribue un rapport d'authenticité considérant que « *c'est profondément ancré* » comme manière de penser. Elle y voit une opportunité de travailler les valeurs qui sous-tendent cette situation ; visant à « *aller sur la question de la transmission* ». Aussi, elle cherche à investiguer et

se demande « *d'où ça vient* » ? Elle se donne comme objectif d'explorer le milieu de vie de l'élève malgré la mise en exergue de valeurs qui paraissent s'opposer aux normes instituées.

La déstabilisation qu'elle ressent s'accompagne néanmoins d'un apprentissage de ce que peut possiblement recouvrir un tel milieu de vie. Elle « *apprend quelque chose [sur] l'histoire de la proximité avec la société* ». En effet, l'élève précise plus loin que certains parents « *sont plus éloignés de la vie alors que le grand frère lui c'est autre chose [tant] il est dans le quotidien* ». Elle prend ainsi conscience d'une réalité qui perturbe ses repères, se disant « *un peu abasourdi* » car elle n'avait « *jamais vu les choses comme ça* ».

Cet extrait traduit une posture selon laquelle l'enseignant quitte son rôle de transmetteur de connaissances pour lui-même se mettre en situation d'apprentissage dans un rapport d'horizontalité avec l'élève. Dès lors, elle voit apparaître le bénéfice d'une attitude autorisante qui s'oppose à l'administration d'un discrédit de la parole de l'élève.

2.3.2.2 Ce que devient le milieu de vie de l'élève à l'aune de l'orientation de l'activité

L'analyse de l'orientation de l'activité nous conduit à postuler d'un triple processus d'instrumentalisation du milieu de vie de l'élève qui détourne des visées de développement moral des élèves. Trois orientations émergent ; une forme de focalisation sur la transmission de savoirs, la quête d'imposition de normes instituées, et une ambition exclusive visant à remobiliser l'attention des élèves. Pour tous ces aspects, le vécu est détaché des acteurs sans prise en compte des valeurs mobilisées par les protagonistes dans l'action. Nous exposons successivement trois extraits qui nous apparaissent comme étant représentatifs de ce triple processus.

Le premier extrait rend compte d'un processus d'instrumentalisation du milieu de vie des élèves détourné par une centration sur les connaissances (annexe 37, extrait 3).

Les élèves documentent une bagarre entre élèves dans la cour de récréation. Clarisse fait état de la difficulté qu'elle éprouve à contextualiser les faits dans la mesure où un élément de la situation énoncé lui apparaît comme manquant : « *Là on ne sait pas pourquoi ce coup de pied a eu lieu ? Si c'est habituel ?* ». Aussi, elle ne parvient pas à circonscrire avec certitude les faits permettant d'en tirer une définition théorique de ce *qui* « *caractérise [le] harcèlement* ». Ne disposant pas d'autres éléments contextuels, notamment l'hypothèse d'une répétition des faits de violence pouvant ainsi acter de la définition conceptuelle, elle préfère abandonner l'évocation de cette situation.

Cet extrait illustre comment le vécu des élèves est susceptible d'être abandonné du fait de l'incertitude notionnelle susceptible d'en découler. La démarche retenue rend compte d'une orientation de l'activité visant à instruire le vécu des élèves en cherchant à l'arrimer à des concepts. En cela, Clarisse n'habite pas une volonté de retravailler des valeurs au plus près des acteurs préoccupée par l'ambition d'un développement moral des élèves. Ses choix traduisent plutôt une intention d'adossement théorique visant l'apprentissage d'éléments du programme comme en témoigne cette exploration de faits visant à illustrer des savoirs à transmettre. Aussi, nous pouvons arguer d'une forme d'instrumentalisation des faits tout comme du vécu de l'élève, visant à faire émerger des connaissances par un effort de théorisation.

Le second processus relève d'une forme d'instrumentalisation du vécu de l'élève traduisant une volonté d'administrer les normes républicaines, indépendamment de tout effort de retravail en partant du milieu de vie. Nous mobilisons un extrait d'un débat d'Evelyne lors de la première ACC (annexe 37, extrait 4).

Les élèves y affirment, et ceci en pleine conscience, que le racisme ordinaire n'est pas un problème pour eux. Evelyne se montre dubitative en indiquant sur un ton interrogatif : « *Ah oui, ça vous choque pas ça ? Vous laissez dire ? Ce n'est pas grave ? Allez, on passe à autre chose c'est ça ? On insulte mais c'est pas grave ? C'est ça ?* »

Noé introduit l'hypothèse que les élèves « *ont senti [qu'elle avait] trouvé un prétexte par l'expérience de quelqu'un pour imposer [la] norme sur le racisme ordinaire* ». Clarisse souligne que les élèves connaissent leur métier et qu'ils « *savent bien ce que l'institution va dire* » par le biais de l'enseignant. Mais elle considère également qu'ils « *n'ont pas de possibilité de dire autre chose* » ; indiquant qu'on ne peut probablement pas « *échapper à ça* ».

On peut ainsi acter d'une forme d'instrumentalisation du vécu de l'élève avec comme ambition d'affirmer des principes normatifs en adéquation avec les attentes morales de l'école. Le vécu des élèves apparaît dès lors comme un prétexte à l'affirmation de normes de penser irréductiblement liées au métier d'élève.

Par ailleurs, il est intéressant de noter qu'à ce stade de l'étude, des impasses apparaissent dans l'agir des acteurs ne voyant pas d'autre alternative qu'un discours prescriptif en conformité avec l'institution. Ils soulèvent le problème que cela favorise des stratégies de quête de conformité des élèves qui « *savent où [l'enseignant veut] aller* ». Néanmoins, les enseignants se demandent s'ils peuvent agir autrement que par l'injonction s'agissant « *des valeurs républicaines* » qu'ils ont pour mission de transmettre.

D'autres dilemmes forts apparaissent encore. En effet, les enseignants se demandent s'il « *y a un accord sur une opinion [...] contraire aux valeurs de la République comme le sexisme ; [que doivent-ils faire] ?* ». Cette remarque interroge le cœur du métier quant à l'éthique de l'enseignant qui se doit d'être garant des normes instituées. En effet, « *en tant que prof, on ne peut pas laisser [tout] dire* ». En même temps « *prendre un sujet et les attendre avec une morale, une leçon de morale derrière* » est également identifié comme un frein au développement moral des élèves.

A ce stade de l'étude, nous observons une entrée conjointe des participants dans la complexité de ce que la recherche ambitieuse d'explorer. Si le constat d'une forme de détournement du milieu de vie apparaît, des solutions pour s'en abstraire sont encore ignorées.

Un dernier processus d'instrumentalisation est perceptible dans un usage du vécu se donnant comme unique ambition de remobiliser l'attention du groupe d'élèves. Ainsi ce moment du débat où Clarisse a recours à la prise en compte de l'émotion suscitée par une situation d'élèves pour satisfaire à des visées de gestion de classe.

Nous utilisons un extrait du deuxième débat de Clarisse portant sur le thème de la rumeur (annexe 37, extrait 5). Clarisse souligne tout d'abord la manière dont le récit de la situation a été mené par l'élève-narrateur en considérant que sa présentation semblait relativement extérieure à sa personne ; « *il n'y avait pas trop d'émotions dans ce qu'il [disait], il racontait son histoire et voilà* ». Elle semble ainsi rechercher une certaine proximité avec le milieu de vie de l'élève témoignant ainsi d'une orientation de son activité en conformément avec les enjeux de recherche. Elle déclare ensuite vouloir travailler sur la base de l'émotion suscitée par la situation laissant apparaître l'hypothèse d'un travail des valeurs. Néanmoins, la suite de l'échange fait plutôt apparaître une forme de chosification du milieu de vie évoquant une centration de ses préoccupations sur « *le vocabulaire des émotions* ».

Ce mode de prise en compte du milieu de vie n'est pas compatible avec une volonté d'inscrire le travail dans le domaine des valeurs. La poursuite de l'échange fait apparaître que le recours aux valeurs est en réalité un moyen d'attirer l'attention des élèves. En effet, « *d'habitude les émotions c'est un très bon moyen de les remobiliser* ». Aussi, nous pouvons considérer que le milieu de vie est instrumentalisé en

cela que la finalité ne consiste pas en un retravail visant le développement moral des élèves mais plutôt en une mobilisation de ces derniers dans une logique de gestion de classe.

2.3.2.3 Ce que recouvre les dilemmes liés à l'orientation de l'activité et qui est commun aux participants

Nous repérons les préoccupations conjointes des participants qui font dilemmes en référence à la prise en compte du milieu de vie des élèves. Trois manières de penser impactent l'orientation de l'activité des participants. Nous identifions le rapport aux normes plus ou moins auto-prescrites, la nécessité d'enseigner le programme et une propension à être affecté par des paroles d'élèves. Nous présentons successivement trois extraits en guise d'illustration.

Un premier point est perceptible dans l'attachement à la norme en tant qu'objectif de transmission masquant pour une part toute autre visée.

L'échange porte sur un extrait du débat d'Evelyne où les élèves défendent l'idée qu'insulter un ami ce n'est pas un problème (annexe 37, extrait 6). En revanche, se faire insulter par quelqu'un qui ne fait pas partie de ses amis, il le considère comme étant un geste « *grave* ». Evelyne se demande comment faire pour pousser tous les élèves à s'exprimer.

Clarisse suggère le recours à la narration pour impulser les échanges. Elle propose de « *les amener à raconter encore plus pour faire émerger du matériau* ». Evelyne se montre interrogative et critique quant à la limite de la liberté de parole à laisser aux élèves. Elle ne se voit pas laisser les élèves stigmatiser par exemple « *les togolais* » par un processus de catégorisation. Les interventions des élèves lui semblent ainsi peu en phase avec ses normes propres pour lesquelles « *tout ne peut pas se dire* ». D'une certaine manière, elle pointe l'écart entre l'espace privé et l'espace public considérant l'existence d'une ligne de démarcation.

Ce passage donne l'occasion à Clarisse de confirmer à son tour son attachement à la norme en tant qu'elle lui est exogène. Dans ce moment d'expression spontanée des élèves, elle suggère de s'en remettre à un questionnement injonctif : « *Je dirais que dit la Loi* » ; indiquant sans ambiguïté qu'elle n'irait « *pas sur les valeurs là* », se ressentant très « *mal à l'aise avec ça* ». A son tour, elle se réfère à des normes propres visant à satisfaire à son devoir d'exemplarité. Ainsi, accepter que les élèves fassent état de normes en tension avec celles portées par l'institution lui donnerait l'impression qu'elle « *accepte ça* ». Evelyne conteste cette approche en considérant que « *tout le monde connaît la Loi* ». Noé formule une alternative sous la forme d'une autorisation libre à l'expression spontanée des élèves. Il considère qu'il est nécessaire de « *vraiment leur laisser la parole et d'accepter même qu'ils disent des choses qui ne sont pas acceptables au regard de la Loi* ». Le recours à la norme n'est certes pas abandonné mais est décalé à plus-tard considérant qu'au « *bout d'un moment* », il y a lieu de revenir sur le sujet évoqué en amont en précisant aux élèves que ce qu'ils ont dit « *peut-être réprimé par la Loi* ». Cette alternative requiert l'adhésion de Clarisse.

Le niveau d'analyse restitué rend compte de la fécondité de la confrontation de points de vue. Les ACC parviennent à faire bouger quelque peu les préoccupations notamment en référence aux propos de Clarisse. D'un discours très vite normatif, confronté à des situations où les élèves expriment des idées non conciliables avec l'institution, elle accepte désormais l'idée de laisser dire les choses pour ensuite, à retardement dirons nous, poser la parole normative. En revanche, elle confirme qu'elle n'envisage pas d'entrer dans un retravail des valeurs tant elle dit se sentir en difficulté avec une telle manière de faire. Cette analyse montre bien que le recours à la norme est un geste professionnel qui éloigne les participants de la mobilisation du milieu de vie des élèves. Celui-ci étant d'une certaine manière ignoré

au profit d'une administration de la norme qu'elle soit endogène ou exogène en concordance avec des attentes plus ou moins auto-prescrites.

Un deuxième aspect apparaît faisant écran cette fois dans la quête de conformité avec les programmes d'enseignement.

Evelyne questionne les élèves : « *Se faire appeler le marocain, c'est acceptable ?* » (annexe 37, extrait 7).

Elle réaffirme sa volonté de transmettre des normes, de « poser une morale, une éthique, un comportement », aspects qui se traduisent à travers son discours moralisant. Elle énonce clairement que nommer quelqu'un de la sorte « *ça ne se fera pas [...] parce que si ça se fait [...] ce n'est pas acceptable* ». Aussi, elle n'évoque aucun regret à ses prises de paroles injonctives considérant que « *ça c'était à dire* ».

Néanmoins, ses intentions se heurtent à un dispositif qui perturbe ses certitudes et qui la « *poussait à aller un peu au-delà de [ses] pratiques et habitudes professionnelles* », se situant dès lors en-dehors de sa sphère de sécurité. Elle considère que « *même humainement, en tant que personne, [elle ne pouvait] pas laisser dire cela* ». L'objectif de les amener à adhérer aux normes est un objectif à court terme, ne pouvant « *les laisser quitter le cours sans [qu'ils aient] compris que c'est des insultes ordinaires et qui n'ont pas lieu d'être* ». On apprend qu'elle a malgré tout tenté de se centrer sur la parole des élèves en se mettant « *dans la situation, dans ce que eux disaient* ». Se faisant, elle s'obligeait « *à continuer à creuser, à éviter de les juger* », jusqu'à la limite de ce qu'elle peut accepter. « *Puis franchement à un moment* » elle déclarait en avoir « marre » ; le besoin de les faire accéder à des normes instituées s'affirmant tant « *c'était plus fort* » qu'elle.

La poursuite de l'échange fait néanmoins apparaître la réelle raison sous-jacente à ses choix qui se caractérise par la quête de conformité avec « *le programme d'EMC* ». On apprend ainsi que ses choix l'amènent en réalité à viser une forme de concordance avec les concepts à transmettre par une fixation sur « *des acquis, des connaissances* ». Elle se montre ainsi satisfaite de la réaction des élèves à cette auto-assignation en constatant qu'ils « *acquiescent en disant : Oui c'est une forme de racisme ordinaire* ». Ce constat requiert une forte satisfaction de sa part, considérant que « *c'est gagné* » et se sentant « *soulagée* ».

L'objectif de transmission de connaissances est confirmé : « *Ils définissent les mots* », se disant « *contente* » tant elle « *dirige* » les propos, se montrant en concordance avec « *les attentes du métier* ». L'attrait des programmes d'enseignement fait ainsi écran et minore une possible perspective visant la prise en compte du milieu de vie des élèves comme axe de travail.

Un dernier processus est perceptible faisant écran au milieu de vie. Cette fois, c'est une certaine propension à être affecté par des propos d'élèves qui conditionne l'orientation de l'activité.

Le moment du débat animé par Evelyne montre le narrateur de la situation de départ, Wahibe, indiquer que les propos tenus par certains élèves à son intention relèvent du racisme ordinaire (annexe 37, extrait 8).

Elle indique avoir constaté que l'élève allait dans son sens en s'opposant au point de vue dominant des élèves pour qui traiter quelqu'un « *de sale marocain* » n'était pas grave. Elle précise avoir vu que « *Wahibe disait l'inverse de tous les autres [mais elle ne l'a] pas formulé* ». Elle se dit fortement marquée par les interventions des élèves qui ne vont pas dans le sens d'une disqualification de ce genre de propos, aspect qu'elle cherche à imposer se sentant en échec. Elle se dit vraiment « *perturbée* » considérant que cela s'est « *senti dans le ton* » tant elle était « *sciée* ».

Elle repère bien l'impact des propos des élèves sur l'élève-narrateur, « *j'ai vu que Wahibe était touché et qu'il mesurait que c'est du racisme ordinaire* », mais elle renonce à lui donner la parole dans la mesure

où elle observe que les autres élèves ne partagent pas cette compréhension de la situation. Elle se réfère à ses habitudes du métier où elle n'hésite pas à imposer son point de vue. En effet, « *d'habitude [elle] leur rentre dedans [elle] n'hésite pas* », considérant que « *c'est aussi le rôle de l'école de dire "stop"* ». Evelyne n'a pas d'alternative à ce geste professionnel, sans recours pour trouver « *d'autres façons de faire* », provoquant une instabilité dans son agir tant les propos des élèves sont éloignés de ses valeurs. Aussi, elle « *tourne en rond [...] donne la parole aux uns et aux autres* » se disant « *complètement perturbée et même agacée par ce qu'ils disent* ».

Le débat s'engage quelque peu avec le chercheur. Dans l'extrait, certains élèves indiquent qu'on peut accepter de se faire traiter dès lors que c'est un copain qui l'exprime, un autre précise que tant que ce n'est pas méchant ce n'est pas grave. Des points de vue concurrents finissent par apparaître : « *C'est un peu lourd* » dit l'un d'eux, voire encore un autre qui précise que « *ce n'est pas toujours sympa de dire ce genre de choses* ».

Le chercheur lui fait remarquer qu'elle se focalise sur les points de vue opposés aux siens, et qu'elle ignore pourtant d'autres prises de paroles qui confortent ses intentions.

Evelyne explique ce choix par son incapacité à laisser penser ce type de chose tant elle se montre touchée par ces valeurs opposées aux siennes. Elle se réaffirme « *sciée* », se dit même « *touchée* » tant elle est « *atteint[e] parce que là [...] clairement [...] c'est ses valeurs qui sont touchées* ». Elle se montre dans l'impossibilité d'accepter des points de vue aussi éloignés de ses propres valeurs : « *Je ne comprends pas ces élèves [...] ils sont éloignés vraiment là oui de mes valeurs. Et ça se voit, ça se sent, dès le début* ».

Cet extrait témoigne de la proximité entre les valeurs exprimées par les élèves et celles qu'elle porte personnellement en tant qu'être social. Une intention de conformité avec son propre système de référence la met dans une disposition qui ne lui permet pas d'accéder au milieu de vie des élèves. Cet aspect rend compte d'une difficulté éprouvée par l'ensemble des participants et qui fait écran aux enjeux du protocole.

2.3.2.4 Un développement professionnel soumis à des dynamiques contrastées

Nous ambitionnons d'identifier des marqueurs de nature à rendre compte du développement professionnel en conservant le curseur au niveau de l'orientation de l'activité. Si pour chaque acteur nous repérons des dynamiques de développement professionnel spécifiques, nous restituons préalablement un moment de bascule touchant l'ensemble des participants. Celui-ci se situe durant les échanges de la première ACC.

Le chercheur demande aux participants ce qui les freine dans le fait d'entrer dans un travail sur les valeurs (annexe 37, extrait 9). Clarisse expose ses craintes « *de perdre le groupe* », s'agissant surtout de collégiens qui, parce qu'ils sont « *petits une fois qu'ils ont [pris la parole] ils n'ont plus rien à dire* ». Le chercheur souligne néanmoins des moments de réussite rappelant qu'au début de son débat, elle était pourtant parvenue à « *faire émerger des points de vue* ». La suite de l'échange permet à Clarisse de pointer des gestes professionnels chez les autres participants qui, parce qu'ils sont mis en mots, provoquent une prise de conscience de l'existence d'ingrédients pouvant concrètement sortir de l'impasse rencontrée.

Clarisse repère chez Noé une façon de faire qui lui semble tout à fait adaptée à un travail sur les valeurs. S'adressant à ce dernier, elle indique avoir repéré un atout dans son agir remarquant que son « *attitude [était très] engageante pour le dialogue* ». Elle rajoute qu'il reformule les propos des élèves « *dans un style vraiment [...] proche d'eux* ». Elle y oppose sa propre manière de faire qui lui apparaît trop

protocolaire en prenant « *un ton [...] alors on a fait ça, on a vu ça, puis ça puis ça [elle tape la main sur la table en même temps qu'elle énonce ces mots] ça fait très prof qui catégorise* ». Elle évalue son approche comme étant bloquante pour les élèves car s'inscrivant trop exclusivement dans un rapport de verticalité. A la suite de cette analyse, une nouvelle hypothèse apparaît sous la forme d'un renouvellement envisageable d'un de ses gestes professionnels qu'elle entend bien mettre en œuvre : « *Prendre le point de vue d'un élève et leur demander de le discuter* ».

En fournissant des raisons de penser que des ingrédients concrets peuvent être mobilisés pour viser une évolution des pratiques, l'analyse de Clarisse fournit aux participants des raisons de penser qu'un développement professionnel, en phase avec les visées de recherche, peut être engagé.

Aussi, nous considérons le contenu de cet échange comme un vecteur d'évolution des pratiques qui ouvre vers de nouvelles manières de penser et de faire. Ces temps de changement seront néanmoins indexés à d'autres ingrédients que nous soulignons plus loin.

Pour Clarisse, la bascule vers un développement professionnel en phase avec la prise du milieu de vie des élèves est perceptible à l'ACS2. Celle-ci s'opère dans l'anticipation d'une disposition à agir que Clarisse mobilise en situation. Nous illustrons cette dynamique par un extrait de la deuxième ACC.

Dans la vidéo analysée une élève, Jade, prend la parole pour commenter un surnom que les élèves donnent à un camarade de la classe : « *Petit Poucet c'est pas méchant, c'est juste parce qu'il est petit en taille mais c'est même pas nous à la base qui l'avons traité comme ça* ». Un débat s'installe sur cette question (annexe 37, extrait 10). Un élève précise qu'il participe aussi de la propagation de ce surnom mais que cela ne l'amuse pas.

Clarisse identifie dans sa façon de faire une velléité de réitérer une pratique ordinaire visant à imposer une norme de pensée caractérisant selon elle la valeur « *respect* ». Elle précise qu'au moment même où les élèves expriment leurs idées, elle se « *coupe la parole [et ne] termine même pas la phrase* ». En effet, se voyant sur le point d'administrer une norme, elle décide finalement de s'interrompre afin de laisser les élèves poursuivre le propos.

Elle a désormais conscience de l'impact de son agir sur les élèves, se « *rend compte [qu'elle] parle beaucoup trop, [qu'elle prend] toute la place [et qu'elle] étouffe littéralement les élèves* ». Cette prise de conscience marque un temps fort de son développement en cela qu'elle déplace son attention de normes à imposer au milieu de vie de l'élève à explorer; modifiant ainsi ses dispositions à agir.

Un vrai travail sur les conditions de transmission des valeurs est désormais perceptible. Pour aboutir à ce résultat, elle ne veut pas « *des gamins d'apparence [...] c'est pas des façades* ». En effet, dans l'extrait analysé, et à la suite de l'élève qui indique ne pas s'amuser de l'emploi du surnom, Clarisse pose une question qui provoque une réaction de sincérité des élèves : « *Alors vraiment ? Ca ne vous amuse pas ?* ». Les élèves répondent en rigolant, preuve que la situation les amuse en contradiction avec ce qu'un élève vient pourtant d'évoquer. Elle constate avec satisfaction que « *là [elle] le démasque et [qu'il] acquiesce en plus* ». Cette réaction lui permet de confirmer l'impact de ses nouveaux gestes professionnels rendant possible un travail sur les valeurs. Elle confirme désormais être capable de « *libérer la parole* », confirmant de nouvelles manières de penser : « *Un truc formel pour du formel ça ne sert à rien* ». C'est bien à travers un effort de déneutralisation du milieu de vie des élèves que Clarisse peut désormais entrevoir de nouvelles manières de faire. L'objectif consiste désormais à faire tomber le métier d'élève pour accéder à un réel retravail portant sur les valeurs en jeu dans des situations de vie, se refusant toute forme de posture injonctive.

Nous soulignons encore la contribution du chercheur au développement professionnel de Clarisse. En effet, c'est le questionnement du chercheur qui amène une prise de conscience de son agir. Celui-ci lui rappelle ses propos précédents où elle affirmait ne pas vouloir aller aussi loin dans le travail en

personnalisant la question des valeurs, aspect qui était resté dans l'ombre de l'avis de Clarisse qui ne s'était « *pas rendue compte* » de cela.

En outre, il ne s'agit pas d'abandonner son attachement aux savoirs, mais bien désormais de promouvoir dans un même temps des valeurs en lien avec des connaissances. Elle affirme ainsi de nouvelles conceptions en considérant que les élèves « *doivent être capables de faire les deux, comprendre les choses et agir de sorte [pour être] en harmonie* ». Aussi, nous pouvons affirmer que le point de vue de Clarisse se complexifie pour intégrer dans un même temps, la pertinence de travailler sur des normes de société et d'en faire un retravail au niveau des élèves. Elle entend désormais faire « *émerger [...] un discours convenu de la société [et] qu'il soit dans le vécu quotidien [considérant que son] idéal serait d'arriver à fondre les deux, parce que les normes sociales c'est ce qu'on cherche à propager alors c'est cette rencontre qu'on veut* ».

La bascule actant d'un développement professionnel vient ainsi de sa capacité à adopter une posture en retrait se refusant à imposer des normes. Ce choix d'agir vient d'une expertise théorique l'amenant à modéliser les conditions d'émergence du milieu de vie de l'élève. Ainsi, nous pouvons postuler d'une montée en expertise arrimant de nouvelles manières de penser avec une pratique en phase avec l'objectif escompté.

Pour Evelyne, la bascule vers un développement professionnel se loge dans une évolution de son mode de questionnement.

Evelyne décrit de manière précise sa nouvelle manière de faire et notamment l'usage d'un « *questionnement sans jugement [...] qui n'a pas d'intention* » d'imposer des normes de penser (annexe 37, extrait 11).

Elle affirme un changement de manières de penser la finalité du débat. Si lors du premier exercice elle évoquait sa volonté de faire adhérer coûte que coûte les élèves à des normes de pensée, son but n'est plus désormais de faire absolument adhérer les élèves. Un net contraste avec le premier débat est perceptible et qui impacte la conduite du débat.

Elle souligne que son objectif « *ne doit pas être perçu comme une intention de faire changer les choses* ». Elle ambitionne plutôt d'amener l'élève à interroger son expérience. Ce qu'elle cherche « *c'est vraiment un appel à son propre vécu et comment [l'élève] analyse son vécu* », se montrant très précautionneuse de la sécurisation des échanges écartant toute velléité d'imposer des normes. Elle « *ne souhaite pas que l'élève se sente agressé [...] en permanence mais qu'il ne se sente pas non plus obligé de penser comme [...] nous* ». Elle est désormais en capacité de recevoir tous les propos des élèves dans la mesure où ils témoignent d'un rapport d'authenticité avec son auteur.

Elle clarifie le geste professionnel qu'elle mobilise pour arriver à ce résultat en évoquant l'usage de questions qui « *sont dérangeantes [...] mais sans jugement* ».

Evelyne est désormais capable d'accueillir une parole sincère et d'adopter un mode de questionnement visant à provoquer de l'instabilité chez les élèves jusqu'à faire évoluer leur système de préférence.

C'est donc en abandon l'exigence d'efficacité qu'elle parvient à faire évoluer sa pratique professionnelle pour favoriser une qualité de parole des élèves.

Pour Noé, nous repérons la bascule dans une attitude posturale visant un « *lâcher prise* » dans la conduite du débat. Ce choix lui permet dès lors d'accéder possiblement à ce que recouvre la parole des élèves et qui se loge dans leur milieu de vue.

Nous situons ce moment lors de la deuxième ACC. Noé y confirme son attachement à la parole de l'élève considérant une situation où « *il faut les laisser dire [...] même des choses fausses* » (annexe 37, extrait 12). Son positionnement s'étaye au fur et à mesure des échanges vers une quête d'efficacité.

Il considère que si « *on veut qu'ils se développent, que les valeurs évoluent, il faut qu'ils puissent dire leurs points de vue* ». Il compare le rôle de l'enseignant à celui de « *spéléologue* » pour illustrer la nécessité de chercher en profondeur ce qui sous-tend les arguments des élèves. Il ne perd néanmoins pas de vue la nécessité de faire évoluer les élèves. Une nouvelle hypothèse d'intervention se profile en considérant que les élèves peuvent se développer au contact du point de vue des pairs, « *leur représentation du racisme va être corrigée ou nuancée par l'intervention des autres* ». Cette hypothèse a vu le jour en visionnant un extrait du débat conduit par Evelyne où les élèves opposent leurs points de vue sur l'acceptation ou le rejet de l'homosexualité. Se tournant vers Evelyne, elle indique que « *c'est exactement ce [qu'elle a] fait avec les gamins [afin que] chacun [dise] son truc et ça a fait bouger les lignes* ». Le constat d'efficacité observé contribue à répondre aux doutes soulevés durant l'ACS2 lorsque Noé avait fait état d'un échange avec un professeur de philosophie ayant abouti à un dilemme quant à la place de l'enseignant dans la transmission des valeurs.

Ce partage amène du sens à une formule qui circule dans les discours au sein de l'école : « *L'élève au centre* » et qui à l'épreuve du débat fait apparaître plutôt une posture « *autocentré[e]* » de l'enseignant. Le travail du débat prend progressivement de la signification pour Noé jusqu'à considérer le débat comme « *un exercice démocratique* » dont le but ne consisterait pas à figer « *ce qui relève des valeurs universelles* », mais de parvenir à faire débattre les élèves « *sur des questions qui sont très instables* ». Plutôt que de se questionner sur la quête d'universalité en tant que moyen, il se demande s'il faut « *commencer par l'universel [...] ou par le particulier* » ? Aussi, il construit désormais de nouvelles normes en considérant l'universel « *dans cette forme d'instabilité où on se questionne* ».

Le positionnement professionnel de Noé, sur le plan théorique, se consolide au fur et à mesure du visionnage des débats des collègues et lui fournissent des raisons de se projeter dans le débat de manière renouvelée.

2.4. Mise en débat de son action

Ce marqueur nous permet d'identifier comment les enseignants construisent des éléments de professionnalité en se heurtant à un modèle de débat qu'il découvre. Il nous amène à identifier le processus par lequel ils intègrent ou à l'inverse ils abandonnent des manières de faire et/ou de penser sa pratique en référence à l'enjeu visant l'émergence et le retravail du milieu de vie de l'élève.

Les indicateurs de prise en compte sont tantôt exogènes, lorsqu'ils se réfèrent à des habitudes du métier où à la pratique de l'un ou l'autre enseignant, ou endogènes en référence à ses propres valeurs ou à son style professionnel.

Un développement professionnel est perceptible dès lors que les participants font état d'un style professionnel emprunt d'un renouvellement de manière de penser et de faire.

2.5 Synthèse des analyses inter-cas

Le premier marqueur porte sur les sentiments éprouvés et déclarés par les enseignants lors de la mise en œuvre du dispositif pédagogique. Il nous permet de repérer ce que ressentent les enseignants dans la conduite du débat. En outre, il constitue un moyen d'identifier la manière avec laquelle ils sont entrés dans la démarche d'animation tout comme l'intensité avec laquelle ils ont éprouvé cette expérience. Nous repérons un développement professionnel dès lors que les sentiments de déstabilisation et d'inefficacité se muent en davantage de contrôle et de maîtrise.

Nous repérons que les changements de manières de faire se produisent toujours à l'issue des ACC et néanmoins selon une temporalité différente. La transformation de l'activité pour Clarisse et Evelyne se produit à l'issue de l'ACC1, alors que pour Noé il s'affirme après l'ACC2 suite à une longue phase d'évolution de ses manières de penser. Ce cheminement est perceptible de l'ACS2 à l'ACC2 jusqu'à impacter ses gestes professionnels en situation lors du troisième débat.

Le second marqueur rend compte du protocole du débat en tant que cadre de référence. Il permet de recueillir la qualité du lien qu'entretient l'enseignant avec le dispositif pédagogique. Un développement professionnel est perceptible lors d'une approche du protocole du débat perçu comme une contrainte et qui reste extérieure aux participants, à une activité de prise d'initiative qui fait apparaître la contrainte comme ressource.

Nous observons un déplacement professionnel tardif chez les trois enseignants ce qui atteste de la complexité d'une telle prescription d'agir portée par le chercheur. La transformation de l'activité de Clarisse en termes de manières de faire est plus tardive que les autres participants (ACS3). Nous rappelons à cet effet qu'elle avait déjà expérimenté le protocole du débat. Pour Evelyne, après le sentiment d'échec ressenti lors du premier débat, elle modifie dès le suivi son rapport au dispositif produisant ainsi selon elle des effets positifs sur la qualité de parole des élèves. Noé est davantage résistant dans la modification de ses gestes professionnels. Si la manière de penser a évolué dès l'ACC2, il n'y a guère que dans la mise en œuvre effective du feedback que nous observons un changement de pratique effectif et ceci lors du dernier débat.

Le troisième indicateur permet de repérer les tendances des participants à prioriser leurs actions sur la transmission de connaissances, la prise en compte des points de vue des élèves et/ou l'orientation vers le domaine des valeurs. La bascule se produit dès lors qu'une tendance s'affirme d'une approche relevant de la normativité et d'une prise en compte des valeurs immergées dans les points de vue des élèves. La transmission des connaissances n'étant pas abandonnée mais elle perd son caractère exclusif. Nous repérons chez les trois enseignants une posture initiale relevant d'une forte centration sur les connaissances du programme à transmettre en dépit des valeurs. Lorsque le vécu des élèves émergent c'est pour justifier des connaissances à transmettre. Clarisse est fortement attachée aux normes et valeurs républicaines qu'elle souhaite absolument asséner. Ses manières de penser évoluent notamment durant l'ACC2 débouchant sur un changement dans les manières de faire lors du dernier débat. Pour Evelyne, son déplacement professionnel est plus rapide. Dès le second débat nous relevons une forte modification qu'elle explique par sa volonté de ne pas reproduire ses gestes professionnels mobilisés lors du premier débat. Le changement est plus long à se dessiner chez Noé. Après une longue phase de maturation et de réflexion, nous repérons un changement de manière de faire lors du dernier débat.

Le quatrième marqueur porte sur la mise en débat des actions. Il nous amène à identifier le processus par lequel ils intègrent ou à l'inverse ils abandonnent des manières de faire et/ou de penser leur pratique en référence à l'enjeu visant l'émergence et le retravail du milieu de vie de l'élève. Les indicateurs de prise en compte se réfèrent à des habitudes du métier où à la pratique de l'un ou l'autre enseignant. Mais ils se réfèrent également à leurs propres valeurs ou à leur style professionnel. Un développement professionnel est perceptible dès lors que les enseignants font état d'un style professionnel marqué par un renouvellement de manière de penser et de faire. Nous relevons que les trois participants se réfèrent tout au long de l'expérimentation à des habitudes de métier. Néanmoins, de nouvelles manières d'être, de penser et de faire émergent progressivement au fil des animations et des AC. Cette observation va dans le sens non d'un abandon des gestes du métier mais plutôt d'une revivication par renouvellement des pratiques. Nous repérons à partir de la deuxième ACC, une

transformation qui va dans ce sens pour Clarisse et Evelyne. Le changement de manière de faire intervient plus tardivement chez Noé lors du dernier débat.

2.4.1 Tableaux synoptiques des *verbatim* dans une perspective longitudinale³⁶

2.4.1.1 Le cas Clarisse

La pratique du débat par Clarisse traduit des éléments de permanence notamment dans ses références constantes, tout au long de l'étude, à des habitudes du métier (4a-ACS1, ACC1, 1ACS2) qui persistent jusqu'à s'estomper progressivement (4a-ACC2, ACS3, ACC3), laissant place à de nouvelles manières de faire (4d-ACS2, ACC2, ACS3, ACC3). Aussi, nous pouvons acter que l'ACS2 marque une bascule d'une dynamique d'abandon progressif de ses habitudes du métier (4a) vers le développement de nouvelles manières d'aborder sa pratique (4d) laissant apparaître des réflexions sur ses propres valeurs (4c-ACC2, ACS3, ACC3).

Par ailleurs, son développement se double de références régulières aux pratiques de participants lors de l'analyse de ses débats (4b-ACS2, ACS3) qui prolongent des moments de prises en compte durant les temps collectifs (4b-ACC1, ACC2, ACC3).

Nous observons encore que les fortes et répétées références au métier (4a-ACS1, ACC1, ACS2) semblent masquer ses propres valeurs pour lesquelles il y a peu de verbalisation au début de l'étude (4c-ACS1, ACC1, ACS2) jusqu'à se multiplier à la suite de la bascule opérée en ACS2 (4c-ACC2, ACS3, ACC3). Tous ces apports sont repris pour faciliter la compréhension (tableau 14).

³⁶ Légende des tableaux. Pour chaque indicateur, nous restituons des extraits *verbatim* avec des traces du codage. Nous assurons une correspondance entre le contenu du tableau et les analyses inter-cas en procédant à une numérotation chronologique insérée dans les tableaux dès qu'un indicateur est repéré dans le discours. La numérotation est remise à zéro à chaque changement d'ACS et d'ACC. Un code couleur distingue les changements dans les manières de penser (cases à fond orange) et de faire (fond vert)

	ACS1	ACC1	ACS2	ACC2	ACS3	ACC3
4a) Se réfère à des habitudes du métier	1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 9	1, 2, 3, 4, 5, 6, 11, 12	2, 4, 10, 12, 17, 18, 19, 21, 22, 25, 28, 29, 33	1, 2, 4, 12	3, 5, 18	3, 4
4b) Se réfère à la pratique d'un participant		9, 10	1, 5, 7, 8	6	14, 16, 21	9, 10
4c) Se réfère à ses propres valeurs		7, 8		10	4, 6, 17, 19	1
4d) Développe son style professionnel			3, 6, 9, 11, 13, 14, 15, 16, 20, 23, 24, 26, 27, 30, 31, 32	3, 5, 7, 8, 9, 11	1, 2, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 20	2, 5, 6, 7, 8, 11, 12, 13, 14

Tableau 14 : Tableau synoptique du marqueur « mise en débat de l'activité », Clarisse

Son approche du métier, ainsi que les ingrédients que nécessitent selon elle la prise en compte du milieu de vie, se fait de manière systémique en abordant le positionnement dans le métier combiné à l'identification des gestes mobilisés. Celle-ci se fait tant dans sa pratique que dans celle des autres et plus particulièrement lorsqu'elle repère des choix propices à l'émergence des points de vue des élèves. La persistance d'habitudes du métier, certes progressivement minorées, permet d'acter que, loin d'abandonner ses habitudes professionnelles, sa pratique est revivifiée et amplifiée par de nouveaux éléments de professionnalité. Cet aspect est visible à l'issue de chaque ACC. Aussi, nous pouvons acter que ces temps servent de levier à l'évolution de sa pratique. En effet, après chaque boucle, Clarisse fait référence à des pratiques observées. Nous repérons ici une spécificité dans son développement professionnel qui réside dans sa capacité à épingler des gestes professionnels auprès des participants. Dans un second temps, elle les administre à son tour moyennant une réflexion poussée sur leurs significations et une évaluation de leur impact sur les élèves.

2.4.1.2 Le cas Evelyne

Evelyne fait état dès la première ACS d'un fort sentiment d'échec tant les propos des élèves ont heurté ses valeurs (4c-ACS1). Une absence de référence à ses propres valeurs est ensuite perceptible (4c-ACC1, ACS2, ACC2) pour y venir tardivement (4c-ACS3, ACC3).

Elle se réfère à ses configurations habituelles pour justifier de ses choix (4a-ACS1), tout en montrant des premiers signes de développement professionnel par ses analyses (4d-ACS1). Elle identifie ensuite des gestes professionnels chez les autres participants qu'elle considère pertinents (4b-ACC1) et sur lesquels elle construit son développement professionnel (4d-ACS2, ACC2, ACS3, ACC3).

On observe pour chaque ACS, une analyse qui se réfère régulièrement à des standards du métier (4a, ACS1-ACS2-ACS3) qu'elle double d'un développement professionnel (4d-ACS2, ACC2, ACS3, ACC3), actant de gestes du métier revivifiés tout comme pour Clarisse. Nous reprenons tous ces éléments pour en faciliter la compréhension (tableau 15).

	ACS1	ACC1	ACS2	ACC2	ACS3	ACC3
4a) Se réfère à des habitudes du métier	1, 5, 6, 8, 9, 17	4, 6	3, 5, 20, 21, 23, 26, 27	7, 9	1, 7, 8, 9, 15, 17	2, 3
4b) Se réfère à la pratique d'un participant	2	1, 2, 3, 5	2, 7, 9, 14			5
4c) Se réfère à ses propres valeurs	3, 4, 7, 10, 11, 12, 13				10	6, 7
4d) Développe son style professionnel	14, 15, 16		1, 4, 6, 8, 10, 11, 12, 13, 15, 16, 17, 18, 19, 22, 24, 25, 28, 29, 30	1, 2, 3, 4, 5, 6, 8, 10, 11	2, 3, 4, 5, 6, 11, 12, 13, 14, 16, 18, 19	1, 4, 8, 9, 10, 11, 12

Tableau 15 : Tableau synoptique du marqueur « mise en débat de l'activité », Evelyne

Le premier débat est jugé « catastrophique » par Evelyne. Elle se réfugie dans ses habitudes du métier dès lors qu'elle se retrouve en difficulté notamment sur la question de leur refus de partager les valeurs de la République. La première ACC lui permet d'enrichir ses manières de penser grâce aux analyses et conseils prodigués par les participants. Ces apports lui permettent d'identifier des impensés dans sa pratique et lui fournissent des raisons d'accepter la verbalisation par les élèves de systèmes de valeurs concurrents, d'où l'absence de référence à la question des valeurs durant un temps. Néanmoins, un revirement apparaît telle une résurgence d'une incapacité d'accepter des propos opposés aux valeurs instituées après un moment d'acceptation. Une forme de résistance peut être postulée.

Le deuxième débat est un réel succès de l'aveu d'Evelyne. Elle y développe de nouvelles normes du métier qui traduisent le développement d'un style professionnel s'affirmant progressivement en opposition avec des habitudes du métier. Néanmoins, elle conserve certaines configurations habituelles en y injectant de nouvelles manières de penser. Ainsi, une dynamique apparaît entre ses gestes professionnels routiniers, de nouvelles manières de faire et des réflexions sur le métier en général.

Si elle bénéficie des conseils de Noé et de Clarisse lors de l'ACC1, elle s'affirme durant l'ACC2 comme un élément moteur du groupe tant elle parvient à clarifier et à donner de la signification à ses choix, impulsant ainsi une dynamique de renouvellement des pratiques professionnelles. L'ACC1 est également marquée par le visionnage du feedback du débat qui laisse apparaître un dépassement du protocole de recherche et qui témoigne de ses acquis.

L'ACS3 l'amène à consolider de nouvelles normes d'agir jusqu'à exemplifier durant l'ACC3, les acquis qu'elle infuse désormais dans sa pratique d'enseignante mais également de formatrice. Elle fait ainsi état d'un transfert de manières de faire acquises grâce à la recherche et qui traduit la porosité avec laquelle elle aborde ses différentes missions. Ainsi, elle fonde les ingrédients de ce développement professionnel dans l'expertise de sa pratique mais également, dans le repérage chez les participants de choix opérés pour lesquels elle accorde un certain crédit. Un nouveau cadre de référence apparaît progressivement en mettant à distance le référentiel du métier qui loin d'être abandonné est réinterrogé et s'en trouve revivifié. Ainsi, elle pose une nouvelle compréhension de celui-ci par opposition et enrichissement de nouvelles manières d'être, de penser et d'agir. Elle parvient désormais à développer de nouvelles alternatives dans sa pratique professionnelle qui, combinées à des significations construites collectivement, lui permettent de gagner en efficacité dans la capacité à faire vivre et à transmettre les valeurs instituées.

2.4.1.3 Le cas Noé

Les préoccupations de Noé s'ancrent de manière permanente dans d'importantes et récurrentes réflexions sur le métier (4a) avec un premier entretien particulièrement fécond sur ce point (4a-ACS1). De nouvelles manières de penser la pratique professionnelle apparaissent rapidement (4d-ACC1, ACS2, ACC2). Ne parvenant néanmoins pas à faire évoluer pratiquement ses manières de faire, il s'appuie sur les gestes professionnels mobilisés par les deux autres participants (4b-ACC2), et y trouve les ingrédients vers un changement effectif de sa pratique (4d-ACS3, ACC3). Nous observons un changement de pratique plus tardif que pour les autres participantes.

S'il fait explicitement référence à ses propres valeurs au démarrage de l'étude (4c-ACS1), il y fait peu référence jusqu'à l'ACS3.

Tout au long de l'étude, comme nous l'avons observé pour les deux autres participantes, Noé combine réflexions sur ses configurations professionnelles habituelles (4a) et mise en tension avec de nouvelles (4d), permettant ainsi d'acter d'une revivification du métier lui-même. Nous schématisons tous ces apports par souci de clarification (tableau 16).

	ACS1	ACC1	ACS2	ACC2	ACS3	ACC3
4a) Se réfère à des habitudes du métier	2, 4, 5, 6, 7, 9, 11, 12, 13, 15, 16, 17, 18	1, 2, 8, 9, 11	3, 4, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13	1, 2, 3, 7, 13, 17, 23, 26	1, 4, 12, 13, 17, 20, 21	5, 14
4b) Se réfère à la pratique d'un participant		12	1	7, 14, 15, 16, 18, 19, 20, 21, 22, 24	5, 8	2, 6, 12
4c) Se réfère à ses propres valeurs	1, 3, 8, 10, 19		9	27	15, 23, 24	3
4d) Développe son style professionnel	14	3, 4, 5, 6, 7, 10	2, 5, 6, 13	4, 5, 6, 9, 10, 11, 12, 19, 25, 26	2, 3, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 14, 16, 18, 19, 22	1, 4, 7, 8, 9, 10, 11, 13, 15, 16, 17

Tableau 16 : Tableau synoptique du marqueur « mise en débat de l'activité », Noé

Noé rentre rapidement dans les objectifs de recherche. Il se retrouve très vite confronté à des dilemmes heurtant ses représentations du métier mais également ses valeurs personnelles. Entre valeurs assignées par l'institution, valeurs propres interpellées par les propos des élèves et remises en cause diverses de ces derniers, Noé découvre progressivement la complexité du débat visant le développement moral de l'élève.

Tout au long de l'étude, il se réfère aux gestes du métier pour progressivement les remettre en cause jusqu'à aboutir à une pratique renouvelée. Il ne disqualifie néanmoins pas ses manières de faire acquises soit par imprégnation soit par sa formation. Au contraire, il redonne du sens à sa pratique, affine ses modalités d'agir et revivifie certains gestes professionnels. Les acquis de cette expérience donnent lieu à une remise en cause de sa pratique de formateur. Il aboutit à une attitude professionnelle qui donne toute sa place au vécu des apprenants adultes.

Nous notons que Noé, s'il évolue rapidement dans ses manières de penser, met davantage de temps à changer concrètement sa pratique. C'est par la collecte des choix réalisés par Clarisse et d'Evelyne qu'il enrichit son stock d'alternatives d'agir. Il engage une réflexion sur la place du corps dans la conduite du débat. Son analyse traduit la finesse de grains avec laquelle il s'engage dans une réflexion de fond portant sur sa pratique. Une longue phase de maturation intellectuelle est perceptible tel un détour probablement nécessaire à son développement professionnel.

La question du milieu de vie de l'élève fait l'objet de ses préoccupations constantes. Il passe d'un sentiment d'instrumentalisation du vécu de l'élève à une pleine prise en compte de leurs points de vue. Sa réflexion s'articule avec la question des savoirs à transmettre. Il n'abandonne pas l'intérêt qu'il porte aux savoirs mais dose désormais ses interventions pour ne pas freiner l'expression des élèves. En cela, on relève un net changement de référentiel, d'une centration sur les savoirs il passe à une attention permanente aux élèves. Tous ces éléments participent de son développement professionnel.

Les temps d'ACC, par la rencontre d'autres points de vue, est un élément déterminant dans le développement professionnel de Noé. Les interactions et analyses conjointes produisent des effets l'amenant progressivement à se construire un style professionnel habité de nouvelles considérations.

2.4.2 Eléments d'analyse inter-cas

2.4.2.1 Préoccupations conjointes en référence à des gestes du métier standardisés

Nous repérons des références régulières, et partagées, à des habitudes du métier en tant que modes de penser et d'agir. Ils rendent compte de choix effectués en situation et occultent l'accès aux points de vue des élèves. Nous nous référons à l'ACC2, et un extrait où Noé expose la manière avec laquelle il a démarré son deuxième débat. On y voit Noé faire un exposé des connaissances acquises lors de la précédente séance.

Il fait état « *[d']habitudes de métier* » qui l'amènent à faire « *la transition* » avec « *la séance précédente* » (annexe 38, extrait 1). Il considère ses choix comme répondant à « *un modèle ultra classique* » et qui s'origine dans sa formation comme étant ; « *le premier truc qu'on apprend* ». Evelyne et Clarisse confirment d'ailleurs de suite cette pratique en la considérant en général comme bénéfique car permettant d'« *avoir du calme dans la classe et de l'écoute* » tout en postulant d'une cohérence en terme de « *sens* ». Cet échange traduit deux préoccupations du métier.

« *En rappelant une définition sur laquelle le groupe était tombé [...] d'accord* », Noé acte d'une préoccupation centrée sur la transmission de connaissances en référence à des gestes du métier standardisés. Une logique constructiviste y apparaît dans la volonté de relier les savoirs entre eux, en cherchant à construire de nouveaux apprentissages progressifs et complémentaires imbriqués dans une cohérence d'ensemble.

Une seconde préoccupation peut être postulée en référence avec un objectif de gestion de classe. Rappeler des savoirs permet d'affilier les élèves autour de points d'ancrage communs favorisant la mobilisation de tous. Il confirme que « *l'expérience de calme* » visant l'attention est une condition préalable à toute activité de nature scolaire.

Noé concède plus-tard dans les échanges que cette manière de faire n'est pas propice à l'expression spontanée des élèves en cela qu'elle renforce les métiers réciproques, enseignants *versus* élèves. Il perçoit une première brèche dans cette manière de faire en se fixant comme perspective de se « *donner un peu de mou* ».

Un autre aspect partagé est également remarqué dans des références conjointes à la préparation de la séance qui, en amenant du contrôle par l'anticipation du cours, augmente la référence au programme scolaire mettant dans l'ombre le milieu de vie de l'élève.

Noé évoque à plusieurs reprises les effets de la préparation de la séance évoquant même une « *sur-préparation* », par la fixation de thèmes qui ne sont finalement pas tombés (annexe 38, extrait 2). Il exemplifie son propos avec des objectifs centrés sur « *la question du racisme et discrimination* » ; considérant ces attendus comme étant incapables à « *ignorer* ». En cela, une quête de conformité avec le référentiel du métier est perceptible. Ces éléments sous-jacents aux objectifs d'enseignement sont en permanence présents à l'esprit de Noé, jusqu'à préciser qu'il les a ; « *trop en tête* » bloquant une disponibilité intégrale à ce qui se joue réellement dans le débat d'élèves. Une forme de contrôle des échanges vient opérationnaliser ces éléments. Il trace ainsi une proximité entre le « *fonctionnement de l'établissement scolaire* » et les « *grandes lignes* » des « *programmes* » d'enseignement. Cette forme de polarité vers un objet d'enseignement plutôt conceptuel impacte sa qualité d'écoute, ce qu'il concède en précisant qu'il « *ne lâche pas suffisamment prise avec [...] un certain nombre de questions* » auquel il concède néanmoins de l'intérêt, puisqu'il les considère comme « *tout à fait intéressantes* ». Aussi, il acte d'une préférence comme reflet d'un choix opéré dans l'action. Celui-ci s'aligne avec les prescriptions du métier interprétées comme étant éloignées de la prise en compte du milieu de vie de l'élève.

2.4.2.2 Ce que devient le milieu de vie de l'élève à l'aune des réflexions du métier

Nous repérons chez l'ensemble des enseignants des pratiques de détournement du milieu de vie des élèves que nous explicitons. Ainsi, nous traçons trois attitudes qui rendent compte d'un processus de déroutage du milieu de vie de l'élève. Celui-ci est abandonné par manque de connaissances sur les valeurs qui conditionnent des situations d'élèves, d'une tendance à être analytique et dans la mesure où le vécu des élèves ne fait pas toujours valeur pour l'enseignant. Nous présentons successivement trois extraits qui rendent compte de ce processus.

Le premier extrait est emprunté au débat initial de Noé dans lequel il évoque son usage du vécu des élèves (annexe 38, extrait 3). Alors qu'ils expriment l'idée que la question du rapport au corps est aussi une affaire de culture et de mentalité des pays, précisant leurs normes d'appartenance, Noé prolonge les échanges en évoquant la situation de ces femmes victimes d'attouchements lors des manifestations au Caire en 2011. Alors que les échanges se multiplient entre élèves, Noé recentre le débat sur la situation en France marquant ainsi une prise de contrôle sur les interactions dans le groupe.

Dans une première intention, il justifie ce choix de relocalisation de l'échange en évoquant deux préoccupations. Tout d'abord, « *revenir à leur vécu* » lui permet de mobiliser les élèves afin « *qu'ils se sentent concernés* » par ces échanges. On repère à nouveau une dynamique de gestion de classe justifiant d'une prise de contrôle sur l'évolution des interactions entre élèves. Enfin, cette intention se double d'une autre préoccupation visant à équilibrer la répartition genrée de la parole. Il a « *l'impression [que les filles] s'ennuient* » et que les « *garçons sont énormément présents* », répondant à une injonction du métier visant à être à un tel équilibre. Néanmoins, ses objectifs qu'il s'assigne ne semblent pas probants soulignant que les élèves « *n'ont pas compris* » où il voulait en venir. Nous pouvons postuler que le recentrage sur l'espace géographique strasbourgeois ne fait pas valeur à leurs yeux, justifiant ainsi leur manque d'appétence pour débattre. En effet, les élèves évoquaient des situations culturellement marquées par leurs origines extra-européennes pour lesquelles les débats étaient vifs ; et de longs silences après la prise de parole de Noé et le recentrage des échanges sur l'espace géographique proche. Nous précisons d'ailleurs que les élèves cherchent à recentrer une seconde fois la discussion sur la manière dont culturellement la situation est perçue ; provoquant à nouveau une action de recentrement de Noé sur « *un espace public qu'ils fréquentent à peu près tous* ». Cet échange montre bien la coexistence dans un même échange de systèmes de préférence en tension. A la logique de contrôle des élèves vers l'expression de leur milieu de vie et des valeurs inhérentes, répond la tentative de contrôle de Noé sur sa propre sphère de connaissances en référence aux programmes d'enseignement et aux valeurs républicaines comme objet d'apprentissage prioritaire.

La poursuite de l'entretien fait apparaître une nouvelle information rendant compte d'une autre préoccupation sous-jacente à l'origine de ses choix le détournant du milieu de vie des élèves. En réalité, il apparaît un sentiment d'incompétence pour un sujet éloigné des programmes d'enseignement et pour lequel il n'est « *pas certain de tout maîtriser [notamment] au niveau des différentes cultures* ». Il en ressort ainsi une volonté de centrer l'échange sur un niveau de connaissances qu'il déclare maîtriser.

La pratique du débat centrée sur le milieu de vie des élèves, avec l'amplitude des connaissances et la diversité des valeurs pouvant possiblement faire irruption dans la sphère des apprentissages, constitue un exercice nécessitant la mobilisation de savoirs larges dépassant le cadre des instructions officielles. En cela, nous pouvons acter d'une pratique exigeante provoquant des stratégies de repli de l'enseignant ignorant le milieu de vie des élèves, pour préférer situer les échanges dans son espace de confort éloigné possiblement des préoccupations des élèves.

Un second extrait nous permet d'acter d'un déroutage du milieu de vie de l'élève cette fois pour satisfaire à la dynamique de conceptualisation des échanges avec les élèves comme reflet de la professionnalité enseignante (annexe 38, extrait 4). L'extrait porte sur l'évaluation des conditions considérées comme incontournables pour obtenir une qualité de débat à la hauteur des objectifs de recherche.

Noé repère une « *tendance à être analytique* », le vécu est bien remarqué, investit mais immédiatement détourné pour satisfaire à une volonté de conceptualisation comme le souligne son propos : « *On rentre dans le truc allez on analyse là de suite* ». Cette manière de faire traduit une intentionnalité centrée sur la transmission de connaissances. Nous pourrions appeler cette dynamique comme une sorte d'usurpation du milieu de vie dans la mesure où il ne fait l'objet d'aucun retravail notamment en termes de valeurs en jeu dans la situation. Il est ainsi un prétexte pour entrer dans des savoirs à transmettre. Aussi, le milieu de vie est traversé par une préoccupation professionnelle qui ignore l'enjeu assigné par le dispositif soumis à l'expertise.

Nous apprenons qu'il en coûte une « *frustration pour le prof [de] laisser dire et de préférer l'objectif de faire émerger des points de vue sans tout de suite poser une analyse* ». Aussi, apparaît la nécessité pour l'enseignant de renoncer provisoirement à un réflexe du métier qui l'habite de manière quasi spontanée jusqu'à fonder ses choix d'action et ses priorités de penser. Une certaine disposition à agir est ainsi nécessaire obligeant à des sacrifices pour viser un changement de pratique.

Le troisième extrait rend compte d'une autre préoccupation commune aux trois participants et qui participe de ce processus de détournement du milieu de vie. Il est désormais question de valeurs personnelles pour rendre compte du processus de détournement.

Noé explicite les raisons qui fondent selon lui les difficultés à faire émerger le vécu de l'élève dans ce qu'il appelle le « *marasme du cours* » (annexe 38, extrait 5). La séquence porte sur une discussion entre élèves et l'intérêt d'utiliser la violence pour résoudre des problèmes. Noé regrette de ne pas avoir réagi aux propos d'un élève qui souligne qu'il « *faut toujours un vainqueur et un perdant* », invitant l'auditoire à « *regarder comment les guerres ne sont terminées* ».

Pour Noé, « *faire attention aux mots* » est un manque de « *dextérité c'est-à-dire [d']habilité à percevoir tout de suite cette chose là* ». Il précise que cette difficulté dépasse le cadre professionnel ; il « *pourrait être avec des amis* » avec lesquels il « *débattraît comme là* », de toute évidence, il ne verrait « *pas non plus* » comment intervenir et éprouverait « *la même difficulté en terme de réactivité* ». Aussi, le milieu de vie est ignoré : « *Je bloque, ça me passe au-dessus* ». Nous pouvons ainsi postuler que le vécu ne fait pas milieu pour lui. Ne lui accordant *a priori* pas de valeur, il n'est pas repéré par Noé dans des situations de débats d'idées, rendant impossible toute forme de mobilisation de gestes professionnels adaptés.

Cette explicitation rend compte de la complexité des attendus de la recherche obligeant les participants à identifier d'éventuelles concordances entre valeurs personnelles et professionnelles, provoquant par moment des tensions nécessaires pour espérer accéder au vécu de l'élève avec les finalités escomptées. Aussi, l'enseignant doit, par moment, être capable de vivre son propre dépassement afin de prioriser ses préférences sur des valeurs promues par les élèves pour susciter le débat en classe.

2.4.2.3 Ce que recouvre les réflexions liées au métier

Pour les trois participants, nous avons repéré des tendances différentes qui rendent compte, de manière spécifique, de ce que recouvre leurs préoccupations professionnelles dès lors qu'elles sont

prises en tension avec l'objectif du dispositif du débat. Nous rendons successivement compte de ces tendances pour chacun des participants.

Clarisse analyse un moment du premier débat où elle réalise une synthèse de ce qui caractérise le harcèlement en général. Elle fait suite à une discussion introduite par les élèves qui évoquent la situation d'un garçon qui se prenait régulièrement des coups de pied durant les récréations (annexe 38, extrait 6).

Clarisse explicite comment elle traite le thème du harcèlement dans ses cours ; « *en choisissant des situations qui sont neutres personnellement pour les élèves* ». L'idée étant d'éviter le narratif et « *qu'ils ne mettent pas tout de suite le débat sur un niveau du quotidien* », tout en évitant toute forme d'accusation du type ; « *toi t'as fait ça, toi t'as fait ça* ». Aussi, ses préoccupations l'amènent à se cantonner à un niveau de déshadérence avec des faits, en questionnant plutôt sur « *ce qu'on fait en général* ». Elle est affirmative quant à la nécessité de ne pas nommer les protagonistes de la situation « *pour pas qu'ils soient impliqués* ».

Les choix de Clarisse sont également teintés d'une volonté de neutraliser le vécu afin d'éviter des situations trop descriptives, pour lesquelles le potentiel en terme d'apprentissage lui semble minoré. Des préoccupations cognitives sont ainsi perceptibles et s'inscrivent en concordance avec le genre professionnel en général. Celles-ci se doublent d'une précaution visant à sécuriser les échanges et ceci d'autant qu'ils pourraient déboucher sur des accusations d'élèves. Aussi, entre intention conceptuelle et fonction de protection, Clarisse fait le choix d'ignorer le milieu de vie de l'élève qu'elle habite en mobilisant des intentions professionnelles en phase avec ce que l'institution attend d'un enseignant dans la gestion de ses élèves.

La référence au métier en général lui apparaît, en ce qui concerne cet aspect, comme étant particulièrement stérile. Elle souligne sans hésitation que cette modalité est inefficace ; « *ce que l'on fait en classe de façon générale sur le harcèlement ça ne porte jamais* ».

Aussi, on identifie un dilemme du métier entre, incarner les situations de débat mais prendre le risque de poser des problèmes tant au harceleur qu'au harcelé, ou les décontextualiser pour protéger les protagonistes l'obligeant à accepter que la pratique soit inefficace en termes de changement de comportement. L'enseignante se retrouve ainsi en prise avec deux tendances contradictoires. Une forte résistance reste perceptible confirmant son choix de neutraliser les situations puisqu'elle indique qu'elle n'irait « *quand même pas dans leur harcèlement [...] en l'interrogeant directement* », tout en acceptant le faible impact, aspect qu'elle souligne en indiquant que ce qu'elle fait « *d'habitude là ça a très peu de portée* ».

Au fil des échanges, nous pouvons souligner une réaction de sa part en contradiction avec ses choix habituels qu'elle venait pourtant de défendre notamment lorsqu'elle indique que « *là [elle] hésite un peu en fait* ». L'évocation de ses raisons d'agir l'amène désormais à accepter l'hypothèse d'une autre alternative qui serait de se centrer sur les élèves même si « *c'est un peu violent là comme ça d'être accusé devant tous les autres où de se rendre compte en même temps que son comportement s'apparente à du harcèlement* ». Son système de préférence semble ainsi quelque peu perturbé sans pour autant y repérer une remise en cause complète.

La tendance forte repérée chez Evelyne rend compte d'une quête de conformité avec les valeurs institutionnelles pour lesquelles elle se déclare complètement en phase.

L'échange porte sur la manière avec laquelle elle se positionne dans son rapport aux élèves. Elle accepte l'idée d'entrer dans les délibérations des élèves l'obligeant à « *continuer à creuser* », se montrant attentive à ne pas formuler de propos disqualifiants, et d'éviter ainsi « *de les juger* » (annexe 38, extrait 7). Aussi, elle s'ouvre à l'expérimentation en acceptant le débat de normes sans distinction des systèmes

de valeurs qui pourraient apparaître. Néanmoins, cette disposition d'être se heurte à une limite dans ce qu'elle peut accepter en référence à ses propres valeurs. C'est identifiable notamment lorsque les élèves défendent l'idée qu'insulter un camarade sur sa couleur de peau, ne leur pose aucun problème. Elle déclare au bout d'un moment en avoir « *marre* », ne parvenant plus à « *laisser dire* » des opinions contraires aux valeurs républicaines. Malgré un « *vrai effort* » de retenue pour laisser tout dire, elle considère avoir dépassé ses limites en indiquant que « *c'est plus fort* » qu'elle. Dès lors, elle fait le choix d'aller vers une dynamique de transmission de connaissances en adéquation avec les injonctions institutionnelles. Elle revient ainsi à « *des acquis, des connaissances* » en conformité avec « *le programme d'EMC* ».

Ses intentions sont clairement confirmées lorsqu'elle demande à arrêter le visionnage pour faire remarquer des moments où les élèves « *acquiescent en disant oui* : « *c'est une forme de racisme ordinaire* ». Dès lors, elle considère que « *c'est gagné* » se montrant même « *soulagée* ». Ce succès, elle cherche à le potentialiser en leur demandant qu'ils « *définissent avec leurs mots* » la situation qu'ils viennent de disqualifier.

Néanmoins, la poursuite du visionnage fait apparaître un changement d'attitude des élèves qui se remettent à minimiser ce qu'Evelyne définit comme une insulte. Une élève confirme cette nouvelle dynamique en considérant qu'il s'agit là non de racisme ordinaire mais de « *taquinerie* ». Elle se sent ainsi à nouveau touchée dans ses valeurs, se montrant « *heurtée* » dans la mesure où « *pour eux, s'insulter c'est pas grave* ». Elle éprouve à nouveau un sentiment de lassitude avec l'impression de tourner « *en boucle* ».

Cet extrait rend compte d'une difficulté récurrente de s'ouvrir à des valeurs concurrentes, en tant que potentiel reflet du milieu de vie des élèves, provoquant une attitude de repli vers l'administration de normes et valeurs en phase avec ce que la République promet.

Les raisons d'agir de Noé se fondent sur une tendance à se représenter l'impact de certains de ses gestes professionnels sur la qualité d'expression des élèves, faisant ainsi écran à leur milieu de vie. Nous y repérons certaines croyances comme autant de manières de penser qui résident dans ses représentations. Ainsi cet extrait qui porte sur un moment de son deuxième débat.

Noé fait émerger des croyances qui guident sa pratique en analysant l'impact de son langage, qu'il définit comme étant soutenu, sur les élèves (annexe 38, extrait 8). Il se dit convaincu par « *l'imprégnation du vocabulaire* » ; certain qu'ils « *vont finir par l'utiliser* ». Une centration de sa pratique sur la base de ses propres croyances fait ainsi écran à la quête authentique du point de vue des élèves en tant qu'il est porteur du milieu de vie.

Par ailleurs, nous assistons à un jeu de points de vue des participants sur la base de cet extrait de nature à favoriser la transformation de son activité. En effet, Evelyne propose de se mettre « *en tant qu'élève dedans* » ; faisant apparaître la limite des choix opérés par Noé, se montrant « *incapable de redire* » ce qu'il avait dit. Noé confirme ces propos se montrant lui-même en échec pour restituer ses propres mots. Clarisse précise encore un autre impact probable sur les élèves en tant qu'« *[ils] vont être dans le processus de chercher à assimiler* » ses propos ; ce qui revient à les éloigner de leur expression sincère que les participants cherchent à mobiliser.

Cette phase de l'échange confirme l'amorce d'un changement de référentiel, d'une centration sur les connaissances à transmettre on passe à la prise en compte de l'activité des élèves non sans une certaine résistance liée à des configurations de pratique ordinaires. Evelyne propose de quitter la posture de l'enseignant en indiquant ce qui manque ; « *ça ne sort pas des tripes* ».

Cet échange lui permet de repérer des constantes dans sa pratique, « *c'est très intellectualisé* » qui correspond au genre professionnel obnubilé par la transmission des connaissances et persuadé qu'il « *faut qu'ils apprennent [...] quelque chose depuis la préparation de la séance jusqu'à l'animation* ». La pratique de Noé est ainsi passée par le prisme d'Evelyne et de Clarisse faisant apparaître certaines croyances qui habitent ses choix sans pour autant se montrer en résistance avec d'autres alternatives.

2.4.2.4 Un développement professionnel en opposition avec des gestes du métier standardisés

Nous repérons une dynamique commune de développement professionnel qui s'appuie sur une opposition à des gestes du métier habituellement mobilisés dans le quotidien des enseignants. Celle-ci se double néanmoins de nouveaux gestes professionnels qui sont spécifiques pour chacun d'eux. La restitution vise à distinguer ce qui est commun et singulier en repérant des extraits *verbatim* sur lesquels prend appui pour une part le changement de pratique.

Pour Clarisse, nous repérons une mise à distance des gestes du métier qui se double d'une nouvelle disposition à agir. Celle-ci est prise consciemment à l'issue du premier débat de la deuxième boucle ; débat qu'elle avait ressenti tel un échec avant de le refaire (annexe 38, extrait 9).

Elle s'engage dans ce débat avec un objectif de changement devenu central et qu'elle formule avec précision ; « *j'étais parti avec le même vœu pieux que lors de l'autre débat mais je me suis dit maintenant tu tiens le truc, tu ne lâches pas* ». On apprend ainsi qu'elle s'était imposée des normes d'agir pour lesquelles elle ne voulait en aucun cas renoncer. Elle avait ainsi pris une nouvelle « *disposition* » mentale, se persuadant que « *rien ne pouvant [lui] arriver* ». Elle se montre convaincue du sens et de l'efficacité de gestes professionnels repérés lors de l'ACC pour lesquels elle se sent « *capable de [se] hisser à ces attentes* » considérant que ; « *c'est dans la tête [...] c'est mental* ».

Clarisse épingle et énumère de nouveaux gestes professionnels au visionnage du débat, repérés précédemment lors de l'ACC et sujets aux analyses croisées. Elle indique que très « *clairement [ce n'est] plus la même attitude* », notamment dans sa posture physique. Elle se décrit comme étant « *en arrière sur la chaise, détendue, moins dans le débat, moins dedans* ». Elle se donne une nouvelle orientation de son activité en indiquant qu'elle, « *cherche plus à explorer* ». Sa manière de questionner change radicalement, « *plutôt que de reformuler* » comme lors du débat précédent, elle « *pose des questions pour déranger [l'élève] en fait pour le déloger presque* », se montrant attentive à « *vraiment le faire réagir* ». Elle se montre préoccupée à faire émerger de l'authenticité dans les échanges, à « *enlever ce vernis parce qu'il faut vraiment [provoquer] un vrai débat* », et exigeante à ne pas reproduire « *un truc de surface où quelque chose de centré sur les connaissances* ». Elle met ainsi à distance ses réflexes du métier visant à prioriser sur la transmission de connaissances.

Elle modifie également sa manière de questionner en distribuant davantage la parole sans intervenir d'une manière magistrale donnant ainsi « *la parole aux uns et aux autres* », de sorte à créer une sorte de fluidité afin que « *ça s'enchaîne. Ses nouveaux choix s'accompagnent du constat de leurs bénéfices en phase avec un vrai « débat entre élèves* ». Ses nouvelles dispositions à agir s'affirment encore en soulignant qu'elle avait, « *décidé de moins parler et de laisser la main aux élèves* ». La dynamique de contrôle des échanges cède ainsi le pas à une attitude de lâcher-prise qui laisse les initiatives aux paroles des élèves.

Ces nouveaux gestes professionnels illustrent l'impact d'une volonté de changement qu'elle s'était autoprescrite et son impact sur la manière de conduire le débat. Ces nouveaux gestes professionnels viennent ainsi augmenter ses manières de faire ; fort des échanges menés lors de l'ACC 1.

Le développement professionnel d'Evelyne est marqué par une dynamique d'acceptation de la parole de l'élève, sans distinction quant à leur conformité avec les valeurs républicaines.

Ainsi cet extrait où une jeune fille de confession musulmane admet que l'homosexualité existe alors qu'au début du débat Evelyne avait accepté ses propos visant à nier son existence ; se réfèrent à sa culture d'origine qui la proscrit (annexe 38, extrait 10).

Elle fait ainsi le choix conscient de ne pas pointer cette évolution de point de vue en veillant à ne « *plus creuser* », aussi elle a « *laissé dire sans vraiment pointer du doigt* ». Une posture de lâcher prise apparaît. Son geste se double d'une intention de « *montrer [qu'elle] n'a pas de jugement sur les musulmans* » allant jusqu'à souligner son attitude visant à rester « *neutre* » ; capable de recevoir des paroles opposées à son système de valeurs.

Une autre nouvelle donnée s'affirme actant de son développement professionnel à travers une forme d'ambition à rechercher « *la sincérité des élèves* ». Elle précise ainsi que débattre à partir du milieu de vie de l'élève, c'est s'éloigner des normes du métier d'enseignant versus de celui des élèves, « *c'est le métier d'élève qui tombe* » et qui est nécessaire « *pour avoir des échanges profonds* ». Aussi, elle considère qu'il faut que « *le vernis, le rôle tombe* » chez elle « *pour que se soit possible chez eux* ». Cette manière de penser le débat permet d'accéder à un retravail des valeurs, « *les rôles deviennent plus vrais, et dans le vrai [elle précise qu'on] peut commencer à travailler* ».

Débattre nécessite ainsi de quitter toute posture identitaire afin d'espérer une attitude identique chez les élèves.

Dans la même dynamique, nous pouvons encore citer cet extrait où les arguments contradictoires fusent sur le thème de l'acceptation ou non de l'homosexualité (annexe 38, extrait 11).

Son acceptation que tout puisse se dire se double de nouvelles normes d'agir. Ainsi, elle accepte que s'intensifie par exemple le volume sonore des échanges laissant « *le ton monter* ». Cette pratique lui est complètement inédite indiquant que « *ça jamais [elle ne l'aurait] accepté avant* » considérant cet état de fait comme étant très « *rare [...] super rare* » même. Elle se montre elle-même surprise de sa pratique se disant « *même impressionnée* » jusqu'à ne plus se reconnaître.

Un réel déplacement professionnel se produit marquant ainsi l'écart avec sa pratique habituelle.

Le déplacement professionnel de Noé s'origine dans sa proportion à considérer la nécessité de s'inscrire dans un rapport d'horizontalité avec les élèves, comme moyen d'accéder à leur milieu de vie. Nous restituons deux extraits qui nous permettent d'acter d'une dynamique de développement professionnel qui s'inscrit encore dans un changement de manière de penser. En effet, l'évolution dans la manière de faire apparaît uniquement lors du dernier débat.

Nous restituons une séquence où Noé précise que ce qui fonde la caractéristique d'une insulte c'est les enjeux sous-jacents de celle-ci (annexe 38, extrait 12). Dans l'extrait, il est question de s'interroger sur la manière d'aborder les problématiques de l'identité avec les élèves dès lors qu'ils sont directement concernés par une telle difficulté. En effet, dans la séquence documentée, un élève se dit en colère suite à une insulte portant sur son origine.

Pour Noé, répondre à ce type de situation, c'est quitter sa posture professionnelle, « *ne plus être le prof* » pour devenir « *un interlocuteur lambda* » se situant au même niveau que les élèves, « *à égalité avec eux* ». Or, lors du débat, il identifie les tenants de son statut d'enseignant indiquant qu'il « *retrouve* » dans sa manière de faire « *tous les codes* » avec une forte propension à guider les échanges. En effet, il se « *retrouve plus à coordonner le débat* », indiquant une concordance lexicale entre « *coordonner* » et « *ordonner* ». En omettant de faire émerger les valeurs en jeu qui restent « *en suspens* », la posture de contrôle semble enrayer toute possibilité de travailler sur le champ des valeurs.

Cet extrait rend compte d'une prise de conscience par Noé de l'impact de la posture d'autorité de l'enseignant sur la liberté de parole qu'elle induit chez les élèves. Cet extrait rend compte d'un déplacement professionnel qui sera opérationnalisé dans la conduite du dernier débat.

Nous repérons encore un dernier marqueur qui vient explicitement mettre à distance le genre professionnel et notamment l'attirance vers la transmission de savoirs dont il avait fait preuve au démarrage du dispositif. Là encore, nous nous situons dans une nouvelle manière de penser, remettant au débat suivant sa mise en œuvre.

Lors d'un visionnage d'un extrait du débat de Clarisse où celle-ci indique que les élèves sont complètement dans l'anecdotique, Noé intervient (annexe 38, extrait 13).

Il confirme « *qu'il faut accepter* » ce niveau d'échange parce qu'il autorise l'accès au milieu de vie de l'élève, et mettre ponctuellement en suspens une certaine manière d'exercer sa pratique. En effet, il « *faut renoncer à [...] l'essence même [du] métier* » en mettant à distance l'attrait des connaissances, soulignant que les enseignants aiment « *le débat notionnel [...] le débat d'idées* ».

L'enjeu prioritaire se centre désormais sur les élèves, avec l'exigence de réellement les rencontrer et non qu'ils « *s'engagent mais uniquement de façade* ». Noé indique la nécessité de dépasser un sentiment de « *creux* » pour découvrir un « *réel intérêt* ». Nous pouvons postuler que pour Noé le milieu de vie devient dès lors significatif grâce à l'attribution de sens dont il fait état.

3. Le dispositif

Cette partie vise à mettre en évidence ce que le dispositif a produit sur les participants et ce que ces derniers ont à leur tour généré comme nouvelles normes. La prise en compte de ces éléments traduit un effort de modélisation par le repérage de ce qui participe de la professionnalité enseignante.

D'un point de vue méthodologique et conceptuel, nous nous référons au troisième pôle du DD3P (Schwartz, 2000b, 2009) pour épingler ces éléments issus des entretiens d'ACC. Les extraits *verbatim* mobilisés, outre leur intérêt en termes de compréhension et d'illustration, comportent les traces du codage (pour retrouver les éléments théoriques voir chapitre 2, section 3.3, pour les éléments méthodologiques, voir chapitre 3, section 3.1.3.2).

Nous présentons successivement ce que recouvrent les manières d'être, de penser et de faire que nous structurons en autant de sections.

Les manières d'être (section 1) se distinguent par la conscientisation de dispositions prises tant au niveau intellectuel, moral que corporel par lesquels les participants déclarent faire évoluer leur activité. Aussi, elles évoquent des choix de postures en pointant des effets sur les élèves.

La clarification des manières de penser (section 2) permet d'accéder à la compréhension de situations du débat pour lesquelles les participants apportent une plus-value de sens et de significations. Elles permettent de mettre en mots des impensés, de faire évoluer des normes en maintenant une dynamique visant à renouveler les pratiques.

Les manières de faire (section 3) font référence à l'opérationnalisation dans la pratique de gestes professionnels susceptible de participer à la mise en débats de normes et valeurs visant le développement moral des élèves. Elles rendent également compte d'une mise en acte de manières d'être et de penser prélevées au fil des visionnages.

3.1 Repérage des manières d'être

3.1.1 Analyse

3.1.1.1 « Recevoir tout ce qui se dit [...] ne plus rien montrer »

L'échange porte sur la mise en œuvre du programme d'enseignement, et plus particulièrement l'objectif visant à ; « *nuancer le point de vue en tenant compte du point de vue des autres* ». Clarisse pour sa part laisse tout paraître, se montre « *transparente* » et « *montre tout* » de son ressenti sur son expression corporelle (annexe 39, extrait 1). Dans l'extrait visionné, elle se dit dubitative à la suite de propos des élèves qui soulignent que les blagues racistes seront acceptées d'ici peu. Son visage traduit une attitude choquée. Elle « *le montre mais [...] ne leur communique pas* » du moins dans ses intentions, ne voulant rien laissé paraître comme attitude évaluative. Evelyne se réfère à sa propre expérience du premier débat durant lequel des propos amoraux avaient été énoncés. Elle soulève l'hypothèse qu'il faut peut-être « *vivre ce traumatisme au-moins une fois pour ensuite arriver à s'en détacher* ». Le passage par le vécu lui semble essentiel pour admettre une telle posture.

Une nouvelle manière d'être est décrite et qui fait l'unanimité dans le groupe. Ainsi, il faut parvenir à « *arriver à ne plus rien montrer. A recevoir tout ce qui se dit* », être capable d'abandonner toute attitude disqualifiante qui pourrait asphyxier la sincérité des élèves. Elle considère qu'il faut avoir un « *masque [prêt] à tout recevoir* ». Accéder à une telle manière d'être apparaît comme étant particulièrement difficile. Ainsi Clarisse qui avait, « *l'impression de maîtriser [sa] communication non verbale [d'être] très très en retrait, très neutre sauf qu'à l'image pas du tout* ». Cette prise de conscience traduit l'impact de la vidéo sur la compréhension de son agir corporel. Un réel travail est ainsi nécessaire pour mettre en œuvre une telle disposition à recevoir toutes les formes d'expression des élèves.

Les participants partagent désormais l'idée que pour faire avancer les élèves, il faut « *laisser dire les choses* », aspect qui leur apparaît comme « *vraiment une évidence* » et qui s'accompagne de la nécessaire découverte du point de vue des élèves. Ainsi, les participants soulignent qu'ils ignorent tout des élèves. Ils se considèrent comme avoir été « *naïf de penser [et] de croire [que les élèves] en sont là* ». Désormais il « *les découvre [...] comme ils sont vraiment* ».

Débattre sur la base du milieu de vie de l'élève nécessite ainsi une remise en question du genre professionnel et plus particulièrement du statut du fonctionnaire de l'État en tant que garant de la conformité des paroles des élèves aux normes républicaines. Il apparaît que pour faire adhérer les élèves aux normes instituées, une nécessaire mise à distance ainsi qu'une contestation leur apparaît nécessaire.

Cette manière d'être constitue un réel construit comme le souligne cet échange qui vise à préciser l'attitude corporelle à endosser pour aboutir au résultat voulu.

La discussion porte sur le sens à donner à la neutralité de l'enseignant. Clarisse l'entend comme une façon de « *dire son point de vue mais sans imposer des idées* » (annexe 39, extrait 2). Evelyne y reconnaît d'ailleurs son erreur commise lors de son premier débat où elle cherchait à « *imposer un point de vue qui [lui] semblait incontournable* ».

Noé souligne un point de discernement qui participe de cette intention d'accéder au milieu de vie de l'élève. En effet, il remarque, « *que les élèves sont quand même tenté de chercher à [...] plaire [à l'enseignant]* ». Cette attitude lui semble à désamorcer dans la mesure où elle confine à la relation à

l'élève un lien inauthentique. Celui est de nature à contrarier toute velléité de travailler à partir du milieu de vie de l'élève.

Néanmoins, « *dire son avis, sans l'imposer* », c'est accepter consciemment de s'opposer aux enseignants en général, « *qui eux trouvent ça discutable* ». Il affine son jugement en précisant qu'« *il faut aussi avoir une façon d'être qui va avec* ». Cette remarque dénote du niveau de grain avec lequel sa transformation s'opère. Il analyse la pratique d'Evelyne et repère les ingrédients permettant de tenir l'objectif du débat. Il s'agit selon lui, en plus d'être « *prêt[...] à tout entendre* », de modifier son attitude corporelle en adoptant « *une décontraction physique qui va avec* », le tout devant se conjuguer avec la capacité à se « *mettre en retrait et [à] laisser dire* ». Lui-même est désormais capable de se projeter en voyant « *très exactement ce [qu'il aurait] pu dire ou répondre* ».

Cet échange confirme les apports des visionnages des débats des participants. Entre attirance, rejet et remise en cause de sa propre pratique, les ACC permettent d'impulser un déplacement professionnel se situant à différents niveaux « d'adhérence » (Schwartz, 2009, p. 16) avec les faits observés. Nous évoquons une posture d'intérêt ouverte pour traduire une décontraction physique en phase avec une attitude autorisante.

3.1.1.2 Se montrer « *vierge de tout savoir* ».

Nous identifions une manière d'être qui s'avère nécessaire selon les participants dès lors qu'il est question de faire émerger la singularité des situations vécues par les élèves en étant attentif à l'authenticité de leurs propos. Ainsi cet élève qui précise que s'il était homosexuel, ses parents l'enterraient vivants. Evelyne laisse dire sans intervenir (annexe 39, extrait 3).

Elle se montre dans une posture autorisante, prête à accepter tous les propos d'élèves sans jugement moral ni velléité de normer les points de vue. Aussi, elle renonce à apporter du contenu, s'interdisant « *d'être dans l'attaque, la connaissance, les savoirs* ».

Elle préfère se montrer « *vierge de tout savoir* », convaincue qu'une telle attitude est propice à l'expression spontanée des élèves. Elle repère dans la façon habituelle d'agir un processus de disqualification sociale en considérant que c'est ce que « *la société reproche au prof; le prof il sait toujours tout, on est toujours dans le péremptoire* », y voyant une récurrence dans le « *jugement social* ». Evelyne se montre désormais prête à se préserver d'une attitude pouvant possiblement renforcer ce processus de disqualification. Ce passage montre la porosité avec laquelle la pratique du débat interroge le métier d'enseignant en général en changeant d'angle d'analyse par la formulation d'hypothèses sur le regard que porte la société sur le métier.

L'échange se poursuit et glisse progressivement vers d'autres hypothèses évaluatives ; notamment par la prise en compte du point de vue de l'élève. Débattre en prenant en compte le milieu de vie de l'élève expose l'enseignant à d'autres limites qu'une attitude autorisante est susceptible de minorer. Ainsi, Noé repère le risque d'être perçu par les élèves « *comme une sorte d'ethnologue qui vient, qui rentre dans leur vie pour scruter* ». Clarisse confirme cette vision en décelant des raisons pouvant justifier de l'hostilité de certains collégiens à cette démarche, par « *des réactions violentes* » surtout « *au collège* ». Elle formule l'hypothèse que le statut d'enseignant provoque de fait de l'hostilité auprès des élèves dans la mesure où un décalage entre professeur et élève est de fait perceptible. Elle considère que, du point de vue de l'élève, « *on est le prof et on ne peut pas comprendre* » rajoutant encore qu'on « *va forcément mal interpréter, manipuler ce qu'ils disent* », une certaine « *défiance par rapport à ça* » est ainsi observée. Ces contraintes pèsent selon elle sur la qualité du débat mené avec les élèves. Ce constat

nécessite de produire des initiatives en termes de manières d'être pouvant faire évoluer ce type de situation.

On assiste ainsi à une prise de conscience des représentations sociales qui pèsent sur le métier et qui nécessitent l'adoption d'une posture visant à s'interdire toute attitude professorale. Ne pas normer les échanges devient une condition pour un débat ayant comme ambition de se placer à hauteur du milieu de vie de l'élève. Cette analyse systémique du métier provoque un déplacement professionnel en cela qu'il pose des jalons à l'adoption d'une nouvelle posture professionnelle.

3.1.1.3 Se situer sur un mode : « *Apprenez-moi* »

Evelyne revient sur sa posture en cherchant à modéliser quelque peu ses choix effectués dans l'action du débat qu'elle définit explicitement en faisant un parallèle avec une prise d'apparence, comme si elle jouait « à la naïve » (annexe 39, extrait 4). Elle considère cette manière d'être comme ayant un effet positif sur la participation en termes de prises de paroles des élèves. Elle considère ce choix comme étant « *incitatif pour [les] élèves* », facilitant l'émergence d'une parole authentique, « *là vraie [parole], pas celle avec du vernis* ». Elle repère ainsi un outil lui permettant de placer les interactions sur le niveau du milieu de vie des élèves ; rendant compte de l'exigence avec laquelle les participants s'engagent dans les échanges. Aussi, elle analyse l'activité des élèves en la reliant avec la sienne, identifiant les dynamiques qui s'articulent en écho avec comme intention de viser le développement réel de l'élève, au-delà de tout effet d'apparence. Cette prise d'initiative rend compte d'un sentiment de maîtrise qui s'affirme, impactant selon elle la qualité du débat. Ainsi, ce choix opéré dans l'agir lui permet « *de tenir sur la durée et avec cette ligne là* », constituant un rempart aux pratiques habituelles pour « *ne pas intervenir en cherchant à repérer ou distribuer des connaissances* ». On observe dès lors une mise à distance des gestes du métier habituellement mobilisés qui se traduisent par une tendance à transmettre.

Ce construit est valorisé par les autres participants permettant ainsi de consolider les dispositions prises par Evelyne en attribuant des significations à ses choix. Ainsi, Noé énonce l'idée selon laquelle son « *attitude fait qu'ils se sentent entendus, ils ne se sentent pas dénoncés, ils ne se sentent pas piégés* ». Dans la même logique, Clarisse souligne l'attitude d'Evelyne qui « *n'[est] pas clivée* » tant elle traduit une forme d'authenticité à recevoir la parole de l'élève sans laissé paraître de jugement. Et ceci tant son attitude traduit un tel choix.

L'échange s'ouvre encore sur ce qui participe de cette qualité du débat, y voyant une dimension systémique, « *multifactoriel[le]* », qu'elle décrit comme une combinaison d'éléments pouvant contribuer à cette qualité des échanges. Si certains facteurs de réussite lui sont extérieurs, « *l'attitude des élèves, le choix de la jeune fille qui sait très bien s'exprimer* », elle repère également les traits caractéristiques qu'elle s'impose désormais tels des marqueurs endogènes qui participent de la réussite du débat. Elle considère qu'elle n'est en rien en « *retrait* » mais plutôt sur un mode ; « *apprenez-moi* ». Une attitude visant à s'interdire toute velléité de dispenser savoirs et normes, prête à tout recevoir en se cantonnant à « *relancer quand il faut* », constituent les ingrédients qu'elle déclare mobiliser pour conduire le débat.

3.1.1.4 Evitez une manière d'être très « *professorale mais qui casse l'expression des élèves* »

Nous observons que des tensions se font jour entre reproduire des gestes du métier standardisés et renouveler la pratique professionnelle. Ainsi, Clarisse souligne que les choix effectués vont « *à l'encontre du métier* », dans la mesure où ils se situent en « *sens inverse* » (annexe 39, extrait 5). En effet,

habituellement, c'est bien l'enseignant qui « ramène les choses » et non à l'élève d'apporter le matériau sur lequel construire les apprentissages. Elle précise que l'enseignant « ne fait jamais ça de dire aux élèves : Mais qu'est-ce que tu as vécu et qu'est-ce que tu en penses ». Aussi, elle conteste ce choix en suggérant « qu'il faut résumer ». Elle justifie son option en considérant que « si [l'enseignant] n'est pas à un moment ou un autre ramené [au] statut, [au] rôle ; quelle est [sa] légitimité, quelle autorité [il] peut avoir ? ». Cette proposition montre bien la persistance du genre professionnel qui apporte légitimité à l'agir pour lequel des résistances au changement s'affirment. Une vision traditionnelle du métier se confirme.

Noé défend un point de vue fort qui contredit celui de Clarisse en pointant l'effet induit de sa démarche « qui fait très professoral[e] mais qui casse l'expression des élèves ». Or, ce dernier point se mue progressivement en polarité. Le problème fondamental repéré par Noé se joue dans le rapport aux élèves, dans l'usage de leurs points de vue dans la mesure où ; « on les sort de leur histoire de vie pour les faire rejouer le métier d'élèves » ; soulignant que « ça ils savent faire ». Aussi, c'est l'absence de sincérité avec laquelle le lien à l'élève se construit, rendant impossible la capacité de l'enseignant à faire évoluer l'élève vers un développement moral efficient. Noé souligne l'impact certes valorisant des choix proposés par Clarisse avec un sentiment de satisfaction que l'enseignant peut éprouver en ayant « l'impression en tant que prof d'avoir fait son job », or il suggère justement de « lever le pied sur le job ».

Ainsi, une tension réflexive apparaît. Soit l'enseignant se conforme au référentiel métier par une approche programme qui renforce la légitimité de celui-ci, mais dans ce cas on favorise des attitudes inauthentiques des élèves. Ou alors, il s'en remet à l'émergence du point de vue de ces derniers, accepte que l'inédit puisse bouleverser les configurations habituelles de l'enseignant, et s'assure des conditions d'efficience d'une pratique qui vise un impact réel sur l'élève. En réalité, à travers cette réflexion sur le métier, c'est la place des connaissances à transmettre qui est posée.

Noé loin d'abandonner cette mission de transmission défend une alternative en termes de manière de faire visant à redistribuer autrement les connaissances dans le débat.

Il avance la pertinence de s'appuyer sur « une situation [qui] est énoncée puis on passe par un mot ou concept explicité puis on repart comme ça ». Aussi, un mouvement circulatoire est proposé remettant en cause l'intérêt « de passer par un moment de résumé ». Cette proposition d'une alternance entre des temps « d'adhérence » (Schwartz, 2009, p. 16) par la restitution de vécu et de « déshadérence » (p. 1) par des moments réflexifs, constitue le reflet d'un déplacement professionnel qui, parce qu'il est approuvé par les participants, correspond à un moment de bascule important pour les participants en particulier et pour notre recherche en général. Les habitudes de métier sont dès lors progressivement mises à distance pour être réinterrogées par le prisme des impacts de leurs choix sur les élèves. Clarisse, en reconnaissant que sa manière de faire initiale est « une phase qui [...] légitime » l'enseignant, traduit bien ce processus de transformation qui avance.

Il est désormais acté de la nécessité de lâcher sur les connaissances à transmettre voire de mieux les redistribuer en les reliant au vécu des élèves. Ce procédé étant mis en place non de manière mécanique, mais bien par la verbalisation de l'élève des valeurs qu'il a lui-même mobilisées dans ses raisons d'agir.

Cette modélisation est confirmée par Noé qui rajoute que pour parvenir à débattre en mettant le vécu au centre des débats, il est nécessaire de quitter des rôles configurés, « [des] jeunes [qui] ne se considèrent plus comme élèves » et lui qui « ne [se] considère plus comme enseignant » pour aller vers un « commun à construire ensemble tous au niveau horizontal » (annexe 39, extrait 6). Aussi, les élèves ne « sont plus totalement élèves et [l'enseignant] plus totalement prof ». Ces rôles préalablement « configurés » nécessitent une mise à distance comme condition d'un développement qui se veut

désormais conjoint. En effet, à celui moral de l'élève répond celui professionnel de l'enseignant, dans un rapport intégré dans une configuration réciproque. Ce sont ainsi les débats de normes respectifs qui sont dévoilés alors qu'auparavant ils étaient masqués par l'agir où chacun jouait son rôle prescrit.

3.1.1.5 Former « à du moins scolaire »

Clarisse témoigne de la difficulté de rendre compte des apprentissages réels réalisés par les élèves comme étant une facette des prescriptions du métier (annexe 39, extrait 7). Or en l'état, « *c'est compliqué* » selon elle. En effet, « *cette façon d'apprendre est [...] difficile [à] communiquer* » car comment être certains que « *les élèves apprennent ?* ». Elle souligne que d'ordinaire ; « *c'est plus simple* », s'en remettant à son « *cahier, [sa] fiche de prep* » permettant ainsi à l'élève d'apprendre sa « *leçon* ». Le problème que soulève Clarisse réside ainsi dans l'impossibilité d'apprécier l'apprentissage des valeurs qui échappe à toute opportunité évaluative.

Néanmoins, son point de vue évolue pour rejoindre celui défendu par Noé. Ce dernier considère que le débat en classe vise un apprentissage qui s'oppose à tout ce que recouvre le métier d'élève. En effet, « *avec le débat [...], on forme à du moins scolaire* », pour viser un apprentissage précis chez l'élève en tant que sujet. On l'aborde ainsi non comme un apprenant mais bien comme quelqu'un qui est porteur d'un milieu de vie susceptible de produire des acquisitions. Aussi, elle souligne que « *là on forme la personne et le citoyen* » mettant à distance une « *formation de l'élève* ». Par cette affirmation, elle met l'accent sur l'abandon de préoccupations d'un enseignement qui se limite au « *métier d'élèves* » comme un construit visant à s'acquitter des normes scolaires. Désormais, elle considère qu'il faut s'ancrer dans la singularité du vécu en conservant néanmoins l'intérêt de transmettre des connaissances pour accéder à des normes citoyennes.

Cette restitution rend compte de la capacité de Clarisse à réinterroger le métier d'enseignant à l'aune des apports de l'expérimentation. Si le métier habituel est mis à distance, il n'est pas abandonné. Au contraire, il se voit renforcé par de nouvelles manières d'être visant à augmenter le métier par des réflexions sur le sens et l'efficacité visant l'agir en situation.

Cette nouvelle disposition à être se confirme dans la pratique observée des participants. Nous restituons cette illustration afin de rendre compte de ce que produit ce déplacement professionnel dans l'agir.

La discussion porte sur un extrait du débat animé par Clarisse où les élèves sont assis sur les chaises pour débattre (annexe 39, extrait 8).

Evelyne souligne l'importance de mettre en avant la nécessité de sortir les élèves de la configuration de classe habituelle. Ainsi, « *il ne faut pas de table* » car cela correspond à « *la posture classique qui fait élève* » ; considérant que les objets sont connotés par leur usage, « *la table c'est pour écrire* ». Noé souligne l'importance d'apporter de « *l'inédit* ».

Evelyne produit de la compréhension en conceptualisant les ingrédients permettant au débat de gagner en qualité ; témoignant ainsi d'un sentiment de maîtrise qui confirme de réelles acquisitions. Ainsi, elle considère qu'il y a lieu d'échapper à tout ce qui fait école en précisant que ; « *moins on est scolaire plus ça va servir le débat* ». Ainsi, selon Evelyne, le débat doit échapper à la forme scolaire habituelle avec son lot d'*habitus*. Cette proposition requiert l'adhésion de Noé et d'Evelyne. Cette dernière souligne l'importance de « *bousculer leurs repères* ». Ce faisant, ils consolident les choix de Clarisse confirmant un déplacement professionnel des participants. Le milieu de vie devient, du point de vue des acteurs, un vecteur d'apprentissages pour les élèves par la combinaison de moments de vécu singuliers, de savoirs et de valeurs en partageant.

3.1.1.6 Favoriser un contenu qui « *se cherche* » et minorer la quête « *d'efficacité* »

Noé poursuit la mise en tension entre des préoccupations du métier et la recherche d'une pratique visant le développement de l'élève. Il remet en cause la primauté d'une « *recherche d'efficacité* », en soulevant l'hypothèse que le but de l'enseignant pourrait évoluer vers plus d'incertitude (annexe 39, extrait 9). Aussi, il se demande s'il ne faut pas accepter « *des moments où le contenu se cherche* [quitte à ce qu'il ne soit] *vraiment pas là* [ou qu'il soit] *léger* ». Cet échange est un temps fort du développement de Noé. En effet, il introduit l'idée que la quête d'efficacité pourrait être rétrogradée et l'incertitude, l'attente, constituer de nouveaux buts de nature à répondre aux objectifs du débat en classe. Ainsi, ce qui était ressenti comme de la déstabilisation et de l'inefficacité, loin de constituer un spectre qui freine la pratique, se mue en une nécessité « *incontournable [...] un moment clé* » qui permet aux élèves « *d'éprouver que là maintenant, [lui] en temps que prof n'attend rien comme réponse toute faite* », envoyant un signal clair aux élèves qu'avec le débat en classe, « *on est dans autre chose [...] c'est peut-être le moment où le métier d'élève tombe* ». Ainsi, le temps de l'incertitude, loin de provoquer de l'instabilité chez l'enseignant, peut désormais amener un sentiment de confort précisément parce qu'il provoque des apprentissages visés. En cela, cette manière d'être rejoint tout de même une certaine forme d'efficacité correspondant à une prescription de métier. Elle permet de satisfaire à des attendus mais en soulevant l'hypothèse d'une autre configuration de l'activité.

Nous retenons de ces réflexions que le débat en classe, avec l'objectif de rendre efficient le développement moral de l'élève, ne peut en aucun cas constituer un temps d'enseignement comme un autre. Pour que le dispositif ainsi construit puisse provoquer un changement chez l'élève, il faut préalablement qu'il impacte les dispositions à agir des enseignants. Ce procédé permet ainsi d'envisager une pratique avec d'autres préoccupations qui vont à l'encontre des pratiques intuitives qui habitent le métier.

3.1.1.7 « *Accepter un niveau de discours* » éloigné des normes du métier

Un dernier aspect peut encore être modélisé. En effet, débattre avec l'intention de participer du développement de l'élève, c'est accepter un niveau de vocabulaire en renonçant provisoirement à ce que les normes du métier prescrivent.

Ainsi, dans un échange entre élèves, Noé avait « *l'impression d'être dans un discours [du type] : "On lave notre linge sale ensemble"* » (annexe 39, extrait 10). Il se demande qu'elle est sa légitimité « *dans ces histoires de petits jeunes* ». Il entrevoit la nécessité d'accepter « *des discours [qu'il a] du mal à entendre parce qu'ils heurtent [ses] valeurs* ». Il considère désormais qu'il est nécessaire « *d'accepter qu'il y a ce niveau de discours entre eux* » même s'ils sont éloignés de ses habitudes. C'est un passage nécessaire pour produire les effets escomptés, considérant que « *ce qu'il faut atteindre* » c'est un niveau d'interactions « *comme si [on était] avec des amis* ». Il s'agit ainsi de sortir de son métier de professeur, d'accepter que de l'inédit entre dans le champ de la pratique pédagogique pour accéder sincèrement au vécu des élèves.

La justification apportée par Evelyne nous amène des clés de compréhension de nature à valider la pertinence de ce choix. En effet, « *si on ne le fait pas, on ne sort pas les gamins de leurs habitudes* » de vie, « *on leur envoi un signal en disant : "Attention là tu es en cours, tu te conformes à un autre niveau de langage"* ».

Aussi, obtenir un niveau de débat en référence avec le milieu de vie de l'élève, c'est se donner les moyens d'effacer les normes de la relation enseignant/enseigné pour gagner en horizontalité et marquer un écart avec le quotidien de la relation pédagogique.

3.2 Repérage des manières de penser

3.2.1 Analyse

3.2.1.1 « Rattacher les uns aux autres » par une « lenteur » dans les échanges

Le chercheur engage l'échange sur la pertinence de faire raconter aux élèves des situations de vie en rapport avec le thème du débat. Clarisse souligne les pratiques habituelles qui s'inscrivent dans « *une logique ou une recherche d'efficacité pédagogique* » (annexe 39, extrait 11). D'ordinaire, l'enseignant prend l'initiative, « lance » les sujets et cherche à faire « *avancer les choses* ». Lorsque « *ça rame* », étant dans une forme d'anticipation des apprentissages où l'enseignant sait où il « *veut aller* », il procède par « *étapes* » et pose des jalons permettant de faire avancer les élèves. Aussi, il donne du rythme aux interactions et conduit les élèves vers l'objet d'apprentissage visé. Les participants soulignent que le protocole du débat va à l'opposé de cette routine du métier. En effet, dans ce qui est expérimenté, elle « *a l'impression qu'il y a un moment où ça stagne* ». Noé évoque même une forme de « *flottement* » pour sa part. Il confirme que « *c'est très lent* », avec « *des pauses* » qui l'obligent à « *remplir des vides* ». Cette dynamique va à l'encontre de ses habitudes, « *le désarçonne* » dans la mesure où cela n'est « *pas habituel dans le métier* » en général.

Clarisse apporte des éléments de compréhension qui font avancer la réflexion du groupe. Elle indique que « *ces prises de parole scellent les élèves entre eux* », elles sont essentielles en cela que c'est « *ce qui les rattache les uns aux autres* » créant ainsi une forme de dynamique collective propice aux interactions. Ce sentiment de lenteur constitue ainsi une condition d'un débat qui se donne comme ambition de faire émerger les milieux de vie des élèves. Selon Clarisse, c'est la présentation du croquis qui donne le rythme, et non l'enseignant, dans la mesure où cette mise en mots engage les débats, permet à « *chacun [de s'accrocher] à ce fil* » jusqu'à donner « *naissance au débat* ». Cet argument laisse à penser que la conduite du débat est contre-intuitive en référence au métier dans la mesure où il est présentement nécessaire de s'en remettre aux élèves pour la conduite de la dynamique des échanges. Ainsi, le mouvement par lequel le croquis se transforme progressivement d'un artefact à un outil semble la condition pour l'obtention d'un tel résultat.

Nous rajoutons que l'analyse de Clarisse comble un vide conceptuel chez Noé considérant qu'elle a « *donné plus de sens à cette forme de lenteur [à] ces blancs* » alors qu'il avait plutôt un sentiment d'un « *magma [dans] ce qui se racontait [et] auquel [il ne savait] pas quoi penser* » n'y voyant aucun « *intérêt [...] sur le plan pédagogique* ». On assiste ainsi à une plus-value de signification grâce aux apports de Clarisse et qui, confirmées par les participants, leur permettent de se projeter dans le débat avec de nouvelles préoccupations. Ces apports modifient des manières de penser qui freinaient jusqu'à ce moment de l'étude l'acquisition de nouveaux gestes professionnels en phase avec les attendus de la

recherche. Si Noé considérait ce rythme lent comme « *tellement vide et sans intérêt* », il est désormais capable d'y voir de « *l'intérêt* ». Un déplacement professionnel au titre d'une nouvelle manière de penser vient s'opérer.

Ce changement dans la manière de penser un geste professionnel fait écho à la nécessité de « *quitter cet habit de prof* » pour « *créer cette ambiance comme un moment de convivialité où chacun dit ce qu'il a à dire* ». Ainsi, les enseignants témoignent d'une dynamique attentionnelle de plus en plus perceptible quant à une évaluation de ce que produit leur attitude sur les élèves avec un calcul du bénéfice espéré pour la qualité du débat. Le climat de classe participe des effets escomptés dans les choix des participants. La poursuite de l'analyse de l'échange nous permet de préciser ce que devient la posture du professeur qui est en réalité momentanément mise en suspens. En effet, l'enseignant peut « *se rassurer parce que la séance suivante permettra de poser les choses* » dans le cadre de l'étape du feedback qui permet un retour sur les savoirs.

Aussi, les habitudes professionnelles sont provisoirement désactivées pour laisser place à de nouvelles manières de penser le rythme de l'enseignement, l'ambiance de classe et la conduite des échanges.

3.2.1.2 « *Faire bouger les lignes* » avec des représentations « *corrigée[s] ou nuancée[s] par l'intervention des [uns et des] autres* »

La poursuite de l'échange amène les participants à rappeler qu'ils doivent « *renoncer à [leurs] propres valeurs, aux valeurs du prof enfin celles de la République* » comme évoqué précédemment (annexe 39, extrait 12). Ce choix de tout « *laisser dire* » permet ainsi de s'assurer de l'authenticité des points de vie « *parce que ce qui est important là c'est qu'il n'y ait pas de jeu d'apparence* ». Néanmoins, ces choix opérés sont polémiques au regard des préoccupations de métier. En effet, les participants s'exposent à une disqualification de leur pratique notamment par les pairs professionnels. Ces derniers pouvant arguer que cela favorise une attitude de relativisme absolu où toutes les valeurs se valent, se situant ainsi à l'opposé des prescriptions en tant que fonctionnaires de l'État. Ce point a bien été repéré par les participants et fait l'objet d'une analyse.

Pour les participants, le développement moral des élèves reste néanmoins une cible prioritaire. Leurs échanges s'orientent vers l'affirmation que celui-ci se produit par la confrontation de systèmes de valeurs concurrents. Evelyne précise l'efficacité du dispositif et la manière avec laquelle « *leur représentation du racisme va être corrigée ou nuancée par l'intervention des autres* ». Elle valide l'analyse de Clarisse selon laquelle l'enseignant n'est plus celui qui dispense les connaissances et doit accepter de céder ponctuellement cette mission aux élèves. Cette manière de penser n'est pas habituelle comme le souligne Evelyne précisant que « *c'est pas notre job* », et l'obligeant à « *se mettre en arrière* ». Evelyne confirme d'ailleurs que les élèves ont compris comment répondre au professeur pour satisfaire ses attentes considérant que « *c'est calculé d'avance* ». Au contraire, elle considère désormais que « *c'est là qu'on va pouvoir faire bouger les choses* », aspect confirmé par Noé au visionnage d'un extrait ; « *c'est exactement ce que tu as fait avec les gamins avant là chacun disait son truc et ça a fait bouger les lignes* ».

Un nouveau style professionnel s'affirme chez les participants et qui est renforcé par la constatation de l'efficacité des choix opérés sur la qualité des interactions entre élèves. Aussi, l'enseignant est invité à renoncer à distribuer des gestes professionnels standardisés, en arrêtant provisoirement « *d'instruire [parce qu'on est] certain de connaître la vérité et accepter ce niveau d'échange* ». C'est par la découverte du point de vue d'autrui que le processus de développement moral des élèves peut s'envisager.

Nous restituons un autre extrait pour témoigner de cette dynamique qui va dans le sens de l'objectif de recherche dans la mesure où il renforce quelque peu l'argumentation selon lequel la confrontation de points de vue permet d'entrer dans un processus de développement (annexe 39, extrait 13).

La discussion porte sur l'évaluation de la pertinence du dispositif. Evelyne estime que cette manière de débattre est susceptible de bousculer les points de vue des élèves. Elle permet de « *fragiliser chez le gamin ses certitudes* ». Aussi, il est repéré un impact réel sur l'élève et sa qualité de jugement.

Clarisse évoque l'ambition d'amener les élèves à se questionner sur leur agir. Noé y voit une opportunité de valorisation de la parole dans les conflits entre élèves, en « *lui [donnant] confiance pour trouver la manière de discuter avec quelqu'un avec lequel il n'est pas d'accord* ». Clarisse met à distance une posture habituelle de l'enseignant portée par un discours normatif qui, selon elle, amène « *l'élève qui ne dit rien [à être] renforcé par la contradiction du prof* ». Ainsi, l'imposition de normes et valeurs produirait l'inverse de l'effet escompté en renforçant des clivages de toute nature.

Clarisse valorise ainsi les fondements théoriques de la recherche et l'hypothèse selon laquelle la découverte de son point de vue, à travers l'émergence d'autres milieux de vie, permet le développement moral. En effet, « *c'est juste l'émergence et seule l'émergence des points de vue [...] parce [qu'on] écoute le point de l'autre [que] quelque chose bouge* ». Elle se montre désormais capable d'accepter cette forme de travail en identifiant l'écart que cela suppose avec ses gestes habituels du métier provoquant dans une même dynamique une réflexion sur le métier ; « *c'est apprendre par l'expérience alors que traditionnellement on est plutôt sur le modèle inverse, j'enseigne et après tu expérimentes* ». Faire émerger le milieu de vie passe ainsi par un renversement des configurations d'enseignement habituelles. Désormais le primat est donné à l'expérience en tant que vecteur d'apprentissages. Cet extrait traduit l'impact fort de la mise en œuvre du dispositif sur les réflexions de métier.

3.2.1.3 Accepter le « *silence* » pour « *faire éprouver* » aux élèves l'absence « *de réponse attendue* »

L'échange porte sur la manière de penser la question du silence dans le débat avec comme perspective d'interroger les habitudes en terme de pratique des enseignants. Noé se demande « *s'il faut accepter qu'il y ait de la lenteur, des blancs* » ainsi que ces moments dans le débat où on « *se demande où ça va* », tant certaines phases semblent peu dynamiques voire tourner en rond dans les échanges, sans réelle avancée permettant d'acter d'apprentissages (annexe 39, extrait 14). Il souligne cependant la pertinence de ces moments considérant que « *c'est peut-être ça* » qu'il faut pour que le débat prenne de la signification pour les élèves.

Clarisse partage ce point de vue tout en indiquant que cela va à l'encontre des manières de faire. Elle souligne que « *d'habitude en tant que prof on aime pas ça, il faut que ça avance* » en visant l'efficacité « *d'objectifs* » à enseigner en « *un temps donné [...] pour toucher au but* ». Elle souligne néanmoins le paradoxe de mobiliser ce genre de manière standardisée avec le risque de provoquer l'inverse des effets escomptés. En effet, « *si on prend ce rythme, [...] les élèves [ne] s'engagent pas, ils ne disent pas ce qu'ils pensent et pourtant c'est ça qu'on cherche* ». Aussi, le temps chronologique habituellement mobilisé n'est pas en phase avec le temps psychologique des élèves en cela qu'il ne permet pas à ces derniers d'entrer en résonance avec leurs préoccupations morales.

En outre, les enseignants soulignent la quête d'efficacité en reconsidérant cet attendu pourtant inscrit au cœur de leur pratique. Débattre à partir des milieux de vie des élèves nécessite de passer par l'acceptation d'un niveau d'échange verbal en phase avec les préoccupations des élèves. C'est ainsi un nouveau déplacement qui est perceptible. D'un niveau d'échange, comme reflet des intentions

professionnelles des enseignants, on passe à la considération d'échanges qui s'imbriquent avec des préoccupations des élèves, aussi éloignées des programmes puissent ils paraître.

Dans la même dynamique, il est question des « *temps de silence* » qui sont jugés nécessaires par les participants. Ces moments, en tant qu'ils sont en rupture avec les habitudes, acquièrent pour les participants une fonction essentielle pour la qualité des échanges. En effet, « *il leur faut peut-être [aux élèves ce temps] pour se rendre compte qu'il n'y a pas de réponse attendue* ». Aussi, « *c'est peut-être le moment où le métier d'élève tombe* » comme condition permettant d'accéder à un niveau de sincérité des élèves laissant libre cours à leurs opinions. Aussi, Clarisse contribue à donner de la signification à ces moments de silence en leur attribuant une fonction. En effet, elle rajoute « *que c'est un moment de flottement qui a du sens dans l'exercice là* ». Son propos amène de l'adhésion comme le souligne Noé lorsqu'il indique que ces temps leur permettent « *d'éprouver que là maintenant, [lui] en temps que prof [il n'attend] rien comme réponse toute faite* ».

3.2.1.4 Déneutraliser le débat avec les élèves

L'ACC porte sur un extrait du débat mené par Evelyne dans lequel elle identifie très précisément une situation où un élève, au comportement vraisemblablement harceleur, est interrogé par l'enseignante avec une question directe que nous restituons pour le besoin de l'analyse : « *Tu dirais que tu es harceleur ou pas après avoir écouté tout ça ?* » ; amenant l'élève à y répondre positivement (annexe 39, extrait 15).

Clarisse s'émeut de cette situation en précisant à Evelyne que dans l'extrait visionné elle est « *dans [son] cauchemar là* ». Clarisse rappelle qu'elle avait évoqué dans la première ACS qu'il faut traiter le harcèlement de manière théorique en décontextualisant les faits. Dans le visionnage de l'extrait du débat d'Evelyne, elle voit un choix tout à fait inverse en traitant « *le harcèlement avec le harceleur dans la classe* ».

Clarisse fait état de son inquiétude considérant qu'elle a « *très peur de ça* », mais également du dilemme sous-jacent à ses craintes, se demandant « *comment [faire] pour ne pas le stigmatiser, et en même temps lui faire comprendre* » l'écart à la norme. Elle se réfère au statut du fonctionnaire pour confirmer son choix de ne pas intervenir aussi directement car « *d'habitude, on n'est pas aussi direct, on ne donne pas les noms surtout quand ils sont dans le groupe* », précisant que c'est même « *des règles déontologiques du fonctionnaire* » qui participent de cette décision.

Néanmoins, l'observation de la manière de faire d'Evelyne provoque un changement de sa manière de penser de telles situations. Elle confirme l'efficacité de la manière de faire observée. Elle pointe avec précision ce qui, dans les choix opérés par Evelyne, lui semble pertinent. Elle y reconnaît une prise en compte menée « *avec bienveillance [et] une tonalité [...] naturelle* » ; considérant qu'elle n'a « *pas forcé les mots pour donner une impression de culpabilité* ». Elle valorise l'agir d'Evelyne comme étant l'exemple à suivre car « *c'est resté presque naturel* » dans son mode d'expression confirmant que « *c'est comme ça qu'il faut faire* ». Aussi, elle identifie chez Evelyne un effort de clarification, durant l'animation du débat, d'une manière d'être non conforme aux normes sociales sans pour autant tomber dans la disqualification voire la culpabilisation de celui-ci. L'analyse de la pratique d'Evelyne lui permet ainsi d'évoluer dans sa manière de penser la question de la pertinence de neutraliser des situations de vie faisant l'objet des débats en classe. La déneutralisation du vécu s'inscrit désormais dans le champ du possible jusqu'à constituer une condition confirmant l'accès au milieu de vie de l'élève.

3.2.1.5 Mettre « à distance des réflexes pavloviens »

Le chercheur rappelle le moment clé de l'ACC 1 où, à la suite d'un extrait du débat de Clarisse, Noé était intervenu pour mettre l'accent sur la nécessité de ne pas placer les savoirs au centre du débat. Le chercheur lui fait remarquer que dans l'extrait présentement visionné, il fait paradoxalement le choix de mettre les savoirs au centre des échanges, en contradiction avec ses propos antérieurs (annexe 39, extrait 16).

Ce fait permet à Clarisse d'identifier de manière précise comment son rapport aux savoirs, dans le cadre du débat, a évolué au fil de l'expérimentation en témoignant de la nécessité de mettre le métier à distance. En effet, le fait de prioriser sur les savoirs à transmettre « *est un vrai réflexe de métier* » qui, s'il n'est pas conscientisé, impacte le débat en cela « *qu'il a tendance [à faire du débat en classe] un cours dialogué* ». Ce point est essentiel car il laisse à penser que la pratique du débat ne peut se faire sur le mode d'un cours descendant, moyennant la prise en compte d'interactions avec les élèves. Il apparaît ainsi comme étant crucial d'évoluer dans la manière de penser le dispositif du débat en actant de l'écart avec les manières d'enseigner habituellement mobilisées. Nous soulignons ainsi que le verbe utilisé pour signifier la « *transmission* » des valeurs de la République, slogan utilisé dans les campagnes de sensibilisation menée par le Ministère de l'Éducation Nationale, nous semble parfaitement inadapté. En effet, il laisse à penser qu'on pourrait transmettre les valeurs sur un mode similaire à celui relativement aux connaissances. Or il nous apparaît, au regard de l'extrait *verbatim* analysé, qu'il convient au contraire de faire un écart avec l'enseignement de connaissances afin de gagner en efficacité.

Dans la même dynamique, d'autres habitudes de travail se retrouvent dans le débat avec la nécessité de les réinterroger. Aussi, certaines prescriptions comme ; « *il ne faut pas de bruit, il faut donner la parole à celui qui va dans [le] sens [de l'enseignant], faut demander à préciser des définitions* » sont remises en cause. Ils rajoutent que le dispositif ne doit pas constituer « *un débat où les élèves confrontent leurs idées* » en précisant « *qu'on est souvent sur cette limite là où les habitudes [...] accrochent [les enseignants]* ». Aussi, une mise en cascade des gestes professionnels habituellement mobilisés est identifiée jusqu'à dévoiler une pratique davantage en réaction à des faits, du type « *pavlovien* », et moins centrée sur l'impact de ses choix sur la parole de l'élève.

Sa réflexion fait état d'une volonté d'interroger l'activité de l'enseignant en l'abordant sous un angle systémique où tous les gestes ont une conséquence sur la qualité de la parole laissée aux élèves. Il revient ainsi aux enseignants de penser ce dispositif comme étant en décalage avec des configurations habituelles de classe. Cette préoccupation constitue dès lors la condition pour faire du milieu de vie de l'élève un objet de débat.

3.2.1.6 « Découvrir » le système de valeurs des élèves

L'échange porte sur la prise en compte des points de vue des élèves et notamment la surprise que les enseignants ont pu ressentir face à la découverte de systèmes de valeurs concurrents (annexe 39, extrait 17). Evelyne évoque le sentiment d'être scandalisé par des paroles d'élèves qui ne vont pas dans le sens des valeurs instituées par la République. Elle considère que ce sentiment est lié à la découverte du point de vue des élèves dont l'évaluation par les enseignants est initialement très éloignée de la réalité. Elle considère que les enseignants se situent « *à un stade où ça heurte [leur] naïveté* ». En effet, ils sont « *naïf[s] de penser [et] de croire qu'ils en sont là* ».

Une prise de conscience des valeurs partagées par les élèves s'affirme à travers la découverte de « *comme ils sont vraiment* ». Elle reconnaît l'inefficacité de sa pratique passée confirmant le développement d'un nouveau style professionnel. Ainsi, se reconnaissant dans le collectif, elle considère

qu'elle « *avait le sentiment de faire [le] travail. Mais sauf que [les élèves], ils restaient dans leur système* », précisant une nouvelle ambition en cherchant à « *rentrer dans leur système* ». Ainsi, un déplacement est nécessaire dans la mesure où il est nécessaire de passer d'une attention adulte-centrée à la prise en compte des valeurs du point de vue de l'élève. Elle considère ainsi qu'il faut amener l'élève à identifier « *d'où il vient [son] point de vue* ».

Cet échange invite ainsi à penser l'activité de l'élève avec moins d'*a priori*, considérant l'existence de valeurs qui ne sont pas nécessairement en concordance avec celles défendues par l'institution. Ainsi, il convient de penser que derrière une apparente adhésion peut se cacher une forme d'opposition qui ne s'exprime pas. Cet aspect conditionne ainsi la manière avec laquelle un débat de normes et de valeurs peut s'employer.

3.2.1.7 Considérer le débat comme un « *vécu démocratique de la classe* »

Noé, fort de son point de vue qui se consolide au fil des rencontres, présente sa vision du débat auprès des participants lors de la dernière ACC, jusqu'à susciter l'adhésion du groupe (annexe 39, extrait 18).

Dans l'extrait restitué, le chercheur s'appuie sur une prescription institutionnelle pour rendre compte des attendus de l'employeur quant à cet enseignement. Le Bulletin Officiel précise qu'il est attendu de viser la « *formation d'une conscience morale* », la « *formation de la personne* » et rappelle le « *recours à des sources documentaires variées dont le vécu de la classe* ».

Noé précise que l'essence du débat repose, selon lui, sur ce qu'il nomme « *le vécu démocratique de la classe* ». En proposant un espace où les élèves peuvent expérimenter la contestation de la norme, considérant que « *critiquer les valeurs républicaines* » permet de « *les faire vivre* » et favorise leur appropriation. Noé se montre désormais exigeant sur cette question en étant attentif aux apprentissages réels des élèves dans le champ des valeurs ; cherchant à dépasser « *un semblant* » d'acquisition. Clarisse rejoint ce principe en confirmant que l'enseignant « *assène* » les valeurs plus qu'il ne les conteste tandis qu'Evelyne fait référence à l'apprentissage des petits enfants qui se réalise « *en s'opposant aux règles* ». Noé fait le parallèle avec l'élève Yasmine, et y voit également des signes d'apprentissage lorsque celle-ci avait évoqué que « *si on parle de l'homosexualité on incite le passage à l'acte* ». La polémique, même lorsque son objet consiste en la remise en cause de la légitimité du choix du thème de débat lui-même, constitue un élément déterminant du débat que l'enseignant doit accepter de laisser dire.

Noé met à jour ce qu'il considère pratiquement comme un quasi « *postulat que tout le monde [...] partage [les valeurs républicaines] alors que c'est bien plus compliqué que ça* ». Un réel impensé se dévoile nécessitant de la part des enseignants une actualisation de représentations qui semblent séjournées dans leur quotidien.

Par ailleurs, une certaine approche de la norme s'affirme à travers une vision commune et argumentée qui rend compte d'une approche dynamique de celle-ci. Le débat de normes et de valeurs doit ainsi s'ouvrir à la contestation par d'autres points de vue qui, loin d'affaiblir ce que l'institution souhaite promouvoir, peut constituer un levier favorisant la vivacité de la démocratie.

3.3 Repérage des manières de faire

3.3.1 Analyse

3.3.1.1 Configurer un protocole de débat « *complètement à rebours* »

Le protocole tel que proposé faire l'objet de reconfigurations à l'initiative des participants.

Dans cette optique, Evelyne fait état de sa démarche en prenant l'initiative d'une étape supplémentaire au protocole du débat avec une recherche documentaire « *en salle info* » (annexe 39, extrait 19). Aussi, elle adapte le dispositif initialement programmé par le chercheur. Cette séance, Evelyne précise l'avoir conduite en laissant la pleine initiative aux élèves sur l'objet de leur recherche. Aussi, elle les a laissés « *libre* » en leur accordant sa « *confiance* ».

Clarisse défend l'idée que ce dispositif, notamment par l'ajout de cette étape, est en réalité en opposition complète avec la manière dont le débat est institué par les autorités compétentes, se situant « *complètement à rebours* », ce qui confirme sa dimension innovante. Elle précise que le choix de positionner le débat « dans une séquence » devrait amener à placer la recherche documentaire « *au début* » et « *pas à la fin comme [c'est] fait là* ». En effet, habituellement « *le débat se fait en fin de séance* » comme le souligne un récent échange avec un inspecteur qu'elle restitue.

Clarisse semble adhérer complètement à ce dispositif même si cela « *renverse complètement le procédé* », en y voyant même des bénéfices dans la mesure où elle « *se rend compte [avec le visionnage] que ça marche complètement* ». Evelyne fait état du bénéfice de ce choix en précisant même que « *ça marche mieux, parce [qu'il] y a une autre qualité d'écoute et puis aussi parce qu'on les surprend* ». Ce choix « *met tout de suite [les élèves] dans de la nouveauté* », en inscrivant immédiatement l'apprentissage « *dans leur vie* ».

Ce passage montre comment le dispositif agit sur les participants mais également comment ces derniers agissent sur celui-ci. Une pratique d'adaptation du dispositif a été initiée dans un but d'en accentuer les effets sur la prise en compte du milieu de vie de l'élève. En modifiant une pratique habituelle, les enseignants parviennent à potentialiser l'accès à l'expérience des élèves pour en faire un objet de travail visant leur développement moral. En laissant la pleine initiative aux élèves, Evelyne confirme le renversement de référentiel. D'une approche centrée sur les programmes à enseigner, elle bascule vers la prise en compte du milieu de vie des élèves en leur laissant prélever ce qui fait valeur à leurs yeux dans le processus du débat. La connaissance, loin d'être abandonnée, est mobilisée par un travail scolaire de recherche documentaire qui place l'élève au cœur de ses apprentissages.

3.3.1.2 Formuler des questions de nature « *informative [et] exploratoire* »

L'échange porte sur la manière de questionner les élèves dont la formulation est susceptible de faire émerger le milieu de vie des élèves (annexe 39, extrait 20). Noé commente un extrait du débat de Clarisse qui produit, selon lui, un réel effet sur la qualité des échanges entre élèves.

Il remet en cause les acquis de la formation académique où on invite les enseignants à formuler des questions précises. Il se réfère à des situations « *de formation* » où on leur demande « *d'être clair* » dans la formulation des questions. Il revient à l'extrait visionné et propose un autre modèle de questionnement qui se veut autorisant pour les élèves, « *comme un temps où tout peu se dire* ». Il qualifie ce nouveau questionnement comme étant « *informatif* » et « *exploratoire* » confinant à une « *position pseudo naïve* ». Noé s'ouvre à des façons de faire qui ne relèvent pas du genre professionnel en proposant de « *relancer avec une question qui n'est pas vraiment une question de prof* » et s'exerce à d'autres formulations ; « *"Mais qu'est-ce qui vous intéresse dans la rumeur?" ou "Qu'est-ce que tu as envie de savoir?"* ». Un changement de référentiel est confirmé, s'adonnant à « *des questions qui ne s'adressent pas aux connaissances* ». Aussi, pour se rapprocher du point de vue des élèves, il propose

des questionnements qui visent davantage à explorer ce qui est sous-jacent aux situations narrées par les élèves.

Cette nouvelle manière de faire est coûteuse pour l'enseignant tant « *ça suppose un très gros effort* » considérant le geste professionnel comme étant « *compliqué* ». Ce choix nécessite une forme de lâcher prise, « un flottement » dans la mesure où « *on reprend du questionnement d'élèves [et qu'] on ne s'attache pas [au] questionnement [classique des enseignants]* ».

3.3.1.3 « *Emietter* » le savoir tout au long du débat

Clarisse documente un extrait de son premier débat dans lequel elle réalise une synthèse des propos d'élèves qu'elle juge significatifs pour rendre compte des avancés du débat.

Cet extrait suscite d'abord l'admiration d'Evelyne et de Noé. Cela se traduit par des verbalisations sans ambiguïté ; « *Ouah chapeau [...] super vraiment* » (annexe 39, extrait 21). Clarisse ayant expérimenté le modèle du débat l'année précédent le lancement de la présente recherche, elle en précise quelques réflexions suscitées par ses essais préalables. Elle rappelle qu'elle avait « *vraiment eu du mal à tirer quelque chose de global* » par rapport aux attendus des instructions officielles et notamment « *le programme d'EMC* ». Elle précise ses intentions pour ce premier débat de l'année scolaire cherchant à faire émerger « des concepts », quelque chose qui fasse « *savoir scolaire* ». Alors qu'un consensus se dégage sur cette manière de faire, Noé intervient en marquant un revirement de point de vue aussitôt après avoir été néanmoins admiratif.

Il propose une méta-analyse de ce qui vient de se produire à l'instant et qui, selon lui, est sous-jacent à l'admiration suscitée par le visionnage « *parce que tout de suite on retrouve [des] repères d'enseignant* ». Il souligne que la séquence observée correspond à du déjà-là ordinaire, « *une situation presque classique de cours* » qui coïncide avec « *une étude de cas [et] une mise en perspective* ». Une certaine attirance vers des manières de faire standardisées, centrées sur une approche programme avec comme intention prioritaire de transmettre des connaissances s'affirme. Il évalue cet objectif comme étant « *caduque* ». En effet, dans de telles circonstances, le milieu de vie est ignoré voire instrumentalisé comme un prétexte servant la transmission de contenus du programme. Il rajoute d'ailleurs que lui-même avait éprouvé ces intentions durant l'animation du débat sans y être « *parvenu* ». Clarisse confirme ces propos en précisant que cela « *fait très "cours"* ».

Il propose une nouvelle hypothèse d'action quant à la place du savoir scolaire dans le débat qu'il voit comme étant « *un peu plus dilué tout au long du débat* » visant un certain « *émiettement* ». Cette proposition évite de prédéterminer les points de vue des élèves qui pourraient se dire « *ah ça y est, le prof il arrive avec ses savoirs, avec ses concepts* ».

Noé propose l'hypothèse d'une alternance entre des moments de conceptualisation et des exposés de nouvelles situations de vie explicitées par les élèves. Il propose ainsi de ramener « *le savoir puis [de passer] par une autre situation, un autre concept* ». Il considère que le passage par des phases de résumé, comme proposé par Clarisse, produit un effet très scolaire et « *professoral* » qui induit à son tour un effet sur les élèves en cassant leur « expression ». Il y voit un impact conséquent sur la qualité et la sincérité de l'expression des élèves dans la mesure où « *on les sort de leur histoire de vie pour les faire rejouer le métier d'élèves et ça ils savent faire* ».

Aussi, débattre avec les élèves, avec l'ambition de faire émerger leur milieu de vie, passe peut-être par une pratique qui s'oppose à sa « *formation professionnelle* » avec la nécessité d'accepter une insatisfaction provisoire de sa pratique en référence au métier. Il restitue le sentiment qui le dominait à

l'issue du premier débat se considérant vraiment « nul » tant il avait le sentiment de ne pas avoir apporté de connaissances.

Noé engage ainsi une réflexion déterminante dans notre recherche dans la mesure où il impulse une dynamique qui va aboutir à un craquement progressif des normes de métier.

3.3.1.4 « Initier un débat d'échanges de points de vue » sans le clore

La réflexion sur la place des savoirs dans le débat se poursuit avec l'analyse d'un extrait de la séance menée par Noé (annexe 39, extrait 22).

Il en décrit une phase dans laquelle il se sent particulièrement en échec face à son incapacité à faire émerger des concepts. Il partage le sentiment que les élèves ont passé leur temps à donner leurs points de vue sans un retour sur les concepts alors qu'il aurait « voulu une conclusion plus professorale plus académique » jusqu'à évoquer de la frustration « parce qu'il n'y a pas de concept ». Noé reconsidère son agir en émettant une nouvelle hypothèse quant au rôle de l'enseignant dans le débat qui se cantonnerait à initier des échanges sans nécessairement les clore. Aussi, il suggère d'initier « un débat, des échanges de points de vue » en soulevant l'hypothèse « qu'hors de la classe [...] le débat va continuer ». Le rôle de transmetteur de savoirs et momentanément mis en suspens.

Clarisse adhère à ce discours en remettant en cause son propre point de vue soulignant que le débat n'est pas « un truc fermé sur lui-même ». Elle pose ainsi une nouvelle hypothèse sur l'extrait du débat où Noé ressentait de la frustration à ne pas avoir pu transmettre des connaissances à la hauteur de ses espérances. Elle considère que le fait de ne pas « ramener [...] au concept, le pari qu'on fait c'est qu'on ne peut pas arrêter le débat là dans la classe ». Le rôle de l'enseignant consisterait ainsi à lancer des échanges en posant l'hypothèse que les élèves s'emparent du contenu pour poursuivre les apprentissages en-dehors du cours. Dans cette optique, l'enseignant se doit de renoncer à faire une synthèse des acquis réalisés en fin de séance.

Ainsi, les manières de faire habituelles sont remises en cause par l'idée qu'un débat peut aller au-delà du seuil de la classe. Cette hypothèse autorise que des sujets puissent rester ouverts, sans nécessairement recourir aux savoirs voire à un discours normatif pour clôturer un échange.

Dans une telle optique, l'enseignant se doit de lâcher prise sur le contrôle des connaissances à éprouver en acceptant l'idée d'un processus pouvant possiblement amener l'élève à poursuivre la réflexion sans la présence du professeur.

Nous précisons que la poursuite de l'expérimentation amènera plus-tard les enseignants à mobiliser l'étape du feedback comme un temps permettant de satisfaire à cette attente visant la transmission des savoirs momentanément mis à distance.

3.3.1.5 Eviter de « rebondir sur les notions » mais « reprendre le dernier point de vue » énoncé

L'extrait analysé porte sur le deuxième débat animé par Evelyne dans lequel elle distribue la parole sans chercher à transmettre des connaissances ni à imposer des normes et valeurs (annexe 39, extrait 23).

Clarisse identifie chez Evelyne des manières de faire lui permettant d'entrevoir de nouvelles alternatives en termes de gestes professionnels. Elle met en évidence la manière de questionner les élèves en indiquant que cela se « joue aussi sur les choses sur lesquelles [Evelyne a] rebondi, sur les dernières choses dites pour relancer le débat ». Elle prend en compte l'impact de ce choix sur le point de vue des élèves émettant l'hypothèse que « c'est engageant pour les élèves ».

Elle repère le traitement qu'Evelyne fait des connaissances en identifiant qu'elle ne rebondit « *pas sur la notion [...] mais sur la dernière chose qui a été dite* » ; marquant ainsi un écart avec le métier dans la mesure que ce choix vise à ne pas faire « *son prof* ». C'est bien un geste technique qu'elle identifie visant à « *reprendre le dernier point de vue pour ensuite relancer le débat* ». Dès lors, une nouvelle perspective d'agir s'offre à l'expertise des participants moyennant une nouvelle mise à distance des configurations habituelles du métier.

Le grain d'analyse s'affine encore en identifiant la correspondance entre l'agir d'Evelyne et la qualité d'expression de l'élève. Ainsi, elle voit dans cette manière de relancer une incitation adressée à l'élève de « *poursuivre l'expression* ». Elle identifie désormais l'impact négatif d'un travail s'appuyant sur les connaissances aux dépens d'une technique de relance permettant de garder le rythme des échanges. En effet, « *comme on décide là qu'il n'y a pas de notion à apporter et qu'on va se centrer sur les valeurs* », dans l'objectif de ne « *pas ruiner le débat avec des connaissances* », les enseignants réduisent leurs actions à « *juste prendre le dernier [mot pour] continuer et relancer pour garder du rythme* ».

Une technique de relance s'affirme amenant de la fluidité dans l'expression des élèves et s'éloignant de l'objectif de transmission de savoirs.

3.3.1.6 Formuler « *des questions dérangeantes* » dans un cadre sécurisé

Les participants commentent une scène du débat menée par Evelyne (annexe 39, extrait 24). On y voit un garçon indiquant que tous les jours, sa petite sœur vient lui demander l'autorisation de se rendre à l'école habillée ainsi. Le débat s'engage entre élèves sans que cette situation provoque des réactions hostiles notamment quant aux valeurs de liberté pouvant être possiblement défendues pour justifier de la non-recevabilité de cette pratique.

Clarisse introduit une réflexion qui nous semble féconde pour notre recherche. En effet, elle considère qu'il ne faut pas disqualifier une telle manière de faire. Elle lui donne même du crédit en précisant qu'« *il n'a peut-être tout simplement pas vu [l'existence d'un autre angle] d'analyse* ». Sa posture devient autorisante et épurée de tout jugement moral.

Elle partage avec le groupe sa nouvelle expertise d'utiliser des questions dérangeantes pour faire évoluer les élèves. Elle précise qu'on aurait peut-être pu lui demander ; « *mais, t'es sûr que tu n'es pas en train de la soumettre?* ». Ce questionnement, parce qu'il est énoncé dans une tonalité légère mêlée à une décontraction physique, rend compte d'une nouvelle alternative en termes d'agir professionnel visant à provoquer du développement moral chez l'élève, le tout sans pour autant passer par une évaluation morale de ses raisons d'agir. C'est ainsi que Clarisse a pu trouver l'équilibre entre la nécessité institutionnelle de transmettre les valeurs et la prise en compte du point de vue de l'élève inscrit dans son milieu de vie. La légitimation de ses choix est forte. En effet, elle considère qu'on ne « *trouvera peut-être jamais personne pour interroger cette liberté* » mis à part les enseignants.

Le partage d'expertise amène Noé à analyser cette manière de faire pour en rendre une forme de modélisation. Il considère qu'on aborde à travers cette situation narrée le couple conceptuel « *sécurité/liberté* ». Il précise que la jeune fille, en cherchant l'approbation de son grand frère ; « *sécurise [sa] famille, [sa] réputation* » l'amenant à accepter « *cette forme de dictature* ». Evelyne prolonge cette réflexion considérant qu'il faut amener l'élève à se demander « *qu'elle valeur va être supérieure à l'autre, et quelle choix je dois faire* ». Ainsi, faire un travail de transmission des valeurs passe par une mise en mots du vécu en cherchant à déranger l'élève, en délogeant son système de préférence. Ainsi, « *le fait de faire émerger la contradiction, est-ce que ça ne va pas suffire à faire émerger chez [l'élève] l'interrogation* » qu'il n'avait peut-être « *pas pensé à ça* » ; actant au passage d'un développement moral.

Clarisse est désormais en capacité d'accepter un rapport au temps de l'apprentissage des valeurs, qui est différent de celui d'un travail scolaire à proprement parler, en acceptant d'inscrire ses manières de faire dans un processus plus long. Elle rappelle qu'il ne « *faut pas chercher à finir l'apprentissage [...] parce [qu'] on est sur des valeurs* ». Si on « *cherche à en évaluer l'acquisition [dans ce cas on] les plaque alors qu'il faut du temps* ».

Ce passage montre l'importance de poser des questions dérangeantes, dans un cadre sécurisé, privé de tout jugement moral avec la compréhension que le développement moral de l'élève est un processus qui s'inscrit dans la durée.

Nous repérons encore un autre exemple pour rendre compte de cette manière de faire que nous considérons comme étant cruciale tant elle permet d'opérationnaliser nos enjeux de recherche d'une part, et les préoccupations professionnelles d'enseignants soucieux d'inscrire leur pratique en loyauté avec le statut de fonctionnaire de l'état d'autre part.

L'extrait documente un échange entre Evelyne et les élèves suite à l'intervention d'une fille qui indique que les homosexuels n'existent pas chez les musulmans (annexe 39, extrait 25). Elle précise que « *quelqu'un qui est musulman, c'est fermé* », une telle réalité est inenvisageable. Evelyne reprend la main et demande à l'élève ; « *comment ça ce fait [qu'elle ait] ce sentiment là ?* ». L'élève justifie son idée par le fait qu'il y a « *plus d'homosexuels chrétiens que musulmans* ». Cette appréciation étant, de son point de vue, de nature à justifier de la pertinence de son idée.

Noé analyse le mode de questionnement utilisé par Evelyne en le décrivant comme étant « *plus offensif* » avec usage de questions « *dérangeantes* ». Noé justifie de la pertinence de cette manière de faire en cela qu'elle oblige l'élève à se dévoiler ; « *ça les sort un peu de leurs évidences* ». Cette manière de moduler le questionnement étoffe les gestes professionnels des participants. Lui-même précise qu'il va s'en « *inspirer* » ; amenant de la nouveauté dans sa pratique dans la mesure où il déclare ne jamais avoir utilisé une telle manière de faire.

Nous pouvons ainsi souligner que questionner sur ce modèle constitue un outil de développement moral de l'élève.

3.3.1.7 S'employer à ne « *pas finir les phrases* » pour « *ouvrir les champs* » des possibles

D'autres gestes professionnels peuvent encore être modélisés notamment dans la capacité à modifier la formulation du questionnement. Alors qu'auparavant, le questionnement visait des réponses précises permettant d'évaluer majoritairement des apports cognitifs, il évolue désormais vers une formulation moins précise afin d'autoriser une prise de parole d'élèves non orientée par le professeur (annexe 39, extrait 26).

Poser des questions évasives est une pratique contre-intuitive en référence au métier dans la mesure où « *un prof il cherche des réponses, il oriente il sait ce qu'il va chercher* ». Tandis que dans ce que propose Evelyne, le questionnement « *reste ouvert [permettant de] tout recevoir* ». Désormais, elle oriente plutôt son questionnement « *dans le vide* » pour ouvrir « *les champs* ». L'enjeu étant de faire émerger une parole en phase avec le milieu de vie des élèves.

Dans l'extrait vidéo analysé, l'échange porte sur le thème de l'homosexualité. Alors que les avis des élèves s'enchaînent, elle incite à la poursuite de la verbalisation en utilisant des questions évasives comme « *ah d'accord, et donc ?* » ou encore « *ah ouais, et ?* ».

Elle justifie ses choix en précisant que son objectif est tourné vers « *de l'exploration* » considérant qu'elle « *travaille sur leur matériau* » ; justifiant ainsi de la nécessité de faire évoluer le « *questionnement* » qui doit nécessairement « *être différent* ». On observe ainsi un basculement de

référentiel d'un programme à enseigner, à un milieu de vie à explorer pour viser un retravail des normes et valeurs.

La confirmation apportée par Clarisse, en donnant une plus-value de sens, constitue un élément de fixation de cette manière de faire qui se renforce ainsi à la rencontre de justifications plurielles.

Clarisse confirme qu'il est nécessaire d'abandonner un questionnement qui cherche des réponses précises dans la mesure où lorsque l'élève « *répond par la réponse attendue elle n'a plus de valeur parce qu'elle est fautive* », car éloignée de son milieu de vie. Aussi, s'il « *répond ce qu'on veut entendre* » ; l'enseignant est « *bloqué* » et ne pouvant « *plus débattre* », il l'oblige à faire « *cours* » rendant impossible un travail « *sur les valeurs* ».

Elle se réfère à l'expérience de son « *premier débat [sur le thème du] harcèlement, ils savaient tous définir le mot, mais qu'est-ce qu'ils en faisaient* ». Ainsi, la compréhension définitionnelle d'un concept n'impacte pas mécaniquement un développement moral de l'élève. Cette analyse confirme ainsi la nécessité de « *faire autre chose avec* » les élèves.

Viser le développement moral des élèves nécessite ainsi d'acquiescer de nouvelles alternatives en termes de manières de faire. Celles-ci viennent enrichir la professionnalité de l'enseignant en cela qu'il est nécessaire de réinventer quelque peu le métier.

3.3.1.8 Rester factuel avec le croquis et « *décrypter la situation, millimètre par millimètre* »

L'échange porte sur l'usage du croquis. Clarisse analyse la pratique d'Evelyne en relevant sa capacité minutieuse à l'exploiter ; l'utilisant pour « *décrypter [...] la situation, millimètre par millimètre* » (annexe 39, extrait 27). Cette exploration lui permet ainsi de mettre en évidence ce qui participe de la prise de décision des acteurs engagés dans l'action pour constituer progressivement le matériau du débat. Tout le contraire de la manière dont Noé l'utilise en le considérant comme « *une histoire introductive, une simple accroche* » ; lui attribuant aucune autre fonction dans le débat.

Evelyne modélise sa manière de faire en explicitant sa démarche ; elle « *reste factuelle* » et s'interdit de directement « *rentrer [...] dans l'analyse* », se cantonnant dans une posture d'attente jusqu'à entrer dans les échanges dès « *qu'un truc [...] démarre* ». Aussi, elle rend compte de la nécessité de rester centrée sur les faits afin d'amener les protagonistes de la situation à décrire leurs raisons d'agir par le prisme des normes et valeurs. Une mise à distance voire un retardement du temps de la conceptualisation est observé, celui-ci devant avoir lieu durant le temps du feedback soit à la séance suivante.

Nous apprenons que pour aboutir à un tel résultat, un réel effort d'adaptation a été réalisé par Evelyne dans sa compréhension du croquis qu'elle nomme « *schéma* ». En lui attribuant un statut d'artefact, elle confirmait au démarrage de l'expérimentation que celui-ci lui était extérieur. Elle précise d'ailleurs qu'elle ne l'avait « *pas compris* » lorsque le chercheur lui avait présenté le dispositif « *l'année dernière en juin* ». Elle était d'ailleurs « *gênée* » dans son utilisation soulignant qu'elle ne l'avait toujours pas « *compris lors des premiers débats* ». Sa compréhension et son usage sont néanmoins désormais actés, jusqu'à considérer « *le schéma [comme étant] extraordinaire* » tant il permet de rester sur les faits de manière plus prononcée.

L'usage du croquis permet ainsi de rester factuel, en veillant à l'aimer avec le milieu de vie de l'élève. Ce moment du débat est crucial tant il permet de prioriser l'attention sur les acteurs d'une scène de vie en restant dans l'évocation de la situation. Ce choix constitue un moment clé du débat et s'oppose aux habitudes du métier dont la centration sur la transmission de connaissances empêche l'accès au milieu de vie des élèves, s'écartant ainsi des normes et valeurs disponibles dans l'agir.

Nous pouvons préciser que « *ce croquis a une fonction anthropologique [qui] permet d'explorer les situations en faisant vraiment ressortir tout ce qu'elle recouvre* ».

3.3.1.9 Interroger « *leurs représentations, leur culture, leurs valeurs* »

L'extrait porte sur un passage du débat conduit par Evelyne où un élève, Amine, défend l'idée que l'homosexualité n'est pas acceptable. Selon lui, devenir homosexuel est un « *choix personnel* ». Evelyne intervient en demandant ; « *c'est qui qui vous a donné ce choix ?* », et Amine de répondre ; « *parce que je le ressens au fond de moi* » (annexe 39, extrait 28).

Noé défend la qualité du questionnement d'Evelyne, aspect que nous épinglons comme une manière de faire pouvant être modélisée compte tenu de l'impact sur la qualité de parole des élèves. Noé considère que « *c'est une super bonne question* », y voyant un intérêt en termes de contenu. En effet, « *on interroge les normes, les valeurs et « qu'est-ce qui fait que [l'élève pense ça ?] On les fait comprendre d'où ça vient* ». Evelyne confirme cet acquis de ses deux débats considérant important « *qu'ils se rendent compte d'où ça vient, d'où viennent leurs représentations, leur culture, leurs valeurs [...] leur construit* ». Elle précise par ailleurs que d'habitude ses préparations de cours ne portent pas sur les valeurs contrairement à ce qu'elle a mise en œuvre dans le présent débat. Aussi, pour qu'elle parvienne « *à faire émerger ces valeurs là chez les élèves il fallait [qu'elle se] documente sur ce sujet* » alors que « *d'habitude on est plus sur des connaissances* ».

Elle met l'accent sur l'importance de ne pas reproduire le choix de Noé qui avait démarré son débat en entrant par les connaissances. En effet, « *en dictant les connaissances, en les mettant tout de suite en avant* » cela n'aurait pas produit cette centration sur le vécu des élèves. Aussi elle a fait le choix de faire émerger les valeurs des élèves en donnant « *tout de suite la parole à la fille* ».

Un déplacement en termes de manière de faire est ainsi acté. Débattre en se situant en dialogue avec le milieu de vie nécessite une préparation et un questionnement spécifiques.

3.3.1.10 « *Sécuriser la parole* »

La troisième ACC, permettre à Noé d'affiner ses gestes professionnels contribuant ainsi à stabiliser sa maîtrise du débat et par là même son sentiment de confort. Dans l'extrait analysé, une élève déclare qu'elle a appris, la veille du débat en classe, que ses deux sœurs étaient homosexuelles (annexe 39, extrait 29).

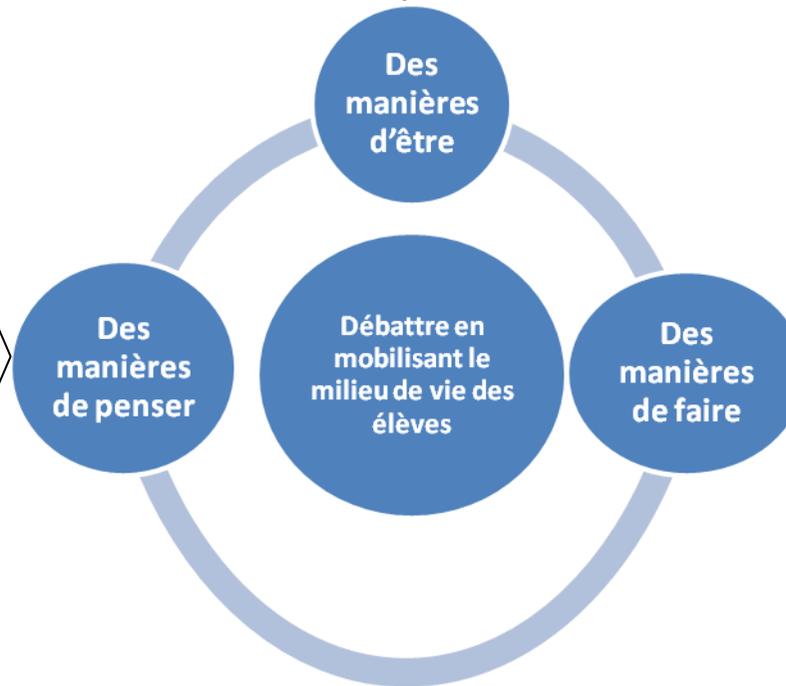
Cette situation amène Noé à préciser la manière avec laquelle de telles révélations doivent être accueillies. Il considère que le rôle de l'enseignant consiste à « *sécuriser* » ce type de paroles. Il souligne la nécessité d'être responsable face à l'incertitude des situations analysées ; « *il y a une prise de risque mais il faut l'assumer* ». La poursuite des échanges lui permet de modéliser encore davantage sa pratique considérant qu'il « *faut bien recevoir la parole* » tout en veillant à « *relativiser le phénomène* ». Il revient ainsi à l'enseignant de banaliser quelque peu le propos afin de s'assurer tant de la confiance des élèves à s'exposer que de l'impact potentiel d'une révélation sur le groupe d'élèves. Clarisse précise l'importance de cette manière de faire, « *faut [...] être très bienveillant par rapport à ça et en espérant que ça ne va pas être récupéré* » par les élèves.

3.4 Synthèse des points saillants du dispositif soumis à modélisation

Nous proposons une synthèse des principaux acquis de l'activité des enseignants on nous situant sur le plan du dispositif (figure 3). Ces points de résultats posent des repères potentiels pour l'action qui n'ont de sens que dans la prise en compte du processus mobilisé.

- ✓ « Recevoir tout ce qui se dit [...] ne plus rien montrer »
- ✓ Se montrer « vierge de tout savoir »
- ✓ Se situer sur un mode : « Apprenez-moi »
- ✓ Évitez une manière d'être très « professorale mais qui casse l'expression des élèves »
- ✓ Former « à du moins scolaire »
- ✓ Favoriser un contenu qui « se cherche » et minorer la quête « d'efficacité »
- ✓ « Accepter un niveau de discours » éloigné des normes de métier

- ✓ « Rattacher les uns aux autres » par une « lenteur » dans les échanges
- ✓ « Faire bouger les lignes » avec des représentations « corrigée ou nuancée par l'intervention des [uns et des]autres »
- ✓ Accepter le « silence » pour « faire éprouver » aux élèves l'absence « de réponse attendue »
- ✓ Déneutraliser le débat avec les élèves
- ✓ Mettre « à distance des réflexes pavloviens »
- ✓ « Découvrir » le système de valeurs des élèves
- ✓ Considérer le débat comme un « vécu démocratique de la classe »



- ✓ Configurer un protocole de débat « complètement à rebours »
- ✓ Formuler des questions de nature « informative [et] exploratoire »
- ✓ « Emettre » le savoir tout au long du débat
- ✓ « Initier un débat d'échanges de points de vue » sans le clore
- ✓ Éviter de « rebondir sur les notions » mais « reprendre le dernier point de vue » énoncé
- ✓ Formuler « des questions dérangeantes » dans un cadre sécurisé
- ✓ S'employer à ne « pas finir les phrases » pour « ouvrir les champs » des possibles
- ✓ Rester factuel avec le croquis et « décrypter la situation, millimètre par millimètre »
- ✓ Interroger « leurs représentations, leur culture, leurs valeurs »
- ✓ « Sécuriser la parole »

Figure 6 : Points saillants du dispositif

Chapitre 5

Discussion

Cette partie ambitionne de mettre en discussion les résultats exposés dans le quatrième chapitre de la thèse en impulsant la réflexion sur la base de la problématique de recherche.

Nous conduisons dans un premier temps une mise en tension entre le dispositif pédagogique, visant le développement moral des élèves, et le dispositif de recherche qui ambitionne la production de savoirs sur le métier d'enseignant. A la croisée de ces cheminements, tant réflexifs que relevant de l'agir de l'enseignant, nous plaçons le concept de milieu de vie comme réceptacle et générateur de normes et de valeurs produites au sein de collectifs de pairs professionnels et élèves. Par des effets de mise en dialogue, nous cherchons à pointer des connaissances sur l'emboîtement de ces dispositifs, leurs effets sur les enseignants et élèves, ainsi que sur les espaces tant spatio-temporels que symboliques (section 1). Dans un second temps, nous mettons en exergue ce que la centration sur ce même concept amène comme connaissance sur la professionnalité enseignante. Entre obstacles et mise en épreuves, nous faisons état du processus de développement professionnel abordé sous l'angle de l'activité (section 2). Enfin, nous défendons la thèse d'un triple obstacle de professionnalité qui, en l'état, fait écran à un travail visant le développement moral des élèves (section 3).

Nous conservons notre préoccupation d'une visée transformative de l'activité enseignante interrogée à l'aune de la prise en compte du milieu de vie de l'élève. Notre préoccupation de mettre en dialogue les deux dispositifs, pédagogique et de recherche, induit une certaine complexité dans la mesure où nous passons continuellement de l'élève à l'enseignant et inversement.

1. Débat autour des dispositifs

Nous proposons de débattre autour des dispositifs en montrant tout d'abord leur emboîtement (section 1), avant de mettre la focale sur la spécificité du dispositif dynamique à trois pôles (DD3P) (section 2). Ces réflexions nous amènent à des considérations portant sur les espaces spatio-temporels et leur impact sur la professionnalité enseignante (section 3).

1.1 Du milieu de vie de l'élève vers un emboîtement de dispositifs

Le concept de milieu de vie, en devenant un objet d'étude partagé entre l'enseignant et les élèves sur des temps et espaces dédiés, nous amène à conduire l'analyse au niveau des dispositifs pédagogique et de recherche investis dans la présente étude en postulant de préoccupations heuristiques et épistémiques.

Il nous apparaît une forme de mise en tension entre le dispositif pédagogique en cinq étapes, qui vise le développement moral des élèves, et le dispositif de recherche. L'outillage méthodologique et technologique mobilisé dans le cadre de notre étude débouche sur une mise en mots du vécu des enseignants avec comme enjeu d'en faire une nouvelle expérience. L'utilisation des techniques d'autoconfrontation permet ce que Clot nomme « une activité au carré » (2006, p. 169) pour rendre compte d'une nouvelle activité sur l'activité. Nous abordons ces temps de verbalisation comme étant des étapes d'un dispositif bien plus large. L'alternance entre expériences en classe, ACS et ACC, en se situant nécessairement sur un temps long, nous permet de passer de l'utilisation d'un appareillage méthodologique à son usage. Faire l'expérience des normes et des valeurs, par la confrontation de ses traces de l'activité avec celles des protagonistes de l'étude, donne au dispositif une valeur d'accompagnement au développement professionnel, dans une visée transformative par une approche anthropocentrée (Albero, 2010b). En conséquence, plonger les acteurs au cœur de leur activité, en leur permettant de (re)devenir le centre d'une situation pour laquelle ils ont été obligés de trancher sur fond de normes et de valeurs, amène l'analyse à un niveau de granularité nous permettant de produire de la connaissance (Canguilhem, 1965 ; Schwartz, 2000b).

Dès lors, nous abordons l'activité de l'enseignant comme un débat en interaction avec les milieux de vie des élèves. D'échanges verbaux en classe visant des apprentissages scolaires, on passe à un débat de normes nécessitant de mobiliser un « mécanisme d'engagement de soi dans la situation » (Hélou & Lantheaume, 2008, p. 76). Une telle dynamique se retrouve chez l'élève, qu'il soit narrateur de la situation ou observateur-interlocuteur. On peut rapprocher cette notion d'engagement avec le concept « d'usage de soi » (Schwartz & Durrive, 2003, p. 185). En effet, engagé dans des situations à vivre nécessitant d'arbitrer et de faire un choix, l'enseignant comme l'élève sont obligés de s'éprouver, avec comme outil le langage pour signifier le vécu. Une dialectique apparaît entre sens et signification, distinction que nous avons déjà abordée (voir chapitre 2, section 3.1) en nous référant à Leontiev (2009). Le sens est une composante à dominante individuelle se situant à un niveau intra alors que la construction de significations comporte une portée plus généralisante. Ces deux réflexions sur l'activité sont néanmoins étroitement liées. Donner du sens à son vécu ne peut se faire qu'au regard d'éléments de contexte nécessairement plus généraux. Pour en revenir à l'enseignant, son enjeu consiste à nouer l'élève, en tant qu'individu, au collectif (Chauvigné, 2018 ; Connac, 2017 ; Laffitte, 2006), en faisant dialoguer leur vécu localement situé avec des concepts plus génériques se réclamant d'une universalité

(Schwartz, 2000b). Cette ambition déplace l'activité de l'enseignant et l'inscrit dans de l'énigmatique et de l'incertain, étant entendu qu'il ne sait pas par avance ce qui va surgir des prises de parole de l'élève. Ainsi, s'ouvrir au réel de l'activité, « c'est chercher à appréhender cette conscience individuelle (le sens) et donc à saisir la place qu'occupe ce système de signification dans la conscience de l'individu » (Flavier, 2016, p. 47). Ce niveau d'exigence pour accomplir un tel objectif et la finesse avec laquelle elle interroge la professionnalité enseignante nécessitent d'aborder cette intentionnalité sous la forme d'une ambition nous situant dès lors à un niveau de professionnalité élevé. Cette réflexion nous amène à interroger l'efficacité selon l'acceptation de Leontiev (1976), soit les opérations menées par un individu pour satisfaire un but et qui se donne comme objet d'articuler sens et signification au niveau de l'activité de l'élève. Nous défendons l'idée d'un engagement dans l'animation du débat en classe comme devant nécessairement situer la réflexion de l'enseignant à un tel niveau de granularité pour espérer amener le collectif d'élèves aux finalités escomptées. Pour autant, nous ne regardons pas l'activité de l'enseignant par le prisme de son efficacité, ce qui reviendrait à occulter précisément son activité pour la réduire à un résultat. S'agissant du développement moral de l'élève, et comme nous avons pu le voir tout au long de la revue de littérature, il apparaît difficile de faire la preuve de l'atteinte d'un résultat dont la nature reste dans tous les cas discutable.

En ce qui concerne l'élève, le débat en classe nécessite « une mise en intrigue » (Ricœur, 1986, p. 14) qui se caractérise par un « ensemble de combinaisons par lesquelles des événements sont transformés en histoire ou corrélativement une histoire est tirée d'événements » (p. 14). Il s'agit dès lors de transformer le vécu en mobilisant le langage comme source d'intelligibilité, cette dernière étant construite par le sujet tout en s'inscrivant dans un partage de points de vue entre pairs. Un élève, tout comme l'enseignant lors des ACC et ACS en ce qui concerne son travail de l'expérience, doit ainsi parvenir à donner du sens à son vécu en acceptant de le mettre à l'épreuve du collectif. Aussi, une telle orientation amène à prendre en considération un nouveau régime de connaissance. Schwartz parle d'un « corps-soi » (Schwartz, 2011, p. 158)³⁷ avec des « savoirs investis » (Schwartz, 2009, p. 21), Freire évoque l'existence d'un « corps-conscient » (P. Freire, 2006, p. 67) pour traduire ce qui résulte d'une mise en dynamique entre le vécu et des « savoirs-valeurs » d'une part et d'autre part des savoirs éprouvés qui, ayant fait l'objet d'un retravail, ne peuvent prétendre acquérir un statut académique. Aussi, il n'y a pas d'opposition entre ces différents savoirs, mais bien mise en résonance, en synergie dirons-nous, pour traduire une certaine générativité et interfécondité. Notre étude nous amène à rajouter à l'incertitude, déjà évoquée plus-haut à propos de vécu envisagé sous l'angle du milieu de vie, deux autres sources à fort potentiel déstabilisant. Tout d'abord, les incertitudes liées aux débats scientifiques, sur des thèmes comme le développement durable par exemple (Lange, 2018), qui émergent lors des échanges. Mais également de nouveaux savoirs, défendus par différentes communautés parfois soupçonnées à tort « d'illettrisme scientifique » (Leeuw, 2016), et qui entrent dans le débat conceptuel.

L'analyse de l'activité de l'enseignant se heurte à cette triple incertitude, celle inhérente au milieu de vie de l'élève, à des savoirs de nature instable et à d'autres défendus par des communautés plus ou moins formelles. Nous présentons successivement ces différents éléments.

³⁷ Pour retrouver la définition de ce concept clé de la démarche ergologique, voir chapitre 1, section 4.2.2.

1.2 Le dispositif dynamique à trois pôles (DD3P)³⁸ comme matrice des dispositifs pédagogique et de recherche

Compte tenu de la difficulté de construire une intelligibilité de l'activité enseignante, eu égard à l'instabilité du matériau sur lequel le débat doit s'éprouver, il y a nécessité de rendre compte des conditions permettant aux dispositifs de garantir leur propre régime de production de connaissances. Nous entendons par là, qu'ils doivent être capables de satisfaire à une double forme de légitimité afin de pouvoir prétendre à une reconnaissance sociale. Celle-ci est tout d'abord de nature théorique. Les apports conceptuels pour construire ces dispositifs (voir chapitre 3, sections 1 et 2) tout comme la responsabilité du chercheur d'en assurer la concordance sur le terrain de l'expérimentation en constituent une première phase. Une seconde réside dans ce que ces dispositifs ont amené en termes de développement et d'apprentissage. A cet effet, nos résultats démontrent l'existence d'effets produits par l'emboîtement de ces dispositifs sur le développement professionnel (voir chapitre 4, sections 1, 2 et 3), en modifiant des manières d'être, de penser et de faire (voir chapitre 4, sections 3.1, 3.2 et 3.3). Nous avons certes fait état de réminiscences de manières de penser et de faire routinières jugées comme étant des freins au développement moral des élèves alors que la professionnalité enseignante avait déjà évolué (voir chapitre 4, sections 1.1.2.2 et 1.1.4.2). Mais nous analysons ces retours, outre le fait qu'un développement s'inscrit dans un processus temporel long, comme la capacité de ces dispositifs à soutenir la polémique avec leurs propres normes. Aussi, ces dispositifs nous apparaissent comme étant sains en cela qu'ils acceptent la contestation.

Ces effets produits, et les initiatives prises par les protagonistes soumis aux contraintes des dispositifs, nous amènent à illustrer ce qui maintient ce processus transformatif actif. Nos résultats soulignent l'existence d'exigences épistémologiques nous permettant d'affiner la scientificité de notre étude.

Nous défendons l'idée que le DD3P, alimenté par le concept de milieu de vie, parce qu'il réapprovisionne la dialectique de l'expérience vécue et des connaissances en général, rendant étanche le rapport entre pratique et théorie, constitue une matrice des deux dispositifs imbriqués. En effet, comme le rappelle Schwartz, le DD3P ne se réduit pas aux « forces de rappel » (Schwartz, 2015, p. 146 ; Schwartz & Durrive, 2009, p. 256), soit à la mobilisation de concepts académiques disponibles et actés, mais il les engendre sous la forme d'un dialogue avec « des forces d'appel » (Schwartz, 2015, p. 146 ; Schwartz & Durrive, 2009, p. 256). Celles-ci se caractérisent par des contraintes situationnelles à résoudre nécessitant la production de savoirs nouveaux par les acteurs.

Ramené au niveau des enseignants, le DD3P concentre au premier pôle des savoirs structurés par une organisation, tout comme ce qui relève des manières de faire standardisées dans le genre professionnel. Or c'est bien au niveau du second pôle, là où se jouent les débats du sujet avec toutes sortes de normes prises dans l'historico-social, que le sujet trouve à se développer par un « travail de l'expérience » (Barbier & Thievenaz, 2013, p. 1). C'est précisément dans ce temps que les participants d'un tel dispositif peuvent apporter de l'expertise sur l'expérience de soi et d'autrui. La vivacité des débats et la capacité à faire émerger de la polémique, à mettre en tension l'agir avec des savoirs et des valeurs, constituent les ingrédients nécessaires pour produire du développement. Ce point nous apparaît comme crucial pour produire les effets escomptés.

Si le dispositif pédagogique a des visées de formation pour les élèves, nous relevons qu'il a également une pertinence pour le développement des enseignants. Certes le dispositif de recherche fonctionne comme un accélérateur de professionnalité du fait de l'outillage et de son usage. Mais le protocole du

³⁸ Pour retrouver l'explicitation du DD3P, voir chapitre 3, section 3.1.1.

débat, par les exigences qu'il pose, participe également de la dynamique. En maintenant l'exigence d'une prise en compte du milieu de vie de l'élève, il pose une contrainte obligeant les enseignants à tenir ensemble l'animation du débat et une forme d'« enseignement-développement ». Aussi, il provoque des prises d'initiatives sur la contrainte qui impulse un changement par une orientation donnée.

Les résultats démontrent le passage d'un niveau de restitution du vécu de l'expérience à un autre relevant du retravail du vécu de l'activité. Nous entendons par cette dernière, une inscription des interactions entre pairs professionnels qui ne se réduit pas à la seule évocation et confrontation de ce que chacun a vécu. Un tel procédé fait référence au niveau de restitution se cantonnant à des gestes techniques et opératoires échangés entre pairs. Par ailleurs, dans la mesure où il se situe exclusivement dans du descriptif, il se rapproche du modèle de la commande de Chomsky et de Fodor (voir sur ce point, chapitre 2, section 1.4.2). Nous en relevons une incidence forte en ce qui concerne notre étude puisqu'il a pour conséquence de tendre vers une simplification de l'activité du vivant humain (Canguilhem, 1947). Par ailleurs, une telle restitution du vécu ne peut se réclamer, en l'état, d'une démarche transformative. En revanche, le recours aux savoirs et aux valeurs qui sous-tendent les choix en situation, comme autant de normes d'agir vouées à un retravail, constitue un vecteur de développement. Nous considérons la référence à un vécu de l'activité comme susceptible de rendre compte d'un paradigme affirmé de notre objet d'étude acceptant d'entrer dans la complexité du vivant humain.

Nous modélisons une mise en circulation des concepts qui trouve ici sa forme parasismique, en cela que les protagonistes, en tant qu'élèves ou professionnels, ont pour enjeu de soumettre à la discussion des savoirs de natures hétérogènes, de les confronter à des choix opérés en situation par le jeu des valeurs, en acceptant le principe d'exposition à la polémique. La sécurisation du cadre dialogique, par la constitution de collectifs animés par les mêmes préoccupations, est une condition de la fonctionnalité de la démarche. Il s'agit d'éviter tout ce qui peut amener de la « rupture d'expérience [entendue comme l'incapacité de lier], dans son discours et dans les actions [...] deux univers d'expériences qui se succèdent » (Astier, 2004, p. 37).

Le cœur du dispositif réside dans un travail partagé où les débats de normes et de valeurs peuvent se confronter sans hiérarchie d'aucune nature. L'enjeu est de dépasser les limites de l'expérience et de s'opposer, comme le dit Mayen, à l'idée que « l'expérience est synonyme d'expertise ou que toute expérience entraîne des apprentissages et concourt à aller vers le mieux » (2013, p. 294). Ainsi entre rappel de normes antécédentes et appel de ce que les situations exigent, l'enseignant comme l'élève peuvent s'engager dans un dialogue avec autrui et avec soi-même, élargissant d'autant leur « puissance normative » (L. Durrive, 2015a, p. 75). La référence constante durant ces temps d'échanges reste l'agir en situation. Il s'agit d'articuler trois types de questions, en distinguant « les manières d'agir [...], les manières de penser l'agir [...] et les manières de communiquer sur l'agir » (Maggi dans Barbier, 2004, p. 123). Le maintien dynamique de ces trois pôles garantit la production de connaissances. Aussi, le second pôle doit être pensé et investi en tant qu'il constitue le cœur matriciel du DD3P avec l'exigence de tendre vers une explicitation au pôle trois. En revanche, si un des pôles est muet, il freine le processus de développement, voire le contrarie jusqu'à le rendre impossible. Si le deuxième pôle est inactif, il minore les apprentissages réalisés et réduit significativement le potentiel transformatif, en se cantonnant à des apports de connaissances au pôle premier. Notre argumentaire est de nature à expliquer l'échec de dispositifs de débat d'élèves et de formation des adultes.

Cet effort de conceptualisation rend compte de la fécondité de la démarche initiée et illustre la concordance avec la démarche ergologique, qui ambitionne de produire de la connaissance sur le

monde du travail tout en dotant les professionnels de savoirs leur permettant d'entrer dans la complexité des situations rencontrées (Schwartz, 2000b). Une exigence de professionnalité est attendue pour l'enseignant comme pour le chercheur, respectivement en charge du débat en classe ou du dispositif de développement, le tout dans une institution scolaire perçue comme « un lieu ouvert » (Charlier, 1996, p. 114) pour apprendre et se transformer. Donner de la vitalité à ces dispositifs passe par la capacité à faire émerger de la polémique, à se mouvoir dans l'incertitude et l'inconfort de situations ancrées dans le quotidien des acteurs, tout en maintenant un dialogue avec différentes formes de connaissances.

Nous considérons ainsi ces avancées théoriques comme étant de nature à engager une réflexion sur le renouvellement des dispositifs d'éducation à la citoyenneté ainsi que de la formation d'adultes.

1.3 Des espaces repensés

Nos dispositifs interrogent la question des espaces spatio-temporels, qui sont avant tout abordés comme des « espaces d'activité » (Arciniegas, 2013, p. 142) investis par les enseignants et les élèves. En cela, ils fournissent un environnement donné susceptible de faire milieu pour les uns et les autres par l'attribution de valeurs. Leur signification a partie liée avec l'activité des sujets, en cela qu'ils participent de « la construction de sens » (Barbier, 2013, p. 14) par les différents protagonistes en présence.

1.3.1 Des espaces temporels intriqués

Notre réflexion débouche sur trois temps du moment présent mobilisés lors du retravail de l'activité. A la présentation d'une situation rencontrée se joint le passé du vécu et le futur envisagé. Ces intrications permettent de saisir toute l'ampleur d'une tâche de verbalisation dont les enjeux dépassent la seule évocation.

L'élève s'exprime en montrant ce que la situation lui a coûté. Ce faisant, il l'éprouve une nouvelle fois lors de l'évocation tout en sachant qu'il faudra encore y revenir dans les prochains échanges avec les élèves de la classe. Nous situons cette dynamique dans la perspective du dispositif pédagogique du débat en classe. La réalisation d'un croquis de la situation oblige l'élève et le conditionne à rechercher avec fidélité les débats de normes dans une situation vécue. Il pointe des faits et ouvre le débat de normes et valeurs.

L'enseignant, pour sa part, se retrouve dans une position presque similaire. Préoccupé par les intentions des concepteurs du dispositif et des souvenirs des partages entre pairs engagés dans la recherche, il réinterprète ces différents temps vécus pour les mobiliser en conscience au moment des échanges entre pairs. Il se sait également engagé dans la conduite du débat, sachant qu'il aura encore à en rendre compte par la suite lors des séances d'autoconfrontation. Il se retrouve ainsi à la fois dans le dispositif pédagogique qu'il l'anime tout comme il est en prise avec le dispositif de d'accompagnement initié par le protocole de recherche. Ces différents temps amènent une forme d'épaisseur aux choix qu'il est amené à prendre en situation d'animation des échanges.

Nous retrouvons ici la dialectique proposée par Ricoeur entre le passé du vécu, l'anticipation du futur et le présent comme rencontre indifférenciée de ces moments à un instant donné (1983). L'auteur soulève l'importance de la trace pour remonter à l'action et mettre le vécu en récit. Tourneville évoque « une entrée par les liaisons intratemporelles » (2018, p. 86) pour rendre compte du rapport au futur de l'enseignant. L'auteur défend l'idée que les conditions du présent génèrent des formes du futur et vice versa. Il existe ainsi une forme de perméabilité entre ces différents temps, qui impactent la pratique

enseignante, tout en permettant de rendre intelligible une part de ses arbitrages. On en vient ainsi à déchronologiser le récit des situations sur lequel se fonde le travail d'analyse, induisant un cheminement qui se teinte d'une fonction herméneutique se doublant d'une dimension épistémique. En effet, par une mise à distance de son vécu, dans les circonstances évoquées, l'enseignant en vient à découvrir sa propre activité à travers les points de vue des autres participants, aspect qui renseigne l'auteur sur soi et son rapport au monde dans toute sa complexité (Canguilhem, 1965). Un processus transformatif peut dès lors s'enclencher.

Pour en rester sur un plan temporel, nous entrons dans une logique de processus qui peut se définir comme « un ensemble complexe d'occurrences disposant d'une cohérence temporelle qui se manifeste par une séquence organisée d'événements impliquant à leur tour des processus enchevêtrés » (Alhadeff-Jones, 2018, p. 22). Cette approche permet de rendre compte d'éléments reliés entre eux dans l'analyse de la pratique enseignante « que la pensée tend à séparer » (Alhadeff-Jones, 2018, p. 22). Maintenir tous ces constituants marque pour une large part l'essence du métier d'enseignant en général, et celui d'enseignant-animateur d'un débat de normes et de valeurs en particulier.

Ces rapports singuliers avec son agir forment les ingrédients permettant aux moments de vie partagés de produire de l'histoire. Les protagonistes ne peuvent ainsi se cantonner à leur seule présence, se retrouvant par l'exigence de la recherche, à faire état des faits rencontrés (sous la forme de contraintes), et des prises d'initiatives mettant en avant la manière avec laquelle chacun a cherché à contrôler ce qui lui arrive à travers des récits successifs (l'élève dans la classe, l'enseignant dans la classe puis avec les pairs en ACC), et toujours avec cette préoccupation de rendre compte de la complexité de son agir.

Pour ce qui est du dispositif pédagogique, notre construction nous semble ainsi une option susceptible de contrarier le constat que les élèves expriment d'eux uniquement ce que les enseignants en attendent, notamment durant certains enseignements comme la philosophie pouvant servir le développement de l'élève sur des fondements humanistes (Rayou, 2002). Nous avons déjà souligné les difficultés rencontrées par les enseignants pour amener les élèves à une réflexion sur soi dans une perspective de développement personnel. Nous avons fait état d'études portant sur l'analyse du vécu des disciplines scolaires par les élèves qui témoignent que l'éducation civique n'a aucune existence pour eux (Reuter, 2016), rendant stérile un travail sur les émotions démocratiques (Nussbaum, 2011) (voir le chapitre 1, section 1.1). Certes, notre étude n'est pas outillée pour mesurer l'impact de la conduite des échanges sur le développement moral des élèves. Pour autant, nos résultats font apparaître des manières d'être, de penser et de faire chez les enseignants comme autant d'ingrédients appréciés pour leur impact sur la qualité de la parole de l'élève (voir chapitre 4, section 3.4). Nous rappelons que celle-ci, parce qu'elle est abordée par le prisme du milieu de vie, rend compte de normes et de valeurs mobilisées par l'élève dans des situations de vie. Nous avons montré une orientation de l'activité des enseignants progressivement centrée sur les valeurs des élèves avec un réel changement dans les manières de faire (voir chapitre 4, sections 2.3.1.1, 2.3.1.2 et 2.3.1.3, quatrième indicateur). Par ailleurs, les extraits vidéo, documentés dans le cadre des autoconfrontations, nous livrent des indices quant aux effets des choix opérés par les enseignants sur les débats de normes des élèves. Des résultats comme le fait de considérer le débat comme « un vécu démocratique de la classe », avec l'enjeu d'« initier un débat d'échanges de point de vue » en évitant « d'être professoral [pour ne] pas casser l'expression des élèves », constituent autant de reflets des échanges et réflexions des enseignants validés pour leur capacité observée à faire émerger des milieux de vie. Ces résultats, dans la mesure où ils sont pointés et validés par les enseignants sur la base des paroles d'élèves, nous permettent d'arguer d'indices de

développement moral des élèves. Nous rappelons qu'ils sont repérés au troisième pôle du DD3P (dans ce même chapitre, section 1.2), ce qui renforce la validité scientifique de notre argumentaire.

1.3.2 Des espaces physiques renouvelés

En faisant le choix d'une intervention-recherche, l'espace de la classe devient un « milieu associé à la recherche » (Bruno, 2015, p. 89). Un intérêt commun émerge autour de la question de la prise en compte du milieu de vie de l'élève ainsi que des obligations communes à travers la périodicité des autoconfrontations.

Pour ce qui relève du dispositif pédagogique, le maintien d'une exigence de centration sur le milieu de vie de l'élève transforme l'ambiance et la fonction de l'espace de la classe. Celui-ci devient un terreau d'expérimentation, un « tiers-lieu physique » selon les termes de Taddei (Michel & Sellier, 2017, p. 34) permettant aux uns et aux autres d'éprouver et d'étudier leur immersion dans le vécu. Nous touchons dès lors à un paradigme émergent qui insiste sur la nécessité de repenser notre rapport aux savoirs dans une société apprenante. Enseignants et élèves se retrouvent non pour innover mais pour chercher ensemble des normes et valeurs, sur la base de situations mettant en jeu des acteurs obligés de trancher face à des contraintes du milieu. L'enseignant double dès lors ses missions de transmission de savoirs par une réflexion visant son propre développement. L'élève, pour sa part, est incité à quitter son métier d'élève pour produire et partager des savoirs qui, comme nous l'avons vu, génèrent également des apprentissages pour et sur les enseignants. Des études montrent que placer les élèves dans « une forme de communauté de production de savoirs » (Albe, 2008, p. 51-52) leur permet de quitter une posture de consommateur acritique des savoirs enseignés. C'est précisément sur ce point que l'aspect formel de la recherche rejoint des questionnements de fond. Nous posons ainsi les conditions favorisant le développement moral de l'élève.

Le chercheur, pour sa part, abandonne sa posture d'aplomb, il adopte une dynamique exploratoire, prêt à recevoir l'inédit des pratiques. Cette redéfinition des postures nous rapproche de ce que Guérin et ses collaborateurs nomment « l'atelier du changement » (J. Guérin, Archieri, Watteau, & Zeitler, 2017, p. 12) ; configuration qui ambitionne de promouvoir des formes de collaboration entre chercheurs, professionnels et apprenants, dans une visée d'intervention sur autrui. Le prisme de l'analyse de l'activité rejoint la conception de dispositifs de formation pour transformer un quotidien de classe, se muant en un environnement d'apprentissage et de développement pour l'ensemble des acteurs dans une logique longitudinale. Ainsi, l'établissement scolaire, loin de se borner à un lieu où l'élève vient pour apprendre et l'enseignant pour dispenser, devient un lieu de partage de savoirs et de co-construction de sens à travers les expériences vécues et situées. Cette démarche s'accompagne nécessairement d'une dimension éthique où l'enseignant quitte sa posture statique, « se projette dans une relation à l'autre, dans un échange avec l'autre qui vient constamment modifier sa propre identité et sa représentation de lui-même tout en participant du même coup à la modification du tissu social dans lequel il s'inscrit » (Jutras, 2010). Nous pouvons faire le lien avec les apports de Freire et la spécificité de son approche de l'apprentissage-développement. Celle-ci peut se définir par la distinction qu'opère Canguilhem entre « *une relation à* » (1993, p. 27) un objet d'enseignement (ici le milieu de vie de l'élève, les mots et situations issus du quotidien des apprenants pour l'approche freirienne de l'alphabétisation), alors que traditionnellement les enseignants sont davantage en phase avec une logique « *de relation entre* » (p. 27) des objets d'enseignement (voir chapitre 1, section 4.2.3). Confrontés à un dispositif inhabituel qui induit « *une relation à* » (p. 27) des sujets en prise avec leur milieu de vie, l'enseignant est obligé de quitter ses manières de faire habituelles, se retrouvant à produire des initiatives. Dès lors, son activité se

voit perturbée mettant à mal son sentiment de confort et de maîtrise du métier. Nos résultats vont dans le sens de cette observation par les effets de déstabilisation ressentis par les enseignants, plus particulièrement au début de l'expérimentation mais sans jamais complètement s'estomper (voir chapitre 4, section 2.3.1, quatrième indicateurs). Beaucoup plus en phase avec la transmission de connaissances (voir chapitre 4, section 2.3.1, deuxième indicateur), soit une aptitude à se situer dans une logique « *de relation entre* » (p. 27), les enseignants font émerger à leur tour des questionnements éthiques induisant autrui comme repère davantage marqué pour l'action que d'ordinaire. Cet aspect est observable dans la fréquence de référence à la prise en compte du point de vue des élèves (voir chapitre 4, section 2.3.1, troisième indicateur).

Ces points de discussion fournissent de précieuses informations quant à la question de la formation des enseignants au développement moral des élèves. Ces réflexions réinterrogent les dispositifs situés dans des lieux spécifiquement dédiés et éloignés des espaces de vie dans lesquels enseignants et élèves sont amenés à se rencontrer. En effet, il nous apparaît comme impossible de former les enseignants sur un tel thème en les situant à distance des espaces dans lesquels ils sont amenés à vivre ces situations. Former à « *la relation à* » (p. 27) des milieux de vie, en se situant hors de ces espaces, revient à traiter cet objet de formation sur un mode de « *relation entre* » (p. 27), privilégiant ainsi des apports de connaissances. Or, former au développement moral nécessite d'éprouver les situations tant elles font émerger des questionnements éthiques.

Nous avons fait état de l'interpellation éthique des enseignants et des apports des travaux portant sur l'éthique appliquée (chapitre 1, section 3.6). Ceux-ci revendiquent une proximité et même une immersion dans les situations de vie afin de trancher dans du vécu singulier (Desaulniers & Jutras, 2016 ; Gohier et al., 2010 ; Jutras, 2007 ; Legault, 1999). Nous avons rappelé les tenants et aboutissants de ces modes d'intervention qui s'éloignent d'une éthique fondamentale traitée sur un mode laboratoire. Nous actons que ces éléments peuvent être intégralement mobilisés pour la question du débat visant le développement moral des élèves. En effet, l'instabilité des questionnements qui émergent, dans un contexte marqué par l'évolution rapide tant dans le domaine des savoirs que des valeurs, constituent autant d'enjeux du débat en classe visant le développement moral de l'élève et du futur citoyen. Enfin, des auteurs reconnaissent l'existence d'une compétence qui est « celle d'entrer en relation avec l'autre » (Gohier et al., 2010, p. 214) . Nous avons vu ce que requiert comme aptitude cette question de se situer dans un rapport éducatif à l'élève assumant une part d'intervention (Lenoir et al., 2002, p. 11) (voir chapitre 1, section 3.2.1).

Aussi, il nous apparaît que le protocole de recherche peut constituer un dispositif d'accompagnement et de développement à visée formative pour les futurs enseignants et ceux déjà en poste. La dimension transformative revendiquée et confirmée comme les résultats en témoignent participent de la pertinence d'une telle configuration. Ainsi délocaliser des situations de formation dans les espaces dans lesquels les milieux de vie s'éprouvent et se rencontrent, délibérer ensemble sur la base de problèmes concrets rencontrés à l'instar des tenants de l'éthique appliquée, constituent une logique d'agir opportune pour de telles visées. Rappelons que la quête d'efficience (Leontiev, 1976) recherchée nécessite un accompagnement de proximité mené conjointement entre un animateur disposant de compétences dans le domaine de « l'intervention éducative » (Lenoir et al., 2002, p. 11) et des pairs professionnels engagés dans des préoccupations identiques.

Rappelons le choix de Freire de mettre en place des cercles de culture caractérisés par des animateurs engagés *in situ* avec des adultes apprenants dans le cadre de l'alphabétisation. Si des arguments structurels et économiques pouvaient participer d'une telle modalité d'action, nous y voyons plutôt la nécessité d'inscrire l'apprentissage-développement dans les milieux de vie des apprenants, tant le

recours aux valeurs constitue un point clé de sa méthode (voir chapitre 1, section 4.1). Plus proche de notre objet d'étude, nous trouvons les Groupes de Rencontre du Travail (GRT) qui vise une intervention sur l'action en créant des temps au sein des espaces de travail pour traiter collectivement des problèmes sur la base de l'analyse de l'activité en situation (Schwartz, 2018a, p. 36 ; Schwartz & Durrive, 2009a, p. 35). Dans une telle approche, on situe le travail sur des concepts aidant les participants à découvrir et à penser leur activité pour trouver la manière de la transformer en situation. Il ne s'agit pas de se limiter exclusivement à des questions pratiques qui répondent à la question : « Que faut-il faire ? », mais plutôt satisfaire des questionnements du type : « Comment et quoi faut-il penser ? Sur la base de quelles savoirs et valeurs j'agis ? Quelles raisons me poussent à trancher ? » pour ensuite faire autrement. A cet effet, nos résultats témoignent de la richesse de penser le concept de normes par la tension entre le normal et la normalité (voir chapitre 4, sections 2.3.1.1, 2.3.1.2 et 2.3.1.3, premier indicateur). Autrement dit, faut-il imposer un rappel à la Loi dès lors que les élèves évoquent des situations de non-respect manifeste des principes et des valeurs de la République ? Ou faut-il accepter que tout puisse se dire et faire émerger les points de vue, les confronter pour progressivement rejoindre la Loi ? Notre approche privilégie la seconde vision en proposant aux élèves de faire l'expérience des normes par un retravail de l'activité.

Nous défendons l'idée d'un usage (et non d'une utilisation³⁹) de l'outillage conceptuel, méthodologique et technologique de notre protocole de recherche pour passer d'une réflexion sur l'action faisant plutôt référence à des formations éloignées des lieux de travail et traitées sur un mode plus théorique, pour privilégier une intervention sur l'action à renfort de rencontres du travail. Tenir ensemble, et mettre en tension, l'activité vécue en situation avec des concepts, constituent les ingrédients en mesure de soutenir des dispositifs de formation visant la transformation de l'activité en vue d'un objectif donné. Nous insistons sur l'idée qu'un concept, en soi, tout comme des réponses exclusivement pratiques sous la forme de modes d'emploi, ne peuvent en aucun cas résoudre un problème vécu. C'est bien la mise en « dialogue » au sens où l'entend Efos (2018, p. 27)(voir chapitre 1, section 4) qui peut garantir d'augmenter la « puissance normative » (L. Durrive, 2015a, p. 75) des enseignants. Schwartz souligne que « l'emploi de concepts permet de se les poser, alors même que les réponses demandent à être mises en débat » (2018a). Nous rejoignons cette analyse qui traduit le positionnement à la fois de ce type de dispositif de formation, tout comme l'importance de considérer ces apports au regard des gestes professionnels de l'animateur en charge de conduire ce type de rencontre.

1.3.3 L'impact des espaces sur la posture enseignante

Lorsque les enseignants évoquent la nécessité « de ne pas faire le prof » (chapitre 4, section 1.2.2.3), ils rendent compte d'une conséquence de cette forme de travail à travers la volonté de quitter momentanément une posture asymétrique. On retrouve les préceptes de Freire considérant que « le professeur et l'élève doivent s'assumer comme étant épistémologiquement curieux » (P. Freire, 2006, p. 98). Dès lors, on se situe à l'opposé d'une transmission descendante de connaissances ce qui « permet de consolider la place de l'enseignant et d'éviter la fragilisation de son

³⁹ Nous avons déjà insisté sur la distinction fondamentale que nous accordons aux termes « usage » et « utilisation » (voir ce même chapitre, section 1.1). Le premier recouvre une prise en compte des concepts théoriques qui forment l'essence de l'outil, alors que le second se limite à leur emploi. Il nous apparaît que « l'usage » permet de faire évoluer des dispositions rendant compte d'un degré de compréhension en pleine complexité. « L'utilisation » se situe à un premier niveau davantage superficiel sans réelle chance d'atteindre des manières d'être, de penser et de faire.

autorité intellectuelle et de sa capacité à maintenir l'ordre (Tutiaux-Guillon, 2006, p. 128). Nous revendiquons cette nécessité de maintenir le rapport d'autorité à l'élève en considérant que la prise en compte de son point de vue va pleinement dans ce sens (Lenoir et *al.*, 2002).

Nous avons exposé les différentes postures possibles telles que Kelly (1986) les attribue (voir chapitre 1, section 1.3). Ainsi, avons-nous évoqué quatre postures dites de neutralité absolue, de partialité engagée, d'impartialité neutre et d'impartialité engagée. Notre étude suggère l'existence d'une cinquième posture, qui va au-delà de celles proposées, en marquant un écart en termes d'intentionnalité. Nous avons démontré qu'une posture de « non-sachant » constitue un préalable pour laisser venir la parole de l'élève et la mettre au travail avec l'exigence d'en saisir les débats de normes et de valeurs (voir chapitre 4, section 2.3.1). Dans une telle optique, l'enseignant ne peut en aucun cas s'affirmer en tant que « sachant », dans la mesure où il risque d'induire une posture d'étude des élèves, circonscrite à son métier. Nous avons déjà montré comment les élèves adoptent des manières d'être afin de satisfaire aux attendus purement scolaires sans s'impliquer pleinement dans une telle démarche. Dans notre travail, l'enseignant joue une sorte de proto-dispositif à trois pôles avec une posture de « non-sachant » et une forte exigence à produire du savoir. Cette disposition constitue la matrice d'une intervention susceptible de produire une transformation chez les élèves.

En effet, il articule constamment une attitude de nature polémique avec une exigence critique quant aux points de vue échangés. Cette approche se confirme avec le développement nécessaire de nouveaux gestes professionnels qui accroissent la professionnalité des enseignants (voir chapitre 4, section 3.4). Cette nouvelle posture correspond à une montée en professionnalité ; elle pose la question de savoir ce que signifie « être compétent » lorsqu'on partage une certaine forme d'horizontalité avec les apprenants. La posture de l'enseignant devient une posture de non-savoir avec comme exigence de viser un développement personnel de l'élève. Il va donc au-delà de la proposition de Simonneaux d'un enseignant exclusivement en charge d'une logique de « gestionnaires de débat » (2006, p. 54). Il est nécessaire de comprendre l'importance de considérer le débat comme une modalité ascolaire susceptible d'impacter l'élève dans son développement moral en phase avec les valeurs de citoyenneté. Nous rajoutons que l'enseignant ne peut agir dans la neutralité, il est celui qui conduit les élèves en mettant en œuvre sa propre subjectivité. Il est en capacité de tout recevoir, même les propos qui paraissent les plus opposés aux valeurs instituées. Nous trouvons des illustrations dans nos résultats lorsque des élèves signalent que « l'homosexualité c'est anormal » (voir chapitre 4, section 1.3.3.1) ou qu'ils trouvent normal qu'une fille demande tous les jours à son frère l'autorisation de quitter le domicile familial habillé de la sorte (voir chapitre 4, section 2.3.2.1). Dans les deux cas, l'enseignant a fait le choix de laisser dire, malgré les problématiques éthiques et déontologiques soulevées, mais avec l'exigence de retravailler ces points de vue pour les faire évoluer. Dès lors, émergent des questionnements quant à la professionnalité enseignante. Des « signes de déprofessionnalisation » (Maubant, Roger, & Lejeune, 2013, p. 93) partielle peuvent être observés à travers la perte de quelques repères professionnels. La posture de « non-sachant » interroge les caractéristiques des savoirs professionnels et amène à questionner les fondements du métier.

A cet effet, nous alertons sur le risque de malentendu qu'une telle posture est susceptible d'induire. En effet, une posture de non-savoir ne confine pas à du relativisme. L'enseignant n'est pas dans un rapport d'indifférence à des propos pour lesquels il se doit toujours d'agir en professionnel relevant du service public d'éducation. Les enseignants documentent au contraire une exigence de professionnalité. Nous restituons ces propos de Noé qui résument parfaitement ce point

« Je ne suis pas en train de me déprofessionnaliser en faisant ça. C'est transformer mon attitude professionnelle, c'est tout. Je me sens toujours aussi professionnel en faisant ça voire même euh compte tenu de notre expérience là qu'on a fait ensemble avec les collègues, toi, je me sens aujourd'hui presque plus professionnel qu'auparavant ou plutôt je voudrais dire que ma qualité professionnelle est meilleure dans cette position là » (ACS3, N 124) (voir chapitre 4, section 1.3.3.3)

Maintenir l'exigence des connaissances, en acceptant cette position de non-savoir, oblige l'enseignant à faire preuve de pédagogie pour conduire l'élève à la norme sans passer par une imposition dont on a vu le faible impact réel sur le développement des élèves. Il nécessite la mobilisation de connaissances scientifiques mobilisées en tant que point de vue pour s'insérer dans le débat de normes et de valeurs des élèves. Il oblige également les enseignants à faire preuve de créativité. Ainsi, Evelyne qui fait évoluer le protocole pour rajouter une séance de recherche documentaire après le débat lui-même alors qu'habituellement celle-ci est plutôt placée en amont des interactions (voir chapitre 4, section 1.2.3.2), ou l'option d'un savoir « un peu plus émiétté » (ACC1, N 242) (voir chapitre 4, section 2.2.2.2) tout au long des débats.

Meirieu souligne l'importance d'œuvrer en même temps sur le domaine de l'instruction et de l'émancipation pour former des sujets libres (2018). Pour l'auteur, il n'est pas question de renoncer aux savoirs.

2. La professionnalité enseignante à l'épreuve du milieu de vie

Nous analysons la professionnalité enseignante à l'épreuve du milieu de vie. Nous démontrons tout d'abord un constat d'épreuve de professionnalité (section 1) en montrant l'absence de gestes du métier standardisés (section 2). Une dernière section nous amène à réinterroger le rapport des enseignants aux savoirs scolaires (section 3).

2.1 Vers un constat d'épreuve de professionnalité

Nous engageons la réflexion en nous appuyant sur les propos d'Evelyne. Fortement empruntée lors du premier débat, elle évoque de l'épuisement et de la lassitude dans la conduite du débat face à des élèves dont les positions morales lui apparaissent comme étant inadmissibles. Elle se retrouve désarmée, « bloquée » (ACS1, E96), sans possibilité de se réfugier dans des manières de faire standardisées lui permettant de s'inscrire en phase avec les visées de la recherche (voir chapitre 4, section 1.2.1.2). Aussi, les résultats montrent que les habitudes de métier sont mobilisées pour ne pas perdre le contrôle des événements, l'obligeant à renoncer provisoirement à satisfaire à l'émergence du milieu de vie des élèves. A ce stade, le milieu de vie n'est pas encore abordé telle une ressource permettant à l'enseignant de reconfigurer ses manières de faire. Néanmoins, loin de confirmer à l'instar d'Husser (2017) une faible appétence des enseignants à s'engager dans des visées axiologiques du fait d'un sentiment d'étrangeté de la tâche exigée, nous observons que l'introduction d'une nouvelle forme de débat qui agit comme une prescription portée par le chercheur devient un organisateur de l'activité individuelle et collective par la rencontre du travail qu'elle suggère (Amigues, 2009). Prise dans un moment où elle ne parvient pas à faire adhérer les élèves à des normes de respect d'autrui, Evelyne confirme très nettement que « si cela avait été un moment de cours ordinaire [elle aurait] arrêté » la séance, pour « reven[ir] à [s]es habitudes de prof » (ACS1, E62) en rappelant la primauté de la Loi sur

toute autre forme d'initiative dans l'agir. Ainsi, les enseignants entrent dans l'expérimentation proposée en acceptant la dynamique de partage entre pairs de normes et de valeurs auxquelles se rattachent leurs choix d'agir en situation. Nous observons une épreuve de professionnalité « au double sens d'éprouver une situation difficile et de faire la preuve de ses capacités à faire face » (Ravon, 2009, p. 62), chez l'ensemble des participants à l'étude. Cette acception, parce qu'elle rend compte d'une activité dynamique de l'acteur qui produit des normes en situation « d'embarras de la pratique » (p. 62), nous éloigne d'une approche passive davantage en phase avec les travaux portant sur l'usure au travail (Pezet, Villatte, & Logeay, 1993). Dans ce type d'études, on assiste plutôt à une forme de délaissement du métier. Dès lors, un enjeu fort apparaît, tant le processus de développement professionnel serait ainsi contrarié par l'impossibilité de transformer et d'optimiser une tâche exigée, contrariant toute ambition d'épanouissement (Wittorski, 2007). Des ressources subjectives de l'enseignant sont ainsi appelées à se mêler au développement professionnel, provoquant des transformations identitaires du sujet agissant (Coste, 2016).

Les résultats montrent une dynamique traduisant une orientation de l'activité des enseignants cherchant à s'extraire, sur un mode actif, d'une saturation d'injonctions. Nous en distinguons trois qui sont régulièrement présentées par les enseignants. La première injonction est en lien avec le métier lui-même en cela qu'elle oblige à transmettre les normes républicaines en phase avec le statut de fonctionnaire de l'État. La seconde est celle formulée par le chercheur qui peut surprendre les configurations habituelles d'agir. Et enfin la troisième qui est celle que les situations exigent par le biais des élèves en quête de réponses à leurs questionnements. La tâche revêt dès lors un caractère momentanément impossible, en cela qu'elle amène de la perplexité et de l'incertitude éprouvant l'acteur dans sa capacité à discerner l'agir adéquat.

Nous pouvons déduire de ce raisonnement que ces injonctions font contraintes et obligent l'enseignant à renormaliser, à trancher dans des situations *in situ*. En l'état, celles-ci peuvent lui rester extérieures en cela qu'il n'en fait pas une ressource en vue d'un développement de son agir. Aussi, elles font contraintes en lui restant extérieures jusqu'à se retrouver tout simplement abandonnées voire modifiées au point de ne plus correspondre aux enjeux initiaux. Cette analyse est susceptible d'expliquer les constats d'échec soulignés dans différents rapports quant à la mise en œuvre effective des programmes d'éducation à la citoyenneté dans les écoles françaises (Ministère de l'Éducation Nationale, 2007a, 2007c, 2007b) (voir chapitre 1, section 2.2.2). D'une certaine manière, on peut dire que ces injonctions font contraintes, alors que la finalité et qu'elles fassent autocontraintes. Dans une telle dynamique, la contrainte devient une ressource pour l'action. Ce phénomène étant possible uniquement si les enseignants réalisent l'expérience des normes en s'éprouvant par un « dialogue » (Efros, 2018, p. 27). Nous retrouvons dans ce raisonnement la double orientation de l'activité vouée à être à la fois « productive et constructive » (Samurçay & Rabardel, 2004, p. 31).

Ces éléments théoriques constituent autant de connaissances qu'un animateur de groupe de rencontre du travail doit maîtriser pour espérer produire des discours génératifs au sein des pairs.

2.2 Vers un constat d'absence de gestes du métier standardisés

Au démarrage de l'étude, la principale difficulté des enseignants tend vers un constat « de trous de normes » (Schwartz & Durrive, 2009, p. 260)⁴⁰; soit l'absence de gestes du métier directement disponibles. Obligée de s'en remettre à de l'inédit, Clarisse souligne le caractère inhabituel de la tâche ;

⁴⁰ Pour retrouver la définition, voir chapitre 2, section 2.2.

« on ne fait jamais émerger les valeurs des élèves, jamais, même quand on fait de l'EMC » (ACC3, C94). L'ensemble des résultats traduit une absence de gestes du métier répertoriés pour satisfaire directement à l'intention de faire émerger des milieux de vie (voir chapitre 4, sections 2.1.1.1, 2.1.1.2 et 2.1.1.3, quatrième indicateur). Cette injonction de s'attacher aux valeurs à transmettre est pourtant conforme aux instructions officielles, ce qui va dans le sens de « prescriptions faibles » (Amigues, 2009, p. 21) car celles-ci ne sont pas accompagnées sur le terrain, elles ne font pas référence pour les enseignants qui dès lors sont susceptibles de les abandonner voire même de les ignorer comme nous le relevons présentement. Dès lors, aucun geste du métier ne leur apparaît spontanément comme étant standardisé pour de telles préconisations. Noé se dit « mal à l'aise pédagogiquement » (ACS1, N40) dans la prise en compte du milieu de vie, ne sachant « pas quoi en faire, comment relancer le débat (ACC3, C94) ». Ses propos témoignent d'une certaine forme de crispation en l'absence de réflexes du métier pouvant satisfaire aux attentes de cette nouvelle prescription. On retrouve ici ce que Barrère nomme « un nœud émotionnel du travail enseignant » (2002, p. 93), en cela qu'il fait référence à deux dimensions interdépendantes dans l'acte d'enseigner avec efficacité. D'une part, gérer la classe en évitant toute forme de chahut d'élève et d'autre part assurer leur participation active afin de garantir des apprentissages. Cette situation dilemmatique est repérée dans l'attitude de contrôle par les enseignants des interactions élèves-professeur et élèves-élèves (voir chapitre 4, section 2.3). Celle-ci traduit une posture verticale de l'enseignant, en charge de dispenser des connaissances, qui requièrent selon l'*habitus* professionnel un calme relatif en classe afin de garantir une réception des connaissances efficace. Or, les échanges, menés lors des autoconfrontations, amènent les enseignants à postuler puis à expérimenter une attitude de lâcher-prise, acceptant un niveau sonore de la classe parfois élevé et une forme de dispersion des élèves dans la conduite de la classe. Aussi, nous inférons d'une quasi absence de gestes du métier dans le répertoire ordinaire des manières de faire des enseignants. L'expérience fournit habituellement un réservoir de ressources mobilisables dans l'action, ainsi qu'une matrice susceptible de la transformer à son tour (Barbier & Thievenaz, 2013), toutes deux se confondent avec un « apprentissage interprétatif » (Zeitler, 2012, p. 36). Ce dernier traduit un changement durable de ses habitudes d'agir en prélevant de l'information dans son environnement. Dans un tel apprentissage, l'interprétation de ce qui émerge dans l'environnement et les interactions qui en résultent produisent des acquis en faveur d'un développement.

Nous observons au démarrage de l'étude une impossibilité partagée de mobiliser des gestes standardisés pour faire face à l'imprévu. Si des « ruses » (Coste, 2016, p. 39) permettent régulièrement aux enseignants de garder le contrôle des événements, nous observons une incapacité d'en faire état, tant la déstabilisation est forte. Une telle aptitude est pourtant repérée comme une composante caractéristique des enseignants « expérimentés » capables d'interpréter un contexte imprévu et de modifier rapidement son agir, produisant un sentiment de maîtrise et de satisfaction (2016). La distinction que propose la traduction allemande du vécu comme « *Erlebnis* [ou] *Erfahrung* » (Barbier & Thievenaz, 2013, p. 14) rend compte des apports de cette notion. Dans notre étude, nous observons que la dimension transformative de l'activité ne se fait pas exclusivement sur la base de l'expérience en tant qu'*Erfahrung*, mais plutôt en tant qu'*Erlebnis*, qui la précède. En effet, l'animation du premier débat suivi des autoconfrontations vont faire événement provoquant un changement partiel de la pratique de Clarisse et d'Evelyne dès le deuxième débat, et plus tardivement pour Noé. Après avoir vécu un déséquilibre dans leur pratique ils vont progressivement, par les échanges de points de vue, se construire un nouvel équilibre susceptible de concourir à l'objectif d'un retravail des valeurs. Cet aspect fait référence à la dimension transformative que nous ambitionnons d'impulser par l'analyse de l'activité.

Nous rajoutons qu'à l'instar de Lantheaume et Simonian, nous n'observons pas au démarrage de l'étude un processus d'ajustement des enseignants à des contenus nouveaux en les inscrivant dans le cadre ordinaire de normes antérieures (2012). Dans cette étude, les auteurs s'attachent à observer la mise en œuvre du socle commun de connaissances et de culture promulgué en 2006. Une proximité d'intentions apparaît avec notre étude, en cela qu'il s'agit de tracer la manière avec laquelle les enseignants accueillent un nouveau dispositif et s'affairent dès lors qu'ils sont confrontés à une injonction à faire évoluer leur pratique en y intégrant de nouveaux artefacts. Les résultats font apparaître « une normativité intermédiaire, située » (Lantheaume & Simonian, 2012, p. 19) qui place l'activité des acteurs entre un héritage et de nouvelles normes prescrites, provoquant des changements dans la professionnalité. Nous ne rejoignons pas ces résultats, en cela que nous observons au démarrage de l'étude une sorte de démission de la prescription portée par le chercheur qui se traduit par une instrumentalisation ou un détournement du milieu de vie (voir chapitre 4, sections 1.3.1, 1.3.1.4, 2.3.2.2, 2.4.1.3). Dans ces types d'agir, l'activité des enseignants refroidit⁴¹ (Legardez, 2003) les vécus exposés par les élèves en tant qu'objet du débat jusqu'à appauvrir voire ignorer toute mise en discussion de valeurs que soulèvent la situation. Ce résultat est particulièrement marqué lorsque Noé souligne qu'il utilise le vécu « comme on pourrait utiliser un bouquin ou autre [pour] théoriser là-dessus » (ACS1, N161), concédant que « c'est un prétexte pour faire cours » (ACS1, N161). Ces choix conduisent à situer les finalités des pratiques pédagogiques dans une démocratie toute théorique (Chauvigné, 2018), rendant improductifs les changements impulsés par les prescripteurs afin de répondre aux besoins sociaux contemporains (Kahn, 2015). Dans cette même lignée, on peut encore souligner la place de l'émotion dans les interactions, en tant qu'elle peut constituer une opportunité pour faire ressentir aux élèves les effets de la démocratie sur soi et autrui (Kahn, 2015 ; Nussbaum, 2011). Nous citons l'exemple significatif où Clarisse indique mettre en valeur l'expression d'une émotion comme étant « un très bon moyen de [...] remobiliser [les élèves] » (ACS1, C122), avant de la chosifier en travaillant le « vocabulaire de l'émotion » (ACS 1/122). Cette forme de « scolarisation » du vécu, visant soit à en faire un support de cours ordinaire, soit est prétexte à une étude définitionnelle, nous le repérons comme un analyseur de la professionnalité enseignante soumise à une injonction de travailler le milieu de vie. En effet, les normes antérieures ne fournissent pas de répertoire de ressources à actualiser par les enseignants pour répondre aux ambitions allouées. Au contraire, on observe plutôt un obstacle de professionnalité qui contrarie le projet de formation de l'élève en tant que personne prise dans sa globalité. Nous proposons d'en explorer certaines facettes.

2.3 Vers un rapport aux savoirs scolaires réinterrogé

Nous avons déjà pu défendre l'idée que les enseignants sont davantage habitués à exploiter des valeurs refroidies, notamment par l'usage d'artefacts scolaires tels les manuels d'enseignement (Lantheaume, 2003). Ainsi, les enseignants ont recours à des manières de faire et de penser qui séjournent à l'état plus ou moins consensuel au sein du « genre professionnel » (Clot & Faïta, 2000, p. 1) en tant que mémoire impersonnelle du métier. Des recherches portant sur l'analyse du rapport aux savoirs des enseignants rendent compte de ce processus en ce qui concerne la transformation des savoirs par l'enseignant. Le courant de la transposition didactique, d'abord formalisé en sociologie (Verret, 1975) puis repris et développé par la didactique des mathématiques (Chevallard, 1999), étudie la mise en forme, par les

⁴¹ Nous empruntons le terme « refroidir » au vocabulaire du courant des Questions Socialement Vives (voir chapitre 1, section 1.3).

enseignants, des savoirs savants pour en faire des savoirs enseignés. Une certaine « opacité » (Lahire, 1999, p. 15) est relevée, rendant compte de la difficulté de décrypter l'activité de l'enseignant confronté à la transformation des contenus des programmes disciplinaires, composés de notions et de concepts, en objets à enseigner. Si on repère des initiatives et des ajustements par l'enseignant avec des impacts sur les élèves (Lantheaume, 2003), ces études ne permettent pas de rendre accessible les raisons d'agir de l'enseignant, soit ce qui fonde l'orientation de ses choix. Ils tendent à démontrer que l'école s'acquitte de sa mission de transmission des savoirs en passant par une abstraction de ces derniers, visant à les « déganguer [...] des situations pratiques dans lesquelles [ils sont enchâssés] » (Develay, 2000). Aussi, la didactisation des savoirs par l'enseignant vise à distinguer, hiérarchiser et réorganiser, les contenus pour les enseigner en les inscrivant dans un niveau d'abstraction rendant d'autant plus complexe leur « finalisation pour les élèves » (p. 29). Astolfi évoque « un inconscient béhavioriste qui pousse à découper les tâches en petites unités élémentaires faussement simples, parce que dépourvues de signification » (2017, p. 80). Un éloignement des situations de vie, pourtant à l'origine de la sélection des savoirs à enseigner dans l'objectif de les inscrire en milieu scolaire, est repéré (Chevallard, 1999). Tout savoir comporte une dimension anthropologique, mais l'école fait le choix de taire ses raisons d'être (Chevallard, 1997a). Develay (2000) cite l'exemple du théorème de Pythagore, dont les conditions d'émergence de ce savoir en contexte sont régulièrement ignorées par les enseignants. Un lien peut être fait avec la théorie épistémologique de Canguilhem qui situe la connaissance dans la relation de l'Homme avec son milieu, par la médiation des valeurs, qui oriente et ouvre des perspectives d'apprentissage. Or, décontextualiser des savoirs, les neutraliser de toutes les raisons humaines qui ont guidées leur sélection, produit une difficulté supplémentaire pour l'apprenant dont l'attribution de signification, condition d'apprentissage, sera d'autant plus complexe à réaliser. Outre les propositions formulées par Astolfi pour retrouver « la saveur des savoirs » (2017, p. 1), nous rajoutons que la prise en compte des points de vue des apprenants sur les savoirs, en cela qu'ils traduisent une orientation de leur activité, constitue une piste susceptible de s'inscrire dans la lutte contre l'échec scolaire.

Le rapport CICE 2 (2003) traduit les doutes quant à la formation du citoyen essentiellement fondée sur la transmission des connaissances. En effet, cette étude montre qu'en ce qui concerne les notions d'espace et de territoire, les élèves se réfèrent davantage à leurs expériences de vie personnelle et non à des apprentissages acquis à l'école. S'agissant de la question des valeurs, une rupture entre savoirs scolaires et savoirs d'expérience est ainsi observée, nécessitant une redéfinition des savoirs en jeu dans la construction de l'élève en tant que sujet autonome et capable d'agir en responsabilité.

Pour resituer le propos dans nos enjeux de recherche, notre étude montre qu'une telle dynamique d'éloignement n'est pas compatible ni même transposable avec l'objectif de transmettre des valeurs, au risque de les appauvrir ; amenant à figer les valeurs en des principes normés qui crispent le développement moral des élèves. Aussi, les valeurs ne peuvent constituer un savoir comme un autre à transmettre avec des manières de faire répertoriées dans le genre professionnel relativement à l'enseignement de connaissances. Notre étude affirme la nécessité de diversifier des manières de faire en évitant de tout faire en fonction de la seule transmission de savoirs. Nous avons montré la nécessité de renouveler les gestes du métier, en étant attentifs à la signification que ces choix pouvaient comporter (voir chapitre 4, section 3.4). Lorsque nous repérons des tentatives de didactisation des valeurs, identiques aux manières de faire mobilisées dans le cadre de la transmission de savoirs scolaires, nous assistons à une orientation de l'agir de l'enseignant exposant sa pratique à une « dérive de moralisation » des élèves (Leleux, 2014, p. 12). Un tel procédé amène les élèves à devenir de bons exécutants par l'abandon de l'objectif de produire une autonomie du jugement. En guise de rappel, nous pouvons souligner le recours régulier de Clarisse, au début de l'étude, à un discours d'imposition

des règles juridiques dès qu'un dilemme dans des comportements chez les élèves apparaissait (voir chapitre 3, section 1.1.3). Ainsi, un déficit de savoir-faire professionnel, lié à une absence de formation des enseignants dans ce domaine, apparaît comme préjudiciable à une pratique visant à asseoir une attitude émancipatrice chez les élèves (Leleux, 2014). L'enjeu consiste bien à ouvrir la réflexion chez l'élève afin d'inscrire le processus de développement dans la durée (Leleux, 2009). Pour autant, pouvons-nous dire à l'instar d'Ogien (2013) que les valeurs ne sont pas enseignables, et qu'il existe une forme de « naïveté » (p. 107) à considérer qu'il est possible de faire évoluer les comportements des élèves par un enseignement centré sur la morale ? Rappelons que la « culture scolaire [exige qu'il faille constamment] fabriquer de l'enseignable, de l'apprenable et de l'évaluable » (Audigier, 1999, p. 27). A ce titre, le développement moral est peut-être difficilement scolarisable. Nous rejoignons plutôt l'argumentaire de Kahn qui s'oppose à ce jugement d'Ogien, mais nous y apportons des éléments objectant de son incomplétude (2015). Il avance un premier argument en soulignant que valider l'argumentaire d'Ogien reviendrait à considérer les savoirs et les valeurs comme deux registres différents. Apparaît dès lors une incidence dans la mesure où on ne pourrait les confondre dans des pratiques d'enseignement-apprentissage. Or nous avons déjà pu illustrer, avec les apports de la méthode d'alphabétisation développée par Freire (voir chapitre 1, section 4.1), qu'un tel clivage reviendrait, pour l'enseignant, à minorer les effets de sa pratique pédagogique sur les apprentissages réels des apprenants. Savoirs et valeurs sont arrimés afin de permettre des expérimentations à travers des situations, avec comme finalité de produire des acquis durables. Nous rappelons que l'usage du débat en classe est employé à cette fin. Il s'agit ainsi, au contraire, de s'affranchir de toute séparation en les considérant comme deux éléments d'un tout. Nous sommes attentif à ne pas confondre « séparer et distinguer ». Si on ne sépare pas les savoirs et les valeurs, on ne les confond pas non plus, on les distingue. En effet, lorsqu'on confond savoir et valeur, on confond enseignement et apprentissage. Kahn avance un second argument lorsqu'il évoque des enjeux de formation visant à produire une « culture morale » (Ogien, 2013, p. 198), notion qui définit les finalités d'un tel enseignement compatibles avec une dynamique d'enseignement. Empruntée à la philosophie de l'humanisme, celle-ci recouvre l'enjeu d'amener les élèves à développer « une libre et éclairée disposition d'eux-mêmes et de donner forme et sens à certaines de leurs expériences les plus fondamentales » (p. 198). Il s'agit ainsi d'ouvrir des espaces permettant aux élèves « de parler de soi, de ses sentiments, de son vécu à l'intérieur et à l'extérieur de l'école [afin] de construire son identité d'une façon globale, affective, sociale » (Pagoni, 1999). Pour rendre les valeurs « enseignables » (Audigier, 1999, p. 27), nous rajoutons que l'enseignant doit pouvoir créer ce que nous nommons des moments de vie démocratique sécurisés au sein de la classe, en permettant à chaque élève, de découvrir son activité à travers les débats de normes échangés entre eux. Nous mettons ainsi l'accent sur la dimension *in situ* de la démarche qui doit être localisée, *hic et nunc*, afin de donner tout son sens à une expérience démocratique partagée. Il s'agit ainsi d'accéder au vécu de l'expérience, en évitant de circonscrire exclusivement les propos dans une dimension conceptuelle néanmoins davantage en phase avec le métier d'enseignant. Les moments de description des situations d'appui aux interactions, avec la prétention de faire émerger les choix en valeurs des protagonistes en jeu pour débattre ensuite, constituent un préalable qui permet d'ancrer des apprentissages, avec comme ambition d'impacter les comportements de manière durable. De manière plus précise, enseigner les valeurs nécessite de situer la pratique, en mettant en tension des moments de description d'actions avec des savoirs et valeurs soumis à l'analyse d'un collectif d'élèves auquel s'associe l'enseignant. On se situe ainsi, pour une large part, à l'opposé d'une « éducation bancaire » (2001, p. 50) dénoncée par Freire. Nous souhaitons amener l'enseignant à adopter une démarche d'enquête (Dewey, 1993) dont la focalisation se fait davantage sur une situation vécue par les élèves,

abordée tel un vecteur d'apprentissage, et non plus exclusivement sur les savoirs scolaires à transmettre. Nous rejoignons le point de vue de Freire et de Dewey qui considèrent que le travail des valeurs dépasse l'adhésion à des principes universels et s'appuie sur une *praxis*. Celle-ci s'est construite à travers le vécu (*Erlebniss*) pour produire des savoirs d'expérience (*Erfahrung*). Les élèves parviennent ainsi à « construire de l'abstraction » (Panissal & Strouk, 2017, p. 13) qui gagne en généralisation pour ensuite orienter les conduites à venir.

3. La formulation d'une thèse : le milieu de vie, un obstacle de/à la professionnalité

Notre cheminement scientifique nous amène à la formulation d'une thèse dont nous défendons les fondements (section 1). Nous précisons le triple obstacle de professionnalité (section 2) en les définissons successivement. Le premier se compose d'une approche-programme qui contrarie l'accès au milieu de vie, le second aborde le milieu de vie en tant qu'il ne fait pas valeur pour les enseignants tandis que le dernier analyse les gestes du métier empêchant toute prise en compte des débats de normes et de valeurs des élèves.

3.1 Le milieu de vie, un obstacle de/à la professionnalité

Husser évoque une résistance des enseignants pour toute pédagogie prenant comme point de départ des faits réels ou fictifs dans l'objectif de clarifier chez les élèves leurs « choix qui sous-tendent l'action » (2017, p. 19). Selon l'auteur, trop éloigné des enjeux didactiques, ce type d'attendu ne recueille pas l'adhésion immédiate des professeurs, notamment d'histoire-géographie. Notre revue de littérature a fait état d'une difficulté pour les enseignants de concilier transmission de connaissance et développement moral de l'élève.

Notre usage d'un positionnement de recherche-intervention, en contraignant les professionnels à entrer dans l'action, nous permet d'aller au-delà de cet état de fait, et de tracer ce qui est interpellé dans leur professionnalité lorsqu'ils s'engagent concrètement dans une telle démarche. Nous ne rejoignons pas les conclusions de l'auteur, qui rend compte d'une difficulté ressentie par l'enseignant d'histoire à concilier une démarche historiographique constitutive du métier, visant l'objectivation des faits, par la clarification des événements avec des enjeux de développements moraux chez les élèves. Selon l'auteur, l'attirance de l'enseignant vers des faits rationalisés à transmettre constitue un frein à un travail portant sur les valeurs, dont la nature apparaît spontanément comme moins évidente. Cet aspect n'a pas été évoqué par les participants aussi nous ne relevons pas de résistance. En revanche, les résultats documentent des difficultés à mettre en œuvre les visées axiologiques du protocole du débat. Nous avons pu constater une certaine disposition des enseignants à soutenir la présentation par l'élève de croquis de situations vécues et rencontrées. Néanmoins, notre demande visant à l'exploiter pour faire émerger les choix en valeur des élèves a constitué une réelle difficulté jusqu'à en demander l'abandon dès la première ACC. Aussi, nous soumettons à la discussion l'idée selon laquelle prendre en compte le milieu de vie fait émerger un obstacle de professionnalité qui interroge l'usage du genre professionnel enseignant.

Nous observons, depuis le début de l'expérimentation, de la déstabilisation et une perte de repères qui génèrent un sentiment d'inefficacité. Les trois participants vivent la première expérience littéralement comme une épreuve, tant ils se heurtent à « des dramatiques de l'activité » (Schwartz & Durive, 2009, p. 254) au sens de Schwartz c'est-à-dire à une pratique traditionnelle contrariée par des situations de conduite du débat qui interpellent leur professionnalité. Dès lors, il devient nécessaire d'explorer avec

finesse leur activité jusqu'à produire possiblement des savoirs sur le métier, susceptibles d'être validés par la communauté des pairs.

Ces éléments nous amènent à défendre une thèse en considérant l'existence d'un « obstacle de professionnalité ». En ce sens, les gestes du métier standardisés et évalués comme étant efficaces dans le domaine de la transmission de connaissances, lorsqu'ils sont mobilisés en l'état, ils font obstacle à la prise en compte du milieu de vie de l'élève. Nous entendons le terme « obstacle » par son étymologie d'*obstare*, « se tenir devant ». Il s'agit ainsi, pour l'enseignant, de comprendre ce milieu de vie qui « se tient devant » pour continuer d'avancer en développant sa « puissance normative » (L. Durrive, 2015a, p. 75). Autrement dit, il y a lieu d'interroger la professionnalité, d'en saisir l'essence même, d'en repérer les habitus (voir chapitre 1, section 1.4) davantage orientés vers la transmission de connaissance (voir chapitre 4, section 2.3.1, troisième indicateur), de faire émerger les dilemmes (chapitre 4, sections 1.1.1, 1.1.1.2, 1.2.1.1, 1.3.1.2, 1.3.2.3), soit autant d'éléments qui interrogent les manières d'être, de penser et de faire en vue de produire de l'apprentissage-développement. Le recours au concept de milieu de vie est fondamental pour un tel travail en tant qu'il oblige à une mise à distance de son activité. Il fournit un cadre et un repère pour mener un travail d'analyse. Il permet de mettre au jour, d'interroger et de faire évoluer le processus qui conduit à la mise en émergence de débats de normes et de valeurs chez autrui tout comme chez l'enseignant lui-même. Dans une telle approche on considère la professionnalité comme un rapport au métier de nature dynamique pour laquelle le problème à résoudre, ici faire émerger le milieu de vie de l'élève, permet de révéler l'agir de l'enseignant par la production d'initiatives. Celles-ci mêmes qui transforment l'activité.

A l'opposé d'un tel processus, nous évoquons également « un obstacle à la professionnalité ». Dans une telle optique, on aborde la professionnalité non pas comme un rapport dynamique (comme vu précédemment) mais plutôt comme un état. Un fait stable que l'enseignant n'interroge plus ce qui induit la nécessité, pour son environnement (notamment les élèves), à s'adapter à ses exigences. Dans cette hypothèse, le milieu de vie peut constituer un obstacle à la professionnalité en cela qu'il pose un empêchement qui ne permet pas à l'enseignant d'exprimer ses manières de faire habituelles. Une telle situation provoque inmanquablement soit un détournement, une instrumentalisation voire une omission pure et simple des valeurs de l'élève. Nous avons repéré de tels ajustements chez les enseignants au démarrage de notre recueil de données lorsque leur professionnalité n'était pas encore entrée en phase de mouvement traduisant ainsi une certaine stabilité. Ce processus peut expliquer le constat d'échec tel que décrit dans les différents rapports et études (Bergounioux et al., 2013 ; Bozec, 2016 ; CNESCO, 2015). Au-delà, reconnaître que le milieu de vie constitue un obstacle à la professionnalité, c'est aussi placer l'enseignant en situation d'échec. Cette situation pouvant possiblement produire du mal-être pour ce dernier tout comme de la colère voire de l'inhibition chez les élèves.

Nous défendons l'idée que le recours au milieu de vie permet de penser la contribution de l'enseignant au travail de formation de l'élève, soit à son développement moral visant son entrée en citoyenneté. Nous considérons cet apport théorique comme fondamental dans la construction d'une professionnalité ouverte à la prise en compte des valeurs comme objet à travailler. Ignorer cet apport et ne pas conduire un raisonnement qui se loge dans un rapport au métier, amène à reproduire des gestes du métier voués à la transmission des connaissances en remplaçant l'objet par les valeurs.

En outre, en cela que le recours au milieu de vie expose l'enseignant à une interpellation éthique comme nous avons pu le voir à la fois dans nos résultats et sur un plan plus théorique (voir chapitre 1, section 3.6), il constitue également un ressort pour entrer dans une professionnalité dynamique. Une telle posture permet de penser le métier à travers un socle de compétences à la fois solide, pour

favoriser des expérimentations, et souple pour servir de tremplin à des transformations assurant la prise en considération de besoins émergents.

En conséquence, nous abordons le milieu de vie comme un révélateur de la professionnalité enseignante. Celui-ci peut constituer un levier à la fois au développement moral de l'élève et à l'entrée de l'enseignant dans une professionnalité dynamique.

3.2 Un triple obstacle de professionnalité

Nous poursuivons notre développement en précisant les trois obstacles à la prise en compte du milieu de vie qui, parce qu'ils sont constitutifs du métier, se réfèrent à la professionnalité enseignante. Nous abordons dans un premier temps la question d'une attirance vers une approche-programme, nous identifions ensuite des gestes du métier qui font obstacles, pour terminer par le constat d'un milieu de vie qui ne fait pas valeur pour les enseignants.

Nous précisons d'emblée que nous abordons ces éléments non pas dans une logique de disqualification, puisqu'ils participent de l'essence même du métier. En revanche, nous préconisons d'ouvrir la professionnalité à des horizons nouveaux pour former les élèves à devenir de futurs citoyens.

3.2.1 Un premier obstacle de professionnalité : l'attrait d'une approche-programme qui contrarie l'accès au milieu de vie

L'acceptation de la notion d'« approche-programme » (Muller, 2006, p. 108) définit l'ensemble des textes institutionnels qui prescrit « toutes les dimensions du travail enseignant » (p. 108). On y trouve le découpage des disciplines comportant les contenus à enseigner, les méthodes préconisées et les éléments d'évaluation à intégrer. Cette approche est certes constitutive de la professionnalité de l'enseignant sur le volet scolaire. Néanmoins, elle devient un obstacle quand on agit sur la mission confiée à l'enseignant en cherchant à l'élargir vers la finalité du développement moral de l'élève, aspect que nous abordons dans les points suivants.

3.2.1.1 L'enseignement de connaissances qui font écran au milieu de vie

Ce qui caractérise cette forme d'obstacle de professionnalité, c'est l'attirance quasi spontanée des enseignants pour une dynamique de transmission de savoirs qui, loin de favoriser l'émergence du milieu de vie, la sature de normes académiques du métier davantage en phase avec des connaissances à transmettre. En effet, « les enseignants se réclament de la raison [...] en tant que construit historique, inséparable d'une culture et d'un système de valeurs » (Perrenoud, Altet, Charlier, & Paquay, 1996, p. 243). Aussi, les choix opérés par les enseignants vont très majoritairement dans le sens de la didactisation de savoirs académiques, au dépend de la prise en compte du milieu de vie. Autrement dit, ils orientent leur activité en se concentrant prioritairement sur l'objectif de transmission d'un patrimoine de savoirs stabilisés, avec la conviction de former des citoyens éclairés. Tutiaux-Guillon parle d'un paradigme pédagogique dit « positiviste » (2006, p. 125), en cela que la caractéristique est de viser la transmission de « savoirs clos » (p. 125). Ces derniers sont exposés telles des réalités et vérités indiscutables qui reflètent une pratique enseignante dominée par « l'exposition, l'imposition et la reproduction de contenus » (p. 125). Leur modèle pédagogique de référence est éloigné du type de questionnement à investiguer pour viser un travail des valeurs (Audigier, 1993 ; Lautier & Allieu-Mary, 2008). Pour illustrer, nous pouvons citer le faible temps de parole laissé aux élèves pour débattre au

détriment de l'apport de savoirs. Ainsi, cette étude visant à provoquer du débat avec les élèves en faisant émerger les valeurs qui concourent à la laïcité (Panissal & Strouk, 2017). Les résultats font état d'une parole monopolisée par l'enseignant et par une intervenante extérieure à hauteur de 90% des tours de parole.

Pour autant nous clarifions notre position en rejoignant Mougnotte qui considère que les savoirs ont une place indiscutable dès lors qu'on touche au développement moral de l'élève, car il s'agit bien « de promouvoir les moyens d'agir et la connaissance de tout ce qui est requis pour et par l'action » (1996, p. 67). Ainsi, « vanter l'éducation [...] ne peut en aucun cas autoriser à dévaluer l'instruction » (p. 180). Néanmoins, nous repérons que cette polarisation sur les savoirs fait écran aux valeurs pour l'enseignant lui-même, lorsqu'il est en prise avec une situation d'enseignement. Nous avons démontré ce que nous nommons « un processus d'instrumentalisation » du milieu de vie qui rend compte d'un détournement en cela que le milieu de vie sert exclusivement un apprentissage conceptuel (voir chapitre 4, section 2.3.2.2). De manière plus fine, cette instrumentalisation illustre l'absence de dialogue entre savoirs et valeurs qui sous-tend un agir. Noé décrit très bien ce phénomène lorsqu'il compare le vécu de l'élève à « un matériau » que les enseignants « utilisent [...] comme on pourrait utiliser un bouquin où autre » (ACS2, N161) (chapitre 4, section 1.3.2.3). Ses propos rendent compte d'une forme de chosification du milieu de vie qui passe par une neutralisation des valeurs immergées dans la situation de vie. Non seulement ces valeurs sont dissoutes dans les savoirs, mais en plus elles relèvent pour l'enseignant « d'une forme d'intuition immédiate » (Audigier, 1999, p. 104), laissant penser qu'il y a de fait une adhésion des élèves.

Dans ce contexte, la parole de l'élève sert l'objectif de transmission au sens d'« être au service de », plus qu'il le supporte. Il devrait au contraire le devancer, à travers la mise en évidence de débats de normes et de valeurs en jeu. En conséquence, la parole de l'élève est ramenée à un statut de « matériau » (Audigier, 1999, p. 102) en tant que support d'un travail à visées scolaires. On assiste à la prévalence d'une « approche-programme » (Muller, 2006, p. 108), fondée sur des savoirs à enseigner, et non d'une attirance vers le milieu de vie qui apparaît aux enseignants comme une matière plus difficilement saisissable. Dans une telle approche descendante, ce qui prime c'est le programme qui organise, structure et détermine en amont le travail de l'enseignant. Legendre (1988) définit la notion de programme comme un système cohérent de dispositifs, d'activités, de méthodes et de ressources documentaires que promeut une organisation. Ainsi, l'enseignant conduit sa classe en mobilisant un système de référence qui touche à du contenu de programme à enseigner. Il s'agit bien d'un système en cela que les éléments qui le constituent sont interdépendants et dynamiques, jusqu'à impacter la gestion de la classe dans sa globalité. Nous avons ainsi pu voir Clarisse se refusant à donner la parole à un élève, qu'elle estime au vu de la situation comme ayant probablement un comportement d'harceleur, en sachant qu'il n'irait pas dans le sens des attendus scolaires, et dans un même temps, imposer la Loi comme une réponse toute faite au problème. La reprise des propos de Clarisse illustre cette tendance : « Si dans un débat sur le harcèlement et la discrimination on ne pose pas clairement là le fait que peu importe la façon dont la personne vit et les petits tracas du quotidien il y a des choses qui ne sont pas acceptables, je ne sais pas si j'aurais pu le poser aussi clairement » (ACS1, C110). Le recours aux connaissances, par la mobilisation de la Loi, lui permet de clarifier la réponse à apporter à cette situation vécue. Nous rappelons que notre approche ne consiste pas à ignorer les apports de normes instituées, c'est un aspect constitutif du citoyen. Mais nous insistons sur l'idée que faire émerger le débat de normes et de valeurs de l'élève lui-même, autrement dit ses raisons d'agir, permet d'engager un travail visant son développement moral. Ignorer son débat de normes, et poser la toute-puissance de la Loi sans autre discussion, provoque une adhésion de façade voire une contestation plus ou moi

exprimée par l'élève (voir chapitre 4, section 2.3). Aussi, et par voie de conséquence, les notions, concepts et objectifs d'enseignement, étant repérés à des fins d'enseignement, mettent dans l'ombre le processus d'apprentissage de l'élève, considéré comme une évidence et donc allant de soi. D'une certaine manière, enseignement et apprentissage se confondent mutuellement en un tout indissociable, avec une moindre prise en compte de l'impact des pratiques d'enseignement sur la formation de l'élève, au sens du développement moral recherché. Jutras défend l'idée qu'en plaçant l'élève au centre d'un projet éducatif, on ne peut avoir « à l'esprit un modèle *a priori* de ce que doit être la personne » (2010, p. 103). Il s'agit, au contraire, de tenir compte de la spécificité de chaque personne pour construire des apprentissages à partir de son centre. L'enjeu est de permettre à l'élève d'être un « déclencheur de la vie en communauté » (Jutras, 2010, p. 103), autrement dit de l'amener à être capable de modifier ses manières de faire en agissant avec son contexte de vie. Ce qui est premier, c'est la personne plus que les connaissances qui ne constituent, pour l'auteure, qu'un cadre de référence sociohistorique et culturel. Dès lors, il s'agira de faire accéder l'élève à des acquis lui permettant de retravailler l'influence de son environnement pour développer des compétences critiques. Nous retrouvons dans cette dynamique l'importance, déjà soulignée, que nous accordons à la *praxis* pour entrer dans une dynamique de développement. L'engagement par les prises de paroles lors des débats en classe va dans ce sens.

3.2.1.2 Le contrat didactique qui entretient l'attirance vers la transmission de connaissances

On peut encore documenter l'attirance de l'enseignant vers une « approche programme » (Muller, 2006, p. 108) avec le concept de contrat didactique tel que développé par Brousseau. Une proximité entre la théorie de l'action conjointe en didactique et les théories de l'activité est repérée du fait de l'importance donnée par ces deux courants aux interactions sociales et au contexte dans les apprentissages (Sensevy, 2006 ; Venturini, 2012) se rejoignant dans « une même conception épistémologique de l'action humaine, non mentaliste » (Venturini, 2012, p. 131). La didactique des mathématiques nous apporte des éléments de compréhension pour rendre compte des implicites de la relation enseignants et élèves. Celles-ci tendent à minimiser voire à neutraliser les valeurs susceptibles d'émerger dans les savoirs tels qu'enseignés dans le quotidien des cours (Brousseau, 1990). L'auteur défend l'existence d'un contrat didactique, qui se traduit par des obligations de responsabilité que les acteurs contractualisent plus ou moins explicitement entre eux. Dans cette configuration, l'enseignant manifeste qu'il attend un ensemble de comportements qui sont attendus de l'élève. Inversement, ce dernier formule des attentes envers l'enseignant, qu'il se doit de combler. Ainsi, un jeu empreint de réciprocité se met en place. La notion de contrat permet de rendre intelligibles les comportements des élèves relativement aux tâches pédagogiques exigées. L'enjeu peut, par exemple, consister à distinguer, dans la résolution d'un problème scientifique par l'élève, ce qui dans la réussite ou l'échec est induit par l'enseignant lui-même, par l'état de ses propres connaissances ou encore par ce qui relève de la situation de classe. Au-delà de l'explication d'une dynamique de résolution de la tâche, il s'agit d'outiller l'enseignant afin qu'il puisse prédire un comportement à venir et anticiper des réponses attendues. Dès lors, tout un jeu de mise en scène se met en place, à travers des normes construites pour les situations. Nous citons l'exemple de l'enseignant qui ne veut pas indiquer à l'élève ce qu'il attend en termes de réponses afin de s'assurer d'un apprentissage autonome. L'élève, pour sa part, doit se mettre dans une situation où il est amené à faire des choses qu'il ignore encore à ce stade, en sachant que l'enseignant a produit une situation lui permettant de valider un savoir. Ce qui nous importe dans cette description, c'est la réciprocité d'une focalisation recherchée sur les savoirs scolaires qui conditionnent à elle seule la relation enseignant-élèves. Cette conceptualisation nous semble rendre compte du

rapport que l'enseignant entretient avec l'élève, et d'une forte tendance à se centrer sur les savoirs scolaires.

Nous ajoutons que notre étude rend compte d'un impensé voire d'une confusion dans les intentions professionnelles que les enseignants assignent à leur tâche d'animation du débat. En effet, durant tous les échanges avec le chercheur, aucune distinction n'a été faite par les enseignants sur débattre pour apprendre et débattre pour développer. Aussi, nous pouvons postuler de l'attraction des gestes professionnels vers une dynamique de transmission de savoirs, en tant qu'elle traduit une logique d'apprentissage purement scolaire et non de développement moral. Dans une telle optique, faire apprendre consiste à transmettre des connaissances par des apports notionnels. Si la transmission permet de réunir les conditions d'un développement, elle ne peut prétendre influencer durablement le comportement et les attitudes des élèves en tant que futurs citoyens. Selon nous, les manières de faire de l'enseignant peuvent produire du développement moral uniquement lorsque des changements dans les manières de penser et de faire sont observables chez les élèves. Aussi, une logique de temporalité vient complexifier les enjeux de la pratique du débat pour les enseignants. Ce point a été relevé en considérant qu'impacter durablement les attitudes de l'élève devient possible uniquement lorsqu'on se projette dans la durée (voir chapitre 4, section 3.3.1.4). Ainsi, les enseignants sont obligés d'accepter que le développement moral peut très bien avoir lieu en dehors du cours, dans le milieu de vie de l'élève, par un cheminement dont lui seul a la responsabilité. Nous rappelons le second débat animé par Evelyne durant lequel une élève évoque avoir échangé avec sa mère des points de vue sur le thème du débat, portant sur l'homosexualité, dans un contexte se réclamant de la religion musulmane. Son déplacement de point de vue a été amorcé par la confrontation entre les dilemmes soulevés lors du débat en classe et les normes structurées dans le milieu familial. Au regard de ces éléments, nous préférons les termes de dynamique de développement moral pour traduire une impulsion donnée par les enseignants dans le cadre de la conduite des débats en classe.

3.2.2 Un second obstacle de professionnalité : le milieu de vie de l'élève qui ne fait pas valeur pour les enseignants

3.2.2.1 Le repérage d'une certaine indifférence au milieu de vie de l'élève

Nos analyses ont mis en évidence une seconde tendance qui va dans le sens d'un obstacle de professionnalité cette fois dans ce qui fait milieu de vie pour l'enseignant lui-même.

Nous rappelons cet extrait significatif de l'étude, où Clarisse fait état de la nécessité de procéder à une catégorisation en répertoriant les déclarations des élèves, afin d'arrimer propos échangés et programme d'EMC (voir chapitre 4, section 2.1.2.2). Dans cet extrait, la réaction admirative et spontanée d'Evelyne et de Noé confirme l'existence d'un « éthos professionnel » (Jorro, 2009, p. 13), relativement à la question de la transmission de connaissances. A travers le choix de conceptualiser une partie de la séance du débat, ils se reconnaissent mutuellement dans des valeurs du métier qui se caractérisent par la construction de répertoires de gestes techniques, dont la symbolique fait écho à une culture socioprofessionnelle déterminée (Jorro, 2009). On considère ce moment comme un indice indiquant distinctement que ce qui fait milieu de vie pour les enseignants réside dans la capacité à repérer des apports notionnels énoncés à travers les propos des élèves pour en faire des objets d'enseignement. Cette manière de faire valide d'une certaine manière ce qu'on pourrait appeler communément le « bon professionnel ».

Néanmoins, et toujours en référence à ce moment du débat, on relève une prise de conscience lorsque Noé reprend la parole en se demandant si cette manière de faire, finalement « classique [chez l'enseignant] n'est pas caduque » (N 242, ACC1). Il confirme ainsi l'hypothèse énoncée préalablement d'un caractère assez commun de ce geste du métier, mettant en perspective les repères d'enseignant, dans la mesure où ils touchent à la valorisation de concepts à transmettre. Cet extrait nous semble représentatif de pratiques standardisées, lorsque l'animation d'un débat en classe peut se transformer en un cours dialogué, et non en un échange entre élèves, avec la supervision de l'enseignant intéressé par les valeurs en tant qu'objet de travail.

Nous pouvons mettre en dialogue ce résultat avec les études de Jeziorski (2014, 2017) qui postulent d'une attitude professorale oscillant entre une approche transmissive des savoirs et une volonté d'engager les élèves dans une réflexion critique (voir chapitre 2, section 1.3). S'agissant d'une recherche portant sur l'enseignement de l'éducation au développement durable, les résultats démontrent une forte tendance des enseignants à « faire comprendre, faire agir, faire prendre conscience, montrer » (Jeziorski, 2014, p. 221) aux élèves, principalement par le biais de la transmission de connaissances scientifiques, une intelligibilité de la planète, afin de former à des gestes éducatifs visant à induire un comportement vertueux. Outre une posture positiviste, ces résultats mettent en avant une attitude utilitariste, qui vise à cataloguer des « bonnes pratiques » prenant ainsi un statut de connaissances, qu'il suffirait d'enseigner pour transformer les comportements des élèves et les adosser à un socle de valeurs. Les connaissances sont ainsi convoquées, en cela qu'elles font autorité pour l'enseignant, notamment du fait de leur reconnaissance académique, en faisant l'hypothèse pour l'élève qu'elles peuvent induire un agir éthique. L'auteur rapporte les obstacles déclarés par les enseignants, en justifiant d'une pratique qui minore l'objectif de viser la réflexion critique des élèves par un manque de temps, par des difficultés à s'appuyer sur des définitions consensuelles des objets d'études ou encore par des freins à concevoir une action didactique interdisciplinaire. Si ces résultats présentent un certain intérêt pour nous puisqu'ils sont en concordance partielle avec notre étude, notamment en référence à la centration sur des savoirs à enseigner, notre recherche apporte d'autres éléments de compréhension avec un grain plus fin.

En privilégiant de notre côté une entrée activité, nous observons que les raisons d'agir des enseignants faisant l'impasse sur la dimension axiologique des objets étudiés, trouvent leur origine dans le fait qu'ils ne font pas valeur pour eux. Si les savoirs font spontanément valeur pour ces derniers, la valeur ne fait pas préférence pour eux. Outre l'extrait analysé plus haut, nous pouvons encore l'exemplifier avec la remarque de Noé qui, pour rendre compte de la raison pour laquelle il n'a pas rebondi suite à l'expression d'une valeur présentée par un élève nous indique : « *Ca me passe au-dessus [...] je bloque, je n'en fais rien de ce que l'élève dit moi je suis plus terre à terre en tant que prof* » (N42, ACS 1), considérant qu'il a été « *formé autrement* ». Aussi, les valeurs exprimées par les élèves ne font pas milieu de vie pour l'enseignant se référant à sa formation académique pour justifier d'une autre préférence. Dès lors, on comprend que ce qui fait valeur c'est l'opportunité d'un retravail visant des savoirs avec l'hypothèse d'un impact sur le développement moral et non une mise en débat de normes et de valeurs. Nous considérons en outre que cette manière de faire se veut pragmatique du point de vue de l'enseignant, en cela qu'elle relève d'une manière de faire se voulant au plus près du contexte de vie de l'élève. Néanmoins, elle ne fait pas évoluer le référentiel d'enseignement, qui reste centré sur l'objet scolaire et non sur celui des valeurs. Nous avons déjà pu illustrer une forme d'instrumentalisation du milieu de vie de l'élève perceptible par un adossement à des fins d'apprentissages scolaires (chapitre 5, section 2.2).

Nous rejoignons Awais qui voit dans cette manière de faire une forme de « maïeutique philosophique qui cherche à faire se développer la pensée dans l'esprit de l'interlocuteur » (2014, p. 48). Cette étude, menée en Suisse romande, éclaire nos résultats de recherche en cela qu'elle vise à appréhender la concordance entre l'intention, formulée par les enseignants, de former aux valeurs démocratiques, et l'écart dans les faits. Les principaux résultats font état d'enseignants enrôlés dans leur statut de porteurs de savoirs, ce qui se traduit par des tâches de questionnements formulés aux élèves visant à faire valider les réponses attendues. Nous considérons qu'une telle manière de faire ne permet pas d'atteindre pleinement l'objectif d'une éducation aux valeurs démocratiques, dans la mesure où l'animation des séances de débat repose sur la distribution de rôles assignés, entre des élèves qui débattent et d'autres qui observent et évaluent les protagonistes. Aussi, une telle modalité inscrit les élèves dans leur métier (Perrenoud, 2012), ils suivent les consignes données et s'acquittent de leurs attributions. En outre, elle amène les enseignants à s'intéresser davantage à la forme du débat en s'attachant au respect du cadre institué (Awais, 2014). En conséquence, ils minorent le contenu et plus particulièrement la prise en compte de ce qui fait valeur pour les élèves dans une situation de vie donnée. Si ces éléments contribuent à renseigner quant à la compréhension de la logique d'agir de l'enseignant, nous rajoutons à ces apports une autre approche, compréhensive, en cela que le milieu de vie de l'élève ne fait pas milieu de vie pour l'enseignant. C'est-à-dire que les valeurs portées par les élèves ne font pas encore préférence en termes de prise en compte pour l'enseignant. En effet, il nous apparaît un conflit entre un système de préférence inscrit dans la communauté des enseignants ayant un statut institué, celui-ci est orienté vers une dynamique de transmission de connaissance, et les valeurs du milieu de vie de l'élève dont le travail est susceptible d'engager une dynamique de développement moral.

Cette analyse amène une réflexion théorique sur l'activité induite chez l'élève, dès lors que l'enseignant oriente sa pratique vers une logique de transmission de savoirs. Noé soulève l'hypothèse de provoquer une réaction réflexe chez les élèves : « Ah ça y est, le prof il arrive avec ses savoirs, avec ses concepts » (N 242, ACC1), les éloignant d'une expression authentique de leurs points de vue en valeurs offrant l'opportunité d'un travail. Ainsi, progressivement, la réflexion s'enrichit d'une évaluation sous la forme d'hypothèse, de ce qui est impacté chez l'élève dès lors que l'enseignant se cantonne à un rôle de transmission directe, dirons-nous, pour exemplifier une position de paroles visant à expliciter et à administrer exclusivement des savoirs. D'une certaine manière, on peut dire que les enseignants découvrent le point de vue de l'élève à travers une approche interprétative de ce que font ses manières de faire sur lui.

Au fil de l'étude, on voit apparaître non un abandon des savoirs, mais une prise en compte en parallèle du milieu de vie de l'élève. La lecture des tableaux synoptiques des *verbatim* portant sur l'orientation de l'activité le confirme (chapitre 4, section 2.3). En effet, pour les trois enseignants, subsiste une orientation de l'activité tournée vers le domaine de la transmission des connaissances (chapitre 4, section 4.3, voir le second indicateur), et concomitamment une émergence de la prise en compte des valeurs en jeu dans les situations travaillées (chapitre 4, section 2.3, voir le quatrième indicateur). Aussi, une forme de stabilité dans la pratique professionnelle est bousculée, induisant un mouvement vers une nouvelle professionnalité émergente (Jorro, 2014). Ce processus aboutit à un nouvel équilibre, traduisant une augmentation de la « puissance normative » (L. Durrive, 2015a, p. 75) en cela qu'elle double l'attractivité de la transmission de la connaissance par une prise en compte du milieu de vie de l'élève.

3.2.2.2 Le repérage d'une dynamique de mouvement de l'activité entre enseignant et élèves

Le suivi longitudinal de l'activité des enseignants témoigne d'un déplacement de l'activité pour incarner davantage ce que Lenoir et ses collaborateurs définissent par « l'intervention éducative » (Lenoir et *al.*, 2002, p. 11). Dans une telle approche, l'accent est mis sur la nécessité de construire une relation sociale nécessaire entre l'enseignant et l'élève, ainsi qu'une centration de l'analyse sur l'action de l'enseignant en charge de transformer l'état intérieur de l'apprenant. Une dynamique « intrusive » (p. 13) est ainsi observée par l'enseignant qui aborde l'élève avec la complexité d'un « corps-soi » (Schwartz, 2011, p. 158). Ce construit théorique permet de rendre compte de la densité et de la richesse née de l'enchevêtrement de l'expérience du sujet et des apprentissages qui en résultent que la prise en compte des valeurs permet de soutenir en vue du développement du sujet. Le terme « intervention » est préféré à celui de « relation » en cela qu'il traduit une activité orientée vers les éléments qui fondent les interactions enseignant-élèves en leur attribuant des significations. Dans notre étude, l'intervention de l'enseignant ne se positionne plus uniquement entre l'élève et le savoir (Lenoir et *al.*, 2002) mais également entre l'élève et ses valeurs. Aussi, l'analyse peut prétendre s'ouvrir à une dimension plus globale, considérant comme impossible d'aborder séparément la pratique de l'enseignant de l'activité des élèves, les liant comme un tout pratique et théorique permettant de postuler de nouvelles perspectives de recherche. Notre approche ambitionne ainsi d'aborder l'activité humaine dans sa globalité (Schwartz, 2000b).

Ces apports nous amènent à entrer dans l'analyse d'une configuration d'activité conjointe entre enseignant et élèves, sous la forme d'une appréciation par le premier de ce que fait sa parole sur les seconds. Aussi, on assiste à la confirmation d'une interdépendance entre individus qui, tout en s'affirmant comme autonomes, peuvent à travers des situations vécues entrer dans des apprentissages réciproques (J. Guérin, 2012). Des auteurs ont montré l'existence d'interactions dissimulées entre élèves, qui apparaissent comme irrecevables au regard des normes scolaires (Sirota, 1988). D'autres élèves alternent entre des moments où ils jouent le jeu scolaire, en répondant à des questions sans nécessairement viser des apprentissages, et des moments où ils engagent des échanges entre pairs sans rapport avec le cours enseigné (J. Guérin, Pasco, & Riff, 2008). A cet égard, les auteurs rappellent que la salle de classe est également un lieu de vie où les préoccupations des élèves peuvent différer des attendus de l'enseignant.

Aussi, que pouvons-nous dire dans le cadre de notre recherche de la configuration d'activité engageant enseignants et élèves sur le plan scientifique ?

Nos résultats montrent un recentrement de l'activité de l'enseignant. Celui-ci reste l'instigateur des situations scolaires et en assure la pérennité grâce à son engagement. En revanche son activité change de nature. Nous pouvons-dire qu'en adoptant une plus forte sensibilité axiologique, il s'éloigne des règles d'agir globalement admise dans la communauté professionnelle. De manière métaphorique, il semble quitter son centre pour s'inscrire en périphérie. Néanmoins, il nous apparaît plutôt un recentrement qui traduit des intentions professionnelles de transmission des savoirs qui se doublent d'une perspective développementale pour l'élève sur le plan moral. Dès lors, la dimension apprentissage-développement est assumée comme une actualisation des règles du métier pour s'inscrire au cœur des expériences de l'élève. Analyser comment le milieu de vie de l'élève peut entrer progressivement dans le système de préférence de l'enseignant nécessite de s'intéresser à la manière dont les élèves contribuent à l'activité conjointe avec les enseignants. Les élèves sont incités à se rapprocher de leurs expériences de vie pour les mettre en débat en tant qu'objet de travail partagé par le groupe d'élèves participant aux échanges. A leur tour, ils sont invités à vivre un déplacement dans leur rapport au savoir scolaire, en faisant état de leur « monde propre » (Von Uexküll, 1984, p. 80) comme ingrédient servant des objectifs d'acquisitions. La centration du débat en classe sur le milieu de

vie produit un déplacement conjoint dans les préoccupations des enseignants et des élèves. Ce déplacement apparaît *a priori* comme centrifuge pour l'enseignant, en cela qu'il s'écarte de la focalisation sur les savoirs scolaires, mais traduit davantage un recentrement comme nous avons pu le voir, et centripète pour l'élève car invité à rejoindre ses valeurs propres par le prisme de ses expériences de vie comme objet de travail socio-historico-culturellement situé.

Cette analyse de l'activité nous amène à poursuivre le raisonnement en revenant sur le contrat didactique (Brousseau, 1990) déjà évoqué plus haut, qui postule d'une activité conjointe teintée de préoccupations épistémiques. Débattre en classe avec des visées de développement moral chez l'élève induit, comme nous venons de le voir, de réorienter l'activité selon un mouvement centrifuge pour l'un et centripète pour l'autre. Débattre en classe, avec comme centre de gravité le milieu de vie de l'élève, nécessite de tordre le contrat didactique pour l'orienter vers des propriétés adidactiques. L'enjeu consiste à s'éloigner d'une configuration de l'activité centrée sur des savoirs pour privilégier une entrée par les valeurs, qui modifie l'orientation de l'activité conjointe. Cette dynamique anime le processus d'enseignement par la prise en considération des débats de valeurs, par l'enseignant comme par l'élève, en tant que vecteur d'une expérience d'apprentissage-développement partagée. L'animation du débat en classe devient ainsi le lieu de l'expression d'une intersubjectivité entre acteurs, enseignant-élèves et élèves-élèves, dans la mesure où chacun s'engage dans des échanges verbaux, en partageant ses points de vue en valeurs. Freire souligne cet aspect en indiquant que « personne n'éduque autrui, personne ne s'éduque seul, les hommes s'éduquent ensemble, par l'intermédiaire du monde » (2001, p. 80).

Par ailleurs, nous rajoutons une dimension intrasubjective rendue opératoire par la dynamique interventionnelle (Lenoir et *al.*, 2002) de l'enseignant avec comme enjeu de dépasser les rôles assignés par la forme scolaire (Vincent, 2008). Nous postulons qu'une telle conceptualisation de l'activité permet de rendre possible l'émergence du principe de « mitoyenneté » (Laffitte, 2006, p. 25) qui traduit la capacité à faire-vivre le sentiment de fraternité dans un groupe. Nous rappelons qu'un tel objectif correspond aux finalités assignées à l'EMC (Connac, 2017 ; Kahn, 2015).

3.2.2.3 Un processus transformatif modélisable

Notre double approche, transformative et compréhensive, nous permet de tracer le processus de développement professionnel des enseignants en prise avec le dispositif du débat (voir chapitre 4, plus particulièrement les sections 1, 2 et 3). La double dynamique de l'activité, qui est d'abord « productive [puis]constructive » (Samurçay & Rabardel, 2004, p. 31), en liant conduite du débat et apprentissages qui en résultent, nous permet de postuler l'existence d'indices de déplacement de l'activité. Nous nous attachons dorénavant à conceptualiser comment le milieu de vie de l'élève fait progressivement valeur pour les enseignants, en perturbant certaines normes d'agir routinières dans la pratique.

Thievenaz propose d'analyser la pratique enseignante à travers la modification de leurs habitudes, dynamique qui est concomitante de la transformation du réel qu'elle ambitionne d'affecter (2013). L'auteur définit ces changements par « des transformations silencieuses » (p. 287), qui s'opèrent dans la pratique ordinaire sans que les enseignants en aient nécessairement conscience. A cet égard, nous pouvons postuler que l'animation du débat par les enseignants, sans l'outillage de recherche, est lui aussi source de développement à condition qu'un retour réflexif sur sa pratique ait pu avoir lieu. L'application du dispositif de recherche accélère, renforce et inscrit dans la durée des apprentissages, pour aboutir à un développement professionnel potentialisé. Ainsi, animer des interactions entre élèves en tenant compte du style de préconisation du chercheur, oblige l'enseignant à adopter une attitude systémique tenant compte de la dimension située de l'action, des sujets-élèves pour lesquels le but est

de passer d'une réalité donnée à une réalité transformée, et de ses propres configurations d'agir qui s'inscrivent nécessairement dans une continuité (Clanet, 2005, p. 14) rendant complexe l'intelligibilité de l'agir. Dans une logique d'enseignement-apprentissage, une part de stabilité dans la pratique est observée. Clanet évoque l'existence de modalités de l'interaction maître-élève qu'il définit comme un « organisateur des pratiques » (2007, p. 1). Des interactions langagières, avec pour objet d'engager les élèves dans la tâche, permettent de rendre compte d'une certaine régularité dans les choix effectués en situation par les enseignants. Durand et Veyrunes (2005) évoquent une typicalisation de l'activité enseignante, sous la forme de séquences et de signes réguliers identifiés grâce à l'analyse du couplage enseignant-élèves, ouvrant ainsi la voie à des modélisations de l'activité (2005). La reconnaissance par l'enseignant lui-même dans sa pratique d'émotions-types, d'actions-types ou encore de préoccupations-types, constituent des « empanns d'activité » permettant au professionnel de gagner en efficacité (Durand, Saury, & Sève, 2006, p. 62). Les auteurs évoquent une mise en tension productive de savoirs entre le singulier de situations vécues et la dimension générique qui permet des apprentissages modélisables. Nous repérons une proximité avec les travaux de Schwartz et la dialectique féconde entre adhérence et désadhérence déjà développés dans notre thèse (voir chapitre 2, section 3.3). Néanmoins, nous inscrivons ces études dans une logique d'enseignement-apprentissage. Nos travaux se distinguent en cela qu'ils sont davantage en phase avec une dynamique d'enseignement-développement, accordant ainsi une place plus importante au domaine des valeurs, par une approche critique de l'agir de l'enseignant. Si ce dernier n'abandonne pas la perspective de produire des apprentissages scolaires chez l'élève, il y ajoute une autre finalité, avec pour objectif une visée de développement moral. Certes cette finalité est prévue dans le cadre du programme d'EMC, mais il doit désormais choisir comment s'y prendre à partir du milieu de vie de l'élève. En cela, il convoque de nouvelles exigences par une multifinalité de ses tâches, augmentée d'une attention axiologique qui va induire une complexification de ses préoccupations. Aussi, les situations professionnelles qui se présentent à lui sont moins anticipables que lors de moments d'enseignement plus traditionnels. En effet, dans la mesure où l'enseignant s'engage dans de nouvelles manières de penser et de faire, les traces de l'expérience passée ne peuvent prendre le statut de ressource pour l'enseignant, ce qui nécessite un renouvellement de son système de référentiel.

Nous faisons l'hypothèse d'un processus de construction de nouvelles régularités dans la pratique, sur la base d'une triple combinaison d'apprentissages, grâce à une démarche d'enquête (Dewey, 1993). Tout d'abord, cela commence par une dynamique de repérage, par les enseignants, de gestes professionnels identifiés dans leur agir et dans celui des pairs. A ce stade, la prise en compte se limite à la description technique du geste repéré pour son potentiel plus ou moins exploité. Puis c'est ensuite l'attribution de significations aux choix opérés en situation par les protagonistes. Celles-ci passent par un partage de points de vue visant à décrire et à interpréter l'intentionnalité du geste technique sur fond de préférence des membres du groupe de pairs professionnels. Il est nécessaire de dépasser les gestes opératoires ; « c'est aussi la construction d'une autre façon de voir le monde » (Zeitler, 2013, p. 257). Les interactions verbales jouent un rôle important tant elles permettent d'amener de la polémique et de la déstabilisation dans les préférences et références des uns et des autres (L. Durrive, 2015). Les valeurs qui émergent dans les échanges correspondent à ce qu'il importe de partager et ce qui rend compte de l'engagement d'un sujet dans une tâche. Barbier évoque ce qu'il appelle des « offres de significations à intention et à effet de construction de sens » chez les participants à l'échange (2004, p. 137). On se situe ainsi bien à l'opposé d'un dialogue gratuit, dirons-nous, tant il ambitionne de produire du savoir en accordant le primat à l'agir en situation.

Enfin, les échanges s'ouvrent sur la formulation d'alternatives en termes de manières de faire, comportant une évaluation de l'impact des propositions d'action sur le développement moral de l'élève. Autrement dit, le milieu de vie de l'élève passe par les propres instances d'appréciation des enseignants, devenant ainsi à leur tour leur propre milieu, au sens où l'entend Canguilhem (1965). Il en ressort de « nouvelles habitudes d'interprétation » (Zeitler, 2014, p. 21) qui rendent compte de la construction de significations personnelles, collectives et partagées, en référence à du vécu singulier, et toujours dans une logique prospective et proactive jusqu'à aboutir à « une intelligibilité nouvelle » (Veyrunes, 2011, p. 151) de l'activité enseignante. Cette mise en tension entre le présent d'une situation et le futur souhaité pour l'élève constitue la dynamique qui fait entrer le milieu de vie de l'élève dans le champ préférentiel des enseignants. Nous proposons de notionnaliser ce processus par un agir interprétatif qui définit, selon nous, l'engagement du sujet dans une mise à distance de son activité par l'attribution de significations à son vécu, rendant compte de l'orientation-efficacité de ses normes d'action. Nous rajoutons que ce triple processus est à comprendre dans une logique circulaire, qui est nécessairement sans fin. Néanmoins, et en l'état, si on peut postuler d'un certain nombre d'apprentissages, on ne peut raisonnablement acter d'un développement professionnel dans la mesure où ce mouvement se cantonne pour une large part à du discursif, certes en référence à de l'agir.

Nous considérons que le développement professionnel est effectif lorsqu'il aboutit à une transformation pérenne des manières de faire, comportant à la fois un caractère observable et pouvant être commenté avec l'hypothèse d'un impact sur l'élève. Aussi, un double processus se greffe à la triple combinaison décrite précédemment. D'une part, le renouvellement d'un geste du métier, pour gagner en légitimité, doit obtenir une reconnaissance dans une culture socio – professionnelle déterminée, même si elle se situe à un niveau très localisé. On sait que « l'éthos professionnel » (Jorro, 2009, p. 13) joue un rôle significatif dans le développement identitaire ; la valorisation par le groupe de pairs des nouveaux gestes professionnels mobilisés en situation est déterminante dans ce processus. D'autre part, la restauration d'un nouvel équilibre dans la pratique donne lieu à une « habitude d'activité qui génère la répétition de l'action » (Zeitler, 2014, p. 260). La notion « d'expérience sédimentée » (Rogalski & Leplat, 2011, p. 7) rend compte de cette aptitude à répéter l'exécution de gestes inédits pour le professionnel, non pas dans une logique mécanique mais bien en conservant une capacité à actualiser ses manières de faire en permanence selon des éléments situationnels. Les auteurs soulignent le processus dynamique par lequel l'instant présent à vivre prend en compte une nouvelle expérience acquise précédemment. La manifestation corporelle du geste constitue une étape significative qui participe du phénomène que nous décrivons. Cette sédimentation de l'expérience physiquement visible chez le professionnel affranchit « les frontières entre le biologique et l'historique » (Schwartz, 2011, p. 154). La mise en synergie de ces entités permet de sceller une nouvelle stabilité perturbée initialement par des prescriptions nouvelles faites à l'enseignant.

Notre étude rend compte de la complexité avec laquelle le développement professionnel s'engage en situation d'analyse du travail. Aussi, nous confirmons que notre approche se situe à l'opposé de conceptions du type holistique ou cognitiviste, qui abordent l'activité enseignante sur la base d'un « répertoire déjà-là d'éléments culturels (techniques, normes, *habitus*...), ou d'entités cognitives (représentations, programmes, pré-conceptions, scripts, scénarios...) prescrivant les actions en toutes circonstances » (Durand *et al.*, 2006, p. 63). Dans de telles approches, l'activité est déterminée par le passé, moyennant des ajustements en situation.

3.2.2.4 Une illustration du processus transformatif modélisé

Afin de clarifier ces éléments de discussion, nous proposons d'exemplifier brièvement ce processus en nous référant à l'activité de Clarisse. Le tableau ci-dessous permet de tracer le processus de changement. Nous observons à la fois la triple combinaison visant des apprentissages, ainsi que le double processus de développement professionnel (voir première colonne du tableau) ainsi que la définition des composants du processus (voir deuxième colonne du tableau). Les troisième et quatrième colonnes recensent les gestes professionnels tandis que la dernière fait référence à l'expérience.

Nous rendons compte de ce processus par l'évocation d'un passage où Clarisse fait le choix de résumer les différentes prises de parole (ACC1, C233), par une catégorisation spontanée visant la transmission de connaissances (pour une analyse plus détaillée, voir chapitre 4, section 2.2.2.2). Ce choix est remis en cause par les pairs lors de l'ACC1 (N 242, ACC1) en raison du caractère classique de la démarche qui ne semble pas en phase avec l'ambition de viser le développement moral. A l'évocation de son deuxième débat, elle souligne avoir procédé à un choix s'opposant désormais explicitement à cette manière de faire. Ainsi, plutôt que de reformuler, comme lors du premier débat, en cherchant dans les propos d'élèves ce qui fait savoir scolaire, elle fait le choix de poser des questions pour sortir les élèves de leur zone de confort (C281, ACS1). Elle se montre désormais préoccupée à faire émerger de l'authenticité dans les échanges « parce qu'il faut vraiment [provoquer] un vrai débat [ne pas reproduire] un truc de surface ou quelque chose de centré sur les connaissances » (C281, ACS2). Elle met ainsi à distance ses réflexes de métier visant à prioriser sur la transmission de connaissances. S'ensuit une valorisation des pairs professionnels (N162, ACC3) et l'instauration d'un nouvel équilibre composé des gestes professionnels nouvellement acquis (N143, ACC3). Nous proposons une synthèse de la triple combinaison et du double processus de développement professionnel (tableau 17).

Intitulé du processus	Définition des composants du processus	Description des gestes professionnels	Analyse des gestes Professionnels	Référence à l'expérience
Une triple combinaison visant des apprentissages professionnels	Repérage de gestes techniques	Clarisse utilise les paroles des élèves pour transmettre des savoirs (ACC1, C233)	Repérage par les pairs d'une dynamique de conceptualisation typique du métier	Identification d'une routine du métier
	Attribution de significations	Déstabilisation opérée par les pairs qui considèrent que la manière de faire ne promeut pas un travail sur les valeurs (N 242, ACC1)	Manière de faire qui ne favorise pas un travail sur les valeurs	Déstabilisation de la routine
	Evaluation de l'impact sur le développement des élèves	Clarisse cherche désormais à davantage « explorer » (C281, ACS2)	Nouvelle orientation de son activité	Association entre dimension opératoire et symbolique du métier
Un double processus visant un développement professionnel	Valorisation d'un nouveau geste par les pairs	Noé souligne la qualité des prises de parole des élèves qui lui apparaissent authentiques (N162, ACC3)	Repérage et évaluation de l'impact du geste professionnel sur l'élève	Valorisation du geste opératoire et de la dimension symbolique par le groupe de pairs
	Acquisition d'une nouvelle stabilité	Clarisse commente sa pratique en indiquant qu'elle cherche désormais à « les laisser explorer » (N143, ACC3)	Consolidation des choix opérés par Clarisse	Mise en place d'une nouvelle routine de métier

Tableau 17 : Synthèse de la triple combinaison et du double processus de développement professionnel

Nous pouvons ainsi affirmer que le milieu de vie de l'élève, en rejoignant désormais le système de préférences de l'enseignant, conduit celui-ci à une professionnalité émergente entendue comme l'engagement, perceptible par le sujet lui-même tout comme par les observateurs extérieurs, de changements dans l'activité qui conduisent à la redéfinition progressive de son agir (Jorro, 2014). La professionnalité entendue ainsi se rapproche de l'exercice de la normativité⁴². En faisant l'expérience des normes, Clarisse engage un renouvellement de sa pratique alors qu'elle ne disposait pas initialement des gestes du métier lui permettant de conduire un travail sur « la valeur des valeurs » (Chauvigné, 2018, p. 12 ; Mougnotte, 1996, p. 104), comme préconisé par notre protocole. A ce titre, nous soulignons la fécondité du travail mené par Jorro sur la distinction entre la dimension opératoire et symbolique du « geste professionnel » (Jorro & Dangouloff, 2018, p. 3). Ses travaux amènent de la complexité dans l'analyse du métier et permettent de rendre intelligible la manière avec laquelle s'opère les changements dans la pratique. Son outillage conceptuel nous permet de postuler qu'un changement de manières de faire qui ne se prescrit pas sur le mode de la démonstration de gestes techniques, qu'il suffirait de reproduire pour un résultat attendu tel un kit de bonnes pratiques ; mais plutôt comme un travail dialectique inscrit dans la durée qui porte sur la signification du geste lui-même. Autrement dit, ce n'est pas le geste qui fait signification, mais l'attribution de valeurs aux gestes (voir chapitre 2, section 5.2).

⁴² Pour retrouver la définition, voir chapitre 2, section 1.1.

3.2.3 Un troisième obstacle de professionnalité : Des gestes du métier qui font obstacle à la prise en compte du milieu de vie

3.2.3.1 Le métier d'enseignant entre continuité et nouveauté

Un troisième obstacle de professionnalité apparaît à travers l'activité issue des normes de métier qui, mobilisées sans distinction, ne favorisent pas la valorisation du milieu de vie des élèves. Cette argumentation se justifie par l'existence de savoirs du métier plus ou moins explicitement partagés par la communauté professionnelle. « L'épistémé quotidienne » traduit cet ensemble de savoirs qui fonde du commun partagé par les enseignants en général (Tardif & Gauthier, 1996, p. 223). Ces derniers utilisent ainsi « des “ routines ” qui sont des “ façons de faire ” propres au métier » (Amigues, 2002, p. 203). Il faut néanmoins comprendre que ces emprunts ne sont pas exclusivement des décalques de gestes techniques reproduits de manière spontanée. Il persiste toujours une dose d'aménagement. On y décèle également des similitudes en termes de manières de penser et de raisons d'agir, que les enseignants justifient en concordance avec leurs opérations. Un lien peut être fait avec les « forces de rappel » (Schwartz, 2015, p. 146 ; Schwartz & Durrive, 2009, p. 256), qui font référence à la mobilisation par le professionnel de normes de métier qui lui sont antérieures. Dans une telle approche, la situation *hic et nunc* nécessite que l'enseignant mobilise des ressources lui permettant de passer des contraintes du milieu à des contraintes qui font ressources pour lui. Aussi, c'est le rapport qui évolue de l'enseignant à ces contraintes, les faisant passer d'empêchement à agir à des ressources pour l'action.

Perrenoud défend l'idée que l'agir de l'enseignant est constamment soumis à un contrôle de l'*habitus* selon un mécanisme qu'il décrit en quatre critères (2012). Le premier fait référence à la reproduction des gestes du métier, comme des routines, qui n'exigent plus la mobilisation consciente et explicite de savoirs et de règles. Nous précisons que ce qui traduit sa professionnalité, c'est son rapport à la norme et non la norme elle-même. Le second correspond à la capacité de les mobiliser en situation, lorsque le moment est opportun, ce qui revient pour une large part à l'*habitus*. Nous restons prudent par rapport à cette affirmation dans la mesure où elle donne tout pouvoir à la norme. Nous posons au contraire qu'il y a toujours une prise d'initiative fut-elle minime du vivant humain. Le troisième critère correspond à la dimension la moins consciente de l'*habitus*. Elle survient lorsque l'enseignant exerce des microrégulations intentionnelles et rationnelles conformément à « l'intelligence du *kairos* » (Schwartz, 2000a, p. 35-37). Enfin, le dernier survient dans l'urgence des situations par la mobilisation de schèmes qui combinent perception, prise de décision et savoirs explicites mobilisés par l'acteur (2012). Nous nous inscrivons dans une distinction fondamentale avec l'approche de Perrenoud en cela que s'il admet l'existence de schème, l'approche que nous mobilisons nie leur existence. Nous pouvons néanmoins acter qu'une part de l'activité de l'enseignant qui ne lui est pas directement accessible et qui nécessite un retravail comme nous avons pu le mettre en œuvre à travers notre protocole de recherche. Nous nous référons aux travaux de l'auteur en cela que nous reconnaissons l'existence dans la pratique enseignante d'un « *curriculum*, visible ou caché » (p. 183) qui rend compte d'une pratique routinière ou « d'improvisation réglée » (p. 184). Celles-ci structurent l'activité mais pour autant elles n'existent que parce qu'elles sont reconnues par l'enseignant lui-même (Canguilhem, 1947).

Nous avons déjà montré avec les apports de l'approche ergologique que les enseignants ne font jamais usage de ces savoirs de manière rigoureusement mécanique, mais au contraire les abordent par le prisme de la normativité (voir chapitre 2, section 2.3.3). Ils montrent une capacité à les réinterroger, à les adapter et à les faire évoluer en fonction des exigences des situations. Des auteurs définissent la

capacité de l'enseignant à rendre compte de ces choix en situation par les termes « d'exigence de rationalité » (Tardif & Gauthier, 1996, p. 223). Ils produisent ainsi à leur tour des savoirs sur le métier participant pour une large part à un nouveau commun à partager. Le métier n'est ainsi jamais complètement stabilisé, même si on repère des usages qui permettent aux professionnels de se reconnaître dans une identité partagée (Jorro, 2009), soit une forme de culture professionnelle, qui va au-delà de ce que peut contenir un référentiel métier. Nous nous référons à la clinique de l'activité développée par Clot (1999) dont les ressorts théoriques reposent sur les travaux de Vygotski (2014). Ses apports amènent d'autres éléments de compréhension sur la part que prend l'acteur dans cet héritage commun. Clot repère des invariants opératoires dans la pratique enseignante, comme une forme de mémoire intemporelle et collective générant une orientation prescriptive de l'action. En effet, celle-ci prend le statut d'une auto-prescription en tant qu'elle est générée par le professionnel lui-même. Ce dernier s'inscrit dès lors dans « un rapport d'introspection en voulant correspondre à ce qu'il peut appréhender du métier d'un point de vue socio - professionnel et ce qu'il est en mesure de s'approprier » (Jorro, 2009, p. 16). Cette attractivité signifiante pour l'enseignant rejaillit dans les choix opérés en situation qui sont, pour une part, référés à cette définition.

Nous revenons à la distinction entre « genre et style professionnel » (Clot & Faïta, 2000 p. 1). Il faut bien relever que ces deux entités ne s'opposent pas, tout comme le genre ne disparaît pas dans le style, dans la mesure où il est transformé par l'acteur. Nous repérons ces apports théoriques dans nos résultats (voir chapitre 4, section 2.4), notamment par la persistance, tout au long de l'étude, des habitudes de métier qui se doublent, pour chacun des enseignants, d'éléments que nous référons au style professionnel. L'ajout d'ingrédients personnels sous la forme de manières d'être, de penser et de faire, traduit la dimension transformatrice de l'activité par de nouveaux principes d'agir que le professionnel s'applique à lui-même. Il y a donc bien développement du genre par le style, mais également inversement dans la mesure où on repère un retour itératif entre ces composants de l'activité. D'une certaine manière, nous défendons l'idée que la polarisation de l'activité enseignante autour du milieu de vie, telle qu'observée dans notre recherche, revivifie le genre métier en cela qu'il s'enrichit des expertises individuelles et partagées tournées vers un objet inédit. C'est principalement la signification des choix opérés en prise avec les interactions verbales qui constituent des ressources pour les acteurs. Valorisé par les enseignants, le milieu de vie prend ainsi une forme d'agentivité, dans la mesure où il est potentiellement générateur de transformation de l'activité des participants qui s'ouvrent à des pratiques renouvelées. A un autre niveau, il permet de comprendre l'activité des protagonistes de situations, par la description de ce qui conditionne ses choix en situation. Néanmoins, le milieu de vie ne peut acquérir un statut d'agentivité sans la prise en compte des acteurs, pour qui il doit faire préférence. C'est donc bien l'enseignant, en tant qu'acteur agissant, qui donne une fonction au milieu de vie qui va bien au-delà d'un objet de travail parmi d'autres.

3.2.3.2 Le genre professionnel comme potentiel obstacle à la prise en compte du milieu de vie

Après avoir démontré des formes de régularité dans la pratique enseignante, nous pouvons désormais engager la discussion en montrant en quoi elles peuvent constituer un obstacle à la prise en compte du milieu de vie de l'élève. Pour guider le propos, nous retenons un geste du métier⁴³, le questionnement

⁴³ Nous avons expliqué la distinction opérée par Jorro entre geste du métier et geste professionnel (chapitre 2, section 5.2). Nous utilisons ici le premier terme en tant que le geste décrit est représentatif du métier lui-même.

aux élèves, en nous appuyant sur des références scientifiques pour justifier de son caractère représentatif du genre professionnel.

Astolfi souligne la nature du questionnement de l'enseignant, orientée « par l'avancée notionnelle telle qu'il l'a prévue dans sa progression » (1990, p. 23). L'auteur introduit la notion de « coutume didactique » (p. 23) pour rendre compte de la qualité des dialogues dans la classe ainsi que la manière avec laquelle les élèves répondent au questionnement de l'enseignant sans nécessairement entrer en profondeur dans les apprentissages. Par exemple, s'agissant de la résolution d'un problème mathématiques, les élèves se sentent obligés d'utiliser tous les nombres de l'énoncé, jusqu'à aboutir à un résultat plausible. Ils ne répondent pas vraiment à la question posée, mais plutôt à l'enseignant, en tentant de décoder ses attentes et de s'y ajuster pour satisfaire à une exigence purement scolaire. Guérin souligne que les enseignants questionnent les élèves en sachant déjà ce qu'ils vont répondre (2012b). Les interactions enseignant-élèves prennent ainsi « la forme de l'ostension » (Salin, 1999, p. 327) qui définit la nature du questionnement de l'enseignant dans sa logique de faire trouver le savoir derrière une tâche scolaire. Ainsi, une succession de questions peut faire perdre de vue le savoir à transmettre, jusqu'à prendre le risque de « tomber dans un jeu de devinette » (Hindryckx & Schneider, 2019, p. 60). Ce procédé rend compte, pour une large part, des configurations de l'activité entre les enseignants et les élèves, qui restent invisibles aux protagonistes.

Nous avons repéré la mobilisation de telles pratiques de questionnement dans la conduite du débat, dont les visées ne relèvent pourtant pas exclusivement de connaissances à transmettre. Les enseignants questionnent les élèves, les guident et les orientent vers la « bonne » réponse, celle que l'enseignant aurait tendance à considérer comme la plus conventionnelle, socialement acceptable. Or, s'agissant d'un objet de travail qui prend appui sur le milieu de vie de l'élève, on ne peut postuler de bonne réponse, ou alors on prend le risque de traiter les valeurs avec le statut de principes qui s'imposent de l'extérieur au sujet. Nous postulons que les valeurs ne sont pas des savoirs comme les autres. Elles ne se laissent pas délimiter de la même manière qu'une connaissance et résistent parfois au langage lequel n'est pas toujours apte à rendre compte de la finesse avec laquelle on cherche à décrire l'expérience en dépit de l'enjeu formatif pour le travailleur (Astier, 2004). L'utilisation de ces gestes amène les élèves à vouloir satisfaire les attentes des enseignants en cherchant à évaluer, voire deviner ses attendus. Dès lors, « l'intervention éducative », au sens où le décrit Lenoir et ses collaborateurs ne se fait pas (Lenoir *et al.*, 2002, p. 11). Les enseignants ne parviennent pas à se placer dans un rapport visant à interroger le point de vue authentique de l'élève. On assiste ainsi à une neutralisation de la relation éducative qui se situe à distance du milieu de vie de l'élève, crispant toute ambition transformatrice.

Les enseignants vont ainsi progressivement interroger la signification de ces gestes du métier à usage relativement spontané, dirons-nous, en cherchant à évaluer l'impact sur le développement moral de l'élève. En partant de formulation de questions précises, claires et orientées, ils vont progressivement s'orienter vers des verbalisations imprécises, floues, et sans chercher précisément une réponse attendue. Ces choix apparaissent teintés d'étrangeté pour les enseignants qui rendent compte de leur caractère contradictoire, voire paradoxal, tant ils s'éloignent de ce que la formation initiale promeut. Ils évoquent progressivement la pertinence de poser des questions dérangementantes pour faire émerger les dilemmes et contradictions éventuels dans les points de vue des élèves. D'autres manières de faire consistent davantage en des relances, selon les préceptes de Mucchielli (2013), dont les questions sont davantage en phase avec l'entretien d'aide et de face-à-face.

Nous repérons ainsi un développement professionnel manifeste par la remise en cause de manières de faire standardisées et l'attribution de nouveaux gestes professionnels rendant compte d'une transformation de leur activité. Pour reprendre le triangle de l'activité « agir, savoir, valeur » (Schwartz,

2015, p. 148), l'agir de l'enseignant se traduit par un geste renouvelé *in situ*, justifié par des savoirs issus des échanges entre pairs. Ceux-ci accordent du crédit à d'autre manière de faire, choix qui rend compte d'une orientation de l'activité en valeur préférentielle, car portée par l'ambition d'impacter durablement le développement moral des élèves.

Nous avons recensé (voir chapitre 4, section 3.4) une synthèse des manières d'être, de faire et de penser propices à une pratique se révélant en concordance avec une dynamique visant le développement moral des élèves. Les gestes décrits, qu'ils soient symboliques ou techniques, se situent pour une large part en contradiction avec le genre professionnel. Aussi, nous postulons que transmettre les valeurs en valorisant le milieu de vie de l'élève, avec comme ambition son développement moral, est une pratique globalement contre-intuitive d'un point de vue professionnel. Nous mettons à jour un malentendu, en tant qu'il suffirait de pratiquer le métier d'enseignant sans le réinterroger pour transmettre les valeurs au sens où l'entend Chauvigne (2018). Notre réflexion nous éloigne du paradigme de l'Homme rationnel, appelé à traiter de l'information sur le modèle de la commande d'inspiration béhavioriste. Dans une telle approche, « il y a forclusion de la dimension axiologique du problème et des choix éthiques et politiques qui commandent son traitement » (Fabre, 2014, p. 5).

Nous retrouvons les arguments qui sous-tendent ce malentendu dans une autre étude de Burton et Flammang portant sur l'analyse de la pratique enseignante, mettant en parallèle la stratégie d'enseignement des sciences centrée sur l'enseignant, et une autre centrée sur l'élève (2003). Cette dernière se caractérise par un processus qui vise à donner un rôle actif à l'apprenant. De manière plus précise, il lui est demandé d'expérimenter la démarche scientifique en lui cédant les initiatives en termes d'identification des problèmes, de formulation des hypothèses, de propositions d'expérimentation, de recueil des données, jusqu'à la formulation de conclusions. Cette recherche a été menée auprès de 14 enseignants et leurs classes, soit 1202 élèves répartis dans 26 établissements scolaires. Alors que les enseignants devaient laisser l'initiative aux élèves, tant au niveau du temps de parole que des marges d'autonomie dans la tâche, les résultats font plutôt apparaître qu'ils tendent à « reproduire les schémas comportementaux dictées par leur *habitus* professionnel » (Burton & Flammang, 2003, p. 64-65). Ils contrôlent les échanges et réduisent significativement la part d'initiative qui devait leur revenir. Ainsi les élèves se retrouvent réduits à écouter les enseignants ou à appliquer leurs préconisations de laboratoire.

Ces résultats renforcent la validité de nos résultats, qui sont concordants à ces données. Si le cadre théorique, l'objet et la méthodologie de recueil et d'analyse des données diffèrent, nos études ont en commun de s'attacher à analyser la pratique enseignante dans une logique longitudinale. On retrouve ainsi cette mobilisation de gestes du métier que nous avons observée dans un contexte où on les interpelle pourtant. Cette concordance traduit la force des *habitus* de métier (Perrenoud, 2012) et rend compte d'un versant moins étudié de la recherche, abordant les acquis de l'expérience comme un problème (Astier, 2004). Dans le cas présent, la restitution d'un cadre de pratique de référence dans un nouvel objet se fait sans y apporter la souplesse nécessaire afin de bonifier l'expérience acquise.

Nos apports sont de nature à outiller théoriquement mais également pratiquement les tenants des Questions Socialement Vives (Legardez, 2017, Panissal, 2016, L.Simonneaux & J. Simonneaux), les pratiques du débat en classe (Tozzi, 2003, 2012), les réflexions autour de l'éducation à la citoyenneté comportant des visées émancipatrices explicitées (Audigier, 1999 ; Connac, 2017 ; Kahn, 2015) et plus largement les travaux se réclamant du positionnement philosophique porté par un idéal délibératif et une éthique de la discussion (Habermas, 2014).

3.2.3.3 Vers une dimension de l'enseignement à tendance axiologique

Si nous avons observé des indices de développement professionnel chez les enseignants, nous sommes également en mesure de postuler du développement personnel de professionnels eux-mêmes. En effet, l'interrogation éthique, à travers un regard qu'ils portent sur la norme, va apparaître tout au long de la recherche, jusqu'à rendre compte de l'osmose entre valeurs du métier et valeurs personnelles. Les enseignants sont amenés à se questionner intimement, dirons-nous, pour traduire l'ancrage profond dans le sujet du type de valeurs qu'ils veulent transmettre aux élèves (Point, 2017). Exposés à divers possibles en termes d'agir en situation, ils construisent et reconstruisent leur cadre de référence, ce qui prouve d'un cheminement qui rompt ou au moins réinterroge les manières de faire habituelles.

Le recentrement sur la dimension axiologique de l'enseignement interpelle une approche du métier se voulant essentiellement centrée sur des connaissances didactiques et pédagogiques qu'il suffirait de maîtriser pour accompagner l'élève dans son développement moral. Nous définissons cette forme d'attirance de l'enseignant pour la transmission de connaissances, comme un paradigme de l'enseignant à tendance toute épistémique. Cette posture se trouve interrogée par notre recherche qui nous amène à envisager une nouvelle tendance orientée vers un enseignant davantage en phase avec des visées axiologiques. En ambitionnant de transmettre des valeurs, les enseignants sont à leur tour obligés de faire « l'expérience axiologique » (Chabridon & Jorro, 2010, p. 97) qui participe de la dimension constructive de l'activité de l'enseignant (Samurçay & Rabardel, 2004). Cette expérience se définit par la découverte chez les élèves d'autres systèmes de valeurs, ignorés jusqu'à présent par le dialogue qui s'ouvre avec ses propres normes et valeurs. Des dilemmes vont émerger de ce dialogue marqué par la rencontre discordante entre ce qui est attendu par l'enseignant et ce qui est dit par les élèves ; phénomène actant de l'émergence d'une nouvelle professionnalité.

Néanmoins, nous précisons que cette vision ne doit pas être entendue comme un renoncement à la prise en compte des compétences déclaratives de l'enseignant. En effet, une tentation de le désigner comme tout axiologique ne serait pas valide, en cela que les apports conceptuels participent de la transmission des valeurs. En outre, nous rappelons notre attachement à considérer l'enseignant comme étant celui chargé de transmettre les savoirs, mais nous l'invitons à élargir ses perspectives en reconnaissant l'importance du milieu de vie de l'élève, véritable creuset de développement et d'apprentissage.

Dans la mise en œuvre des étapes du débat en classe, avec comme centre de gravité le milieu de vie de l'élève, nous observons une interpellation éthique de l'enseignant. Ce point de résultat rend bien compte que l'enseignant ne se réduit pas à un être rationnel doté presque exclusivement d'une rationalité fondée et construite notamment sur la base de répertoires de compétences qu'il suffirait de mobiliser pour se développer professionnellement, ou encore de méthodes d'enseignement à appliquer en l'état (Altet, 2003). La composante éthique du métier d'enseignant est fondamentale. Nous nous plaçons sur ce terrain-là pour rendre compte de la nécessaire réflexion à mener par les enseignants dans ce domaine dans l'optique d'un travail visant le développement moral de l'élève. L'enjeu est d'éviter toute sorte d'unilatéralisme qui empêche de voir que l'élève est aussi pris dans des débats de valeur, qu'il a aussi un point de vue propre comme reflet d'une expérience de la vie sociale. Celle-ci le marque et oriente toute la réception qu'il a du discours à l'école.

Nous nous éloignons ainsi d'une approche fondamentalement constructiviste et techniciste, susceptible à elle seule de répondre à la définition de ce qu'est un enseignant compétent. Nous avons déjà démontré qu'il est « impossible et invivable » (Schwartz, 2007, p. 130) (chapitre 2, section 2.2) de

s'appuyer sur la première anticipation pour prescrire et décrire l'agir humain. Ramené à l'enseignant, celle-ci se traduit par le référentiel métier, mais également par ce que le genre professionnel codifie pour faire communauté de pratiques. Cet ensemble de références sur lesquelles s'appuie l'enseignant ne suffit pas à appréhender le débat en classe avec nos visées.

Il nous semble bénéfique de chercher à comprendre le développement professionnel à travers les initiatives prises par l'enseignant sur les nombreuses contraintes qu'il rencontre en situation, en y joignant une prise en compte de ses débats de valeurs. Aussi, l'écart avec ce que le métier prescrit comme manières de faire n'est pas à comprendre comme un frein ou un handicap. Il est au contraire lié à l'expérience humaine ; toute la pertinence d'un engagement dans l'action est à juger dans la manière dont l'enseignant gère l'écart entre la situation qu'il rencontre et ce que demande le métier. Dès lors, l'enseignant aborde la situation avec ses propres normes, qu'il réaménage pour tenir compte des normes du métier et de ce que requiert l'ici-maintenant. Il convient ainsi de pister la production de normes par l'enseignant, pour rendre compte de la manière avec laquelle il adapte et s'adapte à de nouvelles prescriptions, l'amenant à produire de nouveaux savoirs sur le métier lui-même. Cette expérience repose sur un certain rapport au milieu et génère de nouvelles « prises » sur le milieu qui fondent ces nouveaux savoirs tout en transformant son auteur.

Si nous nous situons à l'opposé d'une approche visant la neutralité par « une sorte d'exercice de point de vue » (Schwartz, 2000a, p. 50) en valeurs ; nous restons néanmoins prudent à ne pas considérer que tout est savoir. En cela nous rejoignons les apports de Tardif et Gauthier (1996) évoquent le piège de « l'excès ethnographique » (p. 217) qui nous amènerait à « traiter toute production symbolique, tout construit discursif, toute pratique orientée et même toute forme humaine de vie comme s'ils procédaient du savoir » (p. 217). Nous rajoutons qu'une telle approche exposerait à une disqualification pour relativisme ; toute donnée ne peut constituer en l'état brut un savoir qui fait autorité. Nous partageons le point de vue des auteurs qui défendent l'idée que les savoirs de l'enseignant se fondent sur une dynamique intersubjective et pour des visées d'autrui (Tardif & Gauthier, 1996). Ils comportent une dimension nécessairement polémique, en cela qu'ils supportent la critique qui s'inscrit au cœur du DD3P, et plus particulièrement dans le pôle deux où dialoguent en tension des savoirs et des valeurs en prise avec l'agir. Le troisième pôle permet de retraiter les savoirs issus de l'activité en les passant au crible de la critique, du croisement des points de vue. L'échange par le partage des expertises constitue ainsi un tiers-lieu symbolique de construction de savoirs. Le collectif tient, dès lors, une place fondamentale, afin de garantir la validité d'un savoir situé et élaboré collégialement par le prisme des apports de chacun, préservant d'une disqualification pour relativisme.

Dans notre expérimentation, les savoirs sont discutés en référence au milieu de vie de l'élève. Nous insistons sur l'importance de fonder cette approche sur une *praxis* éprouvée et ouverte aux partages du travail, incluant un réel « usage de soi » (Schwartz & L. Durrive, 2009, p. 260). En effet, les critères de validité se réfèrent à des faits qui fonctionnent comme « une butée du réel » (L. Durrive, 2015a, p. 150). La mobilisation d'un croquis dans le protocole du débat permet d'acter d'une référence commune ne pouvant faire débat. L'environnement d'une situation ne peut être réduit à autre chose qu'à un donné établi. En revanche, la manière dont les points de vue des acteurs ont impacté les événements, ou encore la manière dont les acteurs ont recentré l'action en fonction de leurs intentions, sont autant d'éléments qui permettent d'ouvrir un espace de réflexion et d'apprentissage, par des significations que les acteurs peuvent s'échanger au fil des interactions. Cette forme d'épaisseur qu'induit la prise en compte des délibérations et des raisons d'agir permet de produire des savoirs commensurables avec les savoirs déjà reconnus par le métier notamment. Dès lors, l'analyse se situe au pôle de l'historique qui devient double ; il est celui du temps synchronique vécu par le narrateur, en prise avec une situation,

tout comme il constitue le retravail à distance asynchrone, sur un moment reporté, dans le cadre d'une autoconfrontation.

Nous précisons encore que le savoir ne se réduit néanmoins pas à la somme des connaissances mobilisée par les participants, ce qui reviendrait à défendre une approche-programme déguisée. Le dispositif a un double effet, il génère de la connaissance mais il déplace aussi les points de vue des participants, ce qui les transforme, change durablement leur façon de voir, d'interpréter le monde, c'est en cela que le DD3P est épistémique et transformatif. Pour cela, il s'agit d'entrer dans la complexité de situations d'enseignement qui laissent une large place à l'activité entendue comme un « corps soi » (Schwartz, 2011, p. 10). Aussi, il nous paraît pertinent de s'affranchir de toute frontière afin de préserver l'unité de l'activité humaine (Schwartz, 2000b). La dimension éthique participe ainsi fondamentalement de l'analyse du phénomène que nous cherchons à tracer.

3.2.3.4 Le milieu de vie, un référentiel à faible anticipation

Nous avons jusqu'à présent abordé la pratique enseignante sous l'angle de l'animation des échanges verbaux dans la conduite de la classe, laissant dans l'ombre une partie du travail de l'enseignant. Altet introduit une clarification notionnelle d'une « pratique enseignante » (2003, p. 34) qui ne se réduit pas au face-à-face avec les élèves, mais englobe également la préparation de cours. Cette dimension rend compte du travail d'anticipation, et permet d'illustrer la globalité du processus mobilisé par l'enseignant dans l'exercice du débat. Nous adoptons une distinction entre deux phases de l'enseignement ; celle dite « interactive » (Riff & Durand, 1993, p. 81) pour laquelle, l'enseignant est en présence des élèves, et celle qualifiée de « pré ou post séance » (p. 81) selon qu'elle ait lieu en amont ou en aval du temps de la classe, et qui se caractérise par un travail solitaire en l'absence des élèves. Si cette distinction permet de fournir un cadre heuristique d'analyse de l'activité enseignante, nous résistons avec Flavier (2016) à une distinction dans les faits dont le principe serait aussi formel. En effet, l'enseignant construit ses séances en anticipant quelque peu sur la base des caractéristiques des élèves de la classe. Mais la planification est en amont de la leçon et elle n'est pas modifiée, elle est clôturée avant l'intervention. En revanche, ce que fait « réellement » l'enseignant n'est effectivement pas strictement conforme à ce qui a été anticipé. Ainsi la planification est plus à comprendre comme l'ouverture de possibles dont le temps de l'intervention amènera l'actualisation et la mise en œuvre de certains de ces possibles. Aussi, nous soulignons une itérativité entre ces deux temps, qui est continue et contingente. Nous pouvons confirmer que « le travail du professionnel n'est donc ni improvisé et aléatoire, ni totalement prédéterminé » (Flavier, 2016, p. 96).

Nous nous basons sur des apports du courant de recherche *teachers'thinking*, et plus particulièrement, une note de synthèse sur ce thème (Wanlin, 2009). Les enseignants recourent à différents niveaux de planification, essentiellement pour trois raisons : « Des raisons organisationnelles et administratives, des raisons personnelles et psychologiques ainsi que des raisons pédagogiques » (p. 90). Nous nous intéressons davantage aux deux derniers points.

Les résultats de cette synthèse montrent que les tâches de planification servent, essentiellement, à réduire l'incertitude ainsi que les imprévus qui pourraient surgir dans les situations d'enseignement avec les élèves. L'enjeu est de garantir à la fois une certaine forme de sérénité lors de l'animation du cours, mais également de gagner en efficacité. Nous retrouvons ces résultats dans nos données de verbalisation [mettre lien vers la partie « résultats »]. Nous précisons que nous n'avons pas prescrit de modalité de préparation de la séance aux enseignants, étant entendu qu'un tel processus participe de l'activité du professionnel. Nous observons que les trois enseignants ont spontanément élaboré en

amont des séances, et sans aucune concertation entre eux, une accroche à utiliser pour la première étape du protocole du débat. Celle-ci est vouée à faire émerger une situation d'élève. Le matériel utilisé était tantôt composé d'une scénarisation s'appuyant sur des extraits vidéo, tantôt des planches de dessin, de brefs exposés de l'actualité ou des problématisations liées au thème du débat. L'enjeu était d'abord fonctionnel, car il consistait à recueillir une situation servant de support au débat à venir ; plus largement il s'agissait de donner de l'intérêt à cette forme d'enseignement dialogique. Ce travail d'élaboration rend compte d'une action anticipatrice des séances et d'une volonté d'enrôler les élèves dans la tâche. Nos résultats nous rapprochent de ceux évoqués plus haut ; on relève chez les enseignants une volonté de se rassurer par ce travail en amont, en essayant de circonscrire le sujet pour réduire au maximum l'imprévisibilité. Par ailleurs, un impact en termes d'efficacité a souvent été souligné.

Nous rejoignons également les données qui montrent que le modèle de planification tylérien, préconisant de débiter la planification par l'énoncé des objectifs, puis de continuer en spécifiant l'organisation des activités d'apprentissage et de clore avec leur évaluation, n'est pas appliqué dans la réalité (Dessus, 2000). Les enseignants ont plutôt fait état d'autres procédures se rapprochant du modèle de « l'îlot de rationalité » (Fourez, 1997, p. 221), sans néanmoins s'y confondre. L'enjeu consiste à rassembler des savoirs en lien avec un thème à traiter, à recenser ce qui fait débat en y intégrant des éléments de contexte. C'est donc l'aboutissement d'une élaboration et d'un construit théorique qui visent à circonscrire tous les éléments participants d'une problématique, et pouvant faire l'objet d'une discussion rationnelle. Par ailleurs, sa nature est pluridisciplinaire et rend compte de la complexité du phénomène observé (1997).

Notre recherche met en évidence le caractère imprévisible des interactions en situation de débat, et l'impossibilité d'anticiper ce que le milieu de chaque élève contient et qui va surgir de manière aléatoire dans les échanges. Habituellement, les préoccupations de l'enseignant planifiant la séance sont prioritairement orientées vers des contenus à enseigner, suivis par la prise en compte des caractéristiques des élèves pour terminer avec les aspects matériels (Dessus, 2000). Nous observons la difficulté, voire l'impossibilité, d'anticiper l'émergence de systèmes de valeurs des élèves, qui sont par ailleurs souvent éloignés de celui des enseignants, notamment dans les réseaux d'éducation prioritaires (Chabridon & Jorro, 2010). Les réactions des élèves se limitent pour une grande part à de « l'imprévu » (Jean, 2008, p. 64), entendu comme des prises de parole qui sortant « de la planification » (p. 64) et qui exposent l'enseignant à de « l'événement » (p. 64), que l'auteur définit comme étant « inimaginable, imprévisible par l'enseignant lui-même [...] dans le monde construit par l'enseignant » (p. 63). Ces aléas vont ensuite faire l'objet d'une nouvelle compréhension, par l'attribution de signification, comme nous avons déjà pu le démontrer plus-haut (voir chapitre 4, section 1.1.4), pour constituer progressivement de nouvelles routines d'agir.

Dès lors, ce qui prime *hic et nunc*, c'est ce que nous nommons une forme d'intelligence de l'imprévisible. Progressivement, les enseignants se construisent de nouveau référents théorico-pratiques. Néanmoins, et pour une large part, c'est « l'intuition et l'improvisation [qui] constituent des habiletés importantes dont l'enseignant peut se servir lors de ses interventions pédagogiques » (Jutras, 2010, p. 195). Cette capacité à recevoir de l'inédit constitue, dès lors, une aptitude que l'enseignant développe en continu par son dialogue avec les normes. Son travail n'est donc plus complètement improvisé, mais toujours aléatoire et, pour une large part, inattendu. Ses ajustements constituent progressivement un marqueur de développement professionnel, en cela qu'il transforme de l'inattendu en produisant des gestes ajustés sur des micro-moments pourtant à fort potentiel déstabilisant (Jean, 2008).

De manière encore plus précise, l'enseignant agit avec ce qu'il a saisi dans le débat et ne se contente pas de faire émerger des dilemmes enfouis chez l'élève. Il propose de les traiter, les reformule et les relance dans le débat « public » dans la mesure où il conserve l'objectif d'éducation. Il s'agit ainsi de faire remonter à la surface des points de vue qui guident l'action des élèves ; les soumettre à la critique non seulement des autres participants mais aussi et surtout de ce qui fait valeur et savoir pour l'école ; et finalement, avoir fait en sorte que l'élève sorte de la séance avec au moins un doute fécond sur sa façon de voir, sinon davantage ; un vrai déplacement de point de vue, une nouvelle approche de la question. L'enseignant n'abandonne pas sa vocation de transmettre les valeurs républicaines, il provoque la rencontre entre les valeurs qui émergent d'une ouverture au milieu de vie de l'élève et les valeurs que l'école défend légitimement. Notre pré-supposé d'éducabilité est bien de penser que les valeurs républicaines pourront faire grandir l'être normatif.

Les résultats de notre étude montrent une forme de réingénierie pédagogique. En effet, en centrant le débat sur la prise en compte du milieu de vie, l'enseignant est peu en capacité d'anticiper ce qui émerge, l'imprévisibilité y est fortement exacerbée. En revanche, à partir des éléments énoncés lors du débat, il est contraint de s'engager dans un travail d'élaboration et de conceptualisation, afin d'anticiper la séance de feedback aux élèves. Des traces de cette activité sont repérables, comme l'atteste le tableau ci-dessous servant de support de présentation pour l'enseignant à l'issue de ce temps de retour sur le débat. Nous illustrons ce processus avec une photo du tableau annoté par Evelyne, et qui rend compte du travail d'anticipation (photo 3).

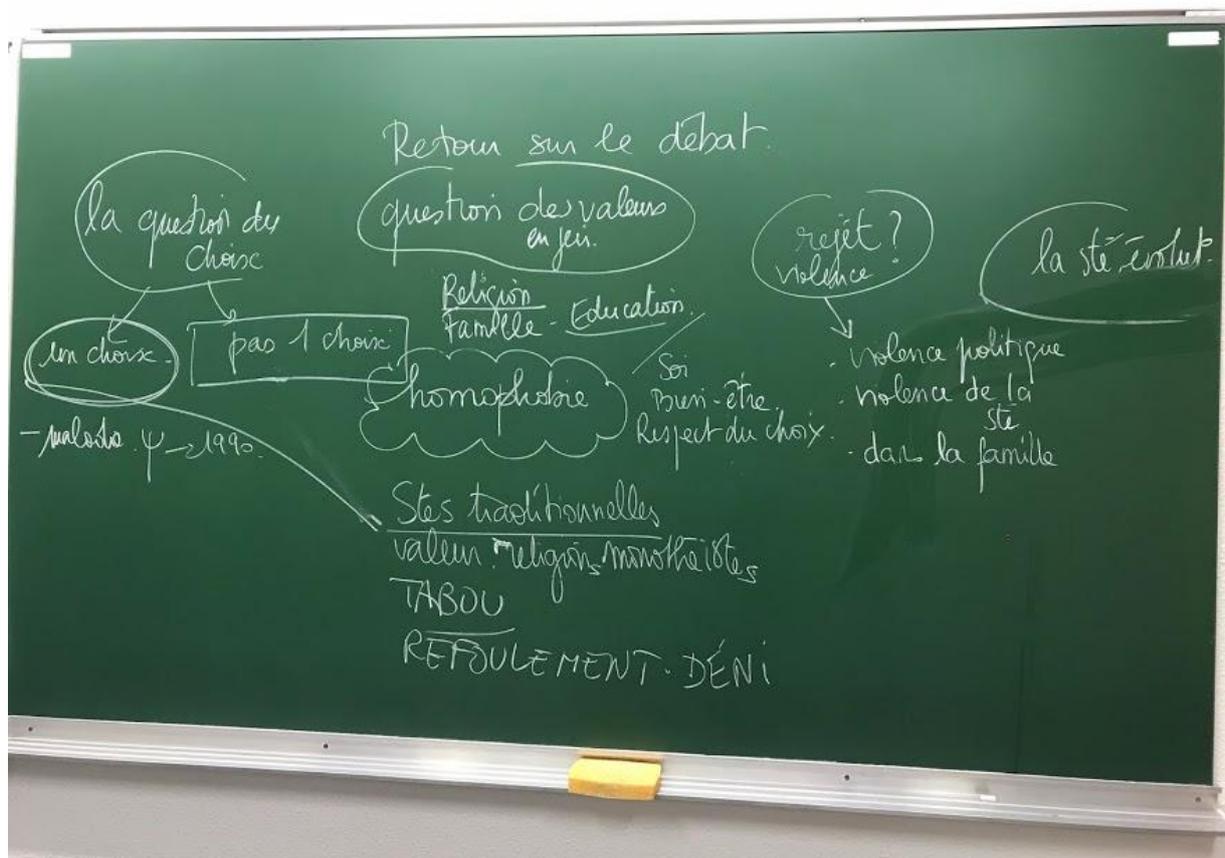


Photo 3 : Tableau annoté par Evelyne lors de la séance du feedback

Chapitre 6

Conclusion

Au démarrage de l'étude nous évoquions des zones d'ombre qui se sont infiltrées dans notre pratique professionnelle. En pensant à nos nombreux entretiens éducatifs menés auprès des élèves, nous nous demandions ce que nous avons bien pu faire « de leur génie ». Nous faisons état des dilemmes et préoccupations recueillis auprès des enseignants et des élèves voués à s'éprouver mutuellement autour de tâches plus ou moins partagées.

A l'aune de ce travail, nous ne sortons pas indemne de ce cheminement scientifique. Fidèle à une entrée activité, nous ressentons une transformation mêlant nos espaces personnels, professionnels et scientifiques. Nous faisons état d'un déplacement de point de vue, de nouvelles compréhensions induisant de nouvelles manières de regarder et d'intervenir dans le domaine de l'enseignement, de l'éducation et de la formation. Notre enquête auprès des enseignants, les effets produits par notre méthodologie de recherche et enfin les résultats qui ont émergés, sont autant d'éléments qui réalimentent conceptuellement nos propres manières d'être, de penser et de faire (section 1).

Nous présentons tout d'abord les limites que nous assignons à notre étude du fait des spécificités méthodologiques retenues et du profil des participants (section 2). Nous soumettons ensuite nos nouvelles compréhensions de formules injonctives auxquelles nous adhérons de longue date, et qui circulent dans le langage courant comme des « allant de soi », des évidences que plus grand monde n'interroge et qui pourtant participent pour une part des identités professionnelles de ceux en charge de contribuer à la formation des futurs citoyens. Nous proposons d'en illustrer trois, tant elles nous semblent significatives de ce que l'intervention-recherche menée a produit comme nouvelles normes de référence sur notre personne. Nous analysons successivement les injonctions de « donner la parole aux élèves », de « mettre l'élève au centre du système » et enfin celles de « transmettre les valeurs de la République ». Fort de ces développements, nous terminons par l'ouverture d'une réflexion qui interroge la formation des adultes (section 3).

6.1 Limites de l'étude

La première limite de la portée de notre étude repose sur le choix du cadre théorique et méthodologique. Nous nous inscrivons dans une étude qualitative relevant de l'étude de cas, aussi avons-nous bien conscience que nous ne pouvons prétendre à la généralisation de nos résultats. Les trois enseignants participants à l'expérimentation du protocole du débat et aux entretiens d'autoconfrontation ne peuvent être représentatifs de l'ensemble des professeurs engagés en faveur du développement moral des élèves. Néanmoins, le fait que nos résultats rejoignent, avec un grain d'analyse certes plus fin, d'autres recherches renforcent la validité scientifique de notre thèse. Nous avons illustré la proximité de nos résultats avec une autre étude de cas (Awais, 2014)(voir chapitre 5, section 3.2.1) mais aussi avec une recherche du type quantitative (Burton & Flammang, 2003)(voir chapitre 5, section 3.3.2). Cette dernière, si le caractère quantitatif en assure la généralisation, ses spécificités méthodologiques minorent la compréhension fine des processus mobilisés par les acteurs pour s'acquitter de leurs tâches.

La deuxième limite porte sur le profil des trois participants. Etant des professeurs aguerris, et parallèlement engagés dans des dispositifs de formation en tant que formateurs, ils présentent une aptitude probablement plus prononcée que des enseignants ordinaires à réfléchir sur leurs manières de faire et à proposer des alternatives en termes d'agir. Nous pouvons en inférer que les résultats auraient probablement été différents s'il s'agissait de novices du fait des préoccupations autres. En cela, ce profil singulier a sans doute accéléré l'émergence d'une activité « productive et constructive » (Samurçay & Rabardel, 2004, p. 31) ce qui constitue également un bénéfice pour notre étude longitudinale sur un empan temporel d'une année.

En outre, nous rajoutons que la déstabilisation observée chez les enseignants lors de l'animation des premiers débats, (voir chapitre 4, section 2.1) renforce notre thèse relativement à l'obstacle de professionnalité. En effet, en dépit de leurs compétences avérées, ils n'ont pas été en mesure de produire un agir en référence pouvant répondre à l'ambition de travailler sur la base du milieu de vie des élèves. Nous rajoutons que leur capacité à réfléchir sur le métier, confirmée par leur statut de formateur, a permis de renforcer la qualité des données de verbalisation recueillies participant d'autant de la richesse de leur exploitation scientifique.

La troisième limite relève d'un souci de faisabilité. Le choix méthodologique de privilégier l'activité des enseignants nous a amené à désinvestir l'analyse de l'activité des élèves. Or, celle-ci procède, pour une part, des choix opérés par l'enseignant en situation. Le prolongement de notre étude, par la reprise de l'outillage méthodologique en adaptant notamment la méthode d'entretien au profil des élèves, reste à envisager. Nous précisons tout de même que l'activité des élèves n'est pas totalement absente de toute prise en compte. En effet, une part de leur activité est retraitée à travers les points de vue des enseignants, nous y avons donc indirectement accès.

6.2 Développement de notre propre puissance normative

Notre étude a produit des effets sur nos propres normes et valeurs par l'activité retravaillée. Nous sommes désormais attentif à prendre appui sur les milieux de vie des apprenants sans jamais rien renoncer aux savoirs à transmettre. Une telle orientation nous apparaît comme particulièrement

exigeante dans la mesure où elle nécessite des qualités d'écoute importantes et une aptitude à saisir l'expérience des normes des apprenants pour en faire un objet de travail sur fond de valeurs à retraiter. En outre, nous reprenons quelques slogans qui participent de notre éthos professionnel en particulier, et peut-être dans une plus large mesure des métiers de l'éducation, pour rendre compte d'une transformation personnelle à l'issue de notre recherche.

Le premier slogan fonctionne comme une évidence, un standard des métiers de l'enseignement et de l'éducation demandant à tout professionnel de « donner la parole aux élèves ». Or, comme nous l'avons vu à travers nos résultats, cette parole peut subir différentes avaries. Elle peut être ignorée, détournée voire encore instrumentalisée à des fins éloignées de l'ambition de participer au développement moral des élèves. Aussi, elle peut devenir un matériau scolaire au même titre qu'un livre. Or, si nous accédons à cette métaphore, la parole des élèves n'est pas un document comme un autre. Elle recouvre des délibérations et raisons d'agir qui leur permettent de faire l'expérience des normes jusqu'au cœur de leur agir. Neutraliser ses débats de normes et de valeurs, c'est enseigner les valeurs en ignorant la portée du point de vue des élèves.

Nous gardons de cette étude l'extrême complexité de ce que signifie le fait de « donner la parole aux élèves ». On ne peut simplifier la consistance de ces propos au risque de maximiser le jeu théâtral scolaire qui amène l'élève à répondre à l'enseignant pour satisfaire à des attendus sans les éprouver. L'enseignant, pour sa part, est tenté de mobiliser la parole de l'élève pour finalement attendre certaines réponses plus que d'autres. De telles dispositions rendent impossibles toute velléité d'agir durablement sur les comportements des élèves en vue de leur future insertion en tant que citoyen.

Le second est un slogan politique qui traverse les temps et qui interpelle tous les métiers de l'accompagnement ; « mettre l'élève au centre du système ». Nous l'abordons désormais à travers un autre prisme. Au fond, se réclamer d'une telle intention, c'est peut-être prendre l'élève à partir de son centre, à savoir de ce qui fait milieu de vie pour lui. Parvenir à accéder à ce qui fait référence et préférence pour quelqu'un de précis, en étant capable d'accompagner une mise en dialogue sans jamais rien lâcher des enjeux institutionnels, constitue une approche à un grain plus fin qui fait désormais sens pour nous.

Il nous importe d'aborder cet aspect avec une prudence importante à considérer au risque de nuire à la portée de notre réflexion. Nous ne souhaitons en aucun cas remplacer un slogan par un autre, ce qui reviendrait à adhérer à une forme de toute puissance de la norme. Au contraire, c'est bien l'élève qui lui donne sens et consistance jusqu'à en faire sa propre référence. Derrière notre approche, il est question de toute une démarche réflexive, compréhensive qui s'articule autour de visées opératoires. Ignorer ce point, c'est ignorer le cheminement qu'il est nécessaire d'engager dont on ne connaît jamais à l'avance l'issue. En effet, s'adresser à l'élève en considérant son milieu de vie, c'est reconnaître l'existence de sa normativité. Cela nécessite d'être en capacité de se saisir de toutes les normes, pas uniquement celles logées au cœur de l'institution, mais également celles plus clandestines, plus domestiques, plus éloignées de celles à rejoindre.

Ce choix a un prix pour l'enseignant, l'éducateur, le formateur. En effet, il nécessite d'être capable de naviguer dans l'incertitude, l'imprévu, l'instable. Il induit d'accepter de se mettre en danger, de s'exposer à du tout venant, que l'on pourrait comprendre comme perdre la face si on adoptait un point de vue traditionaliste. Or, on perd la face quand on perd quelque chose : l'enseignant pris en défaut alors qu'il laisse croire qu'il sait tout. Mais si le professeur se positionne comme celui qui ne sait pas tout, posture que nous défendons, alors il n'est plus pris en défaut et ne perd plus la face, au contraire même il redonne de la légitimité à la posture qu'il défend, à savoir être fragilisable, prendre des risques.

Dans notre discussion, nous évoquons la nécessité d'acquérir l'intelligence de l'imprévisible. Précisément, parvenir à un tel construit, c'est mener une réflexion éthique sur soi alimentée par les concepts, c'est reconnaître son propre point de vue, celui-là même qui oriente ses choix et qui porte nos actions. Se reconnaître comme un être éthique, c'est passer d'une relation éducative qui ne dit rien de la qualité et de la nature du lien, à une intervention éducative qui assume une responsabilité éthique. Or un tel choix nécessite d'entrer dans la complexité de la rencontre avec autrui.

Le troisième slogan résonne comme une injonction faite à tous les fonctionnaires de l'État. En effet, « transmettre les valeurs de la République » est un attendu inscrit dans tous les référentiels de compétences des métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation. C'est un appel qui n'a subi aucune inflexion au fil de temps, au-delà de l'apport de certaines méthodes pour y parvenir, aspect que nous avons abordé dans notre revue de littérature.

Aujourd'hui, nous comprenons ce principe républicain avec une souplesse qui ne modifie en rien ses exigences. Nos résultats montrent que les valeurs ne sont pas des savoirs comme les autres et ceci sans pour autant renoncer à ses constituants cognitifs. Dans la discussion nous avons montré l'importance de distinguer les valeurs des savoirs et l'impact sur la professionnalité. Comprendre que l'élève, en tant que vivant humain, revendique toujours sa centralité, c'est mettre la focale sur l'importance de ne jamais traiter cette question sans le recours à cette idée et sa prise en compte. Ignorer les points de vue des élèves, dans un débat en classe qui vise l'acquisition des valeurs de la République par et à travers un développement moral, c'est aborder les valeurs avec le statut de principe, celui-ci étant, par nature, indiscutable, figé et pérenne. Or transmettre les valeurs de la République, c'est d'abord les faire vivre. Et vivre, nous l'avons vu avec Canguilhem, c'est accepter d'être polémique avec le milieu de vie, lui-même saturé de normes.

Aussi, il nous apparaît aujourd'hui comme fondamental d'aborder cette transmission des valeurs à travers des moments démocratiques sécurisés par l'enseignant au sein de nos écoles. Au fond, le propre de la démocratie, qui est également ce qui fonde sa fragilité, c'est bien d'accepter qu'elle soit chamboulée, bousculée et réinterrogée. L'approche par la normativité, comme l'atteste le recueil des points de vue des élèves à travers les données de verbalisation des enseignants, nous a montré la fécondité d'une telle approche.

Ne pouvant transmettre les valeurs comme on transplante un cœur, il nous importe d'entendre ce travail de transmission comme une opportunité de contester les principes républicains, d'accepter en tant que fonctionnaire de l'État des avis concurrents, d'inscrire un tel travail dans la durée, tout en acceptant l'extrême fragilité liée à la difficulté de faire la preuve des apprentissages réels. Autrement dit, adopter cette dynamique, c'est considérer l'élève moins comme un citoyen abouti, qu'il n'est pas encore d'un point de vue juridique, et plus comme un citoyen en devenir qui cherche, questionne, interroge - bref, un sujet qui délibère sur fond de valeurs.

6.3 La formation des adultes réinterrogée

Si ces points nous interpellent dans notre compréhension, ils interrogent également et encore plus directement la professionnalité enseignante. Celle-ci étant à même, comme nous l'avons vu, d'engager la responsabilité de l'enseignant confiée par l'État de transmettre les valeurs de la République. Pour y parvenir, l'Education Nationale s'est dotée d'un outil sous la forme d'un programme ; l'Enseignement Moral et Civique. Nous avons montré que cet appel à travailler sur les valeurs relève d'un caractère d'étrangeté pour les enseignants. Les résultats, prolongés sous la forme d'une discussion, nous amène à affirmer une thèse principale que nous rappelons ici brièvement. En effet, nous faisons état de

l'existence d'un obstacle de professionnalité. Autrement dit, les gestes professionnels habituellement mobilisés, et qui font leur preuve en ce qui concerne l'enseignement de connaissances, s'ils sont mobilisés sans être discutés, contrarient la formation au développement moral des élèves. En ce sens, le milieu de vie est un obstacle à la professionnalité abordée non comme une dynamique mais un état caractérisé par sa stabilité. Par exemple, une manière de faire jugée comme produisant les résultats escomptés sur les apprentissages en termes de savoirs, si elle est mobilisée de manière identique au-delà de l'activité engagée dans le champ des valeurs, produit un effet minorant le développement moral. Nous rappelons que nous ne rejetons pas ces manières de faire plus habituelles tant elles forment les soubassements d'autres formes d'acquisition. Aussi, il ne s'agit pas de les opposer, de les cliver mais au contraire de considérer qu'ils peuvent venir densifier les possibles. D'une certaine manière il s'agirait d'alimenter des réservoirs d'alternatives.

Notre contribution vise à alerter sur la nécessité de redécouvrir des manières de faire, de les transformer voire de les doubler avec d'autres gestes, qui dès lors engagent l'enseignant dans un processus de développement professionnel. Ces gestes réinventés peuvent, comme nous avons pu le voir, se situer à l'opposé des manières de faire plus ou moins standardisées. Pour toutes ces raisons, nous considérons qu'enseigner les valeurs est une pratique contre-intuitive d'un point de vue de la professionnalité, celle-ci s'entendant en fonction de l'idéal enseignant.

Nous avons pu lister ces gestes à l'issue de la restitution des résultats. Nous mettons en garde le lecteur sur une tentation de les saisir tel un mode d'emploi qu'il suffirait de mobiliser pour produire les effets escomptés, démarche qui se situe à l'extrême opposé de notre épistémologie. Ils ne sont pas à utiliser, au sens fort du terme. Ils peuvent espérer être efficaces uniquement grâce à l'usage qui en est fait. Or faire usage, c'est considérer l'existence d'un usager qui agit avec ses propres normes. Cela nécessite qu'on ne puisse les aborder sans les retraiter en situation avec son lot de délibérations et de raisons d'agir. Nous rajoutons qu'ils n'ont aucun sens si l'on ignore l'importance de les faire dialoguer, au sens où nous l'entendons, avec les concepts.

En cela, il nous apparaît que la démarche qui a conduit à repérer ces gestes professionnels, peut être abordée tel un processus à vivre dans le champ de dispositifs à destination des adultes. Impossible, en effet, d'instruire ces gestes sur un mode laboratoire. Aussi, cet aspect nous conduit à réinterroger la formation des adultes.

Nous voyons la professionnalité comme un rapport au métier ; cette phrase est lourde de sens. Elle signifie que pour se réclamer d'une professionnalité, et être capable d'en faire la preuve sur le terrain de l'application, il faut nécessairement passer par le prisme de sa propre activité, l'interroger, la fragiliser, la démonter, la réaménager, mais la remonter aussi pour gagner en autorité auprès des élèves. Pour ce faire, elle nécessite de passer au crible du triangle de l'activité. Maintenir ce prisme garanti de situer le travail de l'analyse au niveau du débat de normes et de valeurs, c'est s'assurer d'un débat sur l'activité qui assume de mettre l'activité en débat. Ignorer cette position épistémologique, c'est prendre le risque de situer simplement le débat au niveau des « bons » gestes à distribuer. Cette dernière aurait pour conséquence certaine de « simplifier » le vivant humain (Canguilhem, 1947, p. 122). Il n'est en effet pas possible d'échanger des manières de faire en les neutralisant, soit en les éloignant des situations pour lesquelles elles ont pu amener la preuve d'un effet attendu. Ce qui importe, c'est l'efficacité du geste, soit tout ce qui n'est pas directement accessible et qui doit passer par une méthode d'analyse. Si les gestes professionnels ne sont pas modélisables pour les raisons évoquées, la méthode pour y parvenir peut, au contraire, se départir d'un essai de modélisation.

Notre protocole de recherche, soit l'alternance entre des temps en situation d'animation de débat suivis d'entretiens d'autoconfrontation simple et croisée, grâce à un appareillage technique permettant

d'enregistrer les séances fournissant de précieuses traces de l'activité, peut constituer un dispositif de formation. Nous avons revendiqué jusqu'à présent la dimension transformative du protocole soumis à l'épreuve des faits. Aussi, nous l'avons situé davantage comme un dispositif d'accompagnement et de développement professionnel. Nous concluons désormais de son usage à des fins de formation. Sa dimension longitudinale, sa délocalisation dans les milieux du travail, sa capacité à réunir des professionnels aux préoccupations partagées, dans une logique située afin d'en saisir la singularité tant culturelle, sociale, qu'environnementale, sont autant d'ingrédients à considérer. Néanmoins, ces ingrédients ne constituent en soi pas encore une recette. En effet, nous soulevons le problème de l'animateur de ce travail sur l'activité. Faut-il attribuer ce rôle à un chercheur, un formateur hors site, un enseignant concerné par les problèmes à traiter ? En l'état, nous ne pouvons répondre à ces questions tant elles nous semblent devoir passer par une nouvelle étude scientifique.

Mais nous considérons, au-delà du profil professionnel de l'animateur de telles rencontres, qu'il doit être en capacité de comprendre l'apport du concept de milieu de vie au développement professionnel de l'enseignant et ceci plus particulièrement lorsqu'il est question de participer au développement moral de l'élève. C'est un point scientifique essentiel de notre thèse. Le concept de milieu de vie fonctionne comme un puissant levier de développement et d'apprentissage, il est susceptible de révéler des impensés ou, au mieux, des informulés. Penser sa contribution, c'est se situer inmanquablement dans le registre de la normativité. C'est considérer le point de vue exposé par les participants avec la force de ce que revêt le « corps-soi » (Schwartz, 2011, p. 158). De manière plus fine, c'est rendre à la parole sa dimension anthropologique susceptible de faire événement dans des expériences vécues pour celui qui en est l'auteur. Autrement dit, c'est être capable de faire dialoguer les valeurs, les savoirs et l'agir en situation.

Nous pensons que le concept de milieu de vie est sous-estimé dans le domaine de l'enseignement, de l'éducation et de la formation. Il l'est peut-être également au niveau de la recherche scientifique tant il nous semble encore contenir des zones inexplorées.

Nous avons pu voir comment ce concept agit sur la professionnalité des enseignants engagés dans la présente étude mais également ses effets lorsqu'on mobilise le concept dans le domaine de la formation d'adultes. Ainsi, Evelyne et Noé décrivent la manière dont ils se sont transformés jusqu'à changer leur manière de former les adultes en mettant au cœur de l'agir l'expérience des normes des apprenants, dynamique qui correspond à un pan des apports conceptuels autour du milieu de vie.

Nous pensons que ce concept peut revitaliser le métier d'enseignant tout comme les missions de formateurs. Il offre une plus-value de sens par l'inscription des gestes professionnels au niveau de leur réception, ceci tant au niveau des élèves que des stagiaires adultes dès lors qu'ils sont perçus à partir de leur centralité.

Cependant, il nous apparaît comme essentiel de faire état d'un élément de prudence quant à nos considérations sur l'usage du concept de milieu de vie avec le modèle de formation suggéré. Nous avons abordé le DD3P sous la forme d'une matrice permettant à des dispositifs de nature diverse d'atteindre en profondeur et de manière durable les dispositions des usagers à agir. Aussi, il nous importe de ne pas proposer un énième dispositif mais bien de les aborder en considérant l'impérieuse nécessité de retravailler les concepts par la rencontre du travail.

Nous espérons que la contribution de cette thèse au débat scientifique ne s'arrêtera pas aux apports décrits tout au long de notre cheminement. Nous aurions pu montrer la pertinence d'utiliser un cadre théorique composite pour produire de la connaissance sur l'objet de recherche, inférer de la conception de modèles de codage de l'activité sur la base des acquis théoriques fournis par la démarche ergologique, fournir de la connaissance pour comprendre comment un dispositif peut durablement agir

sur des dispositions des participants, dispositions à être, à penser et à faire ou d'autres points encore. Mais ce serait oublier que la fonction de ce chapitre présentant des éléments de conclusion ne consiste pas à clore le débat scientifique. D'ailleurs de notre point de vue, toute cette thèse ne constitue qu'une étape dans un cheminement scientifique qui se veut à plus long terme et plus large. Nous postulons qu'il existe encore d'autres voies à explorer à partir des chemins que nous avons commencé à défricher. C'est sur cette perspective que nous souhaitons clore cet écrit.

Références bibliographiques

- Albe, V. (2008). Pour une éducation aux sciences citoyenne. Une analyse sociale et épistémologique des controverses sur les changements climatiques. *Aster*, 46, 45-70.
- Albero, B. (2010a). De l'idéal au vécu : Le dispositif confronté à ses pratiques. In *TICs. Enjeux et dilemmes de l'autonomie*, 67-94. Paris : Editions de la maison des sciences de l'homme.
- Albero, B. (2010b). La formation en tant que dispositif : Du terme au concept. In *Apprendre avec les technologies*, 47-59. Paris : Presses Universitaires de France.
- Albero, B. (2010c). Une approche sociotechnique des environnements de formation. *Éducation et didactique*, 4(1), 7-24. <https://doi.org/10.4000/educationdidactique.715>
- Albero, B., & Guérin, J. (2014). Editorial. Approches de l'activité & Sciences de l'éducation. *TransFormations : Recherches en éducation et formation des adultes Institut CUEEP*, (11), 5-9.
- Alhadeff-Jones, M. (2018). Pour une approche rythmologique de la formation. *Education Permanente*, 4(217), 21-31.
- Allam, M.-C., & Wagnon, S. (2018). L'essor des pédagogies alternatives en France : Débats et perspectives. *Tréma, revue internationale en sciences de l'éducation et didactique*, (50). Consulté à l'adresse <https://journals.openedition.org/trema/4174?lang=en#quotation>
- Alpe, Y., & Barthes, A. (2013). De la question socialement vive à l'objet d'enseignement : Comment légitimer des savoirs incertains ? *Les dossiers des sciences de l'éducation*, (29), 33-44.
- Altet, M. (2003). Caractériser, expliquer et comprendre les pratiques enseignantes pour aussi contribuer à leur évaluation. *Presses Universitaires du Mirail*, (10), 31-43.
- Amigues, R. (2002). *L'enseignement comme travail*. Paris : Cognitique Programme École et Sciences Cognitives.
- Amigues, R. (2009). Le travail enseignant : Prescriptions et dimensions collectives de l'activité. *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ere nouvelle*, Vol. 42(2), 11-26.

- Ancet, P. (2008). La santé dans la différence. *Philosophia Scientiae*, (12-2), 35-50.
<https://doi.org/10.4000/philosophiascientiae.103>
- André, B., Bouysse, V., Paguet, J.-M., Pajot, B., Poncelet, Y., Rage, M., Baratin, A. (2012). *Les composantes de l'activité professionnelle des enseignants outre l'enseignement dans les classes*. Paris : Inspection générale de l'administration de l'éducation nationale et de la Recherche.
- Arciniegas, M. (2013). La communication de l'expérience professionnelle en situation de formation. In *Le travail de l'expérience*, 127-156. Paris : L'Harmattan.
- Assemblée des Nations Unies. (1948). Déclaration universelle des droits de l'homme. Paris.
- Astier, P. (2004). Parler d'expérience. *Formation Emploi*, 88(1), 33-42.
- Astolfi, J.-P. (1990). Les concepts de la didactique des sciences, des outils pour lire et construire les situations d'apprentissage. *Recherche & formation*, 8(1), 19-31.
- Astolfi, J.-P. (2005). Problèmes scientifiques et pratiques de formation. In *Les formes de l'éducation : Variété et variations*, 65-81. Paris : De Boeck Supérieur.
- Astolfi, J.-P. (2017). *La saveur des savoirs : Disciplines et plaisir d'apprendre*. Paris : ESF Editeur.
- Audigier, F. (1993). *Les représentations que les élèves ont de l'histoire et de la géographie. A la recherche des modèles disciplinaires, entre leur définition par l'institution et leur appropriation par les élèves* (Thèse de doctorat). Université Paris 7.
- Audigier, F. (1999). *L'éducation à la citoyenneté : Synthèse et mise en débat*. Paris : INRP.
- Audigier, F. (2002). L'éducation civique dans l'école française. *Journal of Social Science Education*, 1(2).
<https://doi.org/10.2390/jsse-v1-i2-456>
- Audigier, F. (2007). L'élève, futur citoyen. *Revue internationale d'Éducation*, (44), 25-34.
- Audigier, F. (2012a). Les Éducation à... Quels significations et enjeux théoriques et pratiques ? Esquisse d'une analyse. *Recherches en didactiques*, 13(1), 25-38.
- Audigier, F. (2012b). Préface. In *Éduquer à la citoyenneté : Construire des compétences sociales et civiques* (11-13). Amiens : SCÉRÉN-CNDP-CRDP.

- Audigier, F. (2015). Les Éducation à... ? Quel bazar !! *Actes du colloque Les « éducations à ... », levier(s) de transformation du système éducatif ?* Mont Saint Aignan.
- Awais, N. (2014). L'éducation aux valeurs : Quelles attitudes pour quel monde ? *Actes du colloque Les "éducations à ...", levier(s) de transformation du système éducatif ?*, 36-49.
- Barbier, J.-M. (2001). La constitution de champs de pratiques en champs de recherches. In *Raisons éducatives. Théories de l'action et éducation*, 305-317. Paris : De Boeck Supérieur.
- Barbier, J.-M. (2004). Préférences d'engagement, représentations finalisantes et valeurs signifiées. In *Valeurs et activités professionnelles : Séminaire du Centre de recherche sur la formation du Cnam* (115-166). Paris ; Budapest ; Torino : L'Harmattan.
- Barbier, J.-M. (2011). *Vocabulaire d'analyse des activités*. Paris : PUF.
- Barbier, J.-M. (2013). Vécu, élaboration et communication de l'expérience. In *Le travail de l'expérience*, 13-27. Paris : L'Harmattan.
- Barbier, J.-M. (2015). *Savoirs théoriques et savoirs d'action*. Paris : PUF.
- Barbier, J.-M., Chaix, M.-L., & Demailly, L. (1994). Editorial. *Recherche et développement professionnel* 17(1), 5-8.
- Barbier, J.-M., & Durand, M. (2003). L'activité : Un objet intégrateur pour les sciences sociales? *Recherche & Formation*, 42(1), 99-117.
- Barbier, J.-M., & Thievenaz, J. (2013). *Le travail de l'expérience*. Paris : L'Harmattan.
- Barrère, A. (2002). *Les enseignants au travail : Routines incertaines*. Paris : L'Harmattan.
- Barrère, A., & Jacquet-Francillon, F. (2008). La culture des élèves : Enjeux et questions. *Revue française de pédagogie. Recherches en éducation*, (163), 5-13.
- Bateson, G. (1995). *Vers une écologie de l'esprit*. Paris : Seuil.
- Baudouin, J.-M., & Friedrich, J. (2001). *Théories de l'action et éducation*. Paris : De Boeck Supérieur.
- Bauman, Z. (2013). *La vie liquide*. Paris : Pluriel.
- Béal, C. (2012). John Stuart Mill et le paternalisme libéral. *Archives de Philosophie*, Tome 75(2), 279-290.

- Beaud, S., & Weber, F. (2003). *Guide de l'enquête de terrain : Produire et analyser des données ethnographiques*. Paris : Découverte.
- Becerril Ortega, R. (2010). De la conception à l'usage des instruments pour la formation. *Actes du congrès AREF 2010*, 247-254. Genève.
- Bérard, A., Simonneaux, J., & Simonneaux, L. (2016). Les Questions Socialement Vives vectrices d'un activisme agonistique ? *DIRE - Diversité Recherches et terrains*, (8), 19-31.
- Berg, W., Graeffe, L., & Holden, C. (2003). *Teaching Controversial Issues : A European Perspective*. London CiCE Central Coordination Unit.
- Bergen, A. (1999). Dispositif, médiation, créativité : Petite généalogie. *CNRS Editions*, 3(25), 31-47.
- Bergounioux, A., Loeffel, L., & Schwartz, R. (2013). *Pour un enseignement laïque de la morale*. Ministère de l'Éducation Nationale.
- Billouet, P. (2014). Le minimalisme dans l'éthique de la discussion. *Coordonné par Guillaume Durand & Michel Fabre*, (Hors-série n°6), 81-90.
- Blasi, A. (1980). Bridging Moral Cognition and Moral Action : A Critical Review of the Literature. *Psychological Bulletin*, (1), 1-45.
- Bodiguel, J.-L. (2002). Pourquoi a-t-on tant besoin d'éthique ? *Revue internationale d'éthique sociétale et gouvernementale*, 4(1). Consulté à l'adresse <http://journals.openedition.org/ethiquepublique/2476>
- Boissinot, A. (2014). Disciplines : L'ère du soupçon. *Administration & Éducation*, (144), 65-72.
- Bourdieu, P. (1980). *Le sens pratique*. Paris : Éditions de Minuit.
- Bourdieu, P., & Passeron, J.-C. (1964). *Les héritiers : Les étudiants et la culture*. Paris : Les Éditions de Minuit.
- Bourgeois, E. (2010). Evaluation et développement professionnel : Un couple impossible. In *Pédagogies en développement. L'évaluation, levier du développement professionnel ? Tensions, dispositifs, perspectives*, 265-270. Bruxelles : De Boeck.

- Bozec, G. (2016). *Education à la citoyenneté : Politiques, pratiques scolaires et effets sur les élèves*. Paris : Conseil national d'évaluation du système scolaire.
- Brisson, M., & Laborde, F. (2018). *Métier d'enseignant : Un cadre rénové pour renouer avec l'attractivité*. Consulté à l'adresse Ministère de l'Education Nationale website: <https://www.senat.fr/notice-rapport/2017/r17-690-notice.html>
- Bronckart, J.-P., & Machado, A. R. (2005). En quoi et comment les textes prescriptifs prescrivent-ils ? Analyse comparative de documents éducatifs brésiliens et genevois. In *L'analyse des actions et des discours en situation de travail : Concepts, méthodes et applications* (221-240). Louvain-La-Neuve : Peeters.
- Brousseau, G. (1990). Le contrat didactique : Le milieu. In *Recherches en didactique des mathématiques* (309-336). Grenoble : La pensée sauvage.
- Bruno, F. (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*. (Thèse de doctorat). Université Aix-Marseille.
- Braunstein, J.-F. (Éd.). (2007). *Canguilhem : Histoire des sciences et politique du vivant*. Paris : Presses universitaires de France.
- Buisson, F. (2016). *Dictionnaire de pédagogie*. Paris : ESF Editeur.
- Burton, R., & Flammang, C. (2003). D'une stratégie d'enseignement des sciences centrée sur l'enseignant vers une stratégie centrée sur l'élève : Analyse des processus d'enseignement. *Presses Universitaires du Mirail*, (10), 53-65.
- Campbell, David. E. (2006). What is education's impact on civic and social engagement ? *Measuring the Effects of Education on Health and Civic Engagement*, 387. Copenhague : Organisation for Economic Cooperation and Development.
- Canguilhem, G. (1947). Milieu et normes de l'homme au travail. *Cahiers internationaux de sociologie*, 3, 120-127.
- Canguilhem, G. (1965). *La connaissance de la vie*. Paris : Vrin.

- Canguilhem, G. (1993). Le cerveau et la pensée. In *Georges Canguilhem, philosophe, historien des sciences : Actes du colloque, 6-7-8 décembre 1990*, 11-33. Paris : A. Michel.
- Canguilhem, G. (2013). *Le normal et le pathologique* (12e édition). Paris : Puf.
- Cannon, W. B. (1967). *The wisdom of the body*. New York : Norton.
- Cavet, A. (2007). L'enseignement des « questions vives » : Lien vivant, lien vertical entre école et société.
Consulté à l'adresse <http://ife.ens-lyon.fr/vst/LettreVST/pdf/27-mai-2007.pdf>
- Chabridon, M., & Jorro, A. (2010). L'expérience axiologique d'enseignantes en collège « Ambition Réussite ». *Presses Universitaires du Mirail*, (24), 97-108.
- Champy-Remoussenard, P. (2005). Les théories de l'activité entre travail et formation. *Savoirs*, 8(2), 9-50.
- Champy-Remoussenard, P. (2018). Incontournable professionnalisation. In *Éducation. La professionnalisation en formation : Textes fondamentaux* (35-44). Mont-Saint-Aignan : Presses universitaires de Rouen et du Havre.
- Champy-Remoussenard, P. (2014). *En quête du travail caché enjeux scientifiques, sociaux, pédagogiques*. Toulouse : Octarès.
- Charlier, E. (1996). Pour une formation continue articulée à la pratique. In *Former des enseignants professionnels : Quelles stratégies ? Quelles compétences?*, 97-117. Paris, Bruxelles : De Boeck Université.
- Charlot, B. (1997). *Du rapport au savoir : Éléments pour une théorie*. Paris : Diffusion, Economica.
- Chauvigné, C. (2018). La démocratie à l'école : Quels savoirs, quelles valeurs pour quelle éducation ? *Éducation et socialisation. Les Cahiers du CERFEE*, (48). <https://doi.org/10.4000/edso.2980>
- Chevallard, Y. (1997a). Les savoirs enseignés et leurs formes scolaires de transmission : Un point de vue didactique. *Skholê*, (3), 45-64.
- Chevallard, Y. (1997b). Questions vives, savoirs moribonds : Le problème curriculaire aujourd'hui. *Actes du colloque défendre et transformer l'école pour tous*, 3-5. Marseille.

- Chevallard, Y. (1999). L'analyse des pratiques enseignantes en théorie anthropologique de la didactique. *Recherches en didactique des mathématiques*, 19(2), 221-266.
- CICE 2. (2003). *Active Learning and Citizenship Education in Europe*. Londres : CICE.
- Clanet, J. (2005). Contribution à l'étude des pratiques d'enseignement : Caractérisation des interactions maître-élève(s) et performances scolaires. *Les Dossiers des Sciences de l'Éducation*, 14(1), 11-28.
- Clanet, J. (2007). Les modalités de l'interaction maître-élève(s) que nous nommons un « organisateur des pratiques ». *Recherche et formation*, (56), 47-65.
<https://doi.org/10.4000/rechercheformation.891>
- Clot, Y. (1999). *La fonction psychologique du travail*. Paris : Presses universitaires de France.
- Clot, Y. (2001a). Clinique du travail et action sur soi. In *Raisons éducatives. Théories de l'action et éducation*, 255-277. Paris : De Boeck Supérieur.
- Clot, Y. (2001b). Psychopathologie du travail et clinique de l'activité. *Éducation permanente*, 146(1), 35-49.
- Clot, Y. (2006). Clinique du travail et clinique de l'activité. *Nouvelle revue de psychosociologie*, 1(1), 165-177.
- Clot, Y. (2008). *Travail et pouvoir d'agir*. Paris : Presses universitaires de France.
- Clot, Y. (2010). *Le travail à cœur pour en finir avec les risques psychosociaux*. Paris : La Découverte.
- 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
<http://journals.openedition.org/pistes/3833> ; DOI : 10.4000/pistes.3833
- Clot, Y., & Simonet, P. (2015). Pouvoirs d'agir et marges de manœuvre. *Le travail humain*, 78(1), 31-52.
- CNESCO. (2015). *Apprentissage de la citoyenneté dans l'école française. Un engagement fort dans les instructions officielles, une réalité de terrain en décalage*. Paris : Conseil national d'évaluation du système scolaire.

- Compère, M.-M., & Chervel, A. (1997). Les humanités dans l'histoire de l'enseignement français. *Histoire de l'éducation*, 74(1), 5-38.
- Connac, S. (2017). *Apprendre avec les pédagogies coopératives : Démarches et outils pour l'école*. Paris : ESF éditeur.
- Coste, S. (2016). Trajectoires sociales, sentiment de satisfaction et d'efficacité. In *Perspectives en éducation et formation, volume 2. Former les enseignants au XXIe siècle*, 27-44. Bruxelles : De Boeck Supérieur
- Daniellou, F. (2002). Le travail des prescriptions. *XXXVème Congrès SELF*, 9-16.
- Daniellou, F. (2006). Entre expérimentation réglée et expérience vécue : Les dimensions subjectives de l'activité de l'ergonome en intervention. *Activités*, 3(1). <https://doi.org/10.4000/activites.1835>
- Davezies, P. (2008). Stress, pouvoir d'agir et santé mentale. *Archives des maladies professionnelles*, 69, 195-203.
- De Keukelaere, C., Kermarrec, G., Bossard, C., & De Loor, P. (2014). Évolution et partage du sentiment de performance collective au cours d'un match de handball. *Activités*, 11(1). <https://doi.org/10.4000/activites.385>
- Degenne, I. C. (2017). Les valeurs de la République dans l'histoire des programmes scolaires. *Administration & Éducation*, (148), 61-68.
- Dejours, C. (2009). *Travail vivant*. Paris : Payot.
- Dejours, C. (2010). *Le facteur humain*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Deleuze, G. (1988). *Le pli : Leibniz et le Baroque*. Paris : Editions de Minuit.
- Denizot, N. (2015). Les humanités, la culture humaniste et la culture scolaire. *Tréma*, (43), 42-51.
- Denny, J.-L. (2016). *Ce qui arrive à l'élève... : Les apports de l'approche ergologique rapportée à l'élève*. (mémoire) Université de Strasbourg.
- Denny, J.-L. (2017). La parole de l'élève et les espaces informels. *Les Cahiers pédagogiques*, (538), 22-24.
- Desaulniers, M.-P., & Jutras, F. (2016). *L'éthique professionnelle en enseignement : Fondements et pratiques* (2e édition actualisée). Québec : Presses de l'Université du Québec.

- Despret, V., & Galetic, S. (2007). Faire de James un lecteur anachronique de von Uexküll : Esquisse d'un perspectivisme radical. *Vie et expérimentations. Peirce, James, Dewey*, 45-76.
- Dessus, P. (2000). La planification de séquences d'enseignement, objet de description ou de prescription? *Revue française de pédagogie*, 133(1), 101-116.
- Develay, M. (2000). À propos des savoirs scolaires. *Centre national de Documentation Scientifique*, (123), 28-37.
- Dewey, J. (1993). *Logique : La théorie de l'enquête*. Paris : Presse Universitaires de France.
- Dubet, F., & Martuccelli, D. (1996). *A l'école : Sociologie de l'expérience scolaire*. Paris : Seuil.
- Dufour-Tonini, A.-L. (2013). *Pour un acte II de la vie lycéenne : Vers la démocratie scolaire*. Paris : Ministère de l'Éducation Nationale.
- Durand, G. (2013). Éduquer et soigner : Une éthique commune ? *Recherches en éducation*, (17), 115-125.
- Durand, G. (2014). *Puis-je lancer un nain qui le veut bien?* Paris : M-Éditer.
- Durand, G., & Fabre, M. (2014). Qu'est-ce que le minimalisme? *Recherches en éducation*, (Hors-Série N°9), 3-12.
- Durand, M. (2009a). Analyse du travail dans une visée de formation : Cadres théoriques, méthodes et conceptions. In *Encyclopédie de la formation* (827-856). Paris : Presses Universitaire de France.
- Durand, M. (2009b). La conception d'environnements de formation sous le postulat de l'enaction. In M. Durand & L. Fillietaz, *Travail et formation des adultes*, 191-216. Paris : Presses universitaires de France.
- Durand, M., De Saint-Georges, I., & Meuwly-Bonte, M. (2006). Le curriculum en formation des adultes : Argumentation pour une approche « orientée-activité ». In *Curriculum, enseignement et pilotage*, 185-202. Bruxelles : De Boeck.
- Durand, M., Ria, L., & Veyrunes, P. (2010). Analyse du travail et formation : Un programme de recherche empirique et technologique portant sur la signification de l'activité des enseignants. In F. Yvon &

- F. Saussez, *Analyser l'activité enseignante : Des outils méthodologiques et théoriques pour l'intervention et la formation*, 17-39. Québec : Presses de l'Université Laval.
- Durand, M., Saury, J., & Sève, C. (2006). Apprentissage et configuration d'activité : Une dynamique ouverte des rapports sujets-environnements. In J.-M. Barbier & M. Durand, *Sujets, activités, environnements*, 61-84. Paris : Presses Universitaires de France.
- Durand, M., & Veyrunes, P. (2005). L'analyse de l'activité des enseignants dans le cadre d'un programme d'ergonomie-formation. *Les Dossiers des Sciences de l'Éducation*, 14(1), 47-60.
- Durand, M., & Yvon, F. (2012). *Réconcilier recherche et pratiques formatives ?* Paris : De Boeck Supérieur.
- Durrive, B. (2009). *Quelques concepts de Georges Canguilhem*. Consulté à l'adresse http://ehvi.ens-lyon.fr/IMG/pdf/quelques_concepts_de_canguilhem.pdf
- Durrive, L. (2006). *L'expérience des normes : Formation, éducation et activité humaine*. (Thèse de doctorat). Université de Strasbourg.
- Durrive, L. (2015). *L'expérience des normes : Comprendre l'activité humaine avec la démarche ergologique*. Toulouse : Octares.
- Durrive, L. (2016). Une expérience de double tutorat en insertion professionnelle. *Education Permanente*, 1(206), 19-27.
- Efros, D. (2018). Dialogue et production de connaissances : Un processus engageant et toujours risqué. In *La démarche ergologique, une contribution originale à la compréhension des relations entre la formation et l'emploi : Séminaire d'analyse du travail du Céreq* (27-46). Marseille : Céreq.
- Efros, D., & Schwartz, Y. (2009). Résistances, transgressions et transformations : L'impossible invivable dans les situations de travail. *Nouvelle revue de psychosociologie*, (1), 33-48.
- Estrela, M. T. (2001). Pratiques réflexives et conscientisation. *Carrefours de l'éducation*, 12(2), 56-65. <https://doi.org/10.3917/cdle.012.0056>
- Europäische Kommission (2012). *Citizenship education in Europe*. Brussels : EACEA - Education, Audiovisual and Culture Executive Agency.

- Fabre, M. (2014). Les « Éductions à » : Problématisation et prudence. *Éducation et socialisation. Les Cahiers du CERFEE*, (36).
- Ferrer, C., & Allard, R. (2002). La pédagogie de la conscientisation et de l'engagement : Pour une éducation à la citoyenneté démocratique dans une perspective planétaire. *Éducation et francophonie*, 30(2), 49-65.
- Feuillet, L., Dufour, H., & Pelletier, J. (2007). Brain of a white-collar worker. *The lancet*, 370(262).
- Flavier, E. (2016). Entre enjeux individuels et collectifs : Repenser le développement du pouvoir d'agir des professionnels dans les dispositifs d'éducation et de formation. (HDR), *non publié*, 149.
- Flavier, É., & Méard, J. (2016). L'approche du décrochage scolaire selon les théories culturalistes de l'activité. Bénéfices et perspectives. *Activités*, 13(2). <https://doi.org/10.4000/activites.2781>
- Fleury, A. (2012). Peillon : « Je veux qu'on enseigne la morale laïque ». *Le Journal du Dimanche*, 3-5.
- Forquin, J.-C. (1993). Note de synthèse : L'enfant, l'école et la question de l'éducation morale. Approches théoriques et perspectives de recherches. *Revue française de pédagogie*, 102(1), 69-106. <https://doi.org/10.3406/rfp.1993.1306>
- Foucault, M. (2008). *Surveiller et punir : Naissance de la prison*. Paris : Gallimard.
- Fourez, G. (1997). Qu'entend par îlot de rationalité ? Et par îlot interdisciplinaire de rationalité ? *Aster*, (25), 217-225. <https://doi.org/10.4267/2042/8686>
- Freire, A. M. A. (2006). La pédagogie de l'autonomie de Paulo Freire en France. In *Pédagogie de l'autonomie : Savoirs nécessaires à la pratique éducative*, 13-20. Ramonville Saint-Agne : Érès.
- Freire, P. (2001). *Pédagogie des opprimés ; suivi de Conscientisation et révolution*. Paris : La Découverte.
- Freire, P. (2006). *Pédagogie de l'autonomie : Savoirs nécessaires à la pratique éducative*. Ramonville Saint-Agne : Érès.
- Freire, P. (2013). *Pédagogie de l'autonomie*. France : Érès.
- Frenay, M., Jorro, A., & Poumay, M. (2012). Développement pédagogique, développement professionnel et accompagnement. In *Former les universitaires en pédagogie*, 105-116. Lyon : Ecole normale supérieure.

- Friedmann, G. (1946). *Machine et humanisme. Problèmes humains du machinisme industriel*. Paris : Gallimard.
- Gaillard, J.-P. (2003). Modélisation des systèmes complexes et techniques en thérapie systémique individuelle. *Thérapie Familiale*, 24(1), 63-84.
- Garibay, F., & Chaponay, H. (2009). *Pratiques émancipatrices : Actualités de Paulo Freire*. Paris : Syllepse.
- Gaussel, M. (2016). Développer l'esprit critique par l'argumentation : De l'élève au citoyen. *Ifé* (108). Consulté à l'adresse <http://veille-et-analyses.ens-lyon.fr/DA/detailsDossier.php?parent=accueil&dossier=108&lang=fr>
- Gaxie, D. (1998). *Le cens caché. Inégalités culturelles et ségrégation politique*. Paris : Seuil.
- Geboers, E., Geijsel, F., Admiraal, W., & Ten Dam, G. (2013). Review of the Effects of Citizenship Education. *Educational Research Review*, 9, 158-173. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2012.02.001>
- Gibbs, J. C. (2003). *Moral development and reality : Beyond the theories of Kohlberg and Hoffman*. Thousand Oaks. California : Sage Publication.
- Gohier, C. (2005). La formation des maîtres et l'orientation de la conduite humaine, un art entre éthique et déontologie. In *Enseigner et former à l'éthique*, 41-60. Québec : Presses de l'Université Laval.
- Gohier, C., Desaulniers, L., & Jutras, F. (2010). Les préoccupations éthiques chez des enseignants de l'ordre collégial : Caractéristiques, points de repère et stratégies de résolution. *Revue des sciences de l'éducation*, 36(1), 213-231.
- Goigoux, R., & Cèbe, S. (2011). Un autre rapport entre recherche, pratique et formation. Les instruments didactiques comme vecteur de transformation des pratiques des enseignants confrontés aux difficultés d'apprentissage des élèves. *Colloque international « Pratiques et métiers en éducation et formation : formalisation de l'expérience et apports de la recherche »*, Nantes. Consulté à l'adresse <http://hal.archives-ouvertes.fr/>
- Gonthier-Maurin, B. (2012). *Le métier d'enseignant au cœur d'une ambition émancipatrice*. France : Sénat. Consulté à l'adresse <http://www.senat.fr/notice-rapport/2011/r11-601-notice.html>

- Guérin, J. (2012). *Activité collective et apprentissage : De l'ergonomie à l'écologie des situations de formation*. Paris : L'Harmattan.
- Guérin, J., Archieri, C., Watteau, B., & Zeitler, A. (2017). Conception de la formation dans une approche située de l'activité. *Les dossiers des sciences de l'éducation*, (38), 11-28. <https://doi.org/10.4000/dse.1485>
- Guérin, J., Pasco, D., & Riff, J. (2008). Activités dissimulée et publique d'un élève décrocheur en mathématiques. *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ere nouvelle*, 41(1), 11-31.
- Guérin, M. (2011). *Philosophie du geste. Essai*. Arles : Actes sud.
- Guillarme, B. (1996). Rawls et le libéralisme politique. *Revue française de science politique*, 46(2), 321-343. <https://doi.org/10.3406/rfsp.1996.395054>
- Habermas, J. (2014). *De l'éthique de la discussion*. Paris : Flammarion.
- Hare, W. (1993). *What makes a good teacher*. Ontario : Althouse Press.
- Hélou, C., & Lantheaume, F. (2008). Les difficultés au travail des enseignants. Exception ou part constitutive du métier ? *Recherche et formation*, (57), 65-78. <https://doi.org/10.4000/rechercheformation.833>
- Hindryckx, M.-N., & Schneider, M. (2019). La « réflexivité » : Une compétence transversale dans la formation des enseignants ? *Recherches en éducation*, (37), 50-63.
- Hodson, D. (2014). Becoming Part of the Solution : Learning about Activism, Learning through Activism, Learning from Activism. In *Cultural Studies of Science Education. Activist Science and Technology Education* (67-98). https://doi.org/10.1007/978-94-007-4360-1_5
- Husser, A.-C. (2017). L'enseignement moral et civique dans les établissements scolaires français, une transversalité consistante? *Éthique en éducation et en formation : les Dossiers du GREE*, (4), 12-29.
- James, W. (2003). *Précis de psychologie*. Paris : Empêcheurs de penser en rond.

Jarraud, F. (2016). Guide de rentrée 2016 : De l'Éducation morale et civique au parcours citoyen.

Consulté à l'adresse
http://www.cafepedagogique.net/lesdossiers/Pages/2016/rentree2016_EMC.aspx

Jean, A. (2008). *Le traitement des imprévus par les professeurs stagiaires de technologie en formation initiale à l'IUFM : Quels gestes d'ajustement en situation de classe ? Quelle utilisation pour leur développement professionnel ?* (Thèse de doctorat). Université de Montpellier.

Jeziorski, A. (2014). *Étude des représentations sociales du développement durable dans une perspective didactique : Une contribution à la formation des enseignants à l'éducation au développement durable.* (Thèse de doctorat). Université Laval et Aix Marseille. Consulté à l'adresse
<https://corpus.ulaval.ca/jspui/bitstream/20.500.11794/25242/1/30903.pdf>

Jeziorski, A. (2017). Enseigner des questions socialement vives : Un champ de tension entre l'éducation transmissive et l'éducation transformatrice-critique. *Sisyphus - Journal of Education*, 5(2), 61-78.

Jobert, G. (2016). Sens et formes de la professionnalisation en formation : In *Éducation. La professionnalisation en formation. Textes fondamentaux*, 45-60. Mont-Saint-Aignan : Presses universitaires de Rouen et du Havre.

Jorro, A. (1998). L'inscription des gestes professionnels dans l'action. *Revue en question*, (19), 1-19.

Jorro, A. (2000). *L'enseignant et l'évaluation : Des gestes évaluatifs en question.* Bruxelles : De Boeck Université.

Jorro, A. (2002). *Professionnaliser le métier d'enseignant.* Paris : ESF.

Jorro, A. (2004). Le corps parlant de l'enseignant. Entente, malentendus, négociations. *Actes du colloque de l'AIRDF.* Québec. Consulté à l'adresse
http://www.colloqueairdf.fse.ulaval.ca/fichier/Symposium_Bucheton/Jorro.pdf

Jorro, A. (2009). La construction de l'éthos professionnel en formation alternée. *Travail et apprentissage*, (3), 13-25.

Jorro, A. (2014). Professionnalité émergente. In *Dictionnaire des concepts de la professionnalisation* (241-244). Bruxelles : De Boeck.

- Jorro, A., & Dangouloff, N. (2018). Corps et gestes professionnels de l'enseignant en contexte sensible. *Recherches & éducations*, (19). Consulté à l'adresse <http://journals.openedition.org/rechercheseducations/5861>
- Jorro, A., & Mercier-Brunel, Y. (2011). Les gestes évaluatifs de l'enseignant dans une tâche de correction collective. *Mesure et évaluation en éducation*, 34(3), 27-50. <https://doi.org/10.7202/1024794ar>
- Jorro, A., & Pana-Martin, F. (2012). Le développement professionnel des enseignants débutants : Entre accompagnement et reconnaissance professionnelle. *Recherches & éducations*, (7), 115-131.
- Judet de La Combe, P., & Wismann, H. (2004). *L'avenir des langues : Repenser les humanités*. Paris : Cerf.
- Jutras, F. (2007). Le développement de l'éthique professionnelle en enseignement : Le cas du Québec. *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, 40(2), 35-52.
- Jutras, F. (2010). *L'éducation à la citoyenneté enjeux socioéducatifs et pédagogiques*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Kahn, P. (2015). «L'enseignement moral et civique» : Vain projet ou ambition légitime? Éléments pour un débat. *Carrefours de l'éducation*, (1), 185–202.
- Kant, E. (2004). *Fondements de la métaphysique des mœurs*. France : Vrin.
- Kawamoto, H. (2011). L'autopoïèse et l'« individu » en train de se faire. *Revue philosophique de la France et de l'étranger*, 136(3), 347-363.
- Kelly, T. (1986). Discussing Controversial Issues : Four Perspectives on the Teacher's Role. *Theory and research in social education*, 14(2), 113-138.
- Klein, C., & Soler, P. (2011). *L'enseignement des langues et cultures de l'antiquité dans le second degré* (2011-098). Paris : Ministère de l'éducation nationale, de la jeunesse et de la vie associative.
- Kohlberg, L. (1981). *Essays on Moral Development. The Philosophy of Moral Development*. San Francisco: Harper & Row.
- Kupiec, A. (1999). Éléments de réflexion pour une déontologie professionnelle. *Bulletin des bibliothèques de France*, (4), 8-12.

- Laffitte, R. (2006). *Essais de pédagogie institutionnelle "la nécessaire clairvoyance des taupes : L'école, un lieu de recours possible pour l'enfant et ses parents"*. Nîmes : Champ social.
- Lahire, B. (1999). La sociologie de l'éducation et l'opacité des savoirs: In *Sociologie des savoirs*, 15-28. Bruxelles : De Boeck.
- Lalande, A. (2010). *Vocabulaire technique et critique de la philosophie*. Paris : Presses universitaires de France.
- Lameul, G. (2016). Postures et activité du sujet en formation : De l'intention au geste professionnel. *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, 3(32), 1-8.
- Lange, J.-M. (2015). Introduction et présentation des contributions. *Actes du colloque "Les « éducations à ... », levier(s) de transformation du système éducatif ?* Mont Saint Aignan. Consulté à l'adresse <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-01183403/document>
- Lange, J.-M. (2018). Éductions à : Penser l'articulation des savoirs et des valeurs au service de l'agir sociétal. L'exemple révélateur de l'éducation au développement durable. *Éducation et socialisation. Les Cahiers du CERFEE*, (48). <https://doi.org/10.4000/edso.2957>
- Lantheaume, F. (2003). Solidité et instabilité du curriculum d'histoire en France : Accumulation de ressources et allongement des réseaux. *Education et sociétés*, 12(2), 125-142.
- Lantheaume, F., & Simonian, S. (2012). La transformation de la professionnalité des enseignants : Quel rôle du prescrit ? *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ere nouvelle*, 45(3), 17-38.
- Lautier, N., & Allieu-Mary, N. (2008). La didactique de l'histoire. *Revue française de pédagogie. Recherches en éducation*, (162), 95-131. <https://doi.org/10.4000/rfp.926>
- Lave, J. (1988). *Cognition in practice : Mind, mathematics, and culture in everyday life*. Cambridge : Cambridge University Press.
- Le Blanc, G. (1998). *Canguilhem et les normes*. Paris : Presses universitaires de France.
- Le Blanc, G. (2010). *Canguilhem et la vie humaine*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Lebaron, F. (2014). *Les 300 mots de la sociologie*. Paris : Dunod.

- Leeuw, S. V. der. (2016). La science, les politiques et le public : Quelle réalité, quels écueils ? *Natures Sciences Sociétés*, 24(2), 160-167.
- Lefevre, A., & Morais, F. (2006). Une heureuse rencontre. In *Pédagogie de l'autonomie : Savoirs nécessaires à la pratique éducative*, 7-12. Ramonville Saint-Agne : Érès.
- Legardez, A. (2003). Savoirs des élèves et débat argumenté. L'exemple de l'incertitude et du risque en économie. *La discussion dans l'enseignement et la formation*, (19), 89-99.
- Legardez, A. (2004). Transposition didactique et rapports aux savoirs : L'exemple des enseignements de questions économiques et sociales, socialement vives. *Revue française de pédagogie*, 149(1), 19-27. <https://doi.org/10.3406/rfp.2004.3169>
- Legardez, A. (2017). Propositions pour une modélisation des processus de didactisation sur des questions socialement vives. *Sisyphus-Journal of Education*, 5(2), 79–99.
- Legardez, A., & Jeziorski, A. (2017). Etudier les conceptions et/ou les représentations sociales dans l'éducation au développement durable et à la citoyenneté, sur des questions de société hyper-vives à visée d'émancipation. *Colloque international « Former au monde de demain »*. Clermont. Consulté à l'adresse <https://www.iddlab.org/community/pg/groups/32386/colloque-2017-former-au-monde-de-demain/>
- Legardez, A., & Simonneaux, L. (Éd.). (2006). *L'école à l'épreuve de l'actualité : Enseigner les questions vives*. Issy-les-Moulineaux : ESF.
- Legardez, A., & Simonneaux, L. (2011). *Développement durable et autres questions d'actualité : Questions socialement vives dans l'enseignement et la formation*. Dijon : Éducagri éditions.
- Legault, G. A. (1999). *Professionalisme et délibération éthique*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Legendre, R. (1988). *Dictionnaire actuel de l'éducation*. Paris : Larousse.
- Lehalle, H., Aris, C., Buelga, S., & Musitu, G. (2004). Développement sociocognitif et jugement moral : De Kohlberg à la recherche des déterminants de la différenciation du développement moral. *Adolescence*, 33(2), 289-314.

- Leleux, C. (1997). *Repenser l'éducation civique : Autonomie, coopération, participation*. Paris : Cerf.
- Leleux, C. (2003). Théorie du développement moral chez Lawrence Kohlberg et ses critiques (Gilligan et Habermas). In *Pour une éducation postnationale*, 111-128. Bruxelles : Editions de l'Université de Bruxelles.
- Leleux, C. (2009). La discussion à visée philosophique pour développer le jugement moral et citoyen ? *Revue française de pédagogie. Recherches en éducation*, (166), 71-87.
<https://doi.org/10.4000/rfp.1271>
- Leleux, C. (2014). Instruire et éduquer sur fond d'éthique. *Pratiques. Linguistique, littérature, didactique*, (163-164). <https://doi.org/10.4000/pratiques.2237>
- Lenoir, Y., Larose, F., Deaudelin, C., Kalubi, J.-C., & Roy, G.-R. (2002). *L'intervention éducative : Clarifications conceptuelles et enjeux sociaux. Pour une reconceptualisation des pratiques d'intervention en enseignement et en formation à l'enseignement*. 12(1), 9-29.
- Lenoir, Y., & Lizardi, A. O. (2007). Le concept de situation existentielle chez Paulo Freire : Au cœur d'une pédagogie critique et émancipatoire. *Université de Sherbrooke/Documents du CRIE et CRCIE*, (3), 1-34.
- Leontiev, A. N. (1976). *Le développement du psychisme*. Paris : Editions sociales.
- Leontiev, A. N. (2009). Le problème de la conscience. Note sur les thèses principales de L.S Vygotski (1933). In *Avec Vygotski*, 305-322. Paris : La dispute.
- Leplat, J. (2004). L'analyse psychologique du travail. *Revue Européenne de Psychologie Appliquée*, 54(2), 101-108.
- Leplat, J., & Hoc, J.-M. (1983). Tâche et activité dans l'analyse psychologique des situations. *Les cahiers de Psychologie Cognitive*, 3(1), 49-63.
- Linard, M. (1998). *L'écran de TIC, « dispositif » d'interaction et d'apprentissage : La conception des interfaces à la lumière des théories de l'action*. Dispositifs et médiation des savoirs. Louvain-La-Neuve. https://sites.uclouvain.be/grems/past_events/dispositif/resumes/linard.html

- Linard, M. (2002). Conception de dispositifs et changement de paradigme en formation. *Éducation permanente*, (152), 143–155.
- Linhares, E., & Reis, P. (2014). La promotion de l'activisme chez les futurs enseignants partant de la discussion de questions socialement vives. *Revue Francophone du Développement Durable*, (4), 80-93.
- Linhares, E., & Reis, P. (2015). *Initiatives d'activisme en formation initiale de professeurs : Préparer à l'action et à la transformation*. Second International Symposium of the Research Group on Socially Acute Questions. Lisbonne. Consulté à l'adresse <http://repositorio.ipsantarem.pt/handle/10400.15/1457>
- Lipp, A., & Simonneaux, L. (2017). Comment favoriser le développement de l'activité d'enseignants en prise avec la question du bien-être animal en élevage ? *Recherches en Education*, (28), 54-69.
- Lison, C. (2013). La pratique réflexive en enseignement supérieur : D'une approche théorique à une perspective de développement professionnel. In *Le praticien réflexif : Mythe ou réalité en formation à l'enseignement ?* (15-27). Montréal : Université de Sherbrooke.
- Lorcerie, F., & Moignard, B. (2017). L'école, la laïcité et le virage sécuritaire post-attentats : Un tableau contrasté. *Sociologie*. Consulté à l'adresse <https://journals.openedition.org/sociologie/3391>
- Lussi Borer, V., & Muller, A. (2014). Exploiter le potentiel des processus de renormalisation en formation à l'enseignement. *Activités*, 11(2). <https://doi.org/10.4000/activites.967>
- Macherey, P. (1993). *Normes vitales et normes sociales dans l'essai sur quelques problèmes concernant le normal et le pathologique*. Amsterdam : Editions Amsterdam.
- Macherey, P. (2009). *De Canguilhem à Foucault : La force des normes*. Paris : La fabrique.
- Marcel, J.-F., & Rayou, P. (2004). *Recherches contextualisées en éducation*. Saint-Fons : Institut national de la recherche pédagogique.
- Martinet, M. A., Raymond, D., & Gauthier, C. (2004). *La formation à l'enseignement : Les orientations : les compétences professionnelles*. Québec : Ministère de l'éducation.

- Maturana, H. R., & Varela, F. J. (1980). *Autopoiesis and cognition : The realization of the living*. Boston : Reidel.
- Maturana, H., & Varela, F. (1994). *L'Arbre de la connaissance : Racines biologiques de la compréhension humaine*. New York : Addison-Wesley.
- Maubant, P., Clénet, J., & Poisson, D. (2011). *Débats sur la professionnalisation des enseignants : Les apports de la formation des adultes*. Québec : Presses Universitaires du Québec.
- Maubant, P., Roger, L., & Lejeune, M. (2013). « Déprofessionnalisation ». *Recherche et formation*, (72), 89-102. <https://doi.org/10.4000/rechercheformation.2041>
- Mayen, P. (2013). Les limites de l'expérience. In *Le travail de l'expérience* (294-319). Paris : L'Harmattan.
- Méard, J., & Bruno, F. (2008). Le travail multi-prescrit des enseignants en milieu scolaire : Analyse de l'activité d'une professeure d'école stagiaire. *Travail et formation en éducation*, (2). Consulté à l'adresse <http://tfe.revues.org/718>
- Meirieu, P. (2016). *Eduquer après les attentats*. Paris : ESF Editeur.
- Meirieu, P. (2018). *Le choix d'éduquer : Éthique et pédagogie*. Paris : ESF éditeur.
- Merle, P. (2004). *L'élève humilié : L'école, un espace de non-droit?* Paris : Presses universitaires de France.
- Merleau-Ponty, M. (1989). *L'œil et l'esprit*. Paris : Gallimard.
- Merleau-Ponty, M. (2009). *Phénoménologie de la perception*. Paris : Gallimard.
- Michel, A., & Sellier, M. (2017). L'enjeu de la formation des enseignants dans une société apprenante. *Administration Education*, 154(2), 33-35.
- Mill, J. S. (1990). *De la liberté*. Paris : Gallimard.
- Ministère de l'Éducation Nationale. (2007a). *Image de la discipline et pratiques d'enseignement en histoire-géographie et éducation civique au collège* (183). Paris : Ministère de l'Éducation Nationale.

- Ministère de l'Education Nationale. (2007b). *Image de la discipline et pratiques d'enseignement en histoire-géographie et éducation civique, juridique et sociale au lycée professionnel* (188). Paris : Ministère de l'Education Nationale.
- Ministère de l'Education Nationale. (2007c). *Pratiques citoyennes des lycéens dans et hors de l'établissement* (184). Consulté à l'adresse <https://media.education.gouv.fr/file/37/8/5378.pdf>
- Ministère de l'Education Nationale. (2015a). Programme d'enseignement moral et civique. http://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin_officiel.html?cid_bo=90158
- Ministère de l'Education Nationale. (2015b). *Synthèse de la consultation nationale sur les projets de programmes d'enseignement moral et civique*. Consulté à l'adresse <https://www.education.gouv.fr/cid90776/l-enseignement-moral-et-civique-au-bo-special-du-25-juin-2015.html>
- Ministère de l'Education Nationale. (2016). Actions éducatives. Le parcours citoyen. Consulté à l'adresse https://www.education.gouv.fr/pid285/bulletin_officiel.html?cid_bo=103533
- Monteagudo, J. G. (2002). Les pédagogies critiques chez Paulo Freire et leur audience actuelle. *Pratiques de Formation / Analyses*, (43), 49-65.
- Moreau, D. (2007). L'éthique professionnelle des enseignants : Déontologie ou éthique appliquée de l'éducation? *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, 40(2), 53-76.
- Mougniotte, A. (1996). *L'école de la République : Pour une éducation à la démocratie*. Lyon : Presses Universitaires de Lyon.
- Mougniotte, A. (2006). Rôle et portée de l'Ecole dans l'apprentissage de la citoyenneté. In *École et citoyenneté : Un défi multiculturel*, 171-184. Paris : A. Colin.
- Mucchielli, R. (2013). *L'entretien de face à face dans la relation d'aide*. Issy-les-Moulineaux : ESF éditeur.
- Muller, A. (2006). Définir le curriculum : Une approche pragmatiste. In *Curriculum, enseignement et pilotage*, 99-113. Bruxelles : De Boeck.
- Naouar, O. (2014). *Paulo Freire : Figures du pédagogue, imaginaire du pédagogique*. Paris : L'Harmattan.

- Numa-Bocage, L. (2010). Le débat, outil didactique pour le développement du jugement moral et la didactique professionnelle. *Carrefours de l'éducation*, (28), 37-52.
- Nurock, V. (2007). L'enfance morale : Développement moral et éducation morale. *Revue Philosophique de Louvain*, 132-160.
- Nussbaum, M. C., & Chavel, S. (2011). *Les émotions démocratiques : Comment former le citoyen du XXI^e siècle?* Paris : Flammarion.
- OECD Publishing. (2007). *Comprendre l'impact social de l'éducation*. Paris : OECD Publishing.
- Ogien, R. (2007a). *L'éthique aujourd'hui : Maximalistes et minimalistes*. Paris : Gallimard.
- Ogien, R. (2007b). Que fait la police morale ? *Terrain. Anthropologie & sciences humaines*, (48), 31-48.
<https://doi.org/10.4000/terrain.5002>
- Ogien, R. (2013). *La guerre aux pauvres commence à l'école : Sur la morale laïque*. Paris : Bernard Grasset.
- Ogien, R. (2014). La morale minimale à l'école. *Recherches en Education*, (6), 13-24.
- Pachod, A. (2017). La triple démarche de l'enseignant en contexte hypermoderne. *Recherches en Education*, (28), 137-148.
- Padioleau, J.-G. (1970). Etudes de socialisation politique. A propos de trois livres récents. *Revue française de sociologie*, 11(1), 84-90.
- Pagoni, M. (1999). *Le développement socio-moral : Des théories à l'éducation civique*. Villeneuve-d'Ascq : Presses universitaires du Septentrion.
- Pagoni, M. (2004). Présentation. Citoyenneté et rapport à la loi. *Spirale. Revue de recherches en éducation*, (34), 3-7.
- Pagoni, M. (2010). La participation des élèves en questions. *Carrefours de l'éducation*, (28), 123-149.
- Pagoni, M. (1999). *Le développement socio-moral : Des théories à l'éducation civique*. Villeneuve-d'Ascq : Presses universitaires du Septentrion.
- Pain, J., & Oury, F. (1998). *Chronique de l'école caserne*. Vigneux : Matrice.

- Pana-Martin, F. (2015). *Les gestes professionnels des formateurs d'enseignants en situation d'accompagnement individualisé*. Paris : CNAM.
- Panissal, N., Jeziorski, A., & Legardez, A. (2016). Une étude des postures enseignantes adoptées lors des débats sur des questions socialement vives (QSV) liées aux technologies de la convergence (NBIC) menés avec des élèves de collège. *DIRE - Diversité Recherches et terrains*, (8), 48-64.
- Panissal, N., & Strouk, H. (2017). Laïcité et faits religieux : Conduire des débats avec les élèves, quels dispositifs ? *Éducation et socialisation. Les Cahiers du CERFEE*, (46).
<https://doi.org/10.4000/edso.2711>
- Payet, J.-P. (1997). Le «sale boulot» : Division morale du travail dans un collège en banlieue. *Les Annales de la recherche urbaine*, 75, 19–31. Consulté à l'adresse https://www.persee.fr/doc/aru_0180-930x_1997_num_75_1_2089
- Pech, T. (2001). La dignité humaine. Du droit à l'éthique de la relation. *Éthique publique. Revue internationale d'éthique sociétale et gouvernementale*, 3(2).
<https://doi.org/10.4000/ethiquepublique.2526>
- Percheron, A. (1984). L'école en porte à faux. Réalités et limites des pouvoirs de l'école dans la socialisation politique. *Pouvoirs—L'école*, (30), 15–28.
- Perrenoud, P. (2012). Le travail sur l'habitus dans la formation des enseignants. Analyse des pratiques et prise de conscience. In *Perspectives en éducation. Former des enseignants-professionnels. Quelles stratégies ? Quelles compétences ?*, 181-208. Bruxelles : De Boeck Université.
- Perrenoud, P. (2012). Le travail sur l'habitus dans la formation des enseignants. Analyse des pratiques et prise de conscience. In *Former des enseignants-professionnels. Quelles stratégies ? Quelles compétences ?*, 181-208. Bruxelles : De Boeck.
- Perrenoud, P. (2016). Adosser la pratique réflexive aux sciences sociales, condition de la professionnalisation. In *Education. La professionnalisation en formation. Textes fondamentaux* (89-116). Mont-Saint-Aignan : Presses Universitaires

- Perrenoud, P., Altet, M., Charlier, E., & Paquay, L. (1996). Fécondes incertitudes ou comment former des enseignants avant d'avoir toutes les réponses. In *Former des enseignants professionnels : Quelles stratégies ? Quelles compétences?*, 271-285. Paris ; Bruxelles : De Boeck Université.
- Peschard, I. (2004). *La réalité sans représentation, la théorie de l'enaction et sa légitimité épistémologique*. Bruxelles : Université libre.
- Pezet, V., Villatte, R., & Logeay, P. (1993). *De l'usure à l'identité professionnelle : Le burn-out des travailleurs sociaux*. Paris : T.S.A. Editions.
- Philibert, P. (1975). Lawrence Kohlberg's Use of Virtue in His Theory of Moral Development. *International Philosophical Quarterly*, (15), 455-479.
- Piaget, J. (1932). *Le jugement moral chez l'enfant*. Paris : Félix Alcan.
- Piaget, J. (1970). *L'épistémologie génétique*. Paris : Presses universitaires de France
- Pithon, G. (2017). Quelle éducation morale et civique à l'école ? Pourquoi et comment la mettre en œuvre ? *Éducation et socialisation. Les Cahiers du CERFEE*, (46). <http://journals.openedition.org/edso/2731> ; DOI : 10.4000/edso.2731
- Point, C. (2017). Faire de la démocratie une éthique et une pédagogie. *Éthique en éducation et en formation. Les Dossiers du GREE*, (4), 76.
- Poupon, L., Philipps-Bertin, C., Bobillier Chaumon, M.-É., & Kalampalikis, N. (2017). L'acceptation de la voiture électrique : Un agent transformateur des pratiques socio-domestiques. *Activités*, 14(14-2). <https://doi.org/10.4000/activites.3044>
- Prairat, E. (2012). Concepts et notions. *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, 45(1-2), 145-163. <https://doi.org/10.3917/lse.451.0143>
- Prairat, E. (2015). *Quelle éthique pour les enseignants?* Bruxelles : De Boeck Université.
- Preiswerk, M., & Hameline, D. (1994). *Apprendre la libération : Exemples d'éducation populaire en Bolivie*. Genève : Labor et Fides.

- Quessada, M.-P., & Clément, P. (2007). Le Quatenaire dans l'enseignement secondaire français : Sa disparition aujourd'hui à la lumière des enjeux socioculturels de son introduction au 19ème siècle. *Quatenaire*, 18(2), 209-214.
- Rabardel, P. (1995). *Les hommes et les technologies; approche cognitive des instruments contemporains*. Paris : Armand Colin.
- Rabardel, P. (2005). Instrument subjectif et développement du pouvoir d'agir. In *Modèles du sujet pour la conception : Dialectiques, activités, développement*, 11-30. France : Octarès éditions.
- Rabardel, P., & Beguin, P. (2005). Instrument mediated activity : From subject development to anthropocentric design. *Theoretical Issues in Ergonomics Science*, 6(5), 429-461.
- Ravon, B. (2009). Repenser l'usure professionnelle des travailleurs sociaux. *Informations sociales*, 152(2), 60-68.
- Rawls, J. (1995). *Libéralisme politique*. Paris : Presses Universitaires.
- Rayou, P. (2002). *La « dissert de philo » : Sociologie d'une épreuve scolaire*. Rennes : Presses Universitaires de Rennes.
- Récopé, M., Fache, H., & Rix, G. (2008). Norme propre et exercice corporel : Le cas d'un volleyeur. *Corps*, (4), 105-110.
- Régnier, J.-C. (2005). La pédagogie de l'autonomie : Une lecture du monde dans la perspective de Paulo Freire. In *L'équilibre de la relation éduquant-Éduqué ou Pour qu'éduquer ne soit pas un monologue*, 109-129. Bourg-Argental : Association Centon.
- Régnier, J.-C. (2006). La pédagogie de l'autonomie de Paulo Freire en langue française. In *Pédagogie de l'autonomie : Savoirs nécessaires à la pratique éducative*, 21-28. Ramonville Saint-Agne : Érès.
- Rest, J. (1979). *Development in judging moral issues*. Minneapolis : University of Minnesota Press.
- Reuter, Y. (2016). *Vivre les disciplines scolaires : Vécu disciplinaire et décrochage à l'école*. Paris : ESF Editeur.
- Reverdy, C. (2015). *Éduquer au-delà des frontières disciplinaires*. (100), 32. Consulté à l'adresse <https://veille-et-analyses.ens-lyon.fr/DA-Veille/100-mars-2015.pdf>

- Ria, L., & Chalies, S. (2003). Dynamique émotionnelle et activité : Le cas des enseignants débutants. *Recherche & Formation*, 42(1), 7-19.
- Ricœur, P. (1983). *Temps et récit*. Paris : Seuil.
- Ricœur, P. (1986). *Du texte à l'action*. Paris : Seuil.
- Riff, J., & Durand, M. (1993). Planification et décision chez les enseignants. *Revue française de pédagogie*, 103(1), 81-107.
- Rimbault, O. (2011). *L'avenir des langues anciennes : Repenser les humanités classiques ; suivi de, Poésies néolatines pour le XXI^e siècle, 2004-2011*. Perpignan : Presses universitaires de Perpignan.
- Rogalski, J. (2000). Approche de psychologie ergonomique de l'activité de l'enseignant. *Actes du XXVI^e colloque COPIRELEM*, 45-66, Sèvres. Consulté à l'adresse http://www.ciep.fr/sources/conferences/CD_professionnalisation/bak/pages/docs/pdf_interv/Rogalski_Janine.pdf
- Rogalski, J., & Leplat, J. (2011). L'expérience professionnelle : Expériences sédimentées et expériences épisodiques. *Activités*, 8(8-2). <https://doi.org/10.4000/activites.2556>
- Ruelland-Roger, D. (2007). La « clinique de l'activité » : Une démarche réflexive et développementale de professionnels. Un terrain parmi d'autres : Les professeurs de mathématiques en collège. *Actes du 15^{ème} colloque de la CORFEM*, 115-127. Versailles. Consulté à l'adresse http://www.univ-irem.fr/exemple/corfem/Actes_2007_08.pdf
- Ruelland-Roger, D., & Clot, Y. (2013). L'activité réelle de l'élève : Pour développer l'activité enseignante. *Revue internationale du CRIRES : innover dans la tradition de Vygotsky*, 1(1), 20-25.
- Saget, P. (2011). *Principe pour l'élaboration d'une politique éducative d'établissement* (2011-049). France : Ministère de l'Éducation Nationale.
- Saint-Jean, M., Isus Barado, S., Paris Manas, G., & Mace, A. (2014). La recherche-intervention comme accompagnement du changement : Le cas d'une formation de formateurs. *Les dossiers des sciences de l'éducation*, (31), 31-48.

- Salin, M.-H. (1999). Pratiques ostensives des enseignants. In *Thématique Sciences sociales. Le cognitif en didactique des mathématiques*, 327-352. Montréal : Presses de l'Université de Montréal.
- Sallenave, D. (2015). Laisser la croyance hors des établissements scolaires. *Le Monde*, 11-12.
- Samurçay, R., & Rabardel, P. (2004). Modèles pour l'analyse de l'activité et des compétences, propositions. In *Recherches en didactique professionnelle*, 163-187. Consulté à l'adresse <http://books.google.com/books?id=IGxZAAAAYAAJ>
- Schnapper, D. (2004). La République face aux communautarismes. *Études*, 400(2), 177-188. Consulté à l'adresse <https://www.cairn.info/revue-etudes-2004-2-page-177.htm>
- Schön, D. A. (1994). *Le praticien réflexif : À la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*. Montréal : Logiques.
- Schwartz, Y. (1989). « C'est compliqué ». Activité symbolique et activité industrielle. *Langages*, 24(93), 98-109. <https://doi.org/10.3406/lgge.1989.1540>
- Schwartz, Y. (1991). Une science du sujet singulier est-elle possible? *Dialektik*, (3).
- Schwartz, Y. (1997). *Reconnaitances du travail : Pour une approche ergologique : ouvrage collectif*. Paris : Presses universitaires de France.
- Schwartz, Y. (2000a). Discipline épistémique, discipline ergologique. Paideia et politeia. In *Education et formation. Manières de penser, manières d'agir en éducation et en formation* (32-68). Paris : Presses universitaires de France.
- Schwartz, Y. (2000b). *Le paradigme ergologique ou un métier de philosophe*. Toulouse : Octares.
- Schwartz, Y. (2001a). Le travail est inséparable des autres dimensions de l'existence humaine. *Le Monde.fr*. Consulté à l'adresse https://www.lemonde.fr/economie/article/2001/05/21/le-travail-est-inseparable-des-autres-dimensions-de-l-existence-humaine_186451_3234.html
- Schwartz, Y. (2001b). Théories de l'action ou Rencontres de l'activité ? In *Raisons éducatives. Théories de l'action et éducation*, 67-91. Paris : De Boeck Supérieur.
- Schwartz, Y. (2007). Un bref aperçu de l'histoire culturelle du concept d'activité. *Activites*, 04(2), 122-133. <https://doi.org/10.4000/activites.1728>

- Schwartz, Y. (2009). Produire des savoirs entre adhérence et désadhérence. In P. Béguin & M. Cerf, *Dynamique des savoirs, dynamique des changements*, 15-28. Toulouse : Octares.
- Schwartz, Y. (2011). Pourquoi le concept de corps-soi? *Travail et apprentissages*, (7), 148-178.
- Schwartz, Y. (1966/2015). Ergonomie, philosophie et exterritorialité. In *L'ergonomie en quête de ses principes : Débats épistémologiques*, 143-161. Toulouse : Octares.
- Schwartz, Y. (2016a). L'activité peut-elle être objet d' "analyse"? *Letras de Hoje*, 50(5), 42.
<https://doi.org/10.15448/1984-7726.2015.s.23138>
- Schwartz, Y. (2016b). Les ingrédients de la compétence : Un exercice nécessaire pour une question insoluble. In *Education. La professionnalisation en formation*, 169-202. Mont-Saint-Aignan : Presses universitaires de Rouen et du Havre.
- Schwartz, Y. (2018a). La démarche ergologique et le « chaînon manquant » dans le champ de l'intervention. *Education permanente*, (214), 31-42.
- Schwartz, Y. (2018b). Postface. In *La démarche ergologique, une contribution originale à la compréhension des relations entre la formation et l'emploi : Séminaire d'analyse du travail (SEMAT) du Céreq*, 104-109. Marseille : Céreq.
- Schwartz, Y., & Durrive, L. (2003). *Travail et ergologie. Entretiens sur l'activité humaine*. Toulouse : Octarès.
- Schwartz, Y., & Durrive, L. (2009). *Entretiens sur l'activité humaine. II, L'activité en dialogues ; Suivi de Manifeste pour un ergo-engagement*. Toulouse : Octarès.
- Schwartz, Y., & Echternacht, E. (2009). Le corps-soi dans les milieux de travail : Comment se spécifie sa compétence à vivre ? *Corps*, 6(1), 31-36.
- Sensevy, G. (2006). Des catégories pour décrire et comprendre l'action didactique. In *Analyses des objets enseignés : Le cas du français*, 13-49. Bruxelles : De Boeck Université.
- Serres, M. (2012). *Petite poucette*. Paris : Le Pommier.
- Simonneaux, J. (2007). *Des procédures d'ingénierie didactique spécifiques aux QSV : L'exemple de l'EDD*. Colloque CERFEE-LIRDEF « Compétences et Socialisation », IUFM Montpellier.

- Simonneaux, J. (2011). *Les configurations didactiques des questions socialement vives économiques et sociales* (HDR). Université Aix-Marseille.
- Simonneaux, L. (2006). Quel enjeu éducatif pour les questions biotechnologiques? In *L'école à l'épreuve de l'actualité : Enseigner les questions vives*, 33-59. Issy-les-Moulineaux : ESF.
- Simonneaux, L. (2008). L'enseignement des questions socialement vives et l'éducation au développement durable. *Pour*, (3), 179-185.
- Simonneaux, L., & Simonneaux, J. (2014). The emergence of recent science education research and its' affiliations in France. *Perspectives in Science*, 2(1-4), 55-64.
- Sirota, R. (1988). *L'école primaire au quotidien*. Paris : Presses universitaires de France.
- Starck, S. (2016). La posture professionnelle : Entre corps propre et corps sociaux. *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, 3(32), 9-27.
- Sueur, B., & Tozzi, M. (2017). *La parole des élèves*. Paris : CRAP
- Szelwar, L. I., Mascia, F. L., & Bouyer, G. (2006). L'empêchement au travail : Une source majeure de TMS ? *Activités*, 03(3-2). <https://doi.org/10.4000/activites.1339>
- Tardif, M., & Gauthier, C. (1996). L'enseignant comme « acteur rationnel » : Quelle rationalité, quel savoirs, quel jugement ? In *Former des enseignants professionnels : Quelles stratégies ? Quelles compétences?*, 210-237. Paris; Bruxelles : De Boeck Université.
- Tavignot, P. (2015). Les « éducations à ... » un des leviers de transformation du système éducatif ? La question du changement dans le monde scolaire. *Actes du colloque "Les " éducations à ...", levier(s) de transformation du système éducatif ?* Mont Saint Aignan, France.
- Teiger, C., & Falzon, P. (1995). Construire l'activité. *Performances humaines et techniques, Hors Série*, 34-40.
- Terreaux - Durand, M. (2013). L'éducation morale scolaire : État des lieux à l'école primaire laïque française. *Laboratoire Interdisciplinaire de Recherche en Didactique, Education et Formation*. Congrès AREF 2013 Actualité de la Recherche en Education et en Formation, Montpellier.

- Theureau, J. (2010). Les entretiens d'autoconfrontation et de remise en situation par les traces matérielles et le programme de recherche « cours d'action ». *Revue d'anthropologie des connaissances*, 4(2), 287-322.
- Theureau, J., & Jeffroy, F. (1994). *Ergonomie des situations informatisées : La conception centrée sur le cours d'action des utilisateurs*. Toulouse : Octares Editions.
- Thievenaz, J. (2013). La transformation des habitudes d'orientation de l'action. Le travail silencieux de l'expérience. In *Le travail de l'expérience*, 269-292. Paris : L'Harmattan.
- Titus, C. S. (2008). Le développement moral dans la psychologie morale de Lawrence Kohlberg et de Martin Seligman. *Revue d'éthique et de théologie morale*, 251(HS), 31-50.
- Torres, J.-C. (2017). Enseigner les valeurs : Conditions pour une éducation morale dans les EPLE. *Administration & Éducation*, (148), 77-84.
- Tourneville, J. (2018). Le « rapport au futur » des enseignants. *Education Permanente*, 4(217), 83-93.
- Tournier, V. (2011). Comment le vote vient aux jeunes. L'apprentissage de la norme électorale. *Agora débats/jeunesses*, (51), 79-96.
- Tozzi, M. (2003). *La discussion dans l'enseignement et la formation*. Montpellier : Université Paul-Valéry.
- Tozzi, M. (2012). *Nouvelles pratiques philosophiques : À l'école et dans la cité*. Lyon : Chronique Sociale.
- Trohel, J., & Guérin, J. (2008). Analyse ergonomique et située de l'activité des élèves et des enseignants en classe. Illustrations en cours d'EPS. Symposium au colloque international « Efficacité et équité en éducation », Rennes. Consulté à l'adresse https://esup.espe-bretagne.fr/efficacite_et_equite_en_education/programme/symposium_trohel.pdf
- Tutiaux-Guillon, N. (2006). Le difficile enseignement des "questions vives " en histoire-géographie. In *L'école à l'épreuve de l'actualité : Enseigner les questions vives*, 119-136. Issy-les-Moulineaux : ESF.
- Tutiaux-Guillon, N. (2008). Interpréter la stabilité d'une discipline scolaire : L'histoire-géographie dans le secondaire français. In *Compétences et contenus : Les curriculums en questions*, 117-146. Bruxelles : De Boeck.

- Tutiaux-Guillon, N. (2011). Histoire-géographie et éducation au développement durable en France : Tensions et redéfinitions. In *Éducation, environnement et développement durable : Vers une écocitoyenneté critique*, 125-160. Québec : Presses de l'Université Laval.
- Uexküll, J. von. (1984). *Mondes animaux et monde humain ; suivi de Théorie de la signification*. Paris : Denoël.
- Unesco. (2015). *Repenser l'éducation : Vers un bien commun mondial?* Paris, France : Unesco.
- Uwamariya, A., & Mukamurera, J. (2005). *Le concept de « développement professionnel » en enseignement : Approches théoriques*. 31(1), 133-155.
- Vandamme, P.-É. (2013). Quels fondements philosophiques pour l'enseignement de la morale laïque ? Pour une éducation au décentrement. *Revue française de pédagogie. Recherches en éducation*, (182), 107-116. <https://doi.org/10.4000/rfp.4026>
- Vandamme, P.-E. (2017). *La route démocratique vers la justice : Justice sociale, démocratie et impartialité*. Louvain-la-Neuve : Université Catholique de Louvain.
- Varela, F. J. (1989). *Autonomie et connaissance : Essai sur le vivant*. Paris : Seuil.
- Venturini, P. (2012). Action, activité, « agir » conjoints en didactique : Discussion théorique. *Éducation et didactique*, 1(6), 127-136.
- Verduzier, P., & Beyer, C. (2015). Charlie Hebdo : Ces minutes de silence qui ont dérapé dans les écoles. Consulté à l'adresse <http://www.lefigaro.fr/actualite-france/2015/01/09/01016-20150109ARTFIG00338-ces-minutes-de-silence-qui-ont-derape-dans-les-ecoles.php>
- Verret, M. (1975). *Le temps des études*. Paris.
- Veyrunes, P. (2011). *Formats pédagogiques et configuration de l'activité collective à l'école primaire*. 206.
- Viallet, F., & Panissal, N. (2016). Ethique de la programmation : Un dispositif expérimental mené dans un IUT d'informatique. *DIRE - Diversité Recherches et terrains*, (8). Consulté à l'adresse <http://epublications.unilim.fr/revues/dire/752>

- Vincent, G. (2008). La socialisation démocratique contre la forme scolaire. *Éducation et francophonie*, 36(2), 47-62. <https://doi.org/10.7202/029479ar>
- Vygotski, Lev Semenovitch. (2014). *Histoire du développement des fonctions psychiques supérieures*. Paris : La Dispute.
- Vygotski, Lev Semionovitch. (1994). Le problème de la conscience dans la psychologie du comportement. *Société française*, 50, 35-47.
- Vygotski, Lev Semionovitch. (2003). *Conscience, inconscient, émotions*. Paris : Dispute.
- Wagnon, S. (2018). Les pédagogies alternatives en France aujourd'hui : Essai de cartographie et de définition. *Tréma, revue internationale en sciences de l'éducation et didactique*, (50). Consulté à l'adresse <https://journals.openedition.org/trema/4174?lang=en#quotation>
- Wanlin, P. (2009). La pensée des enseignants lors de la planification de leur enseignement. *Revue française de pédagogie. Recherches en éducation*, (166), 89-128.
- Wittorski, R. (2007). *Professionnalisation et développement professionnel*. Paris : L'Harmattan.
- Wittorski, R. (2016). A propos de la professionnalisation. In *Éducation. La professionnalisation en formation. Textes fondamentaux*. Mont-Saint-Aignan : Presses Universitaires de Rouen et du Havre, 63-74.
- Yvon, F., & Clot, Y. (2004). Apprentissage et développement dans l'analyse du travail enseignant. *São Paulo*, 11-38.
- Zaiser, R. (2007). Le pli : Deleuze et le baroque. In *Oeuvres & Critiques* (155-170). Tübingen : Gunter Narr.
- Zeitler, A. (2012). Apprentissages interprétatifs et construction de l'expérience. *Recherche et formation*, (70), 31-46.
- Zeitler, A. (2013). Les apprentissages interprétatifs entre stabilité et évolution de l'expérience. In *Le travail de l'expérience*, 239-267. Paris : L'Harmattan.
- Zeitler, A. (2014). *Les apprentissages interprétatifs : Interprétation en action et construction de l'expérience*. Paris : L'Harmattan.

TABLE DES MATIERES

Sommaire	5
Résumé.....	Erreur ! Signet non défini.
Abstract	Erreur ! Signet non défini.
Liste des tableaux	Erreur ! Signet non défini.
Liste des figures	Erreur ! Signet non défini.
Liste des photos	Erreur ! Signet non défini.
Table des sigles	Erreur ! Signet non défini.
Liste des annexes	Erreur ! Signet non défini.
Introduction et contextualisation.....	Erreur ! Signet non défini.
Chapitre 1 Revue de littérature	Erreur ! Signet non défini.
1. L'enseignement en question	Erreur ! Signet non défini.
1.1 Des disciplines enseignées.....	Erreur ! Signet non défini.
1.2 Vers l'enseignement des questions socialement vives	Erreur ! Signet non défini.
1.3 Enseigner des questions vives, quels impacts sur la pratique des enseignants ?	Erreur ! Signet non défini.
défini.	
1.4 Le point de vue des acteurs	Erreur ! Signet non défini.
1.5 Synthèse de la section	Erreur ! Signet non défini.
2. État des lieux des espaces et processus de construction citoyenne....	Erreur ! Signet non défini.
2.1 L'école comme promoteur de la citoyenneté.....	Erreur ! Signet non défini.
2.2 Quelle réalité de terrain ?.....	Erreur ! Signet non défini.
2.2.1 La participation à la vie sociale de l'établissement, un ancrage historique ancien mais une réalité précaire	Erreur ! Signet non défini.
2.2.2 L'éducation civique dans les établissements entre ambition et réalité.	Erreur ! Signet non défini.
2.3 Effets des pratiques d'éducation à la citoyenneté sur les élèves	Erreur ! Signet non défini.
2.4 Synthèse de la section	Erreur ! Signet non défini.
3. Enseigner la morale à l'école	Erreur ! Signet non défini.
3.1 Quel périmètre pour un enseignement de la morale ?	Erreur ! Signet non défini.
3.2 Minimalisme et paternalisme fort (ou maximalisme).....	Erreur ! Signet non défini.
3.3 La question du juste et du bien.....	Erreur ! Signet non défini.
3.4 Une morale à l'école : vers une troisième voie.....	Erreur ! Signet non défini.
3.5 L'approche cognitive de la morale	Erreur ! Signet non défini.
3.6 L'interpellation éthique de l'enseignant	Erreur ! Signet non défini.
3.7 Synthèse de la section	Erreur ! Signet non défini.

4. Vers un idéal délibératif	Erreur ! Signet non défini.
4.1 Les travaux de Paulo Freire.....	Erreur ! Signet non défini.
4.2 Principes et concepts de la pédagogie dite « de la libération »	Erreur ! Signet non défini.
4.2.1 Le processus de conscientisation	Erreur ! Signet non défini.
4.2.2 De l'éducation bancaire à l'éducation libératrice	Erreur ! Signet non défini.
4.2.3 La démarche méthodologique ou l'anti-méthode freirienne.....	Erreur ! Signet non défini.
4.3 Synthèse de la section	Erreur ! Signet non défini.
Chapitre 2 Cadre théorique	Erreur ! Signet non défini.
1. Le concept d'activité : Approche définitionnelle	Erreur ! Signet non défini.
1.1 Les premiers contours d'un concept	Erreur ! Signet non défini.
1.2 Un positionnement scientifique.....	Erreur ! Signet non défini.
1.3 Les multiples tensions de l'activité	Erreur ! Signet non défini.
1.3.1 L'écart entre le prescrit et le réel, un jeu de prescriptions	Erreur ! Signet non défini.
1.3.2 L'activité vue comme des possibilités non mises en œuvre.....	Erreur ! Signet non défini.
1.4 La relation Homme-milieu	Erreur ! Signet non défini.
1.4.1 Le milieu de vie comme vecteur de l'activité	Erreur ! Signet non défini.
1.4.2 L'activité comme totalité autonome	Erreur ! Signet non défini.
1.5 Synthèse de la section	Erreur ! Signet non défini.
2. De Canguilhem à la démarche ergologique	Erreur ! Signet non défini.
2.1 L'approche de la maladie par « le point de vue »	Erreur ! Signet non défini.
2.2 Des normes vitales aux normes sociales	Erreur ! Signet non défini.
2.3 Le jeu des normes	Erreur ! Signet non défini.
2.3.1 La normativité.....	Erreur ! Signet non défini.
2.3.2 L'activité industrielle en prise avec les normes	Erreur ! Signet non défini.
2.3.3 Normes et valeurs	Erreur ! Signet non défini.
2.4 Synthèse de la section	Erreur ! Signet non défini.
3. Vers une épistémologie du débat de normes	Erreur ! Signet non défini.
3.1 L'activité et son approche par le sens	Erreur ! Signet non défini.
3.2 Sujet capable – sujet épistémique	Erreur ! Signet non défini.
3.3 Le dispositif dynamique à trois pôles, une visée conceptuelle et analytique	Erreur ! Signet non défini.
3.4 Synthèse de la section	Erreur ! Signet non défini.
4. L'entrée par les dispositifs	Erreur ! Signet non défini.
4.1 Un environnement de formation renouvelé	Erreur ! Signet non défini.

4.2 De l'artefact à l'instrument.....	Erreur ! Signet non défini.
4.3 L'approche sociotechnique des environnements de formation	Erreur ! Signet non défini.
4.4 Synthèse de la section	Erreur ! Signet non défini.
5. Vers des visées de développement professionnel	Erreur ! Signet non défini.
5.1 Le développement professionnel des enseignants : un défi épistémique.....	Erreur ! Signet non défini.
5.1.1 Les niveaux macro et méso du développement professionnel	Erreur ! Signet non défini.
5.1.2 Le niveau micro du développement professionnel.....	Erreur ! Signet non défini.
5.2 Postures et gestes professionnels.....	Erreur ! Signet non défini.
5.3 Synthèse de la section	Erreur ! Signet non défini.
6. Hypothèse et question de recherche	Erreur ! Signet non défini.
Chapitre 3 Cadre méthodologique	Erreur ! Signet non défini.
1. Le protocole du débat en classe en tant que dispositif pédagogique ..	Erreur ! Signet non défini.
1.1 Descriptif du dispositif pédagogique.....	Erreur ! Signet non défini.
1.2 Les participants	Erreur ! Signet non défini.
2. Le protocole de recherche.	Erreur ! Signet non défini.
2.1 Description du protocole	Erreur ! Signet non défini.
2.1.1 Outillage technique.....	Erreur ! Signet non défini.
2.1.2 Outillage méthodologique des entretiens.....	Erreur ! Signet non défini.
2.1.2.1 Deux préoccupations dans l'entretien	Erreur ! Signet non défini.
2.1.2.2 Six principes pour l'entretien	Erreur ! Signet non défini.
2.1.2.3 Les quatre axes directeurs de l'entretien	Erreur ! Signet non défini.
2.1.2.4 Synthèse de la technique d'entretien.....	Erreur ! Signet non défini.
2.2 Echancier	Erreur ! Signet non défini.
3. Traitement des données	Erreur ! Signet non défini.
3.1 Les étapes du traitement des données	Erreur ! Signet non défini.
3.1.1 Etape 1 : transcription des entretiens <i>verbatim</i>	Erreur ! Signet non défini.
3.1.2 Etape 2 : Choix du traitement des données	Erreur ! Signet non défini.
3.1.2.1 Codage des ACS avec usage du triangle de l'activité	Erreur ! Signet non défini.
3.1.2.2 Codage des ACC avec usage du dispositif dynamique à trois pôles.....	Erreur ! Signet non défini.
3.1.3 Etape 3 : découpage en unités d'analyse à partir du repérage des codages.....	Erreur ! Signet non défini.
3.1.3.1 Découpage en unités d'analyse des ACS.....	Erreur ! Signet non défini.
3.1.3.2 Découpage en unités d'analyse des ACC	Erreur ! Signet non défini.

3.1.4 Etape 4 : Reconstitution des raisonnements des acteurs par unité d'analyse pour les ACS	Erreur ! Signet non défini.
3.2 Synthèse de la section	Erreur ! Signet non défini.
Chapitre 4 Résultats	Erreur ! Signet non défini.
1. Etude de cas	Erreur ! Signet non défini.
1.1 Etude du cas Clarisse	Erreur ! Signet non défini.
1.1.1 D'une pratique d'adaptation du dispositif à des dilemmes (de l'ACS1 à l'ACC1)	Erreur ! Signet non défini.
1.1.1.1 Le dispositif en tant qu'artefact	Erreur ! Signet non défini.
1.1.1.2 La conduite du débat sans prise en compte du vécu	Erreur ! Signet non défini.
1.1.1.3 Des motifs d'agir à l'épreuve de la controverse du groupe des pairs	Erreur ! Signet non défini.
1.1.2 De questionnements éthiques à un développement par attribution de significations (le temps de l'ACS2)	Erreur ! Signet non défini.
1.1.2.1 Emergence d'une dynamique de lâcher prise sur son système de référence	Erreur ! Signet non défini.
1.1.2.2 Un développement caractérisé par des réminiscences de pratiques routinières	Erreur ! Signet non défini.
1.1.3 De la prise en compte des valeurs à une redécouverte du métier (fin de l'ACS 2 et ACC2)	Erreur ! Signet non défini.
1.1.3.1 La découverte du point de vue de l'élève	Erreur ! Signet non défini.
1.1.3.2 Une valorisation des gestes professionnels par l'évaluation de leurs impacts	Erreur ! Signet non défini.
1.1.4 De l'identification de nouveaux gestes professionnels à un processus de modélisation (le temps de l'ACS3 et de l'ACC3)	Erreur ! Signet non défini.
1.1.4.1 La prise en compte des valeurs pour entrer dans la complexité du débat de normes	Erreur ! Signet non défini.
1.1.4.2 Un développement marqué par des réminiscences de pratiques routinières	Erreur ! Signet non défini.
1.1.4.3 L'évaluation de l'impact de ses nouveaux gestes professionnels pour consolider ses choix	Erreur ! Signet non défini.
1.2 Etude du cas Evelyne	Erreur ! Signet non défini.
1.2.1 D'une habitude d'asséner des normes à une remise en cause progressive de son modèle d'agir (de l'ACS1 à l'ACC1)	Erreur ! Signet non défini.
1.2.1.1 Entre adhérence aux intentions du dispositif et imposition de normes : Un dilemme au cœur de l'agir	Erreur ! Signet non défini.
1.2.1.2 Imposer des normes pour échapper à la déstabilisation (le temps de l'ACS1 et de l'ACC1)	Erreur ! Signet non défini.

- 1.2.1.3 Des tensions entre remise en cause de ses manières de penser et volonté d'adapter le dispositif (le temps de l'ACC1) **Erreur ! Signet non défini.**
- 1.2.2 De la réussite du débat comme bascule vers la prise en compte du milieu de vie (le temps de l'ACS 2) **Erreur ! Signet non défini.**
- 1.2.2.1 Des nouvelles dispositions à agir comme vecteur de développement **Erreur ! Signet non défini.**
- 1.2.2.2 Un rapport au savoir renouvelé **Erreur ! Signet non défini.**
- 1.2.2.3 Un dépassement du genre professionnel **Erreur ! Signet non défini.**
- 1.2.3 De la consolidation de sa pratique à un élargissement du modèle (Fin de l'ACS 2 et ACC2) **Erreur ! Signet non défini.**
- 1.2.3.1 Des manières d'être, de faire et de penser en tension avec la conduite du débat **Erreur ! Signet non défini.**
- 1.2.3.2 Le dispositif perçu comme ressource : un dépassement de la contrainte (le temps de l'ACC2) **Erreur ! Signet non défini.**
- 1.2.4 D'une alternance entre de nouvelles manières d'agir et des résurgences de routines, à l'infusion des pratiques d'enseignement et de formation (le temps de l'ACS 3 et de l'ACC3) **Erreur ! Signet non défini.**
- 1.2.4.1 L'affirmation de nouvelles normes d'agir **Erreur ! Signet non défini.**
- 1.2.4.2 Résurgences de gestes du métier standardisés **Erreur ! Signet non défini.**
- 1.2.4.3 Des acquis de la recherche infusant les pratiques d'enseignement et de formation **Erreur ! Signet non défini.**
- 1.3. Etude du cas Noé **Erreur ! Signet non défini.**
- 1.3.1 De sentiments de blocages à l'instrumentalisation du milieu de vie (le temps de l'ACS 1 et de l'ACC1) **Erreur ! Signet non défini.**
- 1.3.1.1 Des manières de faire inadaptées **Erreur ! Signet non défini.**
- 1.3.1.2 Des dilemmes axiologiques bloquants **Erreur ! Signet non défini.**
- 1.3.1.3 Une proportion au contrôle se référant aux programmes d'enseignement **Erreur ! Signet non défini.**
- 1.3.1.4 Une instrumentalisation du vécu des élèves à des fins d'enseignement **Erreur ! Signet non défini.**
- 1.3.2 D'une logique de contrôle à une posture de lâcher prise (fin de l'ACC1 à l'ACC2) **Erreur ! Signet non défini.**
- 1.3.2.1 Des hésitations entre référence au métier standardisé et remises en cause de l'existant **Erreur ! Signet non défini.**
- 1.3.2.2 De nouvelles manières de penser l'agir pour faire émerger des milieux de vie .. **Erreur ! Signet non défini.**
- 1.3.2.3 Des dilemmes persistants provoquant une remise en cause de normes du métier **Erreur ! Signet non défini.**

1.3.3 D'un lâcher prise de normes du métier à de nouvelles manières de faire (le temps de l'ACS 3 à l'ACC3).....	Erreur ! Signet non défini.
1.3.3.1 L'expérimentation de nouveaux gestes professionnels pour accéder au milieu de vie	Erreur ! Signet non défini.
1.3.3.2 La redécouverte du dispositif à renfort de prises d'initiatives	Erreur ! Signet non défini.
1.3.3.3 L'attribution de significations partagées à ses raisons d'agir comme vecteur de développement.....	Erreur ! Signet non défini.
1.4 Synthèse des études de cas	Erreur ! Signet non défini.
2. Analyse inter-cas	Erreur ! Signet non défini.
2.1 Sentiments de l'acteur dans la conduite du débat centré sur le milieu de vie de l'élève..	Erreur ! Signet non défini.
2.1.1 Tableaux synoptiques des <i>verbatim</i> dans une perspective longitudinale	Erreur ! Signet non défini.
2.1.1.1 Le cas Clarisse	Erreur ! Signet non défini.
2.1.1.2 Le cas Evelyne	Erreur ! Signet non défini.
2.1.1.3 Le cas Noé	Erreur ! Signet non défini.
2.1.2 Eléments d'analyse inter-cas	Erreur ! Signet non défini.
2.1.2.1 Des sentiments de déstabilisation et d'inefficacité partagés .	Erreur ! Signet non défini.
2.1.2.2 Ce que devient le milieu de vie de l'élève à l'aune des sentiments de déstabilisation et d'inefficacité	Erreur ! Signet non défini.
2.1.2.3 Ce que recouvre les sentiments de déstabilisation et d'inefficacité, et qui est commun aux participants	Erreur ! Signet non défini.
2.1.2.4 Un développement professionnel soumis à des temporalités et à des modalités différentes	Erreur ! Signet non défini.
2.2 Le protocole du débat comme cadre de référence.....	Erreur ! Signet non défini.
2.2.1 Tableaux synoptiques des <i>verbatim</i> dans une perspective longitudinale	Erreur ! Signet non défini.
2.2.1.1 Le cas Clarisse	Erreur ! Signet non défini.
2.2.1.2 Le cas Evelyne	Erreur ! Signet non défini.
2.2.1.3 Le cas Noé	Erreur ! Signet non défini.
2.2.2 Eléments d'analyse inter-cas	Erreur ! Signet non défini.
2.2.2.1 Pratiques conjointes d'adaptation du dispositif.....	Erreur ! Signet non défini.
2.2.2.2 Ce que devient le milieu de vie de l'élève à l'aune du dispositif	Erreur ! Signet non défini.
2.2.2.3 Ce que recouvre le dispositif pour les participants	Erreur ! Signet non défini.
2.2.2.4 Un développement professionnel soumis à des temporalités et des outils différents	Erreur ! Signet non défini.
2.3 Orientation de l'activité.....	Erreur ! Signet non défini.
2.3.1 Tableaux synoptiques des <i>verbatim</i> dans une perspective longitudinale	Erreur ! Signet non défini.

2.3.1.1 Le cas Clarisse	Erreur ! Signet non défini.
2.3.1.2 Le cas Evelyne	Erreur ! Signet non défini.
2.3.1.3 Le cas Noé	Erreur ! Signet non défini.
2.3.2 Eléments d'analyse inter-cas	Erreur ! Signet non défini.
2.3.2.1 Préoccupations conjointes quant au rapport aux savoirs.....	Erreur ! Signet non défini.
2.3.2.2 Ce que devient le milieu de vie de l'élève à l'aune de l'orientation de l'activité.	Erreur ! Signet non défini.
2.3.2.3 Ce que recouvre les dilemmes liés à l'orientation de l'activité et qui est commun aux participants	Erreur ! Signet non défini.
2.3.2.4 Un développement professionnel soumis à des dynamiques contrastées	Erreur ! Signet non défini.
2.4. Mise en débat de son action.....	Erreur ! Signet non défini.
2.5 Synthèse des analyses inter-cas.....	Erreur ! Signet non défini.
2.4.1 Tableaux synoptiques des <i>verbatim</i> dans une perspective longitudinale	Erreur ! Signet non défini.
2.4.1.1 Le cas Clarisse	Erreur ! Signet non défini.
2.4.1.2 Le cas Evelyne	Erreur ! Signet non défini.
2.4.1.3 Le cas Noé	Erreur ! Signet non défini.
2.4.2 Eléments d'analyse inter-cas	Erreur ! Signet non défini.
2.4.2.1 Préoccupations conjointes en référence à des gestes du métier standardisés ...	Erreur ! Signet non défini.
2.4.2.2 Ce que devient le milieu de vie de l'élève à l'aune des réflexions du métier	Erreur ! Signet non défini.
2.4.2.3 Ce que recouvre les réflexions liées au métier.....	Erreur ! Signet non défini.
2.4.2.4 Un développement professionnel en opposition avec des gestes du métier standardisés	Erreur ! Signet non défini.
3. Le dispositif	Erreur ! Signet non défini.
3.1 Repérage des manières d'être	Erreur ! Signet non défini.
3.1.1 Analyse	Erreur ! Signet non défini.
3.1.1.1 « <i>Recevoir tout ce qui se dit [...] ne plus rien montrer</i> ».....	Erreur ! Signet non défini.
3.1.1.2 Se montrer « <i>vierge de tout savoir</i> ».	Erreur ! Signet non défini.
3.1.1.3 Se situer sur un mode : « <i>Apprenez-moi</i> »	Erreur ! Signet non défini.
3.1.1.4 Evitez une manière d'être très « <i>professorale mais qui casse l'expression des élèves</i> »	Erreur ! Signet non défini.
3.1.1.5 Former « <i>à du moins scolaire</i> »	Erreur ! Signet non défini.
3.1.1.6 Favoriser un contenu qui « <i>se cherche</i> » et minorer la quête « <i>d'efficacité</i> »	Erreur ! Signet non défini.

- 3.1.1.7 « *Accepter un niveau de discours* » éloigné des normes du métier **Erreur ! Signet non défini.**
- 3.2 Repérage des manières de penser **Erreur ! Signet non défini.**
- 3.2.1 Analyse **Erreur ! Signet non défini.**
- 3.2.1.1 « *Rattacher les uns aux autres* » par une « *lenteur* » dans les échanges **Erreur ! Signet non défini.**
- 3.2.1.2 « *Faire bouger les lignes* » avec des représentations « *corrigée[s] ou nuancée[s] par l'intervention des [uns et des] autres* » **Erreur ! Signet non défini.**
- 3.2.1.3 Accepter le « *silence* » pour « *faire éprouver* » aux élèves l'absence « *de réponse attendue* » **Erreur ! Signet non défini.**
- 3.2.1.4 Déneutraliser le débat avec les élèves **Erreur ! Signet non défini.**
- 3.2.1.5 Mettre « *à distance des réflexes pavloviens* » **Erreur ! Signet non défini.**
- 3.2.1.6 « *Découvrir* » le système de valeurs des élèves **Erreur ! Signet non défini.**
- 3.2.1.7 Considérer le débat comme un « *vécu démocratique de la classe* » **Erreur ! Signet non défini.**
- 3.3 Repérage des manières de faire **Erreur ! Signet non défini.**
- 3.3.1 Analyse **Erreur ! Signet non défini.**
- 3.3.1.1 Configurer un protocole de débat « *complètement à rebours* » **Erreur ! Signet non défini.**
- 3.3.1.2 Formuler des questions de nature « *informative [et] exploratoire* » **Erreur ! Signet non défini.**
- 3.3.1.3 « *Emettre* » le savoir tout au long du débat **Erreur ! Signet non défini.**
- 3.3.1.4 « *Initier un débat d'échanges de points de vue* » sans le clore **Erreur ! Signet non défini.**
- 3.3.1.5 Eviter de « *rebondir sur les notions* » mais « *repandre le dernier point de vue* » énoncé **Erreur ! Signet non défini.**
- 3.3.1.6 Formuler « *des questions dérangeantes* » dans un cadre sécurisé **Erreur ! Signet non défini.**
- 3.3.1.7 S'employer à ne « *pas finir les phrases* » pour « *ouvrir les champs* » des possibles **Erreur ! Signet non défini.**
- 3.3.1.8 Rester factuel avec le croquis et « *décrypter la situation, millimètre par millimètre* » **Erreur ! Signet non défini.**
- 3.3.1.9 Interroger « *leurs représentations, leur culture, leurs valeurs* » **Erreur ! Signet non défini.**
- 3.3.1.10 « *Sécuriser la parole* » **Erreur ! Signet non défini.**
- 3.4 Synthèse des points saillants du dispositif soumis à modélisation **Erreur ! Signet non défini.**
- Chapitre 5 Discussion** **Erreur ! Signet non défini.**
- 1. Débat autour des dispositifs** **Erreur ! Signet non défini.**
- 1.1 Du milieu de vie de l'élève vers un emboîtement de dispositifs **Erreur ! Signet non défini.**

1.2 Le dispositif dynamique à trois pôles (DD3P) comme matrice des dispositifs pédagogique et de recherche.....	Erreur ! Signet non défini.
1.3 Des espaces repensés.....	Erreur ! Signet non défini.
1.3.1 Des espaces temporelles intriqués	Erreur ! Signet non défini.
1.3.2 Des espaces physiques renouvelés	Erreur ! Signet non défini.
1.3.3 L'impact des espaces sur la posture enseignante	Erreur ! Signet non défini.
2. La professionnalité enseignante à l'épreuve du milieu de vie	Erreur ! Signet non défini.
2.1 Vers un constat d'épreuve de professionnalité	Erreur ! Signet non défini.
2.2 Vers un constat d'absence de gestes du métier standardisés.....	Erreur ! Signet non défini.
2.3 Vers un rapport aux savoirs scolaires réinterrogé	Erreur ! Signet non défini.
3. La formulation d'une thèse : le milieu de vie, un obstacle de/à la professionnalité	Erreur ! Signet non défini.
3.1 Le milieu de vie, un obstacle de/à la professionnalité	Erreur ! Signet non défini.
3.2 Un triple obstacle de professionnalité	Erreur ! Signet non défini.
3.2.1 Un premier obstacle de professionnalité : l'attrait d'une approche-programme qui contrarie l'accès au milieu de vie.....	Erreur ! Signet non défini.
3.2.1.1 L'enseignement de connaissances qui font écran au milieu de vie	Erreur ! Signet non défini.
3.2.1.2 Le contrat didactique qui entretient l'attirance vers la transmission de connaissances	Erreur ! Signet non défini.
3.2.2 Un second obstacle de professionnalité : le milieu de vie de l'élève qui ne fait pas valeur pour les enseignants	Erreur ! Signet non défini.
3.2.2.1 Le repérage d'une certaine indifférence au milieu de vie de l'élève	Erreur ! Signet non défini.
3.2.2.2 Le repérage d'une dynamique de mouvement de l'activité entre enseignant et élèves	Erreur ! Signet non défini.
3.2.2.3 Un processus transformatif modélisable	Erreur ! Signet non défini.
3.2.2.4 Une illustration du processus transformatif modélisé	Erreur ! Signet non défini.
3.2.3 Un troisième obstacle de professionnalité : Des gestes du métier qui font obstacle à la prise en compte du milieu de vie.....	Erreur ! Signet non défini.
3.2.3.1 Le métier d'enseignant entre continuité et nouveauté.....	Erreur ! Signet non défini.
3.2.3.2 Le genre professionnel comme potentiel obstacle à la prise en compte du milieu de vie	Erreur ! Signet non défini.
3.2.3.3 Vers une dimension de l'enseignement à tendance axiologique	Erreur ! Signet non défini.
3.2.3.4 Le milieu de vie, un référentiel à faible anticipation	Erreur ! Signet non défini.
Chapitre 6 Conclusion	Erreur ! Signet non défini.
6.1 Limites de l'étude.....	Erreur ! Signet non défini.

6.2 Développement de notre propre puissance normative	Erreur ! Signet non défini.
6.3 La formation des adultes réinterrogée.....	Erreur ! Signet non défini.
Références bibliographiques	Erreur ! Signet non défini.



UNIVERSITÉ DE STRASBOURG

**L'expérience des normes pour débattre en classe :
Vers un développement professionnel des enseignants**
*Approche ergologique d'un dispositif dialogique
réinterrogeant la formation d'adultes*

VOLUME DES ANNEXES

Liste des annexes

Annexe 1 : Etapes du protocole du débat, document remis aux enseignants	3
Annexe 2 : Clarisse, débat 1 - Croquis de la situation de départ	10
Annexe 3 : Clarisse, débat 1 - Fiche de préparation de l'ACS 1.....	11
Annexe 4 : Clarisse, débat 1 - Verbatim avec codage de l'ACS 1	15
Annexe 5 : Evelyne, Débat 1 - Croquis de la situation de départ.....	63
Annexe 6 : Evelyne, débat 1 - Fiche de préparation de l'ACS1	65
Annexe 7 : Evelyne, débat 1 - Verbatim avec codage de l'ACS 1	73
Annexe 8 : Noé, débat 1 - Croquis de la situation de départ.....	141
Annexe 9 : Noé, débat 1 - Fiche de préparation de l'ACS1	142
Annexe 10 : Noé, débat 1 - Verbatim avec codage	146
Annexe 11 : ACC1 – Verbatim avec codage.....	211
Annexe 12 : Clarisse, débat 2 - Croquis de la situation de départ	298
Annexe 13 : Clarisse, débats 2a et 2b - Fiche de préparation de l'ACS 2	300
Annexe 14 : Clarisse, débat 2 - Verbatim avec codage de l'ACS 2.....	307
Annexe 15 : Evelyne, débat 2 - Croquis de la situation de départ	396
Annexe 16 : Evelyne, débat 2 - Fiche de préparation de l'ACS 2.....	397
Annexe 17 : Evelyne, débat 2 - Verbatim avec codage de l'ACS 2	408
Annexe 18 : Noé, débat 2 - Croquis de la situation de départ.....	514
Annexe 19 : Noé, débat 2 - Fiche de préparation de l'ACS 2	516
Annexe 20 : Noé, débat 2 - Verbatim avec codage de l'ACS 2	522
Annexe 21 : ACC2, verbatim avec codage.....	619
Annexe 22 : Clarisse, débat 3 – Croquis de la situation de départ.....	804
Annexe 23 : Clarisse, débat 3 – Fiche de préparation de l'ACS 3.....	806
Annexe 24 : Clarisse, débat 3 – Verbatim avec codage de l'ACS 3.....	814
Annexe 25 : Evelyne, débat 3 – Croquis de la situation de départ	902
Annexe 26 : Evelyne, débat 3 – Fiche de préparation de l'ACS 3.....	903
Annexe 27 : Evelyne, débat 3 – Verbatim avec codage de l'ACS 3.....	911
Annexe 28 : Noé, débat 3 – Croquis de la situation de départ	1023
Annexe 29 : Noé, débat 3 – Fiche de préparation de l'ACS 3.....	1025
Annexe 30 : Noé, débat 3 – Verbatim avec codage de l'ACS 3	1029
Annexe 31 : ACC3 – Verbatim avec codage.....	1164
Annexe 32 : Etude du cas Clarisse, <i>verbatim</i> extraits 1 à 22.....	1320
Annexe 33 : Etude du cas Evelyne, <i>verbatim</i> extraits 1 à 27	1330
Annexe 34 : Etude du cas Noé, <i>verbatim</i> extraits 1 à 30	1343
Annexe 35 : Analyse inter-cas, sentiments de l'acteur dans la conduite du débat centré sur le milieu de vie de l'élève (extraits 1 à 11).....	1356
Annexe 36 : Analyse inter-cas, le protocole du débat comme cadre de référence (extraits 1 à 11).....	1359
Annexe 37 : Analyse inter-cas, orientation de l'activité (extraits 1 à 12)	1365
Annexe 38 : Analyse inter-cas, mise en débat de son action (extraits 1 à 13)	1371
Annexe 39 : Le dispositif (extraits 1 à 29)	1377

Cadrage méthodologique du débat

En amont du cours : Programmation de la séance

Éléments méthodologiques Pour mise en œuvre par l'enseignant(e)

- ✓ Préparation de la séance
- ✓ Sélectionner un thème de débat en identifiant les objectifs, notions et concepts qu'il sous-tend
- ✓ Se constituer une réserve d'arguments pour éventuellement relancer le débat

A prévoir :

- ✓ Présenter aux élèves l'objectif de la recherche
- ✓ Présenter les modalités du débat ainsi que les thèmes retenus
- ✓ Insister sur les règles du débat

J1 : Enseignant(e) et éventuellement chercheur

Objectifs : Recueillir l'adhésion des élèves et prélever la situation support du débat

Démarche / méthode pédagogique EMC	Timing	Pour aller plus loin		
		Approche ergologique	Mots clés / méthode pédagogique Freire	Démarche / méthode pédagogique Freire
<ul style="list-style-type: none"> ✓ Demander aux élèves de réfléchir à une situation dans laquelle ont été impliqués, en tant qu'auteur ✓ Il est essentiel que les élèves aient pris une décision dans la situation évoquée. Ce point constitue la condition théorique pour que le débat soit porteur 	Environ 30 minutes		contexte : se conscientiser pour s'alphabétiser	Relevé par enquête de l'« univers-vocabulaire »

J2 : Le chercheur et l'élève ou le groupe d'élèves (sur un temps de pause)

Objectif : Préparer le débat

		Pour aller plus loin		
Démarche / méthode pédagogique EMC	Timing	Approche ergologique	Mots clés / méthode pédagogique Freire	Démarche / méthode pédagogique Freire
Le scénario				
<p>Temps 1</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ L'élève décrit cette fois avec davantage de précisions la situation ✓ Il réalise un croquis du scénario type, support de la situation tel un décor que l'on cherche à restituer ✓ Le croquis consiste à décrire les régularités ✓ Le chercheur est attentif à la fidélité de la restitution <p>Temps 2</p> <p>La singularité des faits</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ L'élève reprend le croquis de départ et précise, en l'annotant ce qui s'est passé le jour des faits ✓ On cherche à retrouver la fidélité des faits 	Prévoir environ 30 minutes	<p>Temps 1</p> <p>Désadhérence (repérage)</p> <p>Illustre que le scénario est toujours partiellement construit</p> <p>Temps 2</p> <p>Adhérence (ancrage)</p> <p>Met en évidence la singularité de la situation le jour des faits</p>		<p>Ces mots sont traduits sous forme d'éléments figurés (cartes, images, vidéos) illustrant les réalités et situations concrètes dans lesquelles vivent les gens</p>

J3 : L'enseignant, la classe et le chercheur

Objectif : Mener le débat

Séance filmée

		Pour aller plus loin		
Démarche / méthode pédagogique EMC	Timing	Approche ergologique	Mots clés / méthode pédagogique Freire	Démarche / méthode pédagogique Freire
Temps 1 ✓ Présentation par l'élève ou le groupe d'élèves des croquis réalisés ✓ Le chercheur contribue à cette présentation	10 minutes	Temps 1 Désadhérence (repérage) puis adhérence (ancrage)	Processus réel d'alphabétisation	Animation de cercles de culture La création de situations existentielles typiques du groupe avec lequel on travaille, par la présentation et la discussion des mots clés
Temps 2 ✓ Discussion / Débat avec le groupe pour faire émerger des représentations, valeurs, savoirs investis... ✓ L'enseignant anime les échanges ✓ Il est essentiel de débattre sur la situation	20 à 30 minutes	Temps 2 Le débat ergologique		Phase d'éléments verbalisés (discussions, débats) puis traduction en signaux écrits (écriture, lecture)

		Pour aller plus loin		
Démarche / méthode pédagogique EMC	Timing	Approche ergologique	Mots clés / méthode pédagogique Freire	Démarche / méthode pédagogique Freire
<p>Des acquisitions se font tout au long de la séance tant au niveau des valeurs que des connaissances</p> <p>✓ On acceptera que les élèves fassent le lien avec leur vécu personnel qui pourrait rejoindre la situation énoncée. L'enjeu étant toujours d'amener les élèves à décrire leurs situations similaires</p> <p>✓ On pourra alterner entre des temps de description et des moments de réflexion</p> <p>Deux objectifs : Premièrement, faire émerger des points de vue Deuxièmement, faire émerger des connaissances et valeurs afin de les transformer en comportements pérennes</p>				<p>L'emploi et l'analyse de mots clés permettent ainsi une acquisition de vocabulaire, une discussion et une prise de conscience à propos de la réalité suggérée par chacun de ces mots</p> <p>Deux objectifs:</p> <p>Premièrement, <i>éviter de donner aux élèves des points de vue tout faits</i> de la réalité sociale en les associant à l'acte de la prise de connaissance par le dialogue et la discussion.</p> <p>Deuxièmement, aider les élèves à s'approprier des connaissances <i>qu'ils puissent contribuer à opérer des changements sociaux, politiques et économiques dans leur société.</i></p>

		Pour aller plus loin		
Démarche / méthode pédagogique EMC	Timing	Approche ergologique	Mots clés / méthode pédagogique Freire	Démarche / méthode pédagogique Freire
Temps 3 ✓ Le(s) narrateur(s) reprend la parole pour énoncer ce qu'il garde et ce qu'il rejette (tant au niveau connaissances que des valeurs) ✓ On pourra observer si on a « désenglué » l'élève de son vécu et si, grâce à ce vécu, des connaissances sont désormais incorporées ✓ Il n'y a plus de discussion possible après cette intervention	5 minutes			

J4 : L'enseignant, la classe (et le chercheur)

Objectif : Présenter une synthèse du débat

Séance filmée

Prévoir environ 30 minutes	✓ L'enseignant(e) réalise une synthèse des débats ✓ Il s'agira d'être attentif au couple savoirs/valeurs ✓ Des éléments du débat seront restitués comportant des références explicites à des moments précis du débat
----------------------------	--

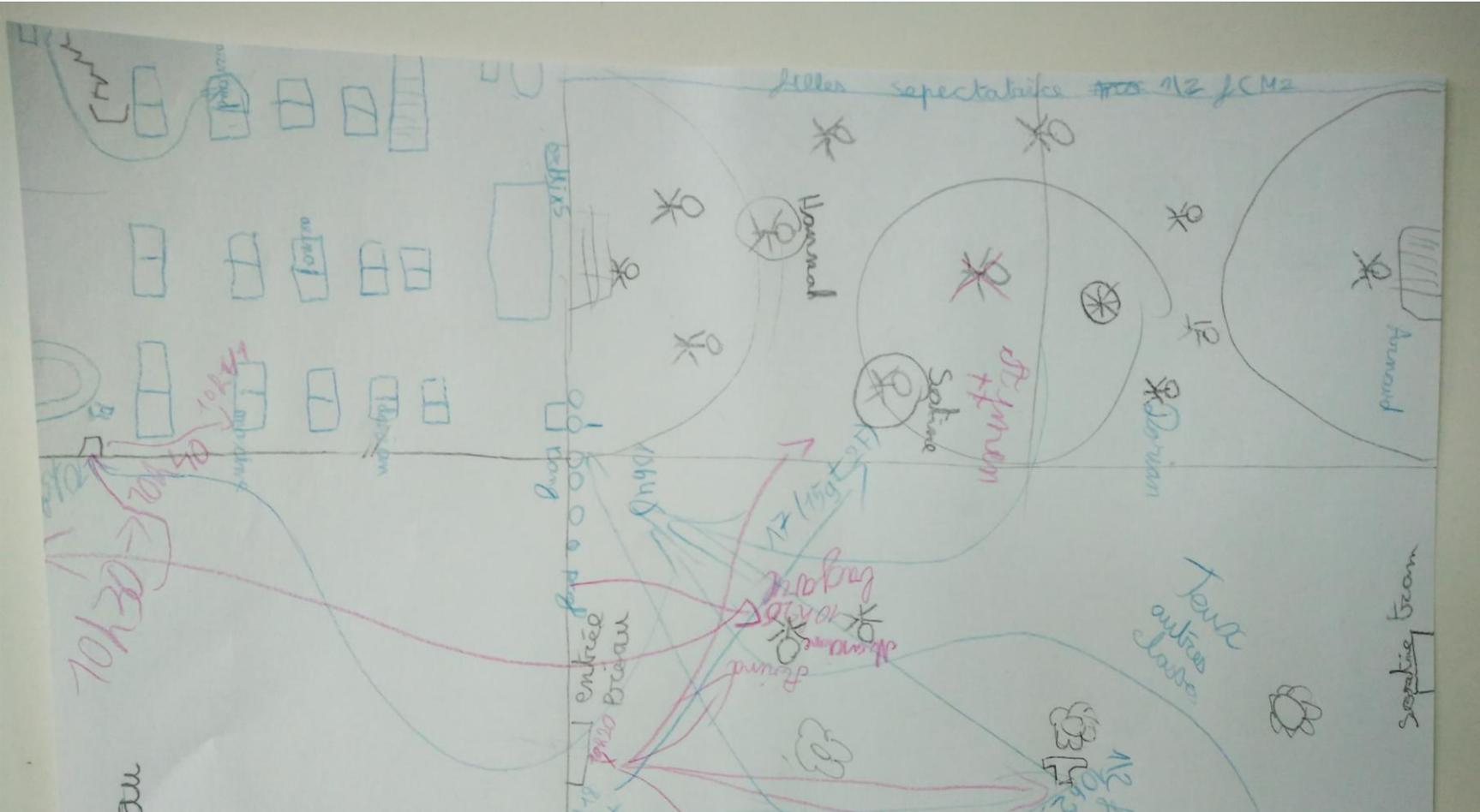
J5 : L'enseignant(e) et le chercheur

Objectif : Entretien d'autoconfrontation

Séance filmée

<p>Prévoir environ 40 minutes</p>	<ul style="list-style-type: none">✓ L'enseignant(e) et le chercheur réalisent un entretien d'autoconfrontation à partir d'une sélection de séquences du débat✓ Cet entretien peut avoir lieu avant ou après J4 (néanmoins, une proximité avec la séance est nécessaire)
-----------------------------------	--

Annexe 2 : Clarisse, débat 1 - Croquis de la situation de départ



Annexe 3 : Clarisse, débat 1 - Fiche de préparation de l'ACS 1

Timing	Repères	
6 – 9	Arnaud (A), Doriand (D) mais aussi Mohammed (M) décrit les injustices de la maîtresse	C. relance « Qu'est-ce qui s'est passé dans la classe ? »
9-9.50	Une élève introduit le terme « Favoritisme »	C. lance le débat sur discrimination/favoritisme
9.51-11.49	Le débat s'engage	C. précise qu'on passe déjà au débat
10.20	Le débat vise la qualification de ce qui s'est passé dans la cour	C. « J'ai envie de poser une question [silence] On va mettre un mot sur ce qui s'est passé ans la cour, qu'est-ce qu'on dirait ? »
10.21		A. répond « Arena a le droit de faire ce qu'elle veut »
11.20 Elle ignore une intervention. Qu'elle en est la raison ?		Une élève dit « Elle avait raison de lui donner un coup de pied » C. répond « non » et passe
11.50 à 14.20	Reprise des choses importantes qui ont été énoncées	C. « On a dit des choses importantes sur Maxime... Est-ce que quelqu'un a quelque chose à dire...pourquoi vous dites que Maxime cherche tout le temps ? »

12.14	D. hésite à décrire ce qu'il pense de M	D. hésite « ben...il est un peu...ben jsais pas...le mot ça se dit pas en face...un lèche heuuu enfon voilà quoi ». A. « lui il sait pas qu'on l'aime pas trop, à la base, donc on lui fait croire qu'on est son pote [...] mais quand il est avec nous il veut toujours faire trop...quand on est sur le terrain de foot avec nous... quand on le touche à peine ...enfin quand l'équipe adverse le touchait à peine il prenait le ballon en main et il pleurait...alors qu'il n'y avait pas faute c'était juste du physique quoi...après on se prend des coups francs »
13.20		M « Sans vouloir être méchant, il fait son malin »
14.20 – 19.01	C. lance la réflexion sur les émotions	C. « Qui a assisté au coup de pied de Arena? »... Qui a été dans la classe ?
14.48		C. « Qu'est-ce que vous avez ressenti quand vous êtes retourné en classe ? et quand M. est revenu de l'infirmerie ? »
15.00		A et D hésite à répondre. M. « on attendait ce que la maîtresse allait dire ...jsais pas trop comment dire...ça nous a énervé »
17.12		A. reprend la main pour critiquer M
17.50		C. « Et vous ça vous met dans quel état ? Qu'est-ce que vous ressentez à ce moment là ? » M. « C'est un lâche jsais pas moi » C. « C'est un jugement c'est pas un ressenti ». M. « Jsais pas moi, s'il avait quelque chose à dire qu'il le dise en face, c'est pas grave, on discute ». A. « Il dit tout sur le dos, il dit tout sur le dos de tout le monde ». D. « Par exemple, un moment il m'avait insulté sur mon dos et Arnaud il est venu me le dire. Vu que je sais que c'est une tapette. J'ai fait comme s'il n'avait rien dit. Parce que venant de lui des insultes c'est comme d'habitude »

18.30	C. « Qu'est-ce que tu mets derrière le mot tapette »	D. « C'est quelqu'un qui est peureux, quelqu'un qui n'ose pas dire les choses en face ». A. « Moi ma version à moi c'est il fait le malin il dit qu'il va tout faire pour arranger l'affaire alors que quand il est en face il fait directe moins le malin et il redescend.
19.02 – 24.20	C. interroge un vécu similaire des élèves	C « Est-ce que quelqu'un a déjà vu quelqu'un se faire taper dans la cour et après trouver que la situation elle n'est pas gérée correctement par celui qui a l'autorité, là c'était la maîtresse et que ça devrait se passer autrement ? »
19.16	Vincent raconte une injustice en classe et la bagarre générale qui s'en est suivie	
24.21 – 32.41	C. demande les origines qui peuvent expliquer que des personnes soient injustes	C. « On va un peu avancer. Pourquoi ce type de choses arrive ? »
24.36	Amigal explique que c'est parce que des gens ont vécu ce type de situation.	
25.06	Guillaume explique que les élèves peuvent être dans le viseur parce qu'ils ont fait une fois quelque chose	
25.21	? explique qu'on peut être punit parce qu'on a l'habitude de faire des bêtises alors que la personne qui fait une fois une bêtise le prof pense que c'est pas grave	
25.40	Adil raconte qu'effectivement ça lui ait arrivé. Il s'est fait traiter de « sale arabe » été comme la personne était réputée sage la maîtresse a dit « Ohh non c'est pas vrai »	
26.07	D. explique que la maîtresse avait un point positif	
26.54	C. fait une synthèse de tout ce qui a été dit	
27.21	C. relance le débat	C. « Est-ce qu'on a le droit de faire ça [de ne pas traiter tout le monde de la même manière]? »

27.37	C. questionne les élèves sur des données générales	C. « Est-ce qu'on est vraiment égaux ? » « Moi je suis une fille et toi un garçon ?... » D. « Non, par exemple dans certains pays les femmes n'ont pas le droit de conduire, pas le droit de travailler... »
28.16 - 30.37	C. recentre sur ce qui s'est passé dans la cour... elle précise en répondant à D que la maîtresse aurait dû faire plus (mais que cela n'excuse pas le coup qu'Arena a donné). Elle précise les droits de maxime qui a le droit de ne pas se faire taper et ... répond aux élève qu'il a le droit de se défendre	C. « On a les mêmes droits, alors là à l'école, dans le 1 ^{er} épisode entre Arena et Maxime, peut importe les prénoms, quel droit avait Maxime quel droit avait Arena ? »
30.57		C. « Pourquoi on a pas le droit de taper quelqu'un ? »
31.32	C renvoie le questionnement sur ce qui se passe dans la classe quels droits dans la classe	C. « Dans la classe maintenant... »
31.50		A. « Ben de sortir le portable. Nous on sort le portable on se fait direct punir. Elles elles le sortaient en cachette et voilà rien quoi »
32.1		C. « Qu'est-ce qui va toujours avec les droits »
32.44 – 39.01	C. Revient sur le terme « discrimination ». C. fait du « descendant » sur quelques minutes	
34.42	C. résume tout le débat en faisant le lien avec la question des droits de l'homme et des devoirs. Elle résume tous les mots nouveaux appris (enrichissement lexicque »	C. « Si on résume ce qu'on a fait aujourd'hui, on est parti de la situation de D. et A. et Mohammed était très impliqué aussi parce qu'il était dans la même classe et il a assisté à toutes les scènes. On bien vu qu'il s'est passé deux choses différentes. Ce qui les avaient beaucoup heurtés c'est la maîtresse qui n'avait pas punie Arena et ils ont relié ça au fait que les filles étaient moins punies dans la classe. Et ils ont trouvé que c'était injuste. Et vous avez tous vécus des situations où vous vous êtes retrouvés dans de telles situations, vous avez senti de l'injustice d'être traité injustement ... quand on a cherché les raisons qui expliquaient ce type de situations on avait plein d'idées mais aucune certitude [...]

38.07	C. fait le lien avec les connaissances. Cours descendant . Elle demande aux élèves toutes les formes de discrimination qui existe.	C. « est-ce que vous connaissez des exemples de discrimination ? »
39.01 – fin	C. cherche à clore la séance	C. « Quelqu'un veut conclure ? ... finalement comme s'est terminé votre histoire ? Qu'est-ce qu'on aurait pu faire ? ... Vous qu'est-ce que vous auriez pu faire ?... les autres est-ce que vous aviez l'idée de faire quelque chose lorsque vous avez été victime ou spectateur d'une injustice ? « Est-ce que vous avez ressenti de l'injustice ? »

Annexe 4 : Clarisse, débat 1 - Verbatim avec codage de l'ACS 1

	AGIR	SAVOIR	VALEUR
Ch 1: Donc je te propose de démarrer avec le debrief du premier débat, donc collègue du Parc, octobre 2017. Et alors pour démarrer avant de visionner, est-ce que tu peux juste un petit peu revenir sur les intentions pédagogiques qui étaient les tiennes où la manière dont tu as préparé la séance, un peu quelques mots sur cette phase là			
C 2 : Alors comment j'ai préparé la séance. Pas beaucoup en fait. Ce que je voulais faire c'est arriver à une situation de différence, d'acceptation de la différence ce à quoi on est parti complètement ailleurs. C'est pas du tout ça qui a émergé. Mais je me disais que, enfin, qu'il fallait être prêt à s'adapter à ce qui allait émerger c'est eux qui m'intéressent en fait et pas forcément vouloir imposer un contenu donc j'avais pas sur le plan des concepts par	Ce que je voulais faire c'est arriver à une situation de différence, d'acceptation de la différence		c'est eux qui m'intéressent en fait et pas forcément vouloir imposer un contenu

exemple ou des mots clés que je voulais évoquer y avait pas euh j'étais pas fixe.			
Ch 3 : D'accord, tu avais donc, enfin			
C 4 : Je me disais qu'on s'adapterait à la situation et qu'on pouvait toujours faire émerger des choses mais on est parti dans une direction à laquelle je ne m'attendais pas du tout en fait	Je me disais qu'on s'adapterait à la situation et qu'on pouvait toujours faire émerger des choses mais on est parti dans une direction à laquelle je ne m'attendais pas du tout en fait		
Ch 5 : D'accord ok alors, alors on peut regarder justement à quel moment tu l'as remarqué à peu près que ça ça prenait une autre orientation? Es-ce que c'est relativement au début ? Où ?			
C 6 : Alors de ce dont les élèves avaient parlé à la séance de préparation c'était d'une situation de favoritisme filles garçons dans la classe.			
Ch 7 : Oui			
C 8 : En fait c'est rajouté une source de problème qui s'est passée ailleurs dans la cour que j'ai mobilisée. Et qui menait, en fait qui réorientait cette scène de classe sur le favoritisme.		En fait c'est rajouté une source de problème qui s'est passée ailleurs dans la cour que j'ai mobilisée. Et qui menait, en fait qui réorientait cette scène de classe sur le favoritisme.	

	Unité d'analyse : Ce que je voulais faire c'est arriver à une situation de différence, d'acceptation de la différence ce à quoi on est parti complètement ailleurs [suite à] une source de problème qui s'est passée ailleurs dans la cour que j'ai mobilisée. Et qui menait, en fait qui réorientait cette scène de classe sur le favoritisme [mais] c'est eux qui m'intéressent en fait et pas forcément vouloir imposer un contenu. Je me disais qu'on s'adapterait à la situation et qu'on pouvait toujours faire émerger des choses mais on est parti dans une direction à laquelle je ne m'attendais pas du tout en fait		
Ch 9 : Oui c'est ça			
C 10 : Et du coup cette séquence dans la cour et qui serait du harcèlement parce qu'on devinait bien que la victime était au cœur de préoccupations diverses disons de la part des élèves			
Ch 11 : C'était Maxime hein?			
C 12 : Ouais c'est ça. He ben euh. Il servait en fait à faire émerger la situation de favoritisme qui avait lieu après.			
Ch 13 : Ouais			
C 14 : Et du coup c'était compliqué parce que soit on axait sur le harcèlement mais on laissait tomber ce qui s'était passé dans la classe soit on tablait sur la discrimination, le favoritisme et le traitement inégal des des enfants selon leur sexe c'est pas qu'on laissait tomber mais c'est que le harcèlement, enfin ce qui s'était passé dans la cour passé au second plan			
Ch 15 : Ah d'accord, donc là il y avait deux situations			
C 16 : Je l'ai vécu vraiment comme deux situations différentes qui mettait en jeu des savoirs et des connaissances différentes.			

Ch 17 : D'accord, ok d'accord. Et est-ce qu'on peut le mettre en lien avec cette scène par exemple là où on va passer juste donc là tu te rappelles les élèves ont présenté le croquis hein. Avec mum la scène			
C 18 : Ouais ouais			
Ch 19 : Et puis là assez rapidement il y a un débat qui va s'installer et là, je mets juste un petit bout et là ce qui m'aurait bien intéressé euh regarde là, ce qui m'intéresserait c'est d'avoir ton avis sur ce sujet. Regarde là. Est-ce que c'est à ce moment-là que tu as pris conscience que quelque chose se passait? Ou, bref qu'est ce qui s'est passé chez toi ? Quelles étaient tes préoccupations ? (visionnage)			
C 20 : Fragile, ce qui est une insulte pour les élèves hein... Là on est mais on est franchement face à une contradiction chez ces enfants qui prennent l'un pour une victime fragile etc et qui s'en moque et qui raconte que il cherchait des problèmes			
Ch 21 : Ouais			
C 22 : Mais qu'ils tiennent à défendre coûte que coûte en classe en n'en faisant une vraie victime. On a vraiment une situation complètement duale par rapport à cette tierce personne et			
Ch 23 : oui			
C 24 : Et là je me suis dit ouh là ça va être c'est compliqué			
Ch 25 : Ouais d'accord			
C 26 : C'est compliqué parce qu'évidemment il y a un lien entre la première et la deuxième scène mais le ressenti des enfants par rapport à cette tierce personne n'est pas du			

tout le même entre la première et la deuxième scène			
Ch 27 : ouais ouais			
C 28 : Parce que dans la deuxième scène ils arrivent comme des défenseurs du 1 ^{er}			
Ch 29 : Quand tu dis la deuxième scène, c'est celle dans la classe ?			
C 30 : Oui celle dans la classe.			
Ch 31 : Ouais d'accord ok. Bref et là à ce moment-là tu dis ?			
C 32 : Eh ben il faut ... est-ce que je me dis que je fais un choix entre les deux... eh ben j'en suis pas sûr en fait. Je crois que j'ai mené les deux de front, de toutes façons il y a des concepts dans les deux donc moi ça me va [rire]. Alors, pas les deux simultanément mais disons l'un après l'autre et d'ailleurs dans ce qui a émergé comme mot clé	j'ai mené les deux de front		de toute façon il y a des concepts dans les deux donc moi ça me va
Ch 33 : Ouais			
C 34 : Euh on avait discrimination favoritisme d'un côté c'était pour la scène en classe et droits et devoirs de l'autre qui se retrouvaient plus sur la situation dans la cour par exemple			
Ch 35 : Ouais, d'accord. Donc là en terme de savoir effectivement on n'est pas sur du tout sur le même plan quoi.			
C 36 : Non on bifurquait complètement là sur les thèmes.			
Ch 37 : Et toi à ce moment-là est-ce qu'il y a un moment tu te dis que tu vas reprendre la main là-dessus ou au contraire tu acceptes			

C 38 : On ne pouvait comprendre la deuxième situation sans la première donc euh c'était un peu... enfin oui c'était artificiel de couper et de ce s'intéresser qu'à ce qui s'est passé dans la cour.		On ne pouvait comprendre la deuxième situation sans la première donc euh c'était un peu... enfin oui c'était artificiel de couper	
	Unité d'analyse : On ne pouvait comprendre la deuxième situation sans la première donc euh c'était un peu... enfin oui c'était artificiel de couper [et donc] j'ai mené les deux de front [et] de toutes façons il y a des concepts dans les deux donc moi ça me va		
Ch 39 : D'accord.			
C 40 : Parce que là on est je trouve rapidement coincé sur ce qu'il y avait à dire			
Ch 41 : Ouais d'accord			
C 42 : Et dans la classe pareil enfin les deux allaient ensemble et j'avais du mal à les séparer.			
Ch 43 : D'accord donc tu es partie sur ces deux moments là			
C 44 : Ouais			
Ch 45 : Et là un petit peu avant là il y a eu un petit silence là ce moment-là et ce que c'est en lien avec ce qu'on évoque là (visionnage vidéo)			
C 46 : C'est là, c'est là où moi je me dis mais en fait on y arrive à la situation dans la classe et moi j'étais restée là-dessus quand ils sont arrivés avec leur situation dans la cour avec untel qui donne un coup de pied à untel je me dis mais d'où ça sort ? Et là je me dit ahhh ben c'est le prologue de la situation.			
Ch 47 : Ok ouais d'accord. Tu n'avais pas, à ce moment-là, tu n'avais pas encore compris le lien entre les deux situations?			

<p>C 48 : Non je me disais qu'est-ce qu'ils sont en train de me raconter? Moi j'avais gardé en mémoire cette situation de favoritisme dans la classe et donc du coup je me dis... ben.. d'où ça sort et là ah d'accord je comprends comment ils ont organisé leur pensée donc là c'est avant il y a un après et le avant il explique le après. Donc il faut encore continuer parce qu'ils n'ont pas fini et qu'il faut faire émerger la suite pour qu'on ait un exposé global de la situation si non on peut rien faire</p>	<p>il faut encore continuer [...] il faut faire émerger la suite pour qu'on ait un exposé global de la situation</p>	<p>Moi j'avais gardé en mémoire cette situation de favoritisme dans la classe et donc du coup [...] d'accord je comprends comment ils ont organisé leur pensée</p>	<p>si non on peut rien faire</p>
	<p>Unité d'analyse: Moi j'avais gardé en mémoire cette situation de favoritisme dans la classe et donc du coup [...] d'accord je comprends comment ils ont organisé leur pensée. Il faut encore continuer [de leur laisser la parole parce] qu'ils n'ont pas fini et qu'il faut faire émerger la suite pour qu'on ait un exposé global de la situation si non on peut rien faire</p>		
<p>Ch 49 : D'accord ok et là tu n'étais pas spécialement à l'aise ou tu reprenais la main où dans quel état d'esprit tu étais à ce moment-là ?</p>			
<p>C 50 : Alors moi je m'étais structuré ça comme ça. Hum, on va les laisser raconter. Une fois qu'ils ont fini de raconter on va poser d'abord des questions pour euhh comprendre ce qu'ils ont ressenti et ensuite on pose des questions pour comprendre la situation globalement. Et ensuite on va essayer de poser des questions pour comprendre et monter un peu d'un niveau. Et là je me dis et moi qui était lancé je me disais qu'est-ce qu'on va pouvoir poser comme question ? Je me dis non non c'est pas encore le moment, j'ai pas assez de matière et il faut qu'ils s'engagent, qu'ils s'emparent de l'histoire là c'est pas à moi de prendre les devants.</p>	<p>on va les laisser raconter. Une fois qu'ils ont fini de raconter on va poser d'abord des questions pour euhh comprendre ce qu'ils ont ressenti et ensuite on pose des questions pour comprendre la situation globalement. Et ensuite on va essayer de poser des questions pour comprendre et monter un peu d'un niveau</p>	<p>j'ai pas assez de matière</p>	<p>non non c'est pas encore moment [...] il faut qu'ils s'engagent, qu'ils s'emparent de l'histoire là c'est pas à moi de prendre les devants</p>

	<p><u>Unité d'analyse</u> : On va les laisser raconter. Une fois qu'ils ont fini de raconter on va poser d'abord des questions pour euhh comprendre ce qu'ils ont ressenti et ensuite on pose des questions pour comprendre la situation globalement. Et ensuite on va essayer de poser des questions pour comprendre et monter un peu d'un niveau [parce que] non non c'est pas encore moment, j'ai pas assez de matière [...] il faut qu'ils s'engagent, qu'ils s'emparent de l'histoire là c'est pas à moi de prendre les devants</p>		
Ch 51 : D'accord, je comprends. C'est donc toi qui t'es freiné quoi en fait?			
C 52 : Je me suis dit oui c'est pas du tout fini leur histoire on va pas enchaîner tout de suite.			
Ch 53 : Ok d'accord je vois. Et ta préoccupation en fait c'est d'avoir tous les éléments ?			
C 54 : Oui qu'ils arrivent à leur situation de favoritisme			
Ch 55 : De favoritisme?			
C 56 : Oui parce que c'est ça qu'ils avaient évoqué			
Ch 57 : C'est ça c'est ça. Parce qu'en réalité cela ne collait pas plus que ça ?			
C 58 : Ben jusqu'à ce moment-là du débat on le voit pas émerger c'est mohamed qui le fait émerger quand il raconte son histoire avec son souvenir qui en fait et celui des deux garçons là mais un peu revisité			
Ch 59 : Tout à fait ouais.			
C 60 : Et c'est là que je me rends compte qu'il y a bien une histoire dans la classe et qu'on peut aussi en faire quelque chose parce qu'on était parti là-dessus ouais parce que dans la cour ok c'est exploitable mais du coup dans la classe on fait quoi mais là je le voyais émerger et je me dis bon on attend.			

Ch 61 : Donc effectivement tu as été surprise et puis il t'a fallu un peu de temps donc ça c'est quand tu étais à droite là de la salle et après tu es passée de l'autre côté. Alors un peu dans la même logique il y avait un peu plus loin quand on avance un peu là il y avait... un petit moment qui me semblait intéressant parce qu'il y a une discussion qui s'engage où ..et tu intervies assez rapidement pour euh... on va écouter (visionnage)			
C 62 : Ouais voilà. Moi je là je vois ma grille donc ça fait deux situations différentes en fait effectivement ce n'est peut-être pas vécu comme ça par les enfants. Mais euh oui			
Ch 63 : C'est là que ça se passe. Tu commences à remettre un peu tous les bouts là			
C 64 : Oui là je me dis ok donc on a deux situations qu'on va tirer les mots importants des deux situations et puis heu discrimination est arrivé finalement assez vite.			
Ch 65 : D'accord Ok et parce que tu disais un moment euh tu dis ben on est déjà parti sur le débat. Je te remets l'extrait là. On va écouter (visionnage)			
C 66 : Pour moi l'exposé est terminé, et euh ils ont commencé à mettre des mots sur ce qu'il s'est passé			
Ch 67 : Quand tu dis mettre des mots c'est-à-dire ?			
12.08 C 68 : Utiliser des concepts qu'on va réutiliser. Et donc, ils sont déjà en train de s'extraire du quotidien et donc de réfléchir à des situations qui sont plus globales donc je le laisse faire	je les laisse faire		
Ch 69 : Ah oui plus globales. Que d'autres auraient également vécu et qui sont similaires ? Quand tu dis plus global c'est ça			
C 70 : Oui et plus distantes de la réalité.			

Ch 71 : Ouais. Tu pensais un peu à quoi parce que du coup ce n'est pas tombé ou si un petit peu ?			
C 72 : Là je me suis dit en fait ça va permettre à ceux qui ont vécu des situations similaires et qui ne veulent pas tellement les évoquer de se rattacher à cela parce que du coup ces mots là ils les entendent ils les connaissent visiblement et peut-être ça va faire « tilt » chez certains en fait ça permet de retourner au niveau du sol un moment parce qu'on s'extrait de la situation particulière et qu'on est sur des mots généraux auxquels d'autres peuvent s'essayer de se rattacher quitte à ce qu'il y ait des longueurs, c'est pas grave		ça va permettre à ceux qui ont vécu des situations similaires et qui ne veulent pas tellement les évoquer de se rattacher à cela parce que du coup ces mots là ils les entendent ils les connaissent visiblement et peut-être ça va faire « tilt » chez certains	quitte à ce qu'il y ait des longueurs, c'est pas grave
	Unité d'analyse: Je les laisse faire [...] ça va permettre à ceux qui ont vécu des situations similaires et qui ne veulent pas tellement les évoquer de se rattacher à cela parce que du coup ces mots là ils les entendent ils les connaissent visiblement et peut-être ça va faire « tilt » chez certains [...] quitte à ce qu'il y ait des longueurs, c'est pas grave		
Ch 73 : Ah oui donc de les embrigader un peu au sens positif du terme.			
C 74 : Oui parce que je les trouvais pas très impliqué dans les échanges. Je les ai trouvés très spectateurs mais finalement euh il y en a très peu qui ont cherché à partager des situations qu'ils avaient vécues. Très peu avait envie de donner leur avis du coup je me disais qu'en mettant des mots plus généraux peut-être que ça allait faire émerger des choses chez les autres.			
Ch 75 : Et du coup, comment tu l'expliques ça que les élèves ils sont restés distants par rapport à ça.			

<p>C 76 : Je pense que c'est lié au vécu de la classe. Ils ne se connaissent pas super bien, ils n'étaient pas tous forcément dans la même école et l'empathie qui peut se développer dans une classe entre septembre et juin voilà fait que à la fin ils sont plus ouverts les uns avec les autres et savent aussi raconter des faiblesses quand dans la classe ça marche bien et je suis pas sûr que dans la classe ils soient déjà à ce stade-là.</p>			
<p>Ch 77 : D'accord</p>			
<p>C 78 : Ils sont encore sur leur garde. Guillaume il n'a pas dit grand-chose, Vincent pareil. Adil est un peu plus expansif il a un peu plus parlé. Et Younes aussi mais lui il aime bien la théorie, il passe facilement à un niveau abstrait mais il y en a beaucoup qui étaient là comme simples spectateurs qui ont réagi un peu plus tard quand ils ont donné leurs avis quand ils ont cherché des explications et là on était dans le général ça les touchait du coup beaucoup moins, ils ne se mettaient pas en danger</p>			
<p>Ch 79 : Donc du coup tu expliques par le fait enfin tu expliques ça par le fait qu'il n'y a pas encore de groupe en fait ?</p>			
<p>C 80 : Il n'y a pas de confiance.</p>			
<p>Ch 81 : L'empathie, le rapport à l'autre, en fait ça doit sceller le groupe ?</p>			

<p>C 82 : Moi j'ai l'impression que oui. Et c'est ce qui permet de comprendre les ressentis des autres et les filles dans le débat par exemple ben on ne les a pas entendu. Elles ont brillé par leur absence. Sauf au niveau théorique après quand il s'agissait d'expliquer les motivations des uns et des autres mais elles ne se sont jamais mises en danger pour raconter leurs histoires. Est-ce que c'est parce que dans cette situation-là elles étaient accusées à disons leur sexe était accusé d'avoir été privilégié au détriment des garçons ? Et qu'elles se sont senties un peu accusées ? Je ne sais pas.</p>			
<p>Ch 83 : Ok alors est ce que c'est en lien avec l'épisode où tu leur parles de l'émotion. A un moment donné tu leur dis, tu veux en savoir un peu plus sur l'émotion et là il se passe ce qu'on va voir (visionnage)</p>			
<p>C 84 : (en visionnant la vidéo) ah oui, elle se met à la place de maxime c'est vrai oui c'est lié au fait que maxime est dans la classe et que Maxime va devenir leur allié puisqu'il va leur permettre de faire émerger cette situation de favori...tu crois pas ?</p>			
<p>Ch 85 : Peut-être. Je sais pas.</p>			
<p>C 86 : Là il y a une empathie automatique. Il a répondu du point de vue de Maxime sans se poser de question.</p>			
<p>Ch 87 : C'est vrai, il s'est vraiment mis à sa place. Et en fait...l'émotion il va jamais l'exprimer</p>			
<p>C 88 : Non</p>			
<p>Ch 89 : Et quand tu voulais faire émerger l'émotion ton intention c'était que... qu'est-ce que tu cherchais à retrouver</p>			

17.38 C 90 : Il y avait deux choses. Pour eux, c'était de savoir mettre des mots parce que le vocabulaire de l'émotion ça se travaille en EMC et parce que pour eux c'est important de savoir dire les choses et euh parce que cela permet de les raccrocher à des choses qu'ils ont déjà vécu			
Ch 91 : D'accord			
C 92 : Mais le fait qu'ils ne disent rien pour moi c'est lié à cette dualité qu'ils ont par rapport à ce Maxime.			
Ch 93 : A la fois celui qui n'est pas l'ami mais qui devient cet allié parce que la situation			
C 94 : Oui elle se retourne.			
Ch 95 : Parce qu'il est le reflet de la préférence de la maîtresse par rapport aux filles			
C 96 : C'est ça			
Ch 97 : Et l'ambiguïté on la ressent peut-être à d'autres moments on verra plus tard mais tu parlais de l'émotion donc c'est le programme de l'EMC effectivement un des enjeux.			
C 98 : Oui c'est ça, travailler le vocabulaire en fait.			
Ch 99 : Et là rien ne tombe			
C 100 : C'est ça, d'habitude c'est content et pas content et là rien ne tombe. Et ce matin au moment de faire le debrief eh ben je leur repose la question qu'est-ce qui était bien dans ce débat ? Ils m'ont dit c'était bien. Et là je leur ai demandé qu'est-ce qui était bien ? Parce que là vous n'avez rien dit. Et là ce n'était pas l'émotion mais par rapport au débat l'idée c'était de savoir mettre des mots et de savoir trouver des raisons c'est comme j'aime j'aime pas qui ne			

sont pas accepté parce qu'on veut toujours qu'on développe. Qu'ils en disent plus et là c'était bloqué pareil.			
Ch 101 : Et pareil et là du coup pareil puisque l'un des objectifs de l'EMC c'est aussi la question de l'esprit critique donc tout ça c'est pareil en fait ils ont consommé en fait			
C 102 : Oui alors certains y arrivent mais pas tous pas tous encore			
Ch 103 : Ok d'accord. Bon là on a la suite (visionnage).			
C 104 : Là je n'ai pas repris Dorian, mince parce que lui il l'aurait dit. Mais je n'avais peut-être pas tellement envie en fait.	Là je n'ai pas repris Dorian, mince		Mais je n'avais peut-être pas tellement envie en fait
Ch 105 : Ouais. Ah mais c'est lequel ?			
C 106 : C'est celui qui est à gauche, c'est celui qui a le plus grand franc parler c'est lui qui a mal été compris par les autres parce qu'il a utilisé euh qu'est-ce qu'il a dit ? Les blacks ou les racistes euh c'était sur les blacks. Déjà il ne savait pas s'il pouvait dire noir ou pas noir. Il était très embêté sur cette question là et lui et lui je pense qu'il l'aurait dit. Peut-être qu'inconsciemment je ne l'ai pas interrogé lui parce que lui il aurait dit ben pour moi je trouve que c'était bien fait pour lui. Et je ne suis pas sûr que j'aurai réussi rationnellement à démêler la situation et peut-être qu'à cause de ça je ne l'ai pas interrogé	et peut-être qu'à cause de ça je ne l'ai pas interrogé	lui il aurait dit ben pour moi je trouve que c'était bien fait pour lui [...] Et je ne suis pas sûr que j'aurai réussi rationnellement à démêler la situation	

	Unité d'analyse: Là je n'ai pas repris Dorian, mince [...] Mais je n'avais peut-être pas tellement envie en fait [parce que] lui il aurait dit ben pour moi je trouve que c'était bien fait pour lui [...] Et je ne suis pas sûr que j'aurai réussi rationnellement à démêler la situation [...] et peut-être qu'à cause de ça je ne l'ai pas interrogé		
20.47 Ch 107 : Parce que cela t'a traversé l'esprit ?			
C 108 : Parce que pour moi là la situation de harcèlement elle était claire du côté de Dorian. Il avait aucune tendresse pour lui c'était beaucoup moins ambiguë que chez Arnaud ou chez Mohamed par exemple et peut-être que je ne l'ai pas fait parce que je ne saurais pas quoi répondre s'ils avaient dit que Maxime c'est un gros nul c'est bien fait pour lui s'il s'est fait taper dessus c'est bien fait et si ... enfin je suis pas sûr que rationnellement j'aurais posé les choses de la même façon. Parce que là tu vois là ça me surprend que je n'ai pas demandé Dorian.	je ne l'ai pas fait parce que je ne saurais pas quoi répondre s'ils avaient dit que Maxime c'est un gros nul c'est bien fait pour lui s'il s'est fait taper dessus	Parce que pour moi là la situation de harcèlement elle était claire du côté de Dorian	
Ch 109 : D'accord c'est ça parce que sans doute tu aurais un peu perdu le enfin perdu le contrôle où tu n'aurais pas su comment euh			
21.33 C 110 : Ben c'est-à-dire que si dans un débat sur le harcèlement et la discrimination on ne pose pas clairement le fait que peu importe que la façon que la personne vit et les petits tracas du quotidien choses qui ne sont pas acceptables, je ne sais pas si j'aurais pu le poser aussi clairement.			
Ch 111 : Ah ok d'accord donc du coup voilà peut-être			
C 112 : Peut-être que, peut-être que (l'enseignante fait un geste de la main comme pour illustrer comme un serpent qui se dérobe)			

Ch 113 : Ouais, c'est ça, bifurqué en fait... Alors, puisque tu parles de, en fait il y a un moment qui ressemble un peu à ce qui vient de se passer alors attend je cherche l'extrait. Attend je cale la vidéo, là est-ce que tu peux me dire ? (visionnage) il y a une intervention de la fille et rapidement tu coupes en disant « et bien, je sais pas »	Ch: il y a une intervention de la fille et rapidement tu coupes en disant « et bien, je sais pas »		
C 114 : Ouais je vois, ouais je vois			
22.52 Ch 115 : Ouais			
C 116 : Ouais ouais, tu vois et même corporellement je tourne la tête . En fait je suis très embêté là, très très embêté là. Parce que pour caractériser le harcèlement il faut des gestes répétés et du coup on quitterait complètement cette situation pour passer dans d'autres situations du coup la situation dans la classe n'a plus aucune importance.	et même corporellement je tourne la tête		
Ch 117 : Oui			
C 118 : Euh, du coup ça va mettre en accusation ces garçons qui finalement ont dû faire du harcèlement sur ce Maxime dans un groupe et cela va clairement les désigner comme les auteurs du harcèlement et est-ce que je veux partir sur ce truc là et bien j'en suis pas sûr . Parce que je suis pas sûr en fait que ce soit la meilleure façon non pas de gérer le harcèlement mais pour le harcèlement il faut peut-être poser les choses dans un climat neutre où personne est impliquée pour ne pas mettre en accusation sur des faits passés qui en plus les autres ne connaissent pas .		ça va mettre en accusation ces garçons qui finalement ont dû faire du harcèlement sur ce Maxime dans un groupe et cela va clairement les désigner comme les auteurs du harcèlement	est-ce que je veux partir sur ce truc là et bien j'en suis pas sûr [...] je suis pas sûr en fait que ce soit la meilleure façon [...] il faut peut-être poser les choses dans un climat neutre où personne est impliquée pour ne pas mettre en accusation sur des faits passés qui en plus les autres ne connaissent pas

	Unité d'analyse: [Ch]il y a une intervention de la fille et rapidement tu coupes en disant « et bien je sais pas » [...] et même corporellement je tourne la tête [et] est-ce que je veux partir sur ce truc là et bien j'en suis pas sûr [...] il faut peut-être poser les choses dans un climat neutre où personne est impliquée pour ne pas mettre en accusation sur des faits passés qui en plus les autres ne connaissent pas [...] ça va mettre en accusation ces garçons qui finalement ont dû faire du harcèlement sur ce Maxime dans un groupe et cela va clairement les désigner comme les auteurs du harcèlement		
Ch 119 : Ok c'est ça ce qui se joue à ce moment-là?			
C 120 : Ouais, clairement. Parce que là on ne sait pas pourquoi ce coup de pied a eu lieu ? si c'est habituel ? est-ce que cela se caractérise par du harcèlement ?	Là on ne sait pas pourquoi ce coup de pied a eu lieu ? si c'est habituel ? est-ce que cela se caractérise par du harcèlement		
Ch 121 : Ah oui d'accord je vois			
C 122 : Mais quand il n'y a pas de raison et quand personne ne sait rien finalement je me dis que je ne peux pas l'exploiter parce que je ne peux pas en tirer la définition du harcèlement.		parce que je ne peux pas en tirer la définition du harcèlement	quand personne ne sait rien finalement je me dis que je ne peux pas l'exploiter
Ch 123 : D'accord, ouais donc, donc si je comprends bien il y a une double tension à la fois l'idée que ça ne correspond pas tout à fait à la définition officielle du harcèlement			
C 124 : Oui en fait je ne peux pas l'affirmer en fait avec certitude, il y a trop d'inconnu			je ne peux pas l'affirmer en fait avec certitude, il y a trop d'inconnu
Ch 125 : Oui			

C 126 : Ouais c'est ça je peux pas raconter n'importe quoi, j'en sais rien de ce qui s'est passé			je peux pas raconter n'importe quoi
24.28 Ch 127 : Et d'un autre côté il y a aussi la situation des deux jeunes qui se retrouveraient dans une situation d'accuser en fait ? Et leur milieu de vie t'y vas pas là en fait ?			mais euh j'ai quand même envie parce que c'est là où je voulais arriver au départ
C 128 : Oui mais euh j'ai quand même envie parce que c'est où je voulais arriver au départ			
	Unité d'analyse: Là on ne sait pas pourquoi ce coup de pied a eu lieu ? si c'est habituel ? est-ce que cela se caractérise par du harcèlement ? [et] quand personne ne sait rien finalement je me dis que je ne peux pas l'exploiter [...] je peux pas raconter n'importe quoi [...] parce que je ne peux pas en tirer la définition du harcèlement [...] mais euh j'ai quand même envie parce que c'est là où je voulais arriver au départ		
Ch 129 : Ouais, c'est ça !			
C 130 : C'est quand même sur ça que je voulais travailler en fait !			
Ch 131 : Alors du coup entre l'intention de départ et la situation là où il y avait un levier possible tu as malgré tout euhh			
C 132 : J'y suis pas allé ! Clairement quoi.	J'y suis pas allé ! Clairement quoi		
Ch 133 : Ah tu n'y es quand même pas allé ?			
C 134 : Non			
Ch 135 : Pour les raisons que tu évoques ?			
C 136 : Oui parce que je pense que euh c'est-à-dire que euh j'ai déjà fait des séances de harcèlement en classe dans des dans des euh en choisissant des situations qui sont neutres personnellement pour les élèves		j'ai déjà fait des séances de harcèlement en classe dans des dans des euh en choisissant des situations qui sont neutres personnellement pour les élèves	
Ch 137 : Ouais d'accord			

<p>25.08 C 138 : Oui pour pas qu'ils soient impliqués ou en tout cas pour qu'ils mettent pas tout de suite le débat sur un niveau du quotidien pour dire toi t'as fait ça, toi t'as fait ça... mais plutôt qu'est-ce qu'on fait en général</p>			
<p>Ch 139 : Ah oui avec le « on » impersonnel c'est ça ?</p>			
<p>C 140 : Oui c'est ça. Pour pas mettre en difficulté ceux qui sont harceleurs et qui doivent accéder à une réflexion là-dessus et ne pas les montrer forcément du doigt parce que ce n'est pas la meilleure chose à faire...je sais pas... je sais pas en fait...</p>			<p>Pour pas mettre en difficulté ceux qui sont harceleurs et qui doivent accéder à une réflexion là dessus et ne pas les montrer forcément du doigt parce que ce n'est pas la meilleure chose à faire...je sais pas... je sais pas en fait...</p>
<p>Ch 141 : Tu sais pas trop en fait</p>			
<p>C 142 : Non en fait, je sais pas en fait... là j'hésite un peu en fait. C'est un peu violent là comme ça d'être accusé devant tous les autres... où de se rendre compte en même temps que son comportement s'apparente à du harcèlement.. de même pour la victime si elle est présente dans la classe c'est aussi violent pour elle et du coup j'ai toujours choisi des situations neutres. Et celle là n'était vraiment pas neutre pour le coup</p>		<p>j'ai toujours choisi des situations neutres. Et celle là n'était vraiment pas neutre pour le coup</p>	<p>de même pour la victime elle est présente dans la classe c'est aussi violent pour elle</p>

	Unité d'analyse : J'ai déjà fait des séances de harcèlement en classe dans des dans des euh en choisissant des situations qui sont neutres personnellement pour les élèves [là] j'y suis pas allé [pour pas mettre en difficulté ceux qui sont harceleurs et qui doivent accéder à une réflexion là-dessus et ne pas les montrer forcément du doigt parce que ce n'est pas la meilleure chose à faire...je sais pas... je sais pas en fait [...] de même pour la victime si elle est présente dans la classe c'est aussi violent pour elle		
	j'y suis pas allé		
Ch 143 : Ah non du tout en effet... elle était même chargée... ouais d'accord... et euh et du coup tu penses que le message peut malgré tout être reçu ?			
26.31 C 144 : Non je ne pense pas, non pas du tout. Non je pense que ce que l'on fait en classe de façon générale sur le harcèlement ça ne porte jamais		je pense que ce que l'on fait en classe de façon générale sur le harcèlement ça ne porte jamais	
Ch 145 : D'accord			
C 146 : Enfin comme je le fais cela ne porte jamais, c'est clair.		Enfin comme je le fais cela ne porte jamais, c'est clair	
Ch 147 : Ah ok			
C 148 : Ouais mais pour autant tu vois je ne partirais, si on le referait le débat et bien j'irais quand même pas dans leur harcèlement là tu vois en l'interrogeant directement	si on le referait le débat et bien j'irais quand même pas dans leur harcèlement là tu vois en l'interrogeant directement		
Ch 149 : Ok malgré tout			
C 150 : Malgré tout là. Même si ce que je fais d'habitude là ça a très peu de portée ouais là je euh là j'irais pas je trouve que c'est trop violent pour les garçons qui sont là			je trouve que c'est trop violent pour les garçons qui sont là
	Unité d'analyse: J'y suis pas allé [et] si on le referait le débat et bien j'irais quand même pas dans leur harcèlement là tu vois en l'interrogeant directement [...] je trouve que c'est trop violent pour les garçons qui sont là [...] enfin comme je le fais cela ne porte jamais, c'est clair		

Ch 151 : Ok d'accord, je vois et que du coup ça les exposerai de trop euh			
C 152 : Oui ça les exposerait sans même qu'ils aient conscience de euh forcément d'avoir été harceleur euh et qu'ils le découvriraient par le jugement des autres finalement donc j'ai préféré laisser passer en fait	ça les exposerait sans même qu'ils aient conscience de euh forcément d'avoir été harceleur euh et qu'ils le découvriraient par le jugement des autres finalement donc		j'ai préféré laisser passer en fait
Ch 153 : Mum je vois ouais et là tu penses qu'un objectif de ce type là c'est en lien avec l'EMC ou pas? Du coup parce qu'y a l'histoire de la transmission des valeurs, tout ça euh est-ce que du coup tu penses que malgré tes hésitations, que je comprends, est-ce que les programmes d'après toi ils incitent à ça, c'est-à-dire, enfin à travers la lecture des programmes que tu as toi, est-ce qu'ils incitent justement à ce qu'il y ait une prise de conscience, un esprit critique, du jugement, l'émotion ?			
C 154 : Ouais ouais complètement, on est vraiment dedans dans les programmes de l'EMC en fait. Mais euh			
Ch 155 : Mais il y a quand même quelque chose			
C 156 : Ouais, mais il y a quelque chose qui me retient			
Ch 157 : C'est quoi alors est-ce que c'est ta formation, est-ce que c'est le contexte, les familles, la direction...au-delà du fa que...parce que ..			

<p>C 158 : Je pense que la relation avec les élèves là chez moi elle n'est pas encore construite là... et heu je ne connais pas encore l'étendue de ce qu'ils sont capables de gérer comme regard qu'on peut leur renvoyer. Ce que les autres sont capables de dire ou ne pas dire, de violent ou de pas violent leur rencontre en disant : « Vous êtes dégeulasses, vous êtes des harceleurs » etc et là où ça peut se répercuter</p>		<p>Je pense que la relation avec les élèves là chez moi elle n'est pas encore construite là... et heu je ne connais pas encore l'étendue de ce qu'ils sont capables de gérer comme regard qu'on peut leur renvoyer</p>	
<p>28.14 Ch 159 : Ouais ouais ouais</p>			
<p>C 160 : Et j'ai pas confiance en eux encore euh je ne sais pas du tout</p>			<p>j'ai pas confiance en eux encore euh je ne sais pas du tout</p>
	<p><u>Unité d'analyse</u> : Ca les exposerait sans même qu'ils aient conscience de euh forcément d'avoir été harceleur euh et qu'ils le découvriraient par le jugement des autres finalement donc j'ai préféré laisser passer en fait [...] Je pense que la relation avec les élèves là chez moi elle n'est pas encore construite là... et heu je ne connais pas encore l'étendue de ce qu'ils sont capables de gérer comme regard qu'on peut leur renvoyer [...] j'ai pas confiance en eux encore euh je ne sais pas du tout</p>		
<p>Ch 161 : On est au mois d'octobre est-ce que tu penses qu'un débat comme ça avec une classe avec qui il y a un lien par exemple au mois de mai tu aurais réagi autrement où tu aurais les mêmes hésitations ?</p>			
<p>C 162 : Là j'y serais peut-être allé là. Par ce qu'on a eu un cas là il y a quelques années euh dans une classe de 5èmes où j'étais prof d'histoire et euhh on a pris une heure pour en discuter et là on avait harceleur et harcelé dans la même classe.</p>			
<p>Ch 163 : D'accord</p>			

C 164 : Ah et est-ce qu'on a dit les noms? Euh je crois que non. Finalement c'était pas la peine parce que c'était très explicite sans qu'on nomme vraiment les personnes mais je les connaissais vraiment bien ces enfants			
Ch 165 : D'accord			
C 166 : Et du coup, j'étais parti sur ce que ressent le harcelé, ce que ressent le harceleur euh je je serais capable de le faire			
Ch 167 : Mais quand même sans forcément allez jusqu'à donné des noms ce que tu dis			
C 168 : Ouais c'est ça.			
Ch 169 : Malgré tout. Ok Est-ce que tu penses que par rapport au dispositif tel qu'il est conçu est-ce que tu penses qu'on aurait pu prendre une précaution pour que les élèves peut-être acceptent l'hypothèse d'aller dans ce champ là, d'aller dans cette dimension un peu plus intime			
C 170 : Ben la clause de confidentialité ouais j'y ai pensé, je voulais l'énoncer mais au final je me suis dit allez c'est pas nécessaire là, ça va les bloquer tu vois je voulais éviter le côté protocolaire	la clause de confidentialité ouais j'y ai pensé, je voulais l'énoncer mais au final je me suis dit allez c'est pas nécessaire là	ça va les bloquer tu vois je voulais éviter le côté protocolaire	
Ch 171 : On ne l'a pas posé			
C 172 : Non on ne l'a pas posé.			
Ch 173 : Est-ce que tu penses que ça a pu un peu influencer ou			
C 174 : Non			
Ch 175 : Non pas à ce moment là de l'année			

C 176 : Non je ne pense pas à ce moment là de l'année. Je pense que euh moi je ne les connais pas encore mais eux non plus ne se connaissent pas assez encore pour se faire confiance et moi clairement c'est ça ce qui m'a bloqué			Je pense que euh moi je r les connais pas encore mais eux non plus ne se connaissent pas assez encore pour se faire confiance et moi clairement c'est ça ce qui m'a bloqué
Ch 177 : Tout à fait			
C 178 : Donc clause de confidentialité ou pas je ne sais pas si cela aurait libéré la parole en fait			
Ch 179 : Bon probablement qu'au prochain débat on peut essayer			
C 180 : Ouais			
Ch 181 : De voir que si on pose ce contrat de confidentialité au départ cela change quelque chose...je ne sais pas.. avec la notion de confiance. Parce que l'an dernier tu avais fait tout un travail sur les règles, sur qu'est-ce que c'est le débat			
C 182 : Ouais c'est vrai			
Ch 183 : Je sais pas il y avait peut-être une raison			
30.40 C184 : Je suis passé très rapidement là-dessus quand j'ai parlé des débats politiques. Mais pas les règles du débat. C'est vrai. Parce que pourquoi... je sais pas. Parce que je trouvais que...je sais pas... finalement dans cette configuration là, je trouvais que de pas passer par une discussion informelle mais de moins institutionnaliser les choses cela encouragerait un peu la parole.			je trouvais que de pas passer par une discussion informelle mais de moins institutionnaliser les choses cela encouragerait un peu la parole
Ch 185 : OK			

31.17 C 186 : Ca c'est pas passé comme ça.			
Ch 187 : Oui entre le dispositif officiel et			
C 188 : Oui au contraire. Peut-être qu'il aurait fallu institutionnaliser davantage pour les mettre en confiance. Je ne sais pas		Peut-être qu'il aurait fallu institutionnaliser davantage pour les mettre en confiance. Je ne sais pas	
	<p><u>Unité d'analyse</u> : La clause de confidentialité ouais j'y ai pensé, je voulais l'énoncer mais au final j me suis dit allez c'est pas nécessaire là [...] ça va les bloquer tu vois je voulais éviter le côté protocolaire [...] Je pense que euh moi je ne les connais pas encore mais eux non plus ne se connaissent pas assez encore pour se faire confiance et moi clairement c'est ça ce qui m'a bloqué [et] je trouvais que de pas passer par une discussion informelle mais de moins institutionnaliser les choses cela encouragerait un peu la parole [mais] peut-être qu'il aurait fallu institutionnaliser davantage pour les mettre en confiance. Je ne sais pas</p>		
Ch 189 : A expérimenter en tout cas.			
C 190 : Ouais			
Ch 191 : Ouais d'accord. Alors il y avait un autre point encore qui avait attiré mon attention c'est quand hum un moment tu résumes tout le débat en fait je ne sais pas si tu te rappelles de cette scène. C'était un tout petit peu avant attend, je cherche la scène			
C 192 : Oui je vois (visionnage)			
Ch 193 : Là sur cette séquence là en fait. Tu fais tout une synthèse sans aucune prise de note			
C 194 : Ouais je ne sais pas			

<p>34.00 Ch 195 : Tu fais toute une synthèse et tu mets l'accent sur ce qui peut expliquer que quelqu'un ait un comportement qui puisse ne pas être dans les normes, ne pas être acceptable, tu fais ce lien là et en même temps tu fais enfin c'est la seule fois de la séance où tu expliques enfin tu fais quelque chose de descendant où tu expliques voilà on a vu telles choses voilà c'est de la discrimination là untel a dit ça c'est en lien avec les droits de l'homme et les devoirs</p>			
<p>C 196 : Ouais là ça faisait un moment qu'on discutait, et là il faut des concepts, il faut un moment synthétiser</p>		<p>Ouais là ça faisait un moment qu'on discutait, et là il faut des concepts, il faut un moment synthétiser</p>	<p>si non ça n'a pas d'intérêt</p>
<p>Ch 197 : C'est cette séquence là. Est-ce que du coup cette phase là qui correspond à ce que tu disais toute à l'heure c'est-à-dire que tes intentions pédagogiques que tu avais préparées en amont du cours et qui ont tout de suite volé en éclats au début du cours. Du coup là tu t'es retrouvée dans une situation où tu as pu malgré tout pû recueillir des éléments pour faire le lien entre le micro et le macro. Du coup là dans quel état d'esprit tu es par rapport au début de la séance ?</p>			

<p>C 198 : Oui oui c'est-à-dire là je me dis, c'est bon on a fait émerger euh des choses dont on peut se resservir ou dont on peut faire des traces où qu'on peut réexploiter ensuite en classe en sortant de la situation. Et donc là je me dis on met tout ensemble mais c'était un peu tôt parce qu'on avait pas évoqué encore le thème du harcèlement</p>	<p>là je me dis, c'est bon on a fait émerger euh des choses dont on peut se resservir ou dont on peut faire des traces où qu'on peut réexploiter ensuite en classe en sortant de la situation. Et donc là je me dis on met tout ensemble mais c'était un peu tôt parce qu'on avait pas évoqué encore le thème du harcèlement</p>		
	<p>Unité d'analyse : Ouais là ça faisait un moment qu'on discutait, et là il faut des concepts, il faut un moment synthétiser si non ça n'a pas d'intérêt [...] Là je me dis, c'est bon on a fait émerger euh des choses dont on peut se resservir ou dont on peut faire des traces où qu'on peut réexploiter ensuite en classe en sortant de la situation. Et donc là je me dis on met tout ensemble mais c'était un peu tôt parce qu'on avait pas évoqué encore le thème du harcèlement</p>		
<p>Ch 199 : C'est ça</p>			
<p>35.14 C 200 : Et euh, c'est trop tôt. Mais pourquoi je l'ai fait ce moment là ? Je sais pas, il me semblait que j'ai complètement oublié cette partie du qu'est-ce qu'on fait et l'action et le geste euh pourtant on en avait parlé encore avant.</p>			
<p>Ch 201 : Ouais</p>			
<p>C 202 : Hum</p>			
<p>Ch 203 : Ouais donc là c'est le côté éducation à la citoyenneté en fait ?</p>			

<p>C 204 : Oui mais j'ai trouvé que c'était bien ça quand ils ont quand on leur demandait voilà qu'est-ce qui peut mener quelqu'un à se rendre coupable d'injustice, finalement là il y avait de l'empathie, de la compréhension de l'autre, une hypothèse sur ce qui amenait les gens heu les gens sont pas juste méchants et là je me suis dit peu importe l'hypothèse qu'ils prennent ils ont quand même cherché ce qui pouvait motiver un acte d'injustice sans le justifier ou le valider mais au moins de se mettre à la place de celui qui commet une injustice parce que je trouvais là que c'était intéressant peu importe après si ça collait avec mes intentions ou pas</p>			
<p>Ch 205 : Oui peu importe en fait</p>			
<p>C 206 : Parce que ça là il fallait le reprendre</p>			
<p>Ch 207 : Les deux élèves que j'ai eu en entretien ils m'ont dit exactement la même chose. Quand je leur ai dit qu'est-ce que vous avez appris ? Après quelques réflexions, ils m'ont dit tous les deux qu'ils ont retenu ce fait précisément. C'est-à-dire l'idée que la personne qui agit a peut-être de bonnes raisons d'agir donc une certaine forme de tolérance qui était apparu à ce moment là et qui n'était pas apparu non plus tout au long du débat d'ailleurs tu le disais il n'y avait pas d'empathie. Quand ils parlaient on avait plutôt l'impression qu'ils parlaient de personnages mécaniques ou automatisés que là du coup il y a de l'émotion et les deux garçons ont retenu ça aussi donc effectivement il y avait là quelque chose de fort qui c'est joué à ce moment là... sur cette séance là.</p>			

36.57 C 208 : Tu sais c'est quand le petit mohamed là, qui es le troisième larron, il est revenu le lendemain en me disant : « Madame, est-ce qu'on fait éducation civique aujourd'hui ? Parce que j'ai ramené une photo de classe et qu'on voit les gens donc lui a ressenti le besoin de ... de faire exister...peut être que lui aussi a été gêné par le côté impersonnel du débat. Déjà lui était pas sur les bons personnages au début du débat. Et il n'a pas dû forcément adhérer entièrement à cette vision et il voulait les rendre un peu plus tangible en amenant la photo.			
Ch 209 : D'accord, ah oui c'est assez incroyable			
C 210 : Exactement. Ah c'est intéressant ça.			
Ch 211 : Et toi tu l'interprètes comme une volonté de remettre de l'humain dans la situation			
C 212 : Ouais ouais. C'est comme ça que je le comprends			
Ch 213 : Oui oui c'est intéressant. En tout cas là il s'est passé quelque chose et là tu fais le lien continue, sur un très long moment (visionnage)			
38.8 C 214 : J'essaye de récupérer tout ce qui a été dit			
Ch 215 : C'est ça, tu essayes de rassembler le tout, toutes les données (visionnage)			
38.22 C 216 : Là c'est moi que j'excuse en fait.	Là c'est moi que j'excuse en fait		
Ch 217 : Ouais			
C 218 : Là je pense que je dis, ok et là je me sens concernée, je brode, peut-être que moi je fais la même chose avec les élèves	je me sens concernée, je brode	peut-être que moi je fais la même chose avec les élèves	
Ch 219 : Ahh			

C 220 : Oui et là il y a un moment d'auto réflexion en me disant est-ce que moi parfois je peux être injuste ? Est-ce que je suis dans ces catégories qui ont été évoquées			
Ch 221 : Ah c'est rigolo. Là à ce moment là (visionnage)			
C 222 : Ouais c'est ça, à ce moment là entre l'hypothèse de Guillaume et je sais plus qui, Ambre peut-être, là je me dis tiens c'est marrant est-ce que moi j'ai fait la même chose ?			
Ch 223 : Donc de favoriser			
C 224 : Oui de favoriser les garçons ou les filles etc			de favoriser les garçons ou les filles etc
Ch 225 : D'accord			
C 226 : Parce que j'ai tel image de l'élève et que quand il va un peu dévier il sera plus pardonné que si c'est un élève qui est moins repris, qu'un élève qui n'a pas cette image euh			Parce que j'ai tel image de l'élève et que quand il va un peu dévier il sera plus pardonné que si c'est un élève qui est moins repris qu'un élève qui n'a pas cette image
	Unité d'analyse : Là c'est moi que j'excuse en fait [...] je me sens concernée, je brode [...] peut-être que moi je fais la même chose avec les élèves [...] de favoriser les garçons ou les filles etc [...] Parce que j'ai tel image de l'élève et que quand il va un peu dévier il sera plus pardonné que si c'est un élève qui est moins repris, qu'un élève qui n'a pas cette image		
Ch 227 : Ah ok donc du coup c'est une prise de conscience a moment où tu l'énonces			
C 228 : Ouais			
Ch 229 : Donc ici là (visionnage)			

C 230 : Voilà...c'est ça exactement.			
Ch 231 : Ah du coup, il y a des situations qui te reviennent déjà?			
C 232 : Non mais quand meme il y a ce retour sur moi qui arrive, c'est bien de le dire mais : « est-ce que toi euhhh			
Ch 233 : Ouais au fond dans ta pratique			
40.02 C 234 : Parce que là c'est un enseignant qui est mis en situation de... qui est accusé quoi euh forcément ça doit m'arriver mais... vaut mieux l'injustice que le désordre comme dirais mes collègues... tu vois là je me dis ahhh			
Ch 235 : Oui			
C 236 : En fait, je me dis que les élèves me pardonneraient			
Ch 237 : Ah			
C 238 : Oui c'est ça qui est terrible. Peut-être que, si j'avais un truc à me faire pardonner je leur dirai « D'ailleurs c'est arrivé l'autre jour avec machin donc vous voyez			
Ch 239 : Cela aurait été le moment			
C 240 : Oui cela aurait été le moment de le glisser et...de poursuivre avec une année sereine			
Ch 241 : Parce qu'en fait cela coïncide avec un moment, je ne sais pas si tu l'as remarqué, c'est le seul moment de tout le débat où tu monologues un long moment			
C 242 : Ouais oui			
Ch 243 : Ca dure environ à peu près 3, 4, 5 minutes			
C 244 : Ouais			
Ch 245 : Où tu fais une synthèse et puis du coup c'est là où tu te dis eh bien c'est là où tu t'interroges aussi en te demandant finalement est-ce que je ne serai pas dans ces			

pratiques là. Et ici alors ? (visionnage)			
C 246 : Ouais ben voilà forcément du coup... évidemment			
Ch 247 : Ce n'est pas de sa faute			
C 248 : Non			
Ch 249 : La pauvre			
C 250 : Peut-être que c'était pas rationnel ou peut-être pas			
Ch 251 : D'accord ok			
C 252 : Puis la pauvre justification			
Ch 253 : Qu'est-ce que tu veux dire par là?			
C 254 : Peut-être que c'était rationnel ce qu'elle a fait la maîtresse. C'était peut-être tout à fait réfléchi. Mais bon, je peux pas non plus discréditer une collègue. Je ne la connais pas mais bon, ça ne se fait pas. Bon je suis quand même un peu ridicule parce que je sors de pauvres excuses [rire]. Ma si j'en suis capable [de faire des préférences] elle en est également capable	je suis quand même un peu ridicule parce que je sors de pauvres excuses	si j'en suis capable [de faire des préférences] elle en est également capable	Je ne la connais pas mais bon, ça ne se fait pas
	Unité d'analyse : Si j'en suis capable [de faire des préférences] elle en est également capable [...] suis quand même un peu ridicule parce que je sors de pauvres excuses [...] Je ne la connais pas mais bon, ça ne se fait pas [de la discréditer]		
Ch 255 : En tout cas, là il y a un jeu effectivement et cela ne laisse pas du tout indifférent. Il me semble que le débat que tu mènes avec tes élèves ça devient presque un débat sur te pratiques			
C 256 : Ah oui complètement. D'ailleurs l'année dernière quand nous avons fait le test c'était pareil... D'ailleurs l'année dernière c'était aussi un enseignant			

Ch 257 : Oui exact, un enseignant d'EPS je crois			
C 258 : Oui tout à fait			
Ch 259 : C'était un enseignant qui avait laissé faire... d'ailleurs tu saurais l'évaluer l'importance que porte les élèves sur les gestes de ce type là ? Des gestes professionnels qui ne seraient pas ce qu'ils auraient dû être où est-ce quelque chose qui te paraissait un peu plus secondaire ?			
42.14 C 260 : Non je pense que c'est très important et qu'ils sont très heurtés quand l'adulte qui est l'adulte référent et qui est le gardien de la loi dans la classe commet un impair de cette sorte là et mène à une situation d'injustice où il ne répond pas à son rôle d'enseignant ouais			
Ch 261 : Ouais d'accord ouais donc là ça te semble assez ce			
C 262 : C'est oui, le garant de la loi c'est l'enseignant s'il ne répond plus et s'il est en infraction lui-même par rapport à une loi qu'il est censé appliqué... c'est très violent pour les élèves...			
43.01 Ch 263 : Oui c'est ça. D'accord alors ok, alors maintenant pour en terminer ... et j'ai pu à peu près tout voir... je regarde simplement si je n'ai rien oublié des séquences à montrer...je crois qu'on est arrivé au bout de ces petites séquences hum je regarde juste...je crois qu'on a tout fait... Maintenant pour clore le débat, parce que on se voit au second trimestre en fait donc, qu'est-ce qu'on pourrait enfin comment on pourrait faire pour faire évoluer le dispositif ? On avait dit, peut-être sur le contrat de communication, ce qu'on avait dit la confidentialité aussi voir l'impact que ça peut avoir.			
C 264 : Ouais... ouais c'est ça			

Ch 265 : Est-ce que sur le dispositif tel qu'il est conçu sur une partie, où ils travaillent sur le croquis, le schéma qu'ils montrent aux élèves, est-ce que tu penses que dans le déroulement il y a quelque chose qui te semblerait peut-être à faire évoluer, ou le cadre... parce que là tu as vraiment fait deux tu as fait émerger les représentations initiales, les agirs des élèves ensuite il y a eu des temps d'analyse, après tu es reparti sur leurs agirs il y a eu ce mouvement, ce va et vient est-ce que tu verrais quelque chose d'autre à faire évoluer ?			
C 266 : Oui moi je pense qu'il faut une question sur laquelle débattre, c'est-à-dire que la situation de départ ... là il n'y a pas vraiment de question on s'est interrogé sur les actions des uns et des autres et leur rapport à la loi ou au droit et ... du coup finalement il n'y a pas de débat, ça ne prend pas. On émet des hypothèses sur le pourquoi etc et voilà c'est injuste et voilà mais on avance pas très bien et il faudrait trouver un moyen d'en faire une question, qui implique les élèves, et qu'ils soient pas noirs et blancs qui			
Ch 267 : Donc il faudrait rajouter une question dans le dispositif ?			
C 268 : Oui, il faudrait que la situation décrite euh, on arrive trouver une question qui face débat			
Ch 269 : Parce que là, le débat en fait il était euh en fait, il était où le débat en fait pour toi ? La notion de débat même quoi en fait			
C 270 : Cela aurait pu être : « Est-ce que la maîtresse avait raison ou pas en fait ?			
Ch 271 : Ouais			

C 272 : Bon ce qui n'est même pas intéressant puisque ça c'est passé de la façon dont ça c'est passé ouais en fait et c'est terminé. Bon c'est vrai, après cela permet quand même de faire émerger des choses mais ça permet pas vraiment d'impliquer les élèves, de les faire vraiment réfléchir sur leurs positions à eux.			
Ch 273 : Oui c'est ça. Ce qui manquerait c'est leurs positions à eux en fait.			
C 274 : Oui			
Ch 275 : Alors, il y avait l'aspect émotion, le manque d'empathie entre eux qui, ce que tu disais, d'après toi les bloque un petit peu et puis il y aurait quelque chose autour d'une question à poser qui			
C 276 : Qui les mobilise			
Ch 277 : Ouais les mobilise un peu plus. D'accord. Parce qu'à fond on n'a pas vraiment réussi à les faire débattre entre eux			
C 278 : Non			
Ch 279 : On n'a pas vraiment réussi.			
46.20 C 280 : Alors, tu vas me dire peut-être comment cela se passe avec les plus grands mais la figure du prof elle est écrasante en 6^{ème}. Ils s'autorisent peu à débattre entre eux y a toujours le regard vers le prof et ils cherchent l'approbation. Est-ce que c'est bien ce que je leur dis ? Est-ce que ... et on a du mal à sortir de ça. Et à s'effacer d'ailleurs, d'ailleurs nous aussi on a du mal à s'effacer et eux ils ont du mal à pouvoir débattre sans le regard du prof bon en même temps j'ai aussi du mal à me décentrer un peu je crois, je ne lâche pas vraiment enfin je ne leur donne pas trop la possibilité de m'oublier, je m'accroche aussi un peu		la figure du prof elle est écrasante en 6ème. Ils s'autorisent peu à débattre entre eux il y a toujours le regard vers le prof et ils cherchent l'approbation [...] d'ailleurs nous aussi on a du mal à s'effacer et eux ils ont du mal à pouvoir débattre sans le regard du prof bon en même temps j'ai aussi du mal à me décentrer un peu je crois, je ne lâche pas vraiment enfin je ne leur donne pas trop la possibilité de	

		m'oublier, je m'accroche aussi un peu	
Ch 281 : Ah ok, mais quand tu dis tu t'accroches			
C 282 : Ben, là 5 minutes de monologue là c'était de trop, mais je me disais qu'il faut quand même des savoirs, qu'ils apparaissent quand même	5 minutes de monologue là c'était de trop		mais je me disais qu'il faut quand même des savoirs, qu'ils apparaissent quand même
Ch 283 : D'accord, ok. Et si non, ta place dans tout le débat ? Tu trouves que tu es dans la bonne distance ou au contraire tu étais trop présente ou pas assez ? Où ?			
C 284 : Ben c'est-à-dire que là, enfin là c'était tellement plat enfin non, ce n'était pas aussi plat que ça, non. Il y a quand même des élèves qui ont parlé. Mais bon euh ils avaient besoin de l'accord du prof euh enfin, j'avais l'impression que je leur donnais la parole et qu'ils n'avaient pas envie forcément de la prendre et il fallait un peu les, un peu les voilà les emmener vers l'expression			ils avaient besoin de l'accord du prof heu enfin j'avais l'impression que je leur donnais la parole et qu'ils n'avaient pas envie forcément de la prendre et il fallait un peu les, un peu les voilà les emmener vers l'expression

	Unité d'analyse : La figure du prof elle est écrasante en 6ème. Ils s'autorisent peu à débattre entre eux il y a toujours le regard vers le prof et ils cherchent l'approbation [...] d'ailleurs nous aussi on du mal à s'effacer et eux ils ont du mal à pouvoir débattre sans le regard du prof bon en même temps j'ai aussi du mal à me décentrer un peu je crois, je ne lâche pas vraiment enfin je ne leur donne pas trop la possibilité de m'oublier, je m'accroche aussi un peu [mais] 5 minutes de monologue là c'était de trop [...] ils avaient besoin de l'accord du prof euh enfin, j'avais l'impression que je leur donnais la parole et qu'ils n'avaient pas envie forcément de la prendre et il fallait un peu les, un peu les voilà les emmener vers l'expression		
Ch 285 : Ouais			
C 286 : Et du coup, je les ai beaucoup relancé et les questions qu'ils posaient auraient pu s'enchaîner et prendre. Et là, il y avait une question qui était posée suivie d'une réponse et ça ne suscitait pas des débats entre eux, ça retombait	Je les ai beaucoup relancé et les questions qu'ils posaient auraient pu s'enchaîner et prendre. Et là, il y avait une question qui était posée suivie d'une réponse et ça ne suscitait pas des débats entre eux, ça retombait		
Ch 287 : Et du coup?			
C 288 : Ben c'est un peu la posture habituelle du prof, il fait cours et les élèves répondent		Ben c'est un peu la posture habituelle du prof, il fait cours et les élèves répondent	
Ch 289 : Donc la posture habituelle dans un cours magistral dialogué on va dire en fait ?			
47.49 C 290 : Oui sauf que les questions ne sont pas celles d'un cours magistral. Elles sont un peu plus ouvertes et là un peu plus sur ce ressenti, le vécu... mais finalement on est quand même un peu là dedans. Combien il y eu d'interactions suivies entre élèves ? Finalement ça c'est ... il y avait une question, puis on y a répondu ... est-ce qu'à un moment ça a		Oui sauf que les questions ne sont pas celles d'un cours magistral. Elles sont un peu plus ouvertes et là un peu plus sur ce ressenti, le vécu	

rebondi sur un autre qui a pris la parole ? Je n'ai pas l'impression qu'il y ait eu de...			
Ch 291 : Et là, tu verrais quelque chose au niveau de la façon de faire ? Enfin de ta façon de faire ? Enfin, comment tu expliques en fait ?			
C 292 : Je l'explique moi par enfin par la question qui n'existe pas		Je l'explique moi par enfin par la question qui n'existe pas	
Ch 293 : Ouais ok, donc c'est ça quoi. Parce qu'il n'y avait pas de question, d'accord mais tu penses que c'est uniquement ça tu crois ? Ou tu penses qu'il y a d'autres choses ?			
C : Ouais parce que je me dis qu'il faut quand même que je sois là, c'est mon rôle mais en même temps j'ai pas envie de ça tu vois			je me dis qu'il faut quand même que je sois là, c'est mon rôle mais en même temps j'ai pas envie de ça tu vois
	Unité d'analyse : Je les ai beaucoup relancé et les questions qu'ils posaient auraient pu s'enchaîner et prendre. Et là, il y avait une question qui était posée suivie d'une réponse et ça ne suscitait pas des débats entre eux, ça retombait et [et là] Ben c'est un peu la posture habituelle du prof, il fait cours et les élèves répondent [...] Oui sauf que les questions ne sont pas celles d'un cours magistral. Elles sont un peu plus ouvertes et là un peu plus sur ce ressenti, le vécu [...] Je l'explique moi par enfin par la question qui n'existe pas [...] je me dis qu'il faut quand même que je sois là, c'est mon rôle mais en même temps j'ai pas envie de ça tu vois		
Ch 294 : Tu peux en dire plus			

49.00 C 295 : Ouais ben c'est ça, j'ai pas envie de ça. Pas pour un débat quand même et euh alors tu vois, là je suis extérieur au groupe et je suis assise plus haut qu'eux et euhh tu vois en m'installant au milieu dans le rang cela aurait peut-être un peu transformé les choses parce que je m'étais mis à l'extérieur parce que je voulais me faire oublier mais ça marche pas en fait	tu vois, là je suis extérieur au groupe et je suis assise plus haut qu'eux	en m'installant au milieu dans le rang cela aurait peut-être un peu transformé les choses	je m'étais mis à l'extérieur parce que je voulais me faire oublier mais ça marche pas en fait
Ch 296 : Ouais parce que tu es debout là			
C 297 : Oui ça c'est quelque chose qui relève des habitudes professionnelles		ça c'est quelque chose qui relève des habitudes professionnelles	
	Unité d'analyse : Tu vois, là je suis extérieur au groupe et je suis assise plus haut qu'eux [...] en m'installant au milieu dans le rang cela aurait peut-être un peu transformé les choses [...] je m'étais mis à l'extérieur parce que je voulais me faire oublier mais ça marche pas en fait [...] ça c'est quelque chose qui relève des habitudes professionnelles		
Ch 298 : Il est toujours en hauteur et là même si tu n'es pas en hauteur sur une tribune derrière ton bureau malgré tout tu es quand même dans cette verticalité là?			
Ch 300 : C'est ça, que là tu es assise sur le côté			
C 301 : Ouais, mais plus-haut quand même...donc je ne quitte pas cette posture			
Ch 302 : Ouais c'est intéressant quand même. Il y a quelque chose de l'autre du lâcher prise c'est ça ? Ou du déplacement professionnel ?			
C 303 : Là il se trouve que, si tu lâches prise là, il n'y a rien qui se passe mais euh faudrait surtout pas interrompre l'interaction quand il commence à y en avoir		si tu lâches prise là, il n'y a rien qui se passe	
Ch 304 : Et t'as eu l'impression par moment que tu par moment, interrompais le débat ?			

C : Non, enfin oui c'est vrai j'ai interrompu des trucs qui prenaient		oui c'est vrai j'ai interrompu des trucs qui prenaient	
50.44 Ch 305 : Ben quand on regarde tout tout au début...là quand les élèves ont terminé l'exposé là (visionnage). Tu l'as repris assez fortement là			
C 306 : Ouais ouais là je vois, là je me suis dit non ce n'est pas possible là. On vient de dire que tout le monde parlait en attendant que ce soit son tour pour parler, je peux pas énoncer une règle et ne pas la faire respecter, si non je suis pas cohérente là. Tout ce qu'on disait c'était important euh bref et euh lui là lui il chuchotte là, ben non. Je me suis dit qu'en plus il avait quelque chose à apporter	là je me suis dit non ce n'est pas possible là. On vient de dire que tout le monde parlait en attendant que ce soit son tour pour parler, tout ce qu'on disait c'était important euh bref et euh lui là lui il chuchotte là, ben non	en plus il avait quelque chose à apporter	je peux pas énoncer une règle et ne pas la faire respecter, si non je suis pas cohérente là
	Unité d'analyse : Là je me suis dit non ce n'est pas possible là. On vient de dire que tout le monde parlait en attendant que ce soit son tour pour parler, tout ce qu'on disait c'était important euh bref et euh lui là lui il chuchotte là, ben non [donc] oui c'est vrai j'ai interrompu des trucs qui prenaient [...]en plus il avait quelque chose à apporter [mais] je peux pas énoncer une règle et ne pas la faire respecter, si non je suis pas cohérente là		
Ch 307 : D'accord			
C 308 : Donc ça allait être forcément important, cela aurait un poids dans euh ouais			
Ch 309 : Et d'après-toi, si tu avais laissé un peu partir la situation là, tu vois, est-ce que cela aurait pu avoir un impact où alors ? Enfin tu vois, parce que tu avais quand même bien cadré la prise de parole, qu'il fallait parler à tour de rôle et je me dis euh et si tu avais lâché d'après toi qu'est-ce qui se serait passé ?			

<p>C 310 : Ouais ouais, je sais pas parce qu'on est au début là et c'est vrai je les arrête tout de suite. Alors mwouais cela n'aurait peut-être rien euh tu vois c'était anodin euh en même temps je trouvais que ça allait refermer tu vois et c'est pas ça que je voulais tu vois. Ils étaient déjà trois à avoir vécu une situation complètement dépassée et en fait cette aparté là je trouve referme le groupe et du coup les autres restent à l'extérieur. Et les autres n'allaient plus avoir accès tu vois c'est dommage</p>	<p>on est au début là et c'est vrai je les arrête tout de suite</p>		<p>en fait cette aparté là je trouve referme le groupe et du coup les autres restent à l'extérieur. Et les autres n'allaient plus avoir accès tu vois c'est dommage</p>
<p>Ch 311 : Oui ça fait un groupe</p>			
<p>C 312 : C'est ça parce que si en plus ils se mettent à chuchoter tu vois entre eux, ils sont détenteurs d'un savoir que les autres n'ont pas enfin tu vois ?</p>		<p>en plus ils se mettent à chuchoter tu vois entre eux, ils sont détenteurs d'un savoir que les autres n'ont pas</p>	
<p>Ch 313 : C'est ça Ok parce qu'il y avait cet aspect là. Ok donc globalement</p>			
<p>C 314 : Lucas et Corentin un moment se sont mis à discuter un moment, là tu vois [montre l'image figée qui traduit l'intervention de C sur un groupe d'élèves] je les ai regardé méchamment mais tu vois euh j'étais moins ferme avec eux mais finalement</p>	<p>Lucas et Corentin un moment se sont mis à discuter un moment, là tu vois [montre l'image figée qui traduit l'intervention de C sur un groupe d'élèves] je les ai regardé méchamment</p>		
<p>Ch 315 : Ouais c'est ça.</p>			
<p>C 316 : Faudrait se mettre au milieu, s'asseoir avec eux</p>		<p>Faudrait se mettre au milieu, s'asseoir avec eux</p>	
<p>Ch 317 : L'histoire de la place effectivement pour éviter effectivement que</p>			

C 318 : Oui ils se tournent vite vers toi pour te regarder et ils attendent que tu dises OK ou que tu relances ouais			
	Unité d'analyse : On est au début là et c'est vrai je les arrête tout de suite [...] en plus ils se mettent à chuchoter tu vois entre eux, ils sont détenteurs d'un savoir que les autres n'ont pas [...] en fait cette aparté là je trouve referme le groupe et du coup les autres restent à l'extérieur. Et les autres n'allaient plus avoir accès tu vois c'est dommage [...] Faudrait se mettre au milieu, s'asseoir avec eux [parce qu'] ils se tournent vite vers toi pour te regarder et ils attendent que tu dises OK ou que tu relances		
Ch 319 : Ouais c'est à, à tester la prochaine fois pour voir ce que cela peut donner et au fond et c'est ma dernière question, tu as l'habitude de traiter ce thème sur la discrimination et les droits et devoirs qui est un thème de l'EMC j'imagine que tu le traitais auparavant d'une autre manière puisque là on commence à travailler ensemble. Est-ce que hum, est-ce que tu vois une différence entre la manière dont tu le traitais avant et là ? Et ce que tu peux me dire en quelques mots en fait			

<p>C 320 : On traitait, on traitait. Alors, il y avait deux manières de le traiter, l'ancienne façon, c'était de trouver un texte avec un questionnaire dessus. Un texte adapté aux élèves de 6èmes. Donc finalement très théorique. Hum qui ne touchait pas l'élève, enfin qui était un pur travail scolaire. Deuxième façon de faire, c'était de trouver une situation dans les manuels d'EMC avec des petites BD avec des situations qui étaient dessinées et on faisait réfléchir les élèves sur cette situation en disant ben euh je sais pas, en disant quel droit ils devaient respecter et quel devoir ? Souvent ça partait des droits et devoirs du collégien. Mais ça se rattachait jamais à leur expérience personnelle. Là, je trouvais ça intéressant parce qu'il y avait tout de suite l'utilité de ce concept. Pourquoi on appelle ça comme ça et et pourquoi est-ce que enfin l'importance des mots apparaissent tout de suite. Tu vois, là quand j'interviens, tout de suite je me dis ah ça c'est intéressant, là il y a un concept qui apparait dans ce qu'il à vécu. Donc, je m'arrête et je lui fais tout de suite comprendre enfin c'est pour le groupe ce qu'il faut retenir tu vois. Et le fait que hum ces savoirs d'EMC ne soient pas des choses abstraites mais qu'elles soient mises en œuvre tous les jours dans notre vie et bien là c'est net. Je trouve que c'est ça notre boulot de prof tu vois. Ben là ça apparaissait tout de suite clairement et ça c'est bien. Parce que finalement peu importe, enfin pas vraiment peu importe, qu'ils aient le savoir livresque des droits et devoirs du collégien et de la lecture du règlement intérieur ou de je ne sais quoi, où qu'ils sachent l'utiliser à bon escient finalement je préfère cette façon de</p>	<p>Tu vois, là quand j'interviens, tout de suite je me dis ah ça c'est intéressant, là il y a un concept qui apparait dans ce qu'il a vécu. Donc, je m'arrête et je lui fais tout de suite comprendre enfin c'est pour le groupe ce qu'il faut retenir tu vois, Et le fait que hum ces savoirs d'EMC ne soient pas des choses abstraites mais qu'elles soient mises en œuvre tous les jours dans notre vie et bien là c'est net. Je trouve que c'est ça notre boulot de prof tu vois</p>	<p>il y avait deux manières de le traiter, l'ancienne façon, c'était de trouver un texte avec un questionnaire dessus. Un texte adapté aux élèves de 6èmes. Donc finalement très théorique. Hum qui ne touchait pas l'élève, enfin qui était un pur travail scolaire. Deuxième façon de faire, c'était de trouver une situation dans les manuels d'EMC avec des petites BD avec des situations qui étaient dessinées et on faisait réfléchir les élèves sur cette situation en disant ben euh je sais pas, en disant quel droit ils devaient respecter et quel devoir ? Souvent ça partait des droits et devoirs du collégien. Mais ça se rattachait jamais à leur expérience personnelle. Là, je trouvais ça intéressant parce qu'il y avait tout de suite l'utilité de ce concept. Pourquoi on appelle ça comme ça et et pourquoi est-ce que enfin l'importance des mo</p>	<p>Et le fait que hum ces savoirs d'EMC ne soient pas des choses abstraites mais qu'elles soient mises en œuvre tous les jours dans notre vie et bien là c'est net. Je trouve que c'est ça notre boulot de prof tu vois. Ben là ça apparaissait tout de suite clairement et ça c'est bien [...] Parce que finalement peu importe, enfin pas vraiment peu importe, qu'ils aient le savoir livresque des droits et devoirs du collégien et de la lecture du règlement intérieur ou de je ne sais quoi, où qu'ils sachent l'utiliser à bon escient finalement je préfère cette façon de faire là. Enfin, idéalement les deux mais surtout celle-ci en fait. Là ça se rattachait vraiment leur propre expérience. Il montraient qu'ils avaient qu'ils avaient déjà tous ce</p>
--	--	--	--

<p>faire là. Enfin, idéalement les deux mais surtout celle-ci en fait. Là ça se rattachait vraiment à leur propre expérience. Ils montraient qu'ils avaient qu'ils avaient déjà tous ces réflexes donc il y avait juste à compléter avec des attitudes ou un questionnement par quelque chose de théorique. Mais finalement ils l'éprouvaient déjà tous ces savoirs au jour le jour sans le savoir</p>			<p>réflexes donc il y avait juste à compléter avec des attitudes ou un questionnement par quelque chose de théorique. Mais finalement ils l'éprouvaient déjà tous ces savoirs au jour le jour sans le savoir</p>
--	--	--	--

57.07 Ch 321 : C'est ça c'est ça, donc du coup ton travail d'enseignant c'est d'aller un peu en mouvement inverse c'est de les chercher dans leur agir, d'essayer de dénicher en fait en quelque sorte ces savoirs dans leurs agirs et puis de les mettre en mot c'est ce que tu disais mais et du coup tu trouves que ça modifie le rôle du prof. Du coup ? Ca le... parce que du coup tu ne fais plus vraiment le même travail du coup C'est deux directions différentes non ?			
C 322 : Hum ouais je ne trouve pas que cela modifie le travail du prof, je ne trouve pas. En fait, l'objectif reste le même simplement, il était, on faisait du descendant dans le sens avant c'est-à-dire dans le sens on partait de l'abstrait pour le ramener dans des situations de la vie. Et là, on part de la situation éprouvée dans la vie et on va monter. Le chemin est différent mais l'objectif est le même. Ca change pas fondamentalement l'objectif du prof			
Ch 323 : Oui c'est ça, mais ça change les pratiques en fait ?			
C 324 : Oui ça change les pratiques oui. Et ta place du coup?			
Ch 325 : Ouais c'est ça.			
C 326 : Parce que si on veut que ça marche il faut vraiment se mettre à une autre place. Parce qu'il y a la place physique mais aussi symbolique en fait		si on veut que ça marche il faut vraiment se mettre à une autre place Parce qu'il y a la place physique mais aussi symbolique en fait	
Ch 327 : Oui			

<p>C: En plus c'est compliqué parce que tu vas faire un va et vient avec des heures où tu vas reprendre cette posture symbolique parce qu'ils sont 30 et que tu veux faire quelque chose. Et d'autres moments où tu vas gérer une posture différente beaucoup plus proche des élèves et quelque chose de beaucoup plus individuel</p>		<p>c'est compliqué parce que tu vas faire un va et vient avec des heures où tu vas reprendre cette posture symbolique parce qu'ils sont 30 et que tu veux faire quelque chose. Et d'autres moments où tu vas gérer une posture différente beaucoup plus proche des élèves et quelque chose de beaucoup plus individuel</p>	
--	--	--	--

Unité d'analyse : Il y avait deux manières de le traiter, l'ancienne façon, c'était de trouver un texte avec un questionnaire dessus. Un texte adapté aux élèves de 6èmes. Donc finalement très théorique. Hum qui ne touchait pas l'élève, enfin qui était un pur travail scolaire. Deuxième façon de faire, c'était de trouver une situation dans les manuels d'EMC avec des petites BD avec des situations qui étaient dessinées et on faisait réfléchir les élèves sur cette situation en disant ben euh je sais pas, en disant quel droit ils devaient respecter et quel devoir ? Souvent ça parlait des droits et devoirs du collégien. Mais ça se rattachait jamais à leur expérience personnelle. Là, je trouvais ça intéressant parce qu'il y avait tout de suite l'utilité de ce concept. Pourquoi on appelle ça comme ça et et pourquoi est-ce que enfin l'importance des mots [...] Tu vois, là quand j'interviens, tout de suite je me dis ah ça c'est intéressant, là il y a un concept qui apparaît dans ce qu'il a vécu. Donc, je m'arrête et je lui fais tout de suite comprendre enfin c'est pour le groupe ce qu'il faut retenir tu vois, Et le fait que hum ces savoirs d'EMC ne soient pas des choses abstraites mais qu'elles soient mises en œuvre tous les jours dans notre vie et bien là c'est net. Je trouve que c'est ça notre boulot de prof tu vois [parce qu'] il y avait deux manières de le traiter, l'ancienne façon, c'était de trouver un texte avec un questionnaire dessus. Un texte adapté aux élèves de 6èmes. Donc finalement très théorique. Hum qui ne touchait pas l'élève, enfin qui était un pur travail scolaire. Deuxième façon de faire, c'était de trouver une situation dans les manuels d'EMC avec des petites BD avec des situations qui étaient dessinées et on faisait réfléchir les élèves sur cette situation en disant ben euh je sais pas, en disant quel droit ils devaient respecter et quel devoir ? Souvent ça parlait des droits et devoirs du collégien. Mais ça se rattachait jamais à leur expérience personnelle. Là, je trouvais ça intéressant parce qu'il y avait tout de suite l'utilité de ce concept. Pourquoi on appelle ça comme ça et et pourquoi est-ce que enfin l'importance des mots [...] Et le fait que hum ces savoirs d'EMC ne soient pas des choses abstraites mais qu'elles soient mises en œuvre tous les jours dans notre vie et bien là c'est net. Je trouve que c'est ça notre boulot de prof tu vois. Ben là ça apparaissait tout de suite clairement et ça c'est bien [...] Parce que finalement peu importe, enfin pas vraiment peu importe, qu'ils aient le savoir livresque des droits et devoirs du collégien et de la lecture du règlement intérieur ou de je ne sais quoi, où qu'ils sachent l'utiliser à bon escient finalement je préfère cette façon de faire là. Enfin, idéalement les deux mais surtout celle-ci en fait. Là ça se rattachait vraiment à leur propre expérience. Ils

	<p>montraient qu'ils avaient qu'ils avaient déjà tous ces réflexes donc il y avait juste à compléter avec des attitudes ou un questionnement par quelque chose de théorique. Mais finalement ils l'éprouvaient déjà tous ces savoirs au jour le jour sans le savoir [et] si on veut que ça marche il faut vraiment se mettre à une autre place. Parce qu'il y a la place physique mais aussi symbolique en fait [...] c'est compliqué parce que tu vas faire un va et vient avec des heures où tu vas reprendre cette posture symbolique parce qu'ils sont 30 et que tu veux faire quelque chose. Et d'autres moments où tu vas gérer une posture différente beaucoup plus proche des élèves et quelque chose de beaucoup plus individuel</p>
Ch 328 : Ouais je vois, bon C, merci, tu voulais encore rajouter quelque chose avant de couper	

C 329 : Non mais euh je vais réfléchir, ca me donne vraiment à réfléchir là tu vois			
Ch 330 : Ok merci à toi.			

Annexe 5 : Evelyne, Débat 1 - Croquis de la situation de départ



Annexe 6 : Evelyne, débat 1 - Fiche de préparation de l'ACS1

	Repère	
1 à 2.10	Wayne raconte la scène, quelques élèves précisent le propos	
2.10 à 2.20	Prof lance le débat	Prof : « Ce que je comprends moi, c'est qu'il t'a traité de socier ». Wayne répond : « je m'en fiche » Prof : « donc toi tu as rigolé... et ceux qui étaient proches ont rigolé aussi ? ». Une élève répond, « y en a qui disait d'arrêter mais ils ne prenaient pas mal, je pense pas » « tu ne rappelaient pas ? », « les autres vous étiez trop loquax vous n'entendiez rien ? »
2.20 à 3.10	Prof rebondit sur le thème des réseaux sociaux	Prof « Ca vous est déjà arrivé ? » Une élève répond : « Sur les réseaux sociaux ». Prof : « Toi le monde rigole avec ça ? ». Elève : « Ils mettent des photos et des vidéos et tout ça ». Prof « Donc en classe ici Yan, pendant une demi heure il te

		des choses heu comment tu as dit, il te traite, et te fait rire, et toi là tu dis c'est à peu près la même chose sur les réseaux sociaux, Yann tu as toi aussi déjà vu ça sur les réseaux sociaux » Yann répond « oui ». Prof « et les autres ça vous est déjà arrivé ? » « Et qu'est-ce que Vous en pensez ? » SILENCE « Ca peut-être drôle » un autre Erald « non c'est drôle »
3.10 à 3.50	Prof interroge l'émotion « ca vous fait rien ? »	Erald : « Faut pas en abuser » Prof « qu'est-ce que tu trouves marrant ? » Une autre réponse « L'exagération du cliché, du coup ça fait rire, sait que ce n'est pas vrai donc heu voilà » Prof reprend : « C'est pas grave donc c'est pas vrai gros, c'est ça ? » Oui « Est-ce que ça t'a atteint ? » Wayne : « Non .. Mais il n'y a pas que moi qui fait ; Hamsa aussi il s'est fait traiter » Prof « Et ça lui a rien fait non plus ? » Wayne « Non il s'est fiché »
3.50 à 4.11	Prof : « Est-ce qu'on pourrait imaginer un autre comportement ? »	Prof « Est-ce qu'on aurait pu imaginer que le prof se fâche » ? Elèves « non ». Wayne « La prof peut-être vu que cela ne lui fait rien alors voir c'est peut-être pas grave ». 3.02 : « Es-ce que quelqu'un pense ou aurait voulu que la prof réagisse un peu plus » ? SILENCE. Une élève intervient : « Mais elle l'a dit qu'elle était pas d'accord ». Prof : « Et ça vous ne l'avez pas retenu ? » 3.57 Prof : « Puis la prof a sourit, elle abandonné »
4.12 à 5.42	Prof : « Est-ce que tu penses, vous pensez qu'une demi-heure de blague qui ne te touche pas, ce n'a pas d'impact, ce n'est pas grave » ?	4.12 SILENCE Prof : « Je vais poser une question enfin euh et ce n'avait pas été Yann qui « enquiquine », et

		cela avait été quelqu'un d'autre, est-ce que j'aurais régit pareil ? » Wayne : « Ca dépend du type de personne, si c'est un marocain c'est pas grave, si c'est un autre c'est pas pareil ». Prof dit « Ok donc si c'est un, je fais un cliché, si c'est un blond aux yeux bleus là tu dis ouhh la ».
5.42 à 6.20	Prof : « Est-ce qu'on peut comprendre ... est-ce que c'est « understandable » que la réaction est différente ? » SILENCE « ...et cela n'a aucun impact »	Elève : « Ben oui, parce que Yann c'est mon pote. C'est justement parce que Yann c'est son pote. C'est justement quelqu'un pour qui c'est pas pote c'est pas pareil ». Prof : « Les copains peuvent rigoler ensemble dans un espace classe ou tout peut s'entendre et cela n'a aucun impact »
6.20 à 9.49	Prof : « Est-ce que vous auriez imaginé que moi je me fâche ? ...Je serais plus quoi en fait ? » 7.47 ...Alors je pense que oui j'aurai réagit parce que cela me dérange mais pourquoi cela me dérange en tant que prof parce que entendre des élèves qui se chahutent ce n'est peut-être pas grave mais derrière le mot, après... si ça continue dans le couloir et celui d'à côté il entend... qu'est-	Silence « Oui » ... « Ben parce que cela vous aurez pas plu que je parle ainsi de Wayne ». Prof : « Et qu'est-ce que j'aurais pu penser dans votre tête ? ». Elève : « Que je suis raciste ». Prof : « Qu'est-ce qui fait que je ferais plus attention ? » Elève : « Parce que vous êtes prof principal ». Elève : « Parce que vous êtes prof d'EMC ». Elève : « Vous faites plus attention à la vie de classe » 7.42 Elève : « Vous êtes différente de la prof d'SES » SILENCE Elève répond : « Que c'est une dispute sérieuse »

	<p>qu'il se dit à force ? » SILENCE</p> <p>Wayne émet une idée contraire à la banalisation de l'insulte qu'il promet pourtant au début du débat</p>	<p>Prof : « Qu'est-ce qu'on peut aussi imaginer de gens qui ne vous connaissent pas qui vous vont vous traiter ainsi ? »... Prof : « Ca donne quoi c'est un état d'esprit si tout le monde fait ça ? »... Rien ??? AGACEE ? Silence. Prof : « Je demande si les mots n'ont pas un poids, à force de dire que les marocains sont des sorciers ah ah ou d'autres personnes qui peuvent être attaquées eh bien c'est des euh est-ce que c'est raciste ? Wayne dit « oui » mais prof ne l'interroge pas et se tourne vers une fille</p>
<p>9.49 à 10.46</p>	<p>Prof : « Ben est-ce que c'est du racisme ? »</p> <p>Soulagement chez le prof ?</p>	<p>Elève « Ca peut devenir lourd ». « C'est raciste parce que c'est travaillé sur un stéréotype raciste mais ça peut être enfin, il faut pas toujours prendre mal, on peut aussi se dire c'est raciste mais moi je trouve ça drôle si ça parle que de moi mais cela n'influence pas les autres » Prof : « C'est par rapport à la situation que toi tu as vécue ». Elève « Oui » « Après si la personne est vexée peut-être qu'elle le dira, enfin j'espère » Prof : « Ah ! »</p>

<p>10.46 à 14.56</p>	<p>Ouvre sur le thème du harcèlement</p> <p>...oui puis du jeu</p> <p>« Si la personne ne le prend jamais mal quand la traite est-ce que donc on peut continuer jouer ? »</p> <p>Prof attend de la controverse par les élèves...or sont tous d'accord !</p>	<p>Prof : « Tu penses que toutes les personnes vexées le disent ? » Elève : « Non p forcément ». Wayne : « Oui on s'énerve » Prof : « Tient, qui penses que c'est du jeu ? » « C donc tout le monde pense que c'est un jeu, et e ce que derrière le jeu il peut y avoir d actes ? » Silence Elève : « S'il y a des excès »</p> <p>Elève : « Un moment c'est bon, forcément un d deux va se lasser ». Prof : « Ca veut donc dire q dans cette situation...est-ce que c'est une situati qui arrive souvent... y a jamais d'impact vous êt tous d'accord ». Elèves disent « oui »</p> <p>Elève : « Un jeu peut avoir des impact sur pl tard...comme le Monopoly sir internet... »</p>
<p>14.56 à 16.27</p>	<p>Prof : « J'aimerais qu'on revienne sur quelq chose qui est important, c'est l'idée que si c'est Marocain qui dit à un autre marocain ...</p>	<p>Prof : « J'aimerais qu'on revienne sur quelq chose qui est important, c'est l'idée que si c'est Marocain qui dit à un autre marocain que t'es sorcier t'es ceci et cela...ou ben Yann il n'est p marocain ». Un élève répon « Heureusement ! » Prof : « Ben derrière « <i>heureusement</i> » tout le monde sourit » Prof : « Est-ce que tout le monde accepte qu'or le droit de faire des catégories qui on le droit gros de faire des joutes verbales liées à l'origine que par contre quand il y a des personnes qui se d'autres origines là on prend les choses au série</p>

	Insistance ?	c'est pas acceptable ». Une élève parle : « D'autodérision » prof : « ma ce n'est pas acceptable quand c'est une au origine ». Prof : « Si c'est une autre origine vo allez le suspecter de quoi ? ». Elève « racisme...
16.27 à 23.52	<p>Prof résume ce qu'est le racisme : « mini-cours</p> <p>Essaye de convaincre « Espère de marocain c' raciste »</p> <p>Prof fait parallèle entre le processus catégorisation des filles et celui du marocain da l'exemple</p>	<p>Prof : « C'est quoi le racisme ? ». Elève « Fa des distinctions entre les races blanches et noire Elève : « C'est quand il y a des races différentes Prof : « Vous pensez qu'il existe des rac différentes ? ». Elèves : « Oui ».</p> <p>Prof : « Est-ce que c'est du racisme la situati qu'on a présenté avant ? ». Elève : « Non ».</p> <p>Fille : « Quand on dit espère de fille c'est p grave ». Prof : « Vous êtes sûr qu'on ne traite p de l'origine ou pas ? Oui Donc dire de quelqu' que c'est un raciste ce n'est pas faire d catégories ».</p> <p>Prof : « exemple qiand on dit tu joues comme u fille ? Ca fait quoi ? ». 20.25 Fille : « C' insultant, elle joue peut-être mieux que l autres ».</p> <p>21.03 Prof : « Est-ce qu'on peut rire de tout ? Elève : « Ca dépend avec qui ». Prof : « Do vous faites des catégories ? ». 21.17 Prof : « Vo acceptez l'idée que si on se laisse traiter par ce de notre groupe ce n'est pas pareil que si on laisse traiter par un autre groupe, vous compren ce que je veux vous dire ».</p> <p>21.45 : Une fille s'exprime : « Dans le langa</p>

	<p>21.40 Prof : « Ben moi je ne m'interroge dessus, est-ce que ça vous convient ? »</p> <p>Prise de conscience d'une fille ??</p> <p>23.10 Prof reprend une nouvelle fois terminant : « donc cela veut dire que les mots n'ont pas les mêmes valeurs » c'est totalement ça... mais dans la société les mots ont une valeur y' pas des mots qui vous font réagir ?? »</p>	<p>courant quand on dit tu joues comme une fille c'est une insulte mais ça ne vise pas uniquement les filles, je ne sais pas comment l'expliquer mais...jouer comme une fille ça ne veut pas dire que tu joues mal, enfin si, c'est une insulte mais ça ne veut pas que toutes les filles enfin, je ne sais pas comment l'expliquer enfin c'est bizarre Prof vous avez entendu, elle hésite. Elève : 22. « oui enfin c'est bizarre jsais pas, c'est méchant mais quand on le dit c'est pas méchant » 22. LONG SILENCE Prof : « Donc si je repris on trouve acceptable... »</p>
<p>23.53 à 25.16 Prof lance une polémique</p>	<p>Quels mots vous font réagir ?</p>	<p>Elève : « Les arabes sont des voleurs »... » arabes prennent le boulot des français »</p>

	24.56 Prof : « Pour moi c'est difficile de... vous donc... » A qui s'est adressé ?	
25.17 à 28.17	Prof fait une synthèse : « Donc vous acceptez ça ? Donc en tant que prof d'EMC... « Est-ce que vous pensez que moi je vais accepter ça ? » « Qui a raison de la prof d'SES et moi ? »	Elève : « Les deux ont raisons les deux c'est tords ». Ils induisent la durée. « Vous vous savez pas ce qu'il y a derrière, donc c'est mieux de s'arrêter pour voir... vous ne savez pas que c'est méchant ou gentil ».
28.18 à 32.03		Prof : « Est-ce qu'on peut imaginer une société où tout le monde s'insulte... ou alors au travail on se salue le marocain... est-ce que c'est imaginable ? » Elève : Un moment faut être mature. Y'a un moment il faut arrêter ». Wayne : « Un moment, faut arrêter. Le racisme il n'a pas d'âge ». Prof : « Doc c'est bien du racisme ce qui se passe en classe ». Wayne : « Oui du racisme ordinaire ». Profs : « Vous êtes d'accord ». Elève : « Non c'est de la taquinerie ». 30.27 Elève explique que tout dépend des points de vue
	30.54 Prof : « C'est difficile de faire la part des choses entre taquinerie et racisme ordinaire ? Non je ne pense pas enfin »	
32.04 à 35.12	« Est-ce que tout stéréotype ne conduit pas à du racisme ordinaire ? »	34.03 Prof « Il y a beaucoup de conditions pour que cela se passe bien ? ... vous avez donc des valeurs relatives, en fonction de l'origine de la couleur de peau, je suis une fille je suis un garçon

		en fonction d'avec qui je parle »
35.13 à 41.52	<p>« Est-ce que le RI pourrait faire une clause, article de loi qui dise il est interdit de faire ici racisme ordinaire, vous comprendriez que le interdise cela ?</p> <p>Prof dit « Yann t'en penses quoi ? »</p>	<p>Les garçons disent oui [contradictoire], fi « Non on ne peut pas contrôler ça ».</p> <p>Un élève dit : « Moi je ne respecterai pas ».</p> <p>Prof : « Ta norme s'applique à tout le monde ? »</p> <p>Fille : « 3 minutes ça va après il faut arrêter ».</p> <p>39.35 Un garçon dit « C'est comme harcèlement ». Tout le monde, oui !</p> <p>Prof à Yann, 40.15 « Tu le vois comme ça ? »</p> <p>Yann : « Non parce que c'est pour rigoler »</p> <p>Prof : 40.27 « Est-ce qu'il y a des gens qui rigolent et qui sont des harceleurs, sans s' rendre compte ? ». Yann « Oui, parce que les gens en face le garde pour eux ». Yann 40.35 « Dans cette situation tu ne te sens pas harceleurs ». Yann : « Ca dépend » SILENCE</p> <p>Est-ce qu'il est harceleur, pour les autres ?</p> <p>Un garçon : « Oui, il le faut aussi sur plusieurs jours »</p>
41.53	<p>Prof : « Pour moi il y a plein de choses, pleines choses, cette idée de racisme ordinaire finalement c'est difficile, vous voyez vous participez pas plus ... et cette idée de harcèlement ce que je ressens ... »</p>	<p>42.40 Une fille « c'est pas du harcèlement quand tout le monde en rigole ». Prof : « Ben ça pourrait en parler lors du prochain débat »</p>

	AGIR	SAVOIR	VALEUR
Ch 1 : Quels moments tu souhaiterais aborder en priorité ?			
E 2 : Alors, l'extrait avec Wahibe quand il commençait à dire : « C'est du racisme ordinaire », c'est lui qui précise			
Ch 3: Ah oui, je vois tout à fait le moment			
E 4 : Oui voilà tu vois le moment?			
Ch 5 : Oui oui tout à fait			
E 6 : Et je crois ne pas avoir, enfin tu vois plus précisément, je n'ai pas su en profiter			
Ch 7 : D'accord donc pour ce moment			
E 8 : Voilà. Et il y a un deuxième moment où c'est comment il s'appelle heu Ryan, le garçon qui avait les cheveux là tu sais qui baissait la tête souvent quand il parlait			
Ch 9 : Ah oui, celui en rouge là			
E 10 : Oui voilà c'est ça qui dit voilà c'est le visionnage) et ce qui m'a frappé là tu vois avec ce garçon c'est qu'il a dit, attend qu'est-ce qu'il a dit hum oui voilà alors quand il était en fait en train de discuter avec son voisin là et qu'il a dit : « Mais c'est toutes façons Yann on lui en dit aussi » alors je sais plus qu'elle mot je crois « écureuil » je sais plus je sais plus quel mot j'ai pas bien compris . Et			
Ch 11 : Oui c'est vers la fin je crois			

<p>E 12 : Oui c'est tout à la fin ce que je te dis là. Et je me suis dit, là je me suis dit, là tu vois sur moment ça ne m'est pas du tout venu mais après me suis dit mais là tu tenais quelque chose là mais mais lui aussi ben alors, là il y est là. Après j'ai eu beaucoup de moments, des micro moments où j'ai eu beaucoup de mal à formuler en évitant de passer par le « pourquoi ». Enfin ça c'est senti tu vois sa revenir par enfin tu vois ben écoute passe par l'explication là, c'est quand même ce qu'on cherche en fait</p>			
<p>Ch 13 : Ok d'accord, je vois. Le 1^{er} moment il est déjà calé, je vois absolument où il se trouve. second, j'hésite un peu mais on va voir ça après. Parce que je le vois tout à fait là, je l'ai dans la tête mais je ne l'ai pas clairement noté sur ma fiche mais on va trouver pas de problème. Oui je le vois tout à fait, ça va assez vite là, il y a un truc qui se dit et hop ça passe</p>			
<p>E 14 : Oui oui</p>			
<p>Ch 15 : Donc hum pour démarrer, donc l'enjeu c'est d'échanger ensemble là sur une petite heure là. Et comme évoqué tout à l'heure l'idée c'est vraiment de partir d'une image et d'évoquer un peu ce que tu as pensé à ce moment là, d'essayer de retrouver tes arrières plans tu vois ? Ce que tu as pensé, ce que tu aurais voulu dire bref tu vois comment on se situe ?</p>			
<p>E 16: Oui oui d'accord</p>			

Ch 17 : Donc pour y arriver on a trois temps, u petit temps où je vais un tout petit peu t'interroge si tu l'acceptes, sur la manière dont tu as conçu séance, dont tu l'as imaginé tu vois, puis dans u second temps on passe tes deux extraits et ensui je t'en propose quelques-uns sur lesquels il y aura peut-être quelque chose à dire. On peut fonctionn comme ça? Puis à tout moment quand les vidé tournent ou toi ou moi on peut interrompre visionnage pour échanger			
3.08 E 18 : D'accord			
Ch 19 : Donc allons-y donc sur ta préparation de séance			
E 20 : Oui alors j'ai préparé la séance avec da l'optique de voilà comme je connaissais le thè et j'avais bien compris comme ils disent c l'histoire du sorcier comme se traitait les élève J'ai donc préparé la séance en chercha réellement qu'est-ce que c'est que le racism ordinaire, quels sont les tenants. En fait, j' préparé la séance comme je prépare d'habitude séance de l'EMC. C'est-à-dire que je n'arrive p sans avoir moi des connaissances sur le thè j'aborde	j'ai préparé la séance avec da l'optique de voilà comme connaissais le thème et j'avais bie compris comme ils disent de l'histoi du sorcier comme se traitait les élève J'ai donc préparé la séance e cherchant réellement qu'est-ce qu c'est que le racisme ordinaire, que sont les tenants	j'ai préparé la séance comme prépare d'habitude la séance d l'EMC	je n'arrive pas sans avoir moi d connaissances sur le thème
Ch 21 : ok			

<p>E 22 : Parce que je me dis, je je n'ai pas à être ridicule et je suis dans l'idée qu'un prof apporte des connaissances et que l'élève attend que le prof apporte des connaissances, des savoirs, des explicitations des explications euh et je n'ai pas cette habitude d'être vierge face à une situation c'est sûr mais mais en même temps cela ne m'dérange pas parce qu'on a quand même cette habitude par des micros moments parce qu'en EM comme partout il arrive des choses qu'on n'a pas maîtrisé</p>			<p>je n'ai pas à être ridicule et je suis dans l'idée qu'un prof apporte des connaissances et que l'élève attend que le prof apporte des connaissances, des savoirs, des explicitations des explications euh et je n'ai pas cette habitude d'être vierge face à une situation</p>
<p>Ch 23 : D'accord comme</p>			
<p>E 24 : Des inattendus des questionnements donc euh et là euh on se met à réfléchir devant l'élève c'est peut-être plus compliqué pour nous, moi gérer parce que je me dis moi là je me mets en difficulté. Et euh voilà ce n'est peut-être pas ce que l'élève a envie de voir</p>			
<p>Ch 25 : D'accord je vois. Donc préparation assés identique à d'habitude ?</p>			

<p>E 26 : Oui enfin il y a quelques nuances quar même. Je m'étais dit qu'il fallait que je mène débat mais en même temps je ne savais franchement pas du tout comme cela allait se passer. Dans ma tête je me disais bon les élèves vont mener les débats c'est eux qui vont parler moi je vais être en retrait et je vais relancer [...] Je me suis trouvé coincé euh enfin je sais pas si c'est coincé mais parce que je ne me suis pas imaginé que j'allais être au cœur comme ça des regards des paroles</p>	<p>je me suis trouvé coincé euh enfin je sais pas si c'est coincé mais parce que je ne me suis pas imaginé que j'allais être au cœur comme ça des regards des paroles</p>	<p>Je m'étais dit qu'il fallait que je mène le débat mais en même temps je ne savais franchement pas du tout comme cela allait se passer. Dans ma tête je me disais bon les élèves vont mener les débats c'est eux qui vont parler moi je vais être en retrait et je vais relancer</p>	
<p>Ch 27 : D'accord je vois et est-ce qu'il y avait des objectifs précis ? Et si oui comment tu pourrais les décliner ?</p>			
<p>Unité d'analyse :</p>	<p>j'ai préparé la séance avec dans l'optique de voilà comme je connaissais le thème et j'avais bien compris comme ils disent de l'histoire du sorcier comme se traitait les élèves. J'ai donc préparé la séance en cherchant réellement qu'est-ce que c'est que le racisme ordinaire, quels sont les tenants. En fait, j'ai préparé la séance comme je prépare d'habitude la séance de l'EMC. C'est-à-dire que je n'arrive pas sans avoir moi des connaissances sur le thème [...] je n'ai pas à être ridicule et je suis dans l'idée qu'un prof apporte des connaissances et que l'élève attend que le prof apporte des connaissances, des savoirs, des explications des explications euh et je n'ai pas cette habitude d'être vierge face à une situation [...] Je m'étais dit qu'il fallait que je mène le débat mais en même temps je ne savais franchement pas du tout comme cela allait se passer. Dans ma tête je me disais bon les élèves vont mener les débats c'est eux qui vont parler et moi je vais être en retrait et je vais relancer. Mais en fait, je me suis retrouvé en fait dans l'embarras, j'ai ressenti, je me suis trouvé coincé euh enfin je sais pas si c'est coincé mais parce que je ne me suis pas imaginé que j'allais être au cœur comme ça des regards, des paroles</p>		

E 28 : Alors non il n’y avait pas vraiment d’objectif précis c’est plutôt à ce positionnement que souhaitais arriver tu vois			
Ch 29 : Ok bon allons y on va donc démarrer. Voilà le 1 ^{er} moment que tu as sélectionné alors je l’ai mis un tout petit peu avant pour retrouver l’ambiance globale là, et tu arrêtes quand tu veux (visionnage)			
7.28 E 30 : C’est énorme, c’est énorme			
Ch 31 : Tu veux que j’arrête ?			
E 32 : Oui complètement. Alors là si tu veux ça me tellement ça m’a tellement enfin si tu veux à un moment un moment c’est difficile de si tu veux enfin bon avant je disais que je n’avais pas d’objectif précis, si en fait tu vois c’est pas vrai en fait j’avais un objectif clair c’est qu’on a compris, enfin que les élèves disent : « Et bien oui là c’est du racisme ordinaire », tu vois qu’ils ne soient pas de bons petits soldats		j’avais un objectif clair c’est qu’on a compris, enfin que les élèves disent : « Et bien oui là c’est du racisme ordinaire », tu vois qu’ils ne soient pas de bons petits soldats	
Ch 33 : De bons petits soldats			
E 34 : Oui tu vois qu’ils se disent « enfin voilà ou quand même c’est vrai » et qu’un groupe d’élèves finalement adhère à cette idée oui oui ben finalement c’est pas bien . Tu vois le truc quoi ?			qu’ils se disent « enfin voilà ou quand même c’est vrai » et qu’un groupe d’élèves finalement adhère à cette idée oui oui ben finalement c’est pas bien
Ch 35 : Oui donc c’est vers là où tu voulais tendre ?			

E 36 : Oui ben parce que, dans l'avant hein tu vois dans l'avant hein la séance			
Ch 37 : Oui oui tout à fait			
E 38 : Là quand je me mets à aborder là je ne sais plus par quel bout empoigner les choses de toutes façons à un moment donné et ça ça arrive et quand je parle là je suis en train de me dire : « mais est-ce que c'est bien ce que je fais là », je t'assure hein	je me mets à aborder là je ne sais plus par quel bout empoigner les choses de toutes façons à un moment donné ça ça arrive et quand je parle là je suis en train de me dire : « mais est-ce que c'est bien ce que je fais là »		
Unité d'analyse :	j'avais un objectif clair c'est qu'on a compris, enfin que les élèves disent : « Et bien oui là c'est du racisme ordinaire », tu vois qu'ils ne soient pas de bons petits soldats [...] qu'ils se disent « enfin voilà oui quand même c'est vrai » et qu'un groupe d'élèves finalement adhère à cette idée oui oui ben finalement c'est pas bien [...] je me mets à aborder là je ne sais plus par quel bout empoigner les choses de toutes façons à un moment donné et ça ça arrive et quand je parle là je suis en train de me dire : « mais est-ce que c'est bien ce que je fais là »		
Ch 39 : Là précisément à ce moment là (visionnage)			
E 40 : Oui là, quand je suis en train de dire : « société d'adultes »	là [...] je suis en train de dire : « société d'adultes »		
Ch 41 : Ah oui donc au tout début du questionnement			
E 42 : Ben oui en fait, je ne sais pas pourquoi je vais jusque là, pourquoi je prends cet exemple de société d'adultes parce que moi je suis une adulte je suis loin peut-être et euh je leur pose la question en fait je ne faisais plus que poser des questions desfois ça dérange parce que je me dis mais est-ce que	je ne faisais plus que poser des questions		desfois ça dérange parce que je me dis mais est-ce que je les noie

<p>que je les noie</p>			
<p>Ch 43 : Ok d'accord, c'est un questionnement de prof ça non?</p>			
<p>E 44 : Oui, on fait ça habituellement en cours, on questionne on essaye de les faire avancer avec des questions précises. Mais comme je n'ai pas l'habitude peut-être à ce point là pendant une heure, euh ben c'était peut-être plus compliqué, il y a une chose qui m'aurait été, j'y ai pensé après, ça n'est pas si c'est juste c'est de noter au tableau, tu vois deux colonnes « adultes » tu vois et « élèves » de l'autre côté. Tu vois « travail = adultes » et « école=élève ». Alors ça ça permet de poser, de noter, de reposer tu vois ça je le fais souvent et là du coup c'était que pour moi comme si je faisais du ping-pong.</p>		<p>on fait ça habituellement en cours, on questionne on essaye de les faire avancer avec des questions précises</p>	
<p>Ch 45 : D'accord ok, et là spécifiquement ? Attention on va passer (visionnage)</p>			

<p>10.26 E 46 : Oui oui là, je me rappelle mais je voyais pas où elle voulait en venir là. Et j'avais du mal avec tout ce qui a été dit et à ce moment là tu vois il y avait beaucoup de temps qui c'était écoulé tu vois, eh ben là clairement je patine, franchement moi je suis sorti de là ben tu l'as vu hein ben j'avais l'impression d'avoir tout raté, tout ça la séance</p>			
<p>Ch 47 : De passer un peu à côté</p>			
<p>E 48 : Ouais complètement.</p>			
<p>Unité d'analyse :</p>	<p>là, quand je suis en train de dire : « La société d'adultes » [...] je ne faisais plus que poser des questions desfois ça dérange parce que je me dis mais est-ce que je les noie [...] on fait ça habituellement en cours, ça questionne on essaye de les faire avancer avec des questions précises</p>		
<p>Ch 49 : Et là pareil ? Même sentiment là si je mets la suite de ton extrait ? (visionnage)</p>			
<p>E 50 : Là oui mon intention est d'abord ben de me dire ben d'abord je suis surpris parce qu'ils sont un peu mou et mon intention là c'est de, les, pas de les provoquer mais d'aller les chercher pour les mettre en compréhension de ce qui se passe en déplaçant là le sujet vers l'adulte, en faisant des parallèles avec le monde des adultes pour qu'ils aient conscience donc « salut les marocains » je l'ai pris l'exemple parce qu'ils avaient dit ça avant dans la situation de départ</p>	<p>je suis surpris parce qu'ils sont un peu mou et mon intention là c'est de, les, pas de les provoquer mais d'aller les chercher pour les mettre en compréhension de ce qui se passe</p>	<p>en déplaçant là le sujet vers l'adulte, en faisant des parallèles avec le monde des adultes</p>	
<p>Ch 51: Qu'est-ce qui te guide là?</p>			

<p>E 52 : Ben qu'on doit être outré de ce type de situation [insultes ordinaires] et franchement je peux pas laisser dire ça et surtout accepter qu'il n'y ait pas de réaction, ça m'est insupportable</p>			<p>on doit être outré de ce type de situation [insultes ordinaires] franchement je peux pas laisser dire ça et surtout accepter qu'il n'y ait pas de réaction, ça m'est insupportable</p>
<p>Unité d'analyse :</p>	<p>je suis surpris parce qu'ils sont un peu mou et mon intention là c'est de, les, pas de les provoquer mais d'aller les chercher pour les mettre en compréhension de ce qui se passe en déplaçant là le sujet vers l'adulte, en faisant des parallèles avec le monde des adultes [...] on doit être outré de ce type de situation [insultes ordinaires] et franchement je peux pas laisser dire ça et surtout accepter qu'il n'y ait pas de réaction, ça m'est insupportable</p>		
<p>Ch 53 : D'accord alors là on écoute la suite (visionnage)</p>			
<p>E 54 : Oui alors ce qui est intéressant là regardant c'est quand je dis « acceptable » c'est « oui personne ne vient et quand je dis « imaginable » réagissent et ils disent « non »</p>	<p>Quand je dis « acceptable » c'est « oui », personne ne vient et quand je dis « imaginable » ils réagissent et ils disent « non »</p>		
<p>Ch 55 : Et là?</p>			

<p>E 56 : Ben et là, je suis sans voix et pourquoi il y a cette nuance là? ben ne sais pas mais là « acceptable » personne ne bouge, « imaginable » y a eu le « non » directe, je sais pas. Mais j'ai env d'arrêter la discussion, de leur expliquer ce qui ne pas. Mon but là, c'est de tirer cette situation au clair avec des questions. Là je cherche du vocabulaire, qu'ils me définissent la nuance entre "acceptable" et "imaginable" c'est pour ça que pointe cette incohérence</p>	<p>là, je suis sans voix et pourquoi il y a cette nuance là?</p>	<p>Mon but là, c'est de tirer cette situation au clair avec des questions. Là je cherche du vocabulaire, qu'ils me définissent la nuance entre "acceptable" et "imaginable" c'est pour ça que pointe cette incohérence</p>	
<p>Ch 57 : Qu'est-ce qui te pousse à faire ça?</p>			
<p>E 58 : Ah mais là je suis dans ma posture de prof</p>			
<p>Ch 59 : Ah posture de prof?</p>			
<p>E 60 : Oui ben là, l'attitude du prof c'est d'apporter des connaissances, là je suis dans mon rôle</p>			<p>l'attitude du prof c'est d'apporter des connaissances, là je suis dans mon rôle</p>
<p>Unité d'analyse :</p>	<p>Quand je dis « acceptable » c'est « oui », personne ne vient et quand je dis « imaginable » ils réagissent ils disent « non » [...] là, je suis sans voix et pourquoi il y a cette nuance là? [...] Mon but là, c'est de tirer cette situation au clair avec des questions. Là je cherche du vocabulaire, qu'ils me définissent la nuance entre "acceptable" et "imaginable" c'est pour ça que je pointe cette incohérence [...] l'attitude du prof c'est d'apporter des connaissances, là je suis dans mon rôle</p>		
<p>Ch 61 : Ah d'accord</p>			

<p>13.19 E 62 : Eh non, parce que là tu vois précisément je suis tellement en situation de, enfin je suis dans une situation tellement inhabituelle, je ne sais plus quoi dire, et euh un moment donc comment t'expliquer là ce qui se passe là si tu n'avais pas été là, tu vois si cela avait été un moment de cours ordinaire j'aurais arrêté j'aurais dit : « Là il y a ça et ça », je serai revenu à mes habitudes de prof parce que quand je suis en position de déstabilisation je reviens à des habitudes claires pour moi, tu vois ce que je veux dire</p>	<p>là tu vois précisément je suis tellement en situation de, enfin je suis dans une situation tellement inhabituelle, je ne sais plus quoi dire</p>	<p>si tu n'avais pas été là, tu vois si cela avait été un moment de cours ordinaire j'aurais arrêté et j'aurais dit : « Là il y a ça et ça », je serai revenu à mes habitudes de prof parce que quand je suis en position de déstabilisation je reviens à des habitudes claires pour moi</p>	
<p>Ch 63 : Ben euh pour euh</p>			
<p>E 64 : Ben pour que je sorte de là avec ben voilà les choses comme on peut les voir, je les analyse j'organise un peu comme une restitution, c'est mon rôle, ce n'est pas un choix, tu vois ?</p>			<p>pour que je sorte de là avec ben voilà les choses comme on peut les voir, je les analyse, j'organise un peu comme une restitution, c'est mon rôle, ce n'est pas un choix</p>
<p>Unité d'analyse :</p>	<p>là tu vois précisément je suis tellement en situation de, enfin je suis dans une situation tellement inhabituelle, je ne sais plus quoi dire [...] si tu n'avais pas été là, tu vois si cela avait été un moment de cours ordinaire j'aurais arrêté et j'aurais dit : « Là il y a ça et ça », je serai revenu à mes habitudes de prof parce que quand je suis en position de déstabilisation je reviens à des habitudes claires pour moi [...] pour que je sorte de là avec ben voilà les choses comme on peut les voir, je les analyse, j'organise un peu comme une restitution, c'est mon rôle, ce n'est pas un choix</p>		
<p>Ch 65 : Je vois</p>			

E 66 : Là, j'ai qu'une envie c'est de poser un discours moralisateur, même de manière courte parce que c'est pas ce qui est attendu là	Là, j'ai qu'une envie c'est de poser un discours moralisateur, même de manière courte	c'est pas ce qui est attendu là	
Ch 67 : Ah ?			
E 68 : Ben oui, poser une morale, une éthique, un comportement ben là ça, ce que vous dites, ça ne se fera pas, voilà parce que si ça se fait ben c'est pas acceptable, et ça c'était à dire	poser une morale, une éthique, un comportement ben là ça, ce que vous dites, ça ne se fera pas, voilà parce que si ça se fait ben c'est pas acceptable, ça c'était à dire		
Ch 69 : D'accord			
E 70 : Très très compliqué pour moi			
Ch 71 : Parce que là tu t'es heurtées à un dispositif			
E 72 : Oui je me heurte à un dispositif qui me poussait à aller un peu au-delà de mes pratiques professionnelles mais même humainement, en tant que personne, je ne peux pas laisser dire cela. Je ne peux pas les laisser quitter le cours sans avoir compris que c'est des insultes ordinaires et qui n'ont pas lieu d'être	je me heurte à un dispositif qui me poussait à aller un peu au-delà de mes pratiques et habitudes professionnelles		Je ne peux pas les laisser quitter le cours sans avoir compris que c'est des insultes ordinaires et qui n'ont pas lieu d'être
Unité d'analyse :	Là, j'ai qu'une envie c'est de poser un discours moralisateur, même de manière courte parce que c'est pas ce qui est attendu là [...] poser une morale, une éthique, un comportement ben là ça, ce que vous dites, ça ne se fera pas, voilà parce que si ça se fait ben c'est pas acceptable, et ça c'était à dire [...] je me heurte à un dispositif qui me poussait à aller un peu au-delà de mes pratiques et habitudes professionnelles mais même humainement, en tant que personne, je ne peux pas laisser dire cela. Je ne peux pas les laisser quitter le cours sans avoir compris que c'est des insultes ordinaires et qui n'ont pas lieu d'être		
Ch 73 : Là à ce moment significativement où tu l'as ressenti tout au long du débat			

E 74 : Le fait de me mettre dans la situation dans ce que eux disaient et visaient ça m'a obligé à continuer à creuser, à éviter de les juger en disant pourquoi , ah ben et puis franchement à un moment j'en avais marre		Le fait de me mettre dans la situation dans ce que eux disaient et visaient ça m'a obligé à continuer à creuser	à éviter de les juger en disant pourquoi
Ch 75 : Oui je vois, mais tu le fais un moment on va le voir			
E 76 : Avec le racisme ? Quand je pose la définition Oui je vois tout à fait (visionnage) oui là je reviens sur des acquis, des connaissances pour moi, et puis c'est le programme d'EMC , je suis bien là je vois mais attend on écoute la suite (visionnage) stp là	là je reviens sur des acquis, des connaissances pour moi, et là je suis bien là	c'est le programme d'EMC	
15.38 Ch 77 : Là ?			
E 78 : Oui eh ben là je me suis dit, ça y est, on y est			
Ch 79 : On y est			
E 80 : Oui, là ils acquiescent en disant oui c'est une forme de racisme ordinaire. Là je me dis, c'est gagné là. On y est, et là je suis comme soulagé. Mais je ne sais même plus ce que je réponds ensuite			
Ch 81 : On va voir (visionnage)			
E 82 : Ah oui ça y est, et là je me dis que je n'apporte pas la définition, je vais les amener à ce qu'ils le définissent avec leurs mots	là je me dis que je n'apporte pas la définition, je vais les amener à ce qu'ils le définissent avec leurs mots		
Ch 83 : Et ce choix là ?			

<p>E 84 : Ben c'est ça qu'il faut viser, ils définissent les mots et là c'est bon je suis contente, je dirige, remplis les attentes du métier, sauf qu'après ça s'est pas totalement passé comme ça, on peut regarder ?</p>	<p>ils définissent les mots et là c'est bon je suis contente, je dirige</p>		<p>je remplis les attentes du métier</p>
<p>Unité d'analyse :</p>	<p>Le fait de me mettre dans la situation dans ce que eux disaient et visaient ça m'a obligé à continuer creuser, à éviter de les juger en disant pourquoi [...] là je reviens sur des acquis, des connaissances pour moi, et là puis c'est le programme d'EMC [...] là je me dis que je n'apporte pas la définition, je vais leur amener à ce qu'ils le définissent avec leurs mots [...] ils définissent les mots et là c'est bon je suis contente je dirige, je remplis les attentes du métier</p>		
<p>Ch 85 : Oui bien-sûr on va écouter (visionnage)</p>			
<p>E 86 : Et voilà, ça revient sur la taquinerie, elle est rebasculée sur la taquinerie et là ça me heurte, pour eux, s'insulter c'est pas grave</p>	<p>ça revient sur la taquinerie</p>		<p>ça me heurte, pour eux, s'insulter c'est pas grave</p>
<p>Ch 87 : Oui et là qu'est ce qui se passe ?</p>			
<p>E 88 : Et là je me suis dit punaise là ben là j'en peux plus, j'en ai marre là parce qu'on est reparti on est franchement en boucle. Et je le dis à un moment donné : « On tourne en boucle ». En fait, ils étaient en train de construire quelque chose et moi aussi d'ailleurs, on construisait quelque chose, là ça prenait forme, et là elle elle ben c'est comme si elle remettait la personne dans l'eau et moi là n'arrive plus à contrôler les échanges, à les faire avancer</p>	<p>je me suis dit punaise là ben là j'en peux plus, j'en ai marre là parce qu'on est reparti on est franchement en boucle. Et je le dis à un moment donné : « On tourne en boucle » [...] n'arrive plus à contrôler les échanges à les faire avancer</p>	<p>on construisait quelque chose, ça prenait forme</p>	

Unité d'analyse :	ca revient sur la taquinerie [...] ça me heurte, pour eux, s'insulter c'est pas grave [...] je me suis dit punai là ben là j'en peux plus, j'en ai marre là parce qu'on est reparti on est franchement en boucle. Et je le dis un moment donné : « On tourne en boucle » [...] on construisait quelque chose, là ça prenait forme [...] n'arrive plus à contrôler les échanges, à les faire avancer		
Ch 89 : Oui et là on va voir comment tu réag (visionnage)			
E 90 : Ah t'as vu ? Hein			
Ch 91 : Ouais ouais			
18.04 E 92 : Tu le sens dans le ton. T'as vu hein ? euh ben euh c'est rare qu'on se voit ouah, le ton !			
Ch 93 : Ouais			
E 94 : Tu vois là c'est : « Ok, c'est bon. Là ok c'e pas du racisme ordinaire » ouais là on le voit dans ton			
Ch 95 : Oui là il y a un truc qui se passe (visionnage)			

<p>E 96 : Là je suis bloqué, je ne dis plus rien, j'hésite clairement parce que je sais qu'il ne faut pas que j'aïlle sur la définition, c'est pas à moi de leur dire là, faut que cela vienne d'eux. Là si je devais refaire je dirais là mais attendez, le racisme ordinaire enfin là je me dis ben à un moment donné il faut quand même que je leur ramène, le racisme ordinaire là faut des définitions parce que là faut savoir de quoi on parle tous. Il faut qu'on soit clair tous ensemble. Alors c'est ça, ça, ça, ça, alors on en est où ? Là je me dis voilà là peut-être que cela m'aurait sauvé et peut-être qu'on aurait pu en sortir de ce débat sans fin, suis vraiment pris dans un dilemme</p>	<p>Là je suis bloqué, je ne dis plus rien j'hésite, clairement</p>	<p>parce que je sais qu'il ne faut pas que j'aïlle sur la définition</p>	<p>c'est pas à moi de leur dire là, faut que cela vienne d'eux [...] là je ne dis ben à un moment donné il faut quand même que je leur ramène le racisme ordinaire là il faut des définitions parce que là faut savoir de quoi on parle tous. Il faut qu'on soit clair tous ensemble. Alors c'est ça, ça, ça, ça, alors on en est où ? Là je me dis voilà là peut-être que cela m'aurait sauvé et peut-être qu'on aurait pu euh sortir de ce débat sans fin, suis vraiment pris dans un dilemme</p>
<p>Ch 97 : Hummm un moment d'arrêter et de dire voilà alors le racisme ordinaire c'est ça , voilà définition, c'est ça?</p>			

<p>E 98 : Ben oui, ben pour être parfaitement à l'ai j'aurais pris une définition de je ne sais pas trop d'où, et j'aurai projeté la définition qui ne sera pas de moi donc voilà comme ça c'est pas moi, elle est là, on la lit ensemble bon alors est-ce que c' entre tout ce que vous avez dit dans la définition Là je me dis où je peux encore inventer autre chose, on regarde je vous donne un papier qui prend voilà ce que c'est le racisme ordinaire tac tac tac et vous barrez des choses où enfin je sais pas bref une autre petite activité</p>		<p>pour être parfaitement à l'ai j'aurais pris une définition de je ne sais pas trop d'où, et j'aur projeté la définition qui ne sera pas de moi donc voilà comme c'est pas moi, elle est là, on la ensemble bon alors est-ce que c' entre tout ce que vous avez d dans la définition. Là je me dis d je peux encore inventer autre chose, on regarde je vous donn un papier qui reprend voilà ce qu c'est le racisme ordinaire tac t tac tac et vous barrez des chos où enfin je sais pas bref une aut petite activité</p>	
<p>Ch 99 : Des techniques de profs en fait</p>			
<p>E 100 : Oui voilà c'est ça</p>			

Unité d'analyse :	Là je suis bloqué, je ne dis plus rien, j'hésite, clairement parce que je sais qu'il ne faut pas que j'aie sur définition, c'est pas à moi de leur dire là, faut que cela vienne d'eux [...] enfin là je me dis ben à un moment donné il faut quand même que je leur ramène, le racisme ordinaire là il faut des définitions parce que faut savoir de quoi on parle tous. Il faut qu'on soit clair tous ensemble. Alors c'est ça, ça, ça, ça, alors on est où ? Là je me dis voilà là peut-être que cela m'aurait sauvé et peut-être qu'on aurait pu euh sortir de ce débat sans fin, suis vraiment pris dans un dilemme [...] pour être parfaitement à l'aise j'aurais pris une définition de je ne sais pas trop d'où, et j'aurais projeté la définition qui ne serait pas de moi donc voilà comme ça c'est pas moi, elle est là, on la lit ensemble bon alors est-ce que ça rentre tout ce que vous avez dit dans la définition. Là je me dis où je peux encore inventer autre chose, on regarde je vous donne un papier qui reprend voilà ce que c'est le racisme ordinaire tac tac tac tac et vous barrez des choses où enfin je sais pas bref une autre petite activité [...] Ch 99 : Des techniques de profs en fait [...] voilà c'est ça		
Ch 101 : D'accord en tout cas on est là clairement dans leur environnement de vie			
E 102 : Oui avec leurs valeurs qui sont pas les nôtres enfin il y a une distance là		[Ils sont] avec leurs valeurs qui sont pas les nôtres enfin il y a une distance là	
Ch 103 : Oui c'est ce qui apparaît, des valeurs concurrentes c'est ça ?			
E 104 : Oui complètement, quand on est ami on peut se traiter comme ils disent et quand on n'est pas ben c'est pas autorisé en fait		quand on est ami on peut se traiter comme ils disent et quand on n'est pas ben c'est pas autorisé en fait	
Ch 105 : Oui			

E 106 : Et puis d'ailleurs je n'arrivais même pas peser les mots, j'ai dit « je », j'ai dit je sais plus comment j'ai tourné autour pour nommer situation ce que Wahibe avait enfin c'est peut-être pas filmé comme il y avait un problème là au début tu vois pour leur dire : « enfin comment on appelle ça en fait » quelque chose qui n'est pas dans mes valeurs, qui n'est pas dans mon quotidien en fait.			
21.25 Ch 107 : Oui on l'a ce moment. Je vais retrouver là. Euh oui attend je l'ai écrit sur ma feuille c'est quand tu parles du sens des mots			
E 108 : Oui c'est ça, les mots ont du sens, oui voilà c'est ça.			
Ch 109 : Attend je vais le retrouver sans problème voilà ça y est, je vais le caler là c'est d'ailleurs relativement au début (visionnage)			
E 110 : Ah là (rire) ouais là [ils disent en évitant l'enseignante] « moi je dis les choses », là ouais là c'est super, moi je trouvais ça génial qu'ils disent : « Mais vous, vous êtes différente »			je trouvais ça génial qu'ils disent « Mais vous, vous êtes différente
Ch 111 : Oui et parce que?			

<p>E 112 : Ben y a des valeurs qui apparaissent chez eux. En disant untel ne dit rien mais moi oui, ça veut bien dire qu'ils voient des différences, donc tout ne se vaut pas. Oui clairement mais là on est en live là, je sais pas, quelle question je pose pour que je me fasse comprendre, que je ne froisse pas et que je ne dise pas n'importe quoi par rapport à la collègue SES euh oui là je suis sans filet. Pour moi, ce moment d'hésitation je suis en train de chercher la meilleure manière de dire les choses. Dire quelque chose qui ne pourrait pas froisser [...]. la collègue : « Ah Mme P, elle a dit que ça et ça » ouh la laa</p>	<p>là on est en live là, je sais pas, quelle question je pose pour que je me fasse comprendre, que je ne froisse pas et que je ne dise pas n'importe quoi par rapport à la collègue SES euh oui là je suis sans filet. Pour moi, ce moment d'hésitation je suis en train de chercher la meilleure manière de dire les choses. Dire quelque chose qui ne pourrait pas froisser [...]. la collègue : « Ah Mme P, elle a dit que ça et ça » ouh la laa</p>	<p>y a des valeurs qui apparaissent chez eux. En disant untel ne dit rien mais moi oui, ça veut bien dire qu'ils voient des différences, donc tout ne se vaut pas</p>	
<p>Unité d'analyse :</p>	<p>[Ils sont] avec leurs valeurs qui sont pas les nôtres enfin il y a une distance là [...] quand on est ami on peut se traiter comme ils disent et quand on ne l'est pas ben c'est pas autorisé en fait [...] je trouvais ça génial qu'ils disent : « Mais vous, vous êtes différente » [...] y a des valeurs qui apparaissent chez eux. En disant [tel prof] ne dit rien mais moi oui, ça veut bien dire qu'ils voient des différences, donc tout ne se vaut pas. Oui clairement mais là on est en live là, je sais pas, quelle question je pose pour que je me fasse comprendre, que je ne froisse pas et que je ne dise pas n'importe quoi par rapport à la collègue SES euh oui là je suis sans filet. Pour moi, ce moment d'hésitation je suis en train de chercher la meilleure manière de dire les choses. Dire quelque chose qui ne pourrait pas froisser [...]. la collègue : « Ah Mme P, elle a dit que ça et ça » ouh la laa</p>		
<p>Ch 113 : Oui et là, on va voir ce que tu réponds (visionnage)</p>			

<p>23.15 E 114 : Ah oui, là je raconte. Là je me dis ben oui parce que ben parce que c'est mon expérience aussi, donc du coup, oui voilà je vous raconte comment moi j'aurais réagi [si E avait été à la place de la prof d'SES qui n'a pas réagi quand des moqueries ont été énoncées durant son cours] ou comme moi je réagis, car je ne laisse jamais passer quand ils se traitent les uns les autres là et chaque fois ils le disent : « Oh mais je rigole madame » et je leur dis : « Et moi je rigole pas »</p>	<p>Ah oui, là je raconte. Là je me dis ben oui parce que ben parce que c'est mon expérience aussi, donc du coup, oui voilà je vous raconte comment moi j'aurais réagi [si E avait été à la place de la prof d'SES qui n'a pas réagi quand des moqueries ont été énoncées durant son cours] ou comme moi je réagis, car je ne laisse jamais passer quand ils se traitent les uns les autres là et chaque fois ils le disent : « Oh mais je rigole madame » et je leur dis : « Et moi je rigole pas »</p>		
<p>Ch 115 : D'accord, enfin là dans cet extrait t'engages</p>			
<p>E 116 : Oui là je m'engage oui c'est vrai là j'y vais c'est clair</p>	<p>là je m'engage oui c'est vrai là j'y vais c'est clair</p>		
<p>Ch 117 : Et ça, traditionnellement dans le métier et ce que c'est des gestes professionnels notamment en prof d'EMC de se mettre en scène comme tu le dis le faire là hein, je rebondi</p>			

<p>E 118 : Alors d'après moi je vais te dire que je le fais souvent, je me mouille pour leur faire part de mes valeurs et ressentiment, de ce que je pense et en essayant de ne pas les choquer mais c'est vrai que j'ai l'occasion de leur dire ce que moi je pense par rapport à une situation si ça peut toucher par exemple qu'est ce que je peux citer ben par exemple si je parle du don d'organe je vais leur dire ben si c'était mon fils ou ma fille voilà ça m'arrive après est-ce que c'est professionnel, je crois enfin je suis pas sûr mais je crois que cela permet qu'ils s'identifient plus facilement à la situation</p>		<p>je crois que cela permet qu'ils s'identifient plus facilement à la situation</p>	
<p>Ch 119 : Oui enfin ma question c'est plutôt est-ce que ce sont des gestes de métier plutôt tu vois par exemple est-ce que vous avez été formé ainsi</p>			

<p>24.58 E 120 : Non non, clairement non. Premièrement, moi je le fais et je sais pas si c'est académique euh et je ne sais pas si ce sera académique voilà où même bien vu. Mais je pense par rapport à l'expérience que j'ai que c'est comme ça que je touche le plus facilement les élèves en EMC et cela peut aussi être en géographie quand leur parle de la mondialisation ou peu importe en histoire quand je suis en train d'expliquer quelque chose sur la shoah et je vais faire appel à mon expérience sur une de mes visites d'un camp où je sais pas trop quoi et en même temps euh dans le milieu comme c'est pas quelque chose qu'on nous enseigne et on ne nous forme pas à ça, et on ne nous donne pas la possibilité de le faire parce que c'est peut-être difficile où peut-être que ce n'est pas tellement bien parce que la valeur enf c'est difficile de dire comment dire, les profs blessent beaucoup les élèves, les profs sont maladroits, ils disent parfois des phrases qui peuvent être très très maladroites, ça j'y suis très attentif tu vois. Si on forme les profs à la parole libérée ben je sais pas il faut faire sans doute très attention je sais pas. Est-ce que moi en tant que prof d'EMC je vais véhiculer comme ils le disent des valeurs qui sont peut-être plus normés sur l'égalité la liberté, la solidarité etc etc mais est-ce que tous les profs voient ça d'un bon œil ben je crois que beaucoup de profs vont se raccrocher à</p>		<p>je pense par rapport à l'expérience que j'ai que c'est comme ça que je touche le plus facilement les élèves en EMC</p>	<p>les profs blessent beaucoup les élèves, les profs sont maladroits ils disent parfois des phrases qui peuvent être très très maladroites, ça j'y suis très attentif tu vois</p>
--	--	---	---

connaissance			
Ch 121 : Mum ouais c'est ça.			
E 122 : Et pas au ressenti parce que pour eux ressenti c'est du verbiage			
Ch 123 : Ok			
E 124 : Mais là encore c'est mon ressenti			

Ch 125 : C'est intéressant ce que tu dis, donc tu parles parfois tu as recours à ce que toi tu ressens, à ton point de vue, et tu quittes la neutralité du métier qu'est-ce que tu recherches en faisant ça parce que tu le fais à plusieurs reprises			
E 126 : Ce que je recherche c'est comme des électrochocs, des prises de conscience, de on va au bout de sa réflexion de ce qu'on dit. Je crois	Ce que je recherche c'est comme des électrochocs, des prises de conscience de on va au bout de sa réflexion de ce qu'on dit		
Unité d'analyse :	Ah oui, là je raconte. Là je me dis ben oui parce que ben parce que c'est mon expérience aussi, donc d'un coup, oui voilà je vous raconte comment moi j'aurais réagi [si E avait été à la place de la prof d'SES qui n'a pas réagi quand des moqueries ont été énoncées durant son cours] ou comme moi je réagis, car je ne laisse jamais passer quand ils se traitent les uns les autres là et chaque fois ils le disent : « Oh mais je rigole madame » et je leur dis : « Et moi je rigole pas » [...] là je m'engage oui c'est vrai là j'y vais c'est clair [...] je crois que cela permet qu'ils s'identifient plus facilement à la situation [...] je pense par rapport à l'expérience que j'ai que c'est comme ça que je touche le plus facilement les élèves en EMC [...] les profs blessent beaucoup les élèves, les profs sont maladroits, ils disent parfois des phrases qui peuvent être très maladroites, ça j'y suis très attentif tu vois [...] Ce que je recherche c'est comme des électrochocs, des prises de conscience, de on va au bout de sa réflexion de ce qu'on dit		
Ch 127 : Je vais te mettre un extrait et tu me diras si ce que j'ai vu a de l'intérêt			
28.06 E 128 : Ouais (visionnage).			
Ch 129 : Tu vois là Wahibe			
E 130 : Oui, il le dit une première fois [c'est du racisme ordinaire] puis une seconde là c'est vrai, il a l'air d'intégrer		il le dit une première fois [c'est du racisme ordinaire] puis une seconde là c'est vrai, là il a l'air d'intégrer	

Ch 131 : C'est ça, et là je me dis tu vois quand filme est-ce que ça n'aurait pas été le moment de			
E 132 : Confrontation?			
Ch 133 : Oui, je me suis posé la question			
29.39 E 134 : Oui clairement et là je me dis faut que j'en fasse quelque chose là, Wahibe il a évolué. Mais je dis quoi comme question ? J'hésite. Là c'est compliqué pour moi à ce moment là, il y a de l'émotion parce que tout le long je vois que ce n'évolue pas comme je voudrais et là il se passe quelque chose donc faut que j'exploite ce moment et là il y a Wahibe c'est vrai. Peut-être que j'aurais pu lui dire : « Wahibe tu peux lui expliquer tout pourquoi c'est du racisme ordinaire » à cette jeune fille. J'aurais dû faire ça, les mettre en confrontation mais	là je me dis faut que j'en fasse quelque chose là, Wahibe il a évolué. Mais dis quoi comme question ? J'hésite c'est compliqué pour moi à ce moment là		il y a de l'émotion parce que tout le long je vois que cela n'évolue pas comme je voudrais et là il se passe quelque chose donc faut que j'exploite ce moment
Ch 135 : Ouis mais alors dis moi			
E 136 : Ben ouais, je pense comment dire, ben pensais que Wahibe n'était pas assez armé		je pense comment dire, ben pensais que Wahibe n'était pas assez armé [pour défendre son avis]	
Ch 137 : Armé, c'est à dire?			
E 138 : Ben c'est à dire que ben il le dit et après peut-être qu'il n'allait pas le tenir ou peut-être me dis maintenant ouais je sais pas.		peut-être qu'il n'allait pas le tenir	
Ch 139 : Qu'il n'irait pas au bout en fait			
E 140 : Ouais, n'empêche, je sais pas ouais et c'est pour ça que je reformule en fait pour dire là ouais mais en fait ça retombe.			

Ch 141 : Oui			
E 142 : Ca prend pas. Ouais, j'ai pas réussi à m'effacer en fait, je reste trop présent. J'aurais voulu tenter et laisser faire c'est vrai	j'ai pas réussi à m'effacer en fait, je reste trop présent		
Ch 143 : Tenter ?			
E 144 : Ben oui, qu'ils confrontent leurs points de vue			
Unité d'analyse :	il le dit une première fois [c'est du racisme ordinaire] puis une seconde là c'est vrai, là il a l'air d'intégrer [...]. Là je me dis faut que j'en fasse quelque chose là, Wahibe il a évolué. Mais je dis quoi comme question. J'hésite. Là c'est compliqué pour moi à ce moment là, il y a de l'émotion parce que tout le long je vois que cela n'évolue pas comme je voudrais et là il se passe quelque chose donc faut que j'exploite ce moment [...]. Je pense comment dire, ben je pensais que Wahibe n'était pas assez armé [pour défendre son avis [...]] peut-être qu'il n'allait pas le tenir [...]. j'ai pas réussi à m'effacer en fait, je reste trop présent		
30.38 Ch 145 : Oui alors on continue là, on va voir la suite (visionnage)			
E 146 : Oui et là, j'ai pas vu qu'il y avait une autre proposition [quelqu'un qui pense que c'est du racisme ordinaire]. J'ai pas vu que Wahibe dise l'inverse que tous les autres enfin si je l'ai vu mais je l'ai pas formulé et je pense qu'ils m'ont perturbé mais vraiment et ben ça c'est senti dans le ton ils m'ont tous vraiment scié	J'ai pas vu que Wahibe disait l'inverse que tous les autres enfin si je l'ai vu mais je l'ai pas formulé et je pense qu'ils m'ont perturbé mais vraiment et ben ça c'est senti dans le ton ils m'ont tous vraiment scié		
31.39 Ch 147 : Oui et quand tu dis : « Tu l'as vu mais tu ne l'as pas formulé », est-ce que tu peux être plus précise sur ce que tu as vu et que tu n'as pas formulé ?			

<p>E 148 : Euh ben j'ai vu que Wahibe était touché qu'il mesurait que c'est du racisme ordinaire parce qu'il le répète ça je l'avais bien perçu mais retombe dans les autres ne suivent pas cette proposition et que je regarde là je le vois bien, là je ne suis pas en capacité de dire : « attendez Wahibe a une autre proposition ». Je n'ai pas donné assez de poids à la proposition de Wahibe, là. Ça se sent là. Si tu me le remets s'il te plaît (visionnage). D'ailleurs, je me demande si la formulation « c'est un effet » n'est pas pour eu un peu compliquée. D'habitude je leur rentre dedans là, je n'hésite pas parce que c'est aussi le rôle de l'école de dire "stop" mais là je n'ai pas trouvé d'autres façons de faire alors ben je tourne en rond, je donne la parole aux uns et aux autres, suis complètement perturbé et même agacé par ce qu'ils disent</p>	<p>D'habitude je leur rentre dedans là, je n'hésite pas parce que c'est aussi le rôle de l'école de dire "stop" mais là je n'ai pas trouvé d'autres façons de faire alors ben je tourne en rond, je donne la parole aux uns et aux autres, suis complètement perturbé et même agacé par ce qu'ils disent</p>	<p>j'ai vu que Wahibe était touché qu'il mesurait que c'est du racisme ordinaire</p>	
<p>Ch 149 : Oui juste avant tu parlais de « filtre » aussi</p>			
<p>E 150 : Oui là je les perds, faut faire attention. Parce que là c'est du deuxième degré et pas eu. Mais bon. Tu peux remettre (visionnage). Oui voir regarde. Là je dis : « Vous êtes d'accord avec les deux propositions ? » et je les montre. Et je les montre mais je donne pas de l'importance aux deux autres propositions concurrentes, là de l'autre côté</p>			

<p>33.15 Ch 151 : Effectivement, tu montres les de propositions comme si il n’y en avait que deux et montres celles qui venaient de là mais pas les de autres, regarde même physiquement là tes gest vont vers ce groupe.</p>			
<p>E 152 : C’est ça, complètement. Ouais je pense qu oui je suis scié c’est le terme. En fait là, tu vois, là suis touché, ça m’atteint parce que là je suis touch clairement là tu vois.</p>			
<p>Ch 153 : Ouais c’est ça</p>			

<p>E 154 : Là clairement, c'est mes valeurs qui sont touchées là, clairement. Je ne comprends pas ces élèves qui oui c'est ça, c'est exactement ça, oui ils sont éloignés vraiment là oui de mes valeurs. Et se voit, ça se sent, dès le début. Quand ils disent « Oui mais ils rigolent » ou je sais pas trop quoi. Oui c'est ça, ils vont à l'encontre de mes valeurs là je ne l'exprime pas si tu veux, je ne le mets pas en mots. Alors que j'en suis capable hein si tu veux je suis capable de leur dire alors là oui ce n'est pas quelque chose qui me semblerait ça ça ouais voir quand tu me parles d'engagement là avant ben là serais capable de leur dire : « Alors là je suis choqué vous heurtez toutes mes valeurs, je suis » ouais pourrais même leur dire : « Que je suis dégoûté mais est-ce que cela ferait avancer les choses franchement je ne sais pas. Mais me connaissant ouais je pourrais y aller alors est-ce que cela aboutirait quelque chose là franchement je n'en sais rien.</p>	<p>là je ne l'exprime pas si tu veux, je ne le mets pas en mots</p>		<p>c'est mes valeurs qui sont touchées là, clairement. Je ne comprends pas ces élèves qui disent « c'est ça, c'est exactement ça, ouais ils sont éloignés vraiment là oui de mes valeurs</p>
<p>Ch 155 : Ouais et à quoi cela aboutirait ?</p>			

<p>E 156 : Oui à quoi cela aboutirait franchement, n'en sais rien. Mais en même temps je me demande si je ne vais pas le faire la prochaine fois que je le vois. Tu vois, je pourrais leur dire : « Alors vous savez, il y a eu ça et ça et vous avez presque été dans le consensus de dire que c'est une blague bien moi je suis profondément choqué ». Mais, ils savent, je suis sûr qu'ils le savent.</p>			
<p>Ch 157 : Alors du coup, qu'elle impacte ça peut avoir de leur dire, s'ils le savent comme tu dis ?</p>			
<p>Unité d'analyse :</p>	<p>J'ai pas vu que Wahibe disait l'inverse que tous les autres enfin si je l'ai vu mais je l'ai pas formulé et pense qu'ils m'ont perturbé mais vraiment et ben ça c'est senti dans le ton ils m'ont tous vraiment scié [...]. J'ai vu que Wahibe était touché et qu'il mesurait que c'est du racisme ordinaire [...]. D'habitude je le rentre dedans là, je n'hésite pas parce que c'est aussi le rôle de l'école de dire "stop" mais là je n'ai pas trouvé d'autres façons de faire alors ben je tourne en rond, je donne la parole aux uns et aux autres, suis complètement perturbé et même agacé par ce qu'ils disent [...] c'est mes valeurs qui sont touchées et ça se voit clairement. Je ne comprends pas ces élèves qui oui c'est ça, c'est exactement ça, oui ils sont éloignés de mes valeurs vraiment là oui de mes valeurs</p>		
<p>E 158 : Ben je sais pas, ça relancerait le débat, parce qu'en on s'est quitté on été sur harcèlement puis harcèlement, euh et on a dévié, mais maintenant qu'on échange oui, il faut pas en rester là moi euh de cette propositions là qui m'a semblé euh c'était la ronde hein</p>			

36.14 Ch 159 : Oui tout le long oui, puis il y a ce qui suit là (visionnage)			
E 160 : (Eclat de rire, l'extrait montre l'enseignant en train de dire : « C'est facile de faire la différence entre taquinerie et racisme ordinaire ? »). Alors là			
Ch 161 : Ah et qu'est-ce que tu vois là ?			
E 162 : Ah punaise, t'as vu le ton ? On n'a pas envie de répondre à ma question là. Franchement. Ah c'est drôle	t'as vu le ton ? On n'a pas envie de répondre à ma question là. Franchement		
Ch 163 : Ah ça			
E 164 : Oui il y a tout là, y'a le ton et le geste là, le geste là, le geste de recul là , ah ouais	là, y'a le ton et le geste là, le geste de recul là		
Ch 165 : Et là on sent que			
E 166 : Ah oui, alors là on sent que, là j'ai envie [que ça se termine] , je sais plus ce que je dis maintenant (visionnage) Alors là encore	là j'ai envie [que ça se termine]		
Ch 167 : Ouais, y'a tous ces silences, de longs monologues, mes longs monologues et	y'a tous ces silences, de longs monologues, mes longs monologues		
E 168 : Rien			
Ch 169 : Je sais pas, mais tu sembles en attente			
E 170 : Ben oui qu'ils disent : « Madame vous avez raison » [rires]	Ben oui [je suis en attente] qu'ils disent : « Madame vous avez raison »		
38.53 Ch 171 : [rires]. Oui mais au fond on est au cœur de l'EMC, comment transmettre les valeurs ?			

E 172 : Ah oui, oui et au fond, franchement je me dis que les élèves ne sont pas obligés de rentrer dans mes valeurs , ouais au fond, c'est ça quoi ouais	et au fond, franchement je me dis que les élèves ne sont pas obligés de rentrer dans mes valeurs		
Ch 173 : Ouais peut-être			
39.00 E 174 : Mais en même temps je me dis ma valeur à moi elle est celle qui permettra d'être dans une société normée, acceptable, vivable ou oui oui. Et on n'est pas formé en EMC à ça ! On est formé sur en EMC, comment te dire ça, on a des trucs alors ils te parlent, mais c'est chouette hein de comment faire un débat, quelle séance, bioéthique, machin bidule, quel philosophe a dit quoi euh comment alors ils font des fiches mais ça non mais on fait jamais ça là ce qu'on fait		je me dis ma valeur à moi elle est celle qui permettra d'être dans une société normée, acceptable, vivable oui oui oui. Et on n'est pas formé en EMC à ça ! On est formé sur en EMC, comment te dire ça on a des trucs alors ils te parlent mais c'est chouette hein, comment faire un débat, quelle séance, la bioéthique, machin bidule, quel philosophe a dit quoi euh comment alors ils font des fiches mais ça non mais on fait jamais ça là ce qu'on fait	
Ch 175 : Oui et tu vois là la parole de l'élève			
E 176 : Là la grande différence c'est qu'on écoute les élèves. Et là franchement, je trouve ça extraordinaire			Là la grande différence c'est qu'on écoute les élèves. Et franchement, je trouve ça extraordinaire
Ch 177 : Oui tu vois parce que là je me dis et si j'avais fait le même cours enfin le même thème comme tu fais tes cours ordinaires ?			
E 178 : Oui			

Ch 179 : Ben ça aurait donné quoi ?			
40.10 E 180 : Non mais clairement là un échange beaucoup moins long, voilà, moins long euh deux trois échanges comme ça et puis un moment donné la définition, le racisme ordinaire c'est quoi et puis dire euh rappeler les normes les valeurs de la société mais pas mes leurs tu vois		[d'habitude on fait] un échange beaucoup moins long, voilà, moins long euh deux trois échanges comme ça et puis un moment donné la définition, le racisme ordinaire c'est quoi et puis dire euh rappeler les normes les valeurs de la société	
Ch 181 : Euh			
E 182 : ben oui, on parle des valeurs de la société, les leurs. En fait, d'habitude ça vient du haut en fait			
Ch 183 : Et là après avoir vécu cette première expérience là, alors certes un peu douloureuse [rire]			
E 184 : [rire] mum			
Unité d'analyse :	t'as vu le ton ? On n'a pas envie de répondre à ma question là. Franchement [...] là, y'a le ton et le geste là, le geste là, le geste de recul là [...] là j'ai envie [que ça se termine] y'a tous ces silences, de longs monologues, mes longs monologues [...] Ben oui [je suis en attente] qu'ils disent : « Madame vous avez raison » [...] et au fond, franchement je me dis que les élèves ne sont pas obligés de rentrer dans mes valeurs [...] je me dis ma valeur à moi elle est celle qui permettra d'être dans une société normale acceptable, vivable oui oui oui. Et on n'est pas formé en EMC à ça ! On est formé sur en EMC, comment dire ça, on a des trucs alors ils te parlent, mais c'est chouette hein, de comment faire un débat, quel séminaire, la bioéthique, machin bidule, quel philosophe a dit quoi euh comment alors ils font des fiches mais ça non mais on fait jamais ça là ce qu'on fait [...] Là la grande différence c'est qu'on écoute les élèves. Et franchement, je trouve ça extraordinaire [...] [d'habitude on fait] un échange beaucoup moins long, voilà moins long euh deux trois échanges comme ça et puis un moment donné la définition, le racisme ordinaire c'est quoi et puis dire euh rappeler les normes les valeurs de la société		

Ch 185 : Et par rapport à ce que tu fais d'habitude alors qu'est-ce qui peut avoir le plus d'impact sur l'élève?			
41.00 E 186 : Oui ben c'est pas compliqué c'est celui-là, pourquoi parce que les élèves je pense mais il y a beaucoup qui se taisent là durant toute cette heure-là, on leur donne la parole euh ils écoutent des choses et ils ont pas l'habitude de ça. Et ça ils disent aussi parfois, ils n'ont pas l'habitude à ce qu'on les convie à ce qu'ils réfléchissent à une situation qui les concerne, à mettre des mots, des sentiments et dire : « Non ben c'est bon on blague quoi en fait, arrêtez de nous chercher là on fait ce qu'on fait d'habitude »			
Ch 187 : Comme c'est le cas là en fait			
E 188 : Oui c'est ça. Ils n'ont pas l'habitude de parler avec un prof comme ça et sur la longueur et ce que moi j'ai ressenti et peut-être qu'ils l'ont ressenti aussi là depuis que c'est arrivé mercredi là j'ai réfléchi à ce qui a été dit et peut-être eux aussi. Ça ne peut pas être autrement			
Ch 189 : D'où la séance suivante d'ailleurs qui sera importante. Alors si on va un petit peu plus loin dans le débat, j'ai pas oublié que tu avais un deuxième extrait que tu souhaitais visionner, et ça va le retrouver, bref il y a ce moment là où je voulais avoir ton avis (visionnage)			

<p>42.24 E 190 : Ah oui alors la loi là. Oh la la, et là suis en train là de me dire, et pourquoi tu ramènes la loi là, la connaissance, en même temps que parle je me dis non pas ça là. Mais bon c'était par</p>	<p>là je suis en train là de me dire, pourquoi tu ramènes la loi là, connaissance, en même temps que parle je me dis non pas ça là. Mais bon c'était parti</p>		
<p>Ch 191 : Et dit moi</p>			
<p>E 192 : Oui et là, j'ai envie de dire, la loi, et toi dedans, et toi, et toi et toi là-bas. Tu vois ? La loi ok, mais toi là ? Et dans le racisme ordinaire en plus il y a pas la loi en plus. On le sais ça en plus. Donc derrière oui là je le savais</p>	<p>là, j'ai envie de dire, la loi, et toi dedans, et toi, et toi et toi là-bas. Tu vois ? La loi ok, mais toi là ?</p>		
<p>Ch 193 : Et là quant tu te réécoutes, si j'ai bien compris, tu sens que tu vas vers la loi</p>			
<p>E 194 : Oui oui c'est ça, je ne sais pas si c'est là que je donne la définition mais oui oui je le sais là retourne dans ma zone de confort mais je ne peux pas les laisser penser ça, c'est je sais pas moi c'est pas acceptable, c'est pas comme ça qu'ils vont grandir et s'insérer comme il faut tu vois, ben on est quarantaine même dans l'école de la république</p>		<p>c'est là que je donne la définition mais oui oui je le sais là je retourne dans ma zone de confort</p>	<p>mais je ne peux pas les laisser penser ça, c'est je sais pas moi c'est pas acceptable, c'est pas comme ça qu'ils vont grandir et s'insérer comme il faut [...] on est quarantaine même dans l'école de la république</p>
<p>Ch 195 : Mais en même temps tu sais que c'est pas ça non plus</p>			

<p>E 196 : Oui c'est clair, enfin quand je dis ma zone de confort enfin ce n'est même pas trop ça non plus enfin fait je suis tellement déstabilisé, mal à l'aise ou je suis épuisé intellectuellement d'avoir cherché de me dire que enfin je sais plus où je suis parce que je suis tellement parce que ça tourne ça tourne ça tourne et que je n'ai pas le fil, je n'ai pas le fil d'écriture j'ai un petit truc devant moi</p>	<p>je suis tellement déstabilisé, mal à l'aise ou je suis épuisé intellectuellement d'avoir cherché de me dire que enfin je sais plus où je suis parce que je suis tellement parce que ça tourne ça tourne ça tourne et que je n'ai pas le fil</p>		
<p>Unité d'analyse :</p>	<p>là je suis en train là de me dire, et pourquoi tu ramènes la loi là, la connaissance, en même temps que parle je me dis non pas ça là. Mais bon c'était parti [...] là, j'ai envie de dire, la loi, et toi là dedans, et toi, toi et toi là-bas. Tu vois ? La loi ok, mais toi là ? [...] c'est là que je donne la définition mais oui oui je le sais là je retourne dans ma zone de confort mais je ne peux les laisser penser ça, c'est je sais pas moi c'est pas acceptable, c'est pas comme ça qu'ils vont grandir et s'insérer comme il faut [...] je suis tellement déstabilisé, mal à l'aise ou je suis épuisé intellectuellement d'avoir cherché et de me dire que enfin je sais plus où je suis parce que je suis tellement parce que ça tourne ça tourne ça tourne et que je n'ai pas le fil [...] on est quand même dans l'école de la république</p>		
<p>Ch 197 : Oui t'as quelques notes</p>			
<p>E 198 : Oui mais j'ai très peu de notes simplement qu'est-ce que j'ai euh ben « marocain » « écoreuil » ou je ne sais plus tellement le mot et c'est tout</p>			
<p>Ch 199 : Ouais ouais ouais ouais</p>			
<p>E 200 : Je n'ai pas de heu je n'ai pas de filet</p>			
<p>Ch 201 : T'as pas de filet, qu'est-ce que tu veux dire par là ?</p>			

<p>44.43 E 202 : Je n'ai pas de filet c'est-à-dire que n'ai pas un moment c'est-à-dire que j'aurais pu avoir mes notes de préparation, ce que j'avais préparé en amont, qu'est-ce que c'est le racisme ordinaire mais j'ai tout en tête, les savoirs tout etc mais je n'ai pas ce filet là de me raccrocher quelque chose de stable parce que tout ce que vis, je le construis enfin j'ai l'impression d'être dans une espèce de ils me parlent j'essaie de réfléchir on essaye de construire mais je n'ai, je ne sais pas, je sais où je vais c'est-à-dire qu'il faut que j'arrive à ce que l'élève puisse dire ben oui c'est du racisme ordinaire mais euh j'ai l'impression de passer ma vie à poser des questions et à rebondir sur ce qu'ils me répondent</p>	<p>tout ce que je vis, je le construis enfin j'ai l'impression d'être dans une espèce de ils me parlent j'essaie de réfléchir on essaye de construire [j'ai l'impression de passer ma vie à poser des questions et à rebondir sur ce qu'ils me répondent</p>	<p>qu'est-ce que c'est le racisme ordinaire mais j'ai tout en tête, les savoirs tout ça etc mais je n'ai pas ce filet là de me raccrocher quelque chose de stable</p>	<p>je sais où je vais c'est-à-dire qu'il faut que j'arrive à ce que l'élève puisse dire ben oui c'est du racisme ordinaire</p>
<p>Ch 203 : Oui comme si cela se passait entre eux toi ? Mais pas entre les élèves</p>			

<p>E 204 : Ah oui, il y a un vrai consensus entre les élèves sur enfin c'est bon quoi, c'est de la blague. alors quand je vois ces élèves qui ne bougent pas alors eux je me dis mais ils s'enquiennent là, tout ça en même temps et ça ça se voit pas, je ne dis pas forcément mais je vais des fois leur dire « Et toi alors ? » et alors ça ça me dérange aussi dans ma profession, dans mon attitude professionnelle parce que pendant que je fais tout ça là ça me traverse l'esprit de me dire ils ne parlent pas, il ne se passe rien alors les autres étaient en train de chahuter donc bon d'habitude j'arrête et je les déplace là, je ne sais pas pourquoi là je n'ai pas dit bon là tu déménages toi là toi bon</p>	<p>quand je vois ces élèves qui ne bougent pas là alors eux je me dis mais ils s'enquiennent là, et tout ça en même temps et ça ça se voit pas, je ne le dis pas forcément mais je vais des fois leur dire : « Et toi alors ? »</p>		<p>ça me dérange aussi dans ma profession, dans mon attitude professionnelle parce que pendant que je fais tout ça là ça me traverse l'esprit de me dire ils ne parlent pas, il ne se passe rien</p>
<p>Ch 205 : Oui d'ailleurs un moment tu t'arrêtes et tu intervies</p>			
<p>E 206 : Alors pourquoi [je n'interviens pas pour déplacer ceux qui chahutent] parce que c'était vraiment, même si moi je parle tout le temps c'était leur moment à eux, c'était eux qui devaient parler</p>			<p>pourquoi parce que c'était vraiment, même si moi je parle tout le temps, c'était leur moment à eux, c'était eux qui devaient parler</p>
<p>Ch 207 : D'accord</p>			
<p>E 208 : Et c'est terrible parce que c'était tout le temps moi qui parlais</p>	<p>c'est terrible parce que c'était tout le temps moi qui parlais</p>		

<p>Ch 209 : C'est intéressant ce que tu dis, parce que dis c'est leur débat alors que d'habitude tu dis c'e moi qui les déplace et là non donc tu es pl exigeante avec eux d'habitude sur le rapport l'attention, à l'écoute et alors là tu les laisses ma cela t'occupe quand même l'esprit tout le temps.</p>			
<p>47.00 E 210 : Pour moi, j'occupe beaucoup trop d'espace, c'est beaucoup trop fatigant, c'e beaucoup trop, je mobilise l'attention, la parole euh mon énergie et ça percute mes valeurs alo c'est peut-être positif tu vois de percuter m valeurs et ils l'ont peut-être senti où je peux pe être demander la prochaine fois : « Et vous m'av senti comment ? »</p>	<p>j'occupe beaucoup trop d'espace, c'e beaucoup trop fatigant, c'e beaucoup trop, je mobilise l'attentio la parole, euh mon énergie et percute mes valeurs alors c'est peu être positif tu vois de percuter m valeurs et ils l'ont peut-être senti</p>		
<p>Ch 211 : Hum intéressant comme question</p>			
<p>Unité d'analyse :</p>	<p>qu'est-ce que c'est le racisme ordinaire mais j'ai tout en tête, les savoirs tout ça etc mais je n'ai pas ce fil là de me raccrocher à quelque chose de stable parce que tout ce que je vis, je le construis enfin j' l'impression d'être dans une espèce de ils me parlent j'essaye de réfléchir on essaye de construire mais n'ai, je ne sais pas, je sais où je vais c'est-à-dire qu'il faut que j'arrive à ce que l'élève puisse dire ben o c'est du racisme ordinaire [...] quand je vois ces élèves qui ne bougent pas là alors eux je me dis mais s'enquiquinent là, et tout ça en même temps et ça ça se voit pas, je ne le dis pas forcément mais je vais d fois leur dire : « Et toi alors ? » et alors ça ça me dérange aussi dans ma profession, dans mon attitud professionnelle parce que pendant que je fais tout ça là ça me traverse l'esprit de me dire ils ne parlent pa il ne se passe rien [...] pourquoi parce que c'était vraiment, même si moi je parle tout le temps, c'était le moment à eux, c'était eux qui devaient parler [...] c'est terrible parce que c'était tout le temps moi q parlais [...] j'occupe beaucoup trop d'espace, c'est beaucoup trop fatigant, c'est beaucoup trop, mobilise l'attention, la parole, euh mon énergie et ça percute mes valeurs alors c'est peut-être positif vois de percuter mes valeurs et ils l'ont peut-être senti</p>		

E 212 : Parce que derrière parce que c'est à e enfin là je rebascule sur leurs paroles mais à voir			
Ch 213 : Oui à suivre alors le moment que tu av choisi il arrive là (visionnage)			
48.04 E 214 : Et là, le « oui » prononcé j'aurai d sauter dessus, parce que le « oui » c'est celui d Ryan [qui est à l'origine des insultes sur lesquell porte le débat]			
Ch 215 : C'est intéressant hein ? Qu'est-ce qui passe là chez toi ? Tu saurais retrouver là			
E 216 : Pare que j'étais happé par tous ces élève qui n'allaient pas dans mon sens oui enfin j'éta épuisé	j'étais happé par tous ces élèves q n'allaient pas dans mon sens oui enf j'étais épuisé		
Ch 217 : Bon là on est à 36 minutes là quand mêm c'est pas rien			
E 218 : Pour moi ça a été épuisant			
Ch 219 : Oui plus que lors des cours habitue j'imagine			
E 220 : Oui clairement, parce qu'à l'ordinaire to est cadré, préparé, minuté oui et là y a rien, j'ai p un programme à suivre et là ça me déstabilise			
Ch 221 : Oui			
E 222 : Et ce sentiment de déstabilisation, c sentiment de fatigue, ce sentiment de ne pas av été jusqu'au bout euh de quelque chose, il e trompeur en fait. Non ?			
Ch 223 : Ben ouais			

E 224 : Parce qu'il y a quand même plein de choses et même quand je reprends là il me semble que j'acte qu'il est là dans un racisme ordinaire, puisque le confirme au final.			
51.11 Ch 225 : Complètement			
E 226 : Comme si j'avais pris position pour l'ensemble de la classe et personne ne me contred			
Ch 227 : Oui puis j'ai l'impression que cela va confirmer là, regarde (visionnage)			
E 228 : [Eclat de rire] ah je trouve ça génial là			
Ch 229 : [rire] et là comment tu enfin comment en parles ?			
52.39 E 230 : Alors là, je joue à la prof là, c'est clair. Je fais la prof mais en même temps je sais pas trouve c'est chouette de pouvoir parler comme avec les élèves. Non ?	je joue à la prof là, c'est clair. Je fais la prof		je trouve c'est chouette de pouvoir parler comme ça avec les élèves
Ch 231 : Complètement			
E 232 : Franchement, tu vois là, quand je dis ça me dis c'est ben c'est fort quoi. Ouahh. Je me suis dit bon je m'adresse directement à lui et il va bien falloir qu'il se démasque, c'était le seul moyen tu vois, je ne le lâche pas		Je me suis dit bon je m'adresse directement à lui et il va bien falloir qu'il se démasque, c'était le seul moyen tu vois, je ne le lâche pas	
Ch 233 : Oui parce que là il y a un échange, une communication, tu énonces tes valeurs et			
E 234 : Oui là je l'ai rencontré quoi, je suis dans ses valeurs à lui, là j'ai pu le bouger ouah, là, ça me touche oh lala la oui ça me touche	là je l'ai rencontré quoi, je suis dans ses valeurs à lui, là j'ai pu le bouger ouah, là, ça me touche oh lala la oui me touche		

53.46 Ch 235 : Puis regarde là, la suite de ton extrait à 39.35 (visionnage). Là quand tu énonces ça ? Là [« le « oui » d'une personne compte pour « oui » de 17 ?]			
E 236 : Ouais, je sais pas là, tu vois là je suis dans réaction de maintenant, tu vois et là ouahh ça me touche là			
Ch 237 : Ok ça ne te laisse pas indifférente			
Unité d'analyse :	j'étais happé par tous ces élèves qui n'allaient pas dans mon sens oui enfin j'étais épuisé [...] je joue à prof là, c'est clair. Je fais la prof [...] je trouve c'est chouette de pouvoir parler comme ça avec les élèves [...]. Je me suis dit bon je m'adresse directement à lui et il va bien falloir qu'il se démasque, c'était le seul moyen tu vois, je ne le lâche pas [...] là je l'ai rencontré quoi, je suis dans ses valeurs à lui, là j'ai pu le bouger ouais là, ça me touche oh lala la oui ça me touche		
E 238 : Oui là je suis très émue, euhh voilà			
Ch 239 : Ok on continue alors (visionnage)			
E 240 : Si c'est bon, tu peux arrêter. Oui, c'est bon Je fais très attention là quand je dis « et toi Yann » là tu vois je me dis attention il faut être hyper prudent là donc j'avance à petits pas là tu vois, de ne pas enfin j'essaye de poser des questions. Je fais attention à ne pas asséner des « c'est pas bien » tu vois j'évite là, je veux pas donner la leçon là tu vois. Alors, ça se voit dans ton et encore là tu vois j'ai pris enfin c'est très doux là tu vois, ça se voit à mon à ma tonalité	Je fais très attention là quand je dis « et toi là Yann » là [...] ça se voit dans le ton et encore là tu vois j'ai pris enfin c'est très doux là tu vois, ça se voit à mon à ma tonalité	tu vois je me dis attention il faut être hyper prudent là donc j'avance à petits pas là tu vois	Je fais attention à ne pas asséner des « c'est pas bien » tu vois j'évite là, je veux pas donner la leçon là
Ch 241 : Oui d'ailleurs tu ralenti le débit de ta voix			
E 242 : Oui regarde là c'est clair (visionnage) , j'ai pris un ton très très doux là			

Ch 243 : Oui du contrôle ? Là du contrôle sur ta émotion ?			
E 244 : Oui là mais je n'ai pas eu d'émotion là heu euh cette émotion là que je viens de vivre aujourd'hui en visionnant tu vois je ne l'avais pas à ce moment là quand je suis dans cette séquence je ne l'ai pas vécu comme ça là tu vois. Heu je sais que je faisais très attention à ne pas le brusquer pourquoi parce que si je dis à un élève : « Mais tu dis n'importe quoi » ben il s'arrête		je sais que je faisais très attention à ne pas le brusquer, pourquoi parce que si je dis à un élève « Mais tu dis n'importe quoi » ben il s'arrête	
Ch 245 : On est d'accord			
E 246 : Oui donc là voilà tu vois voilà là ce que tu peux dire là en revoyant ça tu vois			
Ch 247 : Et là à distance tu saurais dire ce qui te touche là en regardant ça là quand tu dis : « Ben ça ne me laisse pas indifférent. Ce qui te touche là à distance pas sur le coup mais là à distance ?			
55.12 E 248 : Euh, non mais je sais pas là ce que tu veux dire c'est que non là on est dans un groupe tu n'es pas tout seul là on est dans des règles de communauté là et de savoir vivre et si on veut être ensemble au mieux ben il faut prendre sur soi il faut se poser des filtres et c'est peut-être ça être grand bla bla bla tu vois mais je ne suis pas allé jusqu'à là mais			
Ch 249 : Ouais c'est ça « filtre » c'est le terme que tu utilises souvent même dans le débat			

Unité d'analyse :	Je fais très attention là quand je dis « et toi là Yann » là tu vois je me dis attention il faut être hyper prude là donc j'avance à petits pas là tu vois, de ne pas enfin j'essaye de poser des questions. Je fais attention à ne pas asséner des « c'est pas bien » tu vois j'évite là, je veux pas donner la leçon là tu vois. Alors, ça se voit dans le ton et encore là tu vois j'ai pris enfin c'est très doux là tu vois, ça se voit à mon à ma tonalité [...] Je sais que je faisais très attention à ne pas le brusquer, pourquoi parce que si je dis à un élève : « Mais tu c n'importe quoi » ben il s'arrête		
E 250 : Oui j'ai dit « filtre » y'a pas de filtre, tu dis que tu veux quoi en fait comme un gamin, oui c'est compliqué comme mot hein ?			
Ch 251 : Oui oh je sais pas, alors là on y arrive (visionnage)			
E 252 : Donc elle dit les choses là, elle les dit			
Ch 253 : Ben oui			
E 254 : Mais moi je les vois pas	Mais moi je les vois pas		
Ch 255 : Eh ouais, parce que là je me suis dit punais là ça y est, on y est dans la prise de conscience, et tient ce qu'il faut pour sortir de ce truc là qui tourne comme tu dis avant là, alors tu t'en rappelles de scène là			
E 256 : Non pas vraiment là			
Ch 257 : Attend tu veux que je laisse defiler un peu là ?			
57.28 E 258 : Oui si tu veux (visionnage) alors là me dis mais lui là il est singlé ou quoi	là je me dis mais lui là il est singlé ou quoi		
Ch 259 : (rire)			

E 260 : Qu'est-ce qu'il dit lui? Je me suis dit franchement mais à un moment donné franchement là, j'en perds mes mots un moment en peux plus tu vois?	Je me suis dit franchement mais à un moment donné franchement là, j'en perds mes mots		
Ch 261 : Oui là, il se met à la place de celui qui agresse enfin avec les mots et il dit: « c'est peut-être lassant pour celui qui embête ».			
E 262 : Et là tu te dis : « Au punaise, je suis loin de ce qu'ils vivent », c'est pas possible te rends compte « ça peut lasser celui qui embête » franchement			je suis loin on est loin là de ce qu'ils vivent », c'est pas possible te rends compte « ça peut lasser celui qui embête » franchement
Ch 263 : Oui donc on va se préoccuper de celui qui agresse pas de la victime c'est ça en fait? Mais tu dis ça maintenant où sur le coup?			
E 264 : Non je me dis ça là, sur le moment, c'est pour ça que je ne sais plus quoi dire. O franchement là tu imagines? Là c'est des paquets supplémentaires là que je me prends là. C'est encore un autre paquet. Donc oui ouais	Non je me dis ça là, sur le moment c'est pour ça que je ne sais plus quoi dire.		
Ch 265 : Ouah et là tu te dis			
00.24 E 266 : Et là ben et là comment je peux analyser que je ne l'ai pas vu [E revient à une question antérieure] ben parce que j'étais trop dans l'émotion quoi	comment je peux analyser que je ne l'ai pas vu [E revient à une question antérieure] ben parce que j'étais trop dans l'émotion		
Ch 267 : Ouais ouais ouais			
E 268 : Enfin dans l'émotion je m'entends là hum hum je sais pas j'ai pas l'habitude	Enfin dans l'émotion je m'entends hum hum je sais pas j'ai pas l'habitude		

Ch 269 : Ouais ouais ouais			
E 270 : Je pense que c'est un manque d'habitude clairement			
Ch 271 : Ouais			
E 272 : Enfin j'espère quoi			
Ch 273 : Ouais tu découvres là			
E 274 : Ouais voilà c'est ça. Et tu te rappelles ce que je t'ai dit tout de suite, je ne suis pas armée en tant que prof, il me manque des cours enfin pas des cours des des techniques de psycho de socio		je ne suis pas armée en tant que prof, il me manque des cours enfin pas des cours des des techniques de psycho de socio	
Ch 275 : D'accord			
00.56 E 276 : En EMC moi je suis capable tu vois c'est des professionnels on peut aller chercher des connaissances il y a pas de souci après si t'es un peu pédagogue tu peux aller faire un débat machin, connaissances contre connaissances mais ça, là, s'il faut travailler là comme ça et bien trouve ça génial, franchement			En EMC moi je suis capable tu vois c'est des professionnels on peut aller chercher des connaissances il y a pas de souci après si t'es un peu pédagogue tu peux aller faire un débat machin, connaissances contre connaissances mais ça, là, s'il faut travailler là comme ça et bien je trouve ça génial, franchement
Ch 277 : Là ouais c'est ça			
E 278 : Là j'aurais besoin et je sais pas si l'institution me l'apportera mais de cours de socio de psycho et je ne sais quoi pour hum comment on travaille avec les élèves là dessus et ça c'est un theme et si je dois travailler ça avec le complot, là, tu imagines?			

Ch 279 : Mum, mum ben complètement ouais par que quand tu dis il faudra des cours de psycho de socio pour euh pour euh quoi pour			
E 280 : Ben pour rebondir quoi c'est à euh pour di par exemple euh ben là, tu as une parole, tu veux arriver à ça donc euh comment euh oui tu comprends ce que je veux dire tu vois je ne suis pas armé, je ne me sens pas complètement armé alors est-ce que cela me rassurerait encore d'avoir des cours euh tu sais ça c'est le prof là le prof qui veut encore se rassurer au final			tu as une parole, tu veux arriver à ça donc euh comment euh oui tu comprends ce que je veux dire tu vois je ne suis pas armé, je ne me sens pas complètement armé alors est-ce que cela me rassurerait encore d'avoir des cours euh tu sais ça c'est le prof là le prof qui veut encore se rassurer au final
Unité d'analyse :	Mais moi je les vois pas [les points de vue concurrents] là je me dis mais lui là il est singlé ou quoi [...] Je ne suis dit franchement mais à un moment donné franchement là, j'en perds mes mots [...] je suis loin on est loin là de ce qu'ils vivent », c'est pas possible tu te rends compte « ça peut lasser celui qui celui qui embête » franchement [...] comment je peux analyser que je ne l'ai pas vu [E revient à une question antérieure] ben parce que j'étais trop dans l'émotion [...] je me dis ça là, sur le moment, c'est pour ça que je ne sais plus quoi dire [...] Enfin dans l'émotion je m'entends là hum hum je sais pas j'ai pas l'habitude [...] je ne suis pas armée en tant que prof, il me manque des cours enfin pas des cours des des techniques de psycho de socio [...] En EMC moi je suis capable tu vois on est des professionnels on peut aller chercher des connaissances il y a pas de souci après si t'es un peu pédagogue tu peux aller faire un débat machi connaissances contre connaissances mais ça, là, s'il faut travailler là comme ça et bien je trouve ça génial franchement [...] tu as une parole, tu veux arriver à ça donc euh comment euh oui tu comprends ce que je veux dire tu vois je ne suis pas armé, je ne me sens pas complètement armé et alors est-ce que cela me rassurerait encore d'avoir des cours euh tu sais ça c'est le prof là le prof qui veut encore se rassurer au final		
2.13 Ch 281 : Oui alors attend, on continue par que là on y arrive là on est à 39.54 (visionnage)			
E 282 : J'ai ri là			

Ch 283 : Oui mais c'est un rire contenu là, comme tu étais un peu ma à l'aise non je sais pas?			
E 284 : Ah peut-être là je sais pas oui ben je ne veux surtout pas le stigmatiser là parce que lui il l'est dans la classe tu vois, ça je le sens bien dans le cours tu vois ils le trouvent un peu bizarre ça aussi là au moment où je réagis c'est un truc qui m'apparaît tu vois, c'est pas innocent là mes mots je ne peux pas accepter qu'il s'en prenne	je ne veux surtout pas le stigmatiser [...] c'est pas innocent là mes mots	parce que lui il l'est dans la classe tu vois, ça je le sens bien dans le cours tu vois ils le trouvent un peu bizarre ça aussi là au moment où je réagis c'est un truc qui m'apparaît tu vois	je ne peux pas accepter qu'il s'en prenne
Unité d'analyse :	je ne veux surtout pas le stigmatiser là parce que lui il l'est dans la classe tu vois, ça je le sens bien dans le cours tu vois ils le trouvent un peu bizarre ça aussi là au moment où je réagis c'est un truc qui m'apparaît tu vois, c'est pas innocent là mes mots, je ne peux pas accepter qu'il s'en prenne		
Ch 285 : Et d'ailleurs est-ce que dans le débat tu étais un peu surprise par des réactions ou par rapport à d'habitude est ce qu'il y avait des élèves qui sont démarqués d'une manière ou d'une autre à regard des habitudes, est-ce que en fait c'était les mêmes?			
E 286 : Oui en gros c'était les mêmes mais tu vois j'étais étonné par cette jeune fille là à la fin m'a dit attend qu'est-ce qu'elle a dit déjà, je sais plus comment elle s'appelle ah oui Ajar			
Ch 287 : Celle qui était assise là?			
E 288 : Non elle était là de l'autre côté là tu vois.			
Ch 289 : Je vois, celle qui était juste devant moi			
E 290 : C'est ça, celle qui a touché là comme ça voisine là			
Ch 291 : Oui ok non non je vois bien			

E 292 : D'habitude elle ne parle pas du tout.			
Ch 293 : Ok			
E 294 : Elle elle est plutôt comme ça [E mais sa ma devant la bouche pour imiter la posture de cet élève]. Non j'ai pas, d'habitude ils parlent plus alo est-ce que c'est la camera, ta présence je sais pas			
Ch 295 : Oui c'est possible aussi (visionnage)			
4.28 E 296 : Voilà c'est reparti, en même temps l'entend, les autres l'entendent il l'entend euh es ce qu'on peut imaginer on est en EMC alors on e pas du tout dans du cours classique est-ce qu'on peut imaginer que ça fait son chemin ben oui pense oui, en tout cas là je tiens le programme e EMC, suis dans les clous		là je tiens le programme en EMC suis dans les clous	il l'entend, les autres l'entendent l'entend euh est-ce qu'on pe imaginer on est en EMC alors d est pas du tout dans du cou classique est-ce qu'on pe imaginer que ça fait son chem ben oui je pense oui
Ch 297 : Ouais ben là quand j'ai filmé je me suis c là ça y est il s'est passé un truc je sais pas			
E 298 : Eh oui bien moi je pose des questions, et o j'ai eu le sentiment là de tourner en boucle ma maintenant que je vois les choses je me dis qu'il y plein de choses qui sont quand même sorties et q ont été posées et dites mais j'ai pas vu tu vois	je pose des questions, et oui j'ai eu sentiment là de tourner en bouc mais maintenant que je vois les chos je me dis qu'il y a plein de choses q sont quand même sorties et qui o été posées et dites mais j'ai pas vu vois		
Ch 299 : Eh ouais et là cet espèce de silence là q accompagne ta question là pour le coup je sais p j'avais l'impression que ce n'est pas le même silen qu'avant là			

<p>E 300 : Complètement et d'ailleurs là je suis calmé tu vois. Je suis pas du tout dans le stress comme avant il me semble mais il y a plein de truc que j'entends pas</p>	<p>là je suis calmé tu vois. Je suis pas du tout dans le stress comme avant</p>		
<p>Unité d'analyse :</p>	<p>il l'entend, les autres l'entendent il l'entend euh est-ce qu'on peut imaginer on est en EMC alors on est pas du tout dans du cours classique est-ce qu'on peut imaginer que ça fait son chemin ben oui je pense oui, et tout cas là je tiens le programme en EMC, suis dans les clous [...] je pose des questions, et oui j'ai eu ce sentiment là de tourner en boucle mais maintenant que je vois les choses je me dis qu'il y a plein de choses qui sont quand même sorties et qui ont été posées et dites mais j'ai pas vu tu vois [...] là je suis calmé tu vois. Je suis pas du tout dans le stress comme avant</p>		
<p>5.17 Ch 301 : Et là regarde ce qui suis (visionnage) Tu l'as entendu?</p>			
<p>E 302 : Et non, moi je l'avais pas entendu, toi tu as vu la caméra</p>			
<p>Ch 303 : Oui mais là puis le niveau de langage moi j'étais surpris quand ils parlent</p>			
<p>E 304 : Oui c'est pauvre, c'est un peu puis rien c'est un mot après l'autre pour ça l'EMC c'est bien</p>			
<p>Ch 305 : Attend on écoute la suite (visionnage) demande : « Et là Yann tu ne te sens pas harcelé ? » Yann répond : « Ça dépend »]</p>			
<p>E 306 : Et là j'aurai du demander : « ça dépend de quoi ? ». Ouais tu vois</p>			
<p>Ch 307 : Oui bon là on a le confort de le voir à distance, on est tranquille, on est reposé mais quand même là à ce moment là quand tu t'adresses à lui là qu'est-ce qui se passe chez toi attention (visionnage)</p>			

E 308 : Là qu'est-ce qui se passe ben là en effet cherche à lui faire dire, oui dire parce que toutes façons ça passe par le dire je cherche en effet par euh, ben à ce qu'il se rende compte tout seul et derrière quand il dit : « ça dépend », ben il voudrait dire que ben je sais pas parce qu'avec Yann il est très très gamin	je cherche à lui faire dire, oui dire	parce que de toutes façons ça passe par le dire je cherche en effet par euh, ben à ce qu'il se rende compte tout seul	
Ch 309 : Mais quand on le réécoute (visionnage)			
E 310 : Oui elle est forte la question [E dit à l'élève « Et là Yann tu ne te sens pas harceleur ? »] là j'ai décidé d'être direct	elle est forte la question [E dit à l'élève « Et là Yann tu ne te sens pas harceleur ? »] là j'ai décidé d'être direct		
7.20 Ch 311 : Ouais			
E 312 : Oui oui, elle est forte			
Ch 313 : Là on est plus?			
E 314 : Oui elle est forte, non non			
Ch 315 : Là			
E 316 : Oui là il y a de l'engagement de ma part clairement, là c'est vrai	il y a de l'engagement de ma part clairement, là c'est vrai		
Ch 317 : Et là à ce moment là?			
E 318 : Et quand je le dis là, précisément, je suis ben c'est très doux	je le dis là, précisément, je suis ben c'est très doux		
Ch 319 : Complètement			
E 320 : C'est pas euh comme un prof			
Ch 321 : Oui alors regarde ta posture			
E 322 : Oui ben je suis là [elle imite la posture du « ça dépend » Penseur de Rodin], oui c'est très doux	je suis là [elle imite la posture du « ça dépend » Penseur de Rodin], oui c'est très doux		

Ch 323 : Oui c'est comme tu dis, en douceur alors que tu t'es décrite avant sur d'autres postures en disant là : « Ouah je suis dur » entre toute à l'heure			
E 324 : Oui avant c'était plus à l'attaque, l'engagement et la réaction un peu épidermique ou reptilienne là on est dans autre chose, le but était de changer de registre oui		avant c'était plus à l'attaque, l'engagement et la réaction un peu épidermique ou reptilienne là on est dans autre chose, le but était de changer de registre oui	
Ch 325 : Oui alors est-ce que tu as l'impression qu'il y a comme un impact sur les élèves là cette posture par rapport à celle de toute à l'heure?			
E 326 : Ben déjà au niveau des élèves là regarde il en a quelques uns qui me regardent à peine, alors lui bon peut importe			
Ch 327 : Oui les filles là elles elles te regardent			
E 328 : Ouais ouais, c'est doux donc c'est audible		c'est doux donc c'est audible	
Ch 329 : Ouais			
E 330 : Et du coup le gamin qui dit : « Pourquoi pas » [E fait référence à Yann qui dit « pourquoi pas » à la question « Et là Yann tu ne te sens pas harceleur »]. C'est énorme. Donc on est arrivé à quelque chose c'était ça le but, je voulais arriver à lui faire dire que son attitude là n'est pas acceptable			Donc on est arrivé à quelque chose c'était ça le but, je voulais arriver à lui faire dire que son attitude n'est pas acceptable

Unité d'analyse :	je cherche à lui faire dire, oui dire parce que de toutes façons ça passe par le dire je cherche en effet p euh, ben à ce qu'il se rende compte tout seul [...] elle est forte la question [E dit à l'élève « Et là Yann tu r te sens pas harceleur ? »] là j'ai décidé d'être direct [...] il y a de l'engagement de ma part là clairement, c'est vrai [...] je le dis là, précisément, je suis ben c'est très doux [...] avant c'était plus à l'attaque, l'engagement et la réaction un peu épidermique ou reptilienne là on est dans autre chose, le but était d changer de registre oui [...] c'est doux donc c'est entendable [...] Donc on est arrivé à quelque chose c'éta ça le but, je voulais arriver à lui faire dire que son attitude là n'est pas acceptable		
Ch 331 : Ouais on le voit à l'image			
E 332 : Oui mais pas sur le moment. Ouais.			
Ch 333 : Et à, tu y vas là (visionnage). Tu vois, est- que lui il a souri ? (visionnage) tu vois regarde l autres ils sourient mais pas lui			
8.53 E 334 : Oui oui, même le « ça dépend» non p du tout			
Ch 335 : Tu vois, hein? Les autres ils rigolent ma pas lui bon après oui mais sans doute pour p perdre la face regarde (visionnage)			
E 336 : [Durant le visionnage] C'est énorme par que je parle quand même de Yann là			
Ch 337 : Oui et à tu saurais retrouver là			
11.01 E 338 : Ah mes là je ben là je trouve que c'e chouette parce que je dis quoi les choses j'exprime ce que je ressens que pour moi c'est p simple et euh je me sens très mal à l'aise là, autan j'étais, bon, quand je dis ça que je me sens très mal l'aise ce que je trouve bien sur le coup je sa pas si je me trompe, je trouve bien que je le exprime ma difficulté	j'exprime ce que je ressens que po moi c'est pas simple et euh je me se très à l'aise là, autant j'étais, bo quand je dis ça que je me sens très m à l'aise		je trouve bien sur le coup je sa pas si je me trompe, je trouve bie que je leur exprime ma difficulté
Ch 339 : Mmm ok			

<p>E 340 : Ensuite j'avais envie de reprendre là parce que je ne voulais pas qu'on sorte, que ça sonne puis plouf ben ça y est on part et voilà plus rien. Donc il fallait que la parole soit synthétisée quoi en gros. Pour qu'on parte en gros sur voilà ce qui s'est dit, voilà ce qui a émergé de notre débat. Parce que pour moi c'était tellement euh pas dans tous les sens mais c'était tellement euh comme si ça n'avait servi à rien en gros du moins c'est le premier sentiment ben il fallait en gros que je repositionne pour ben qu'est-ce qu'on a fait en fait. Je veux leur montrer ce que je ressens, pour qu'ils voient comment leur discours il est reçu, pour éventuellement les faire réagir ou au-moins réfléchir</p>	<p>j'avais envie de reprendre là</p>	<p>pour qu'ils voient comment leur discours il est reçu, pour éventuellement les faire réagir ou au-moins réfléchir</p>	<p>je ne voulais pas qu'on sorte, que ça sonne puis plouf ben ça y est on part et voilà plus rien. Donc il fallait que la parole soit synthétisée quoi en gros. Pour qu'on parte en gros sur voilà ce qui s'est dit, voilà ce qui a émergé de notre débat</p>
<p>Unité d'analyse :</p>	<p>j'exprime ce que je ressens que pour moi c'est pas simple et euh je me sens très mal à l'aise là, autan j'étais, bon, quand je dis ça que je me sens très mal à l'aise ce que je trouve bien sur le coup je sais pas si je me trompe, je trouve bien que je leur exprime ma difficulté [...]j'avais envie de reprendre là parce que je ne voulais pas qu'on sorte, que ça sonne puis plouf ben ça y est on part et voilà plus rien. Donc il fallait que la parole soit synthétisée quoi en gros. Pour qu'on parte en gros sur voilà ce qui s'est dit, voilà ce qui a émergé de notre débat [...] pour qu'ils voient comment leur discours il est reçu, pour éventuellement les faire réagir ou au-moins réfléchir</p>		
<p>Ch 341 : Ok donc c'est ce moment là et après (visionnage)</p>			
<p>12.02 E 342 : Là</p>			
<p>Ch 343 : Oui et là?</p>			

<p>E 344 : Ben là, je ne sais même plus, ben ça repart je sais même plus ce qu'elle a dit? (visionnage). Et recommence à dire : « c'est pas du harcèlement parce que c'est pour rire ». Je sais pas quoi dire, suis bloqué comme avant, on tourne en rond, m'agace là et n'arrive pas à faire évoluer le discours</p>	<p>Je sais pas quoi dire, je suis bloqué comme avant, on tourne en rond, m'agace là et n'arrive pas à faire évoluer leur discours</p>		
<p>Ch 345 : Et ça repart</p>			
<p>E 346 : Oui là je prends conscience que c'est très très ancré et profond leurs valeurs en fait, je m'en rends bien compte mais je ne vois pas comment les faire avancer. En tant que prof quand même, peux pas les laisser là dans ce marasme, c'est pas possible en tout cas ça m'est insupportable</p>		<p>là je prends conscience que c'est très très ancré et profond leurs valeurs en fait, je m'en rends bien compte mais je ne vois pas comment les faire avancer</p>	<p>En tant que prof quand même, peux pas les laisser là dans ce marasme, c'est pas possible en tout cas ça m'est insupportable</p>
<p>Ch 347 : Et cette prise de conscience est-ce que l'avais évalué avant la séance, est-ce que tu avais imaginé que les élèves en était là</p>			
<p>13.07 E 348 : Oh oui, faut pas rêver oui, et je vais dire ça c'est euh qu'une petite pierre qu'on pose il faudra euh et c'est super qu'elle est posée et faudra du temps, du temps de formation pour que les pré-requis tout ça les, euh comment on appelle ça, les clichés, les actes évoluent ben qu'il y ait une prise de conscience</p>		<p>c'est euh qu'une petite pierre qu'on pose [...] et il faudra du temps, du temps de formation pour que les pré-requis tout ça les, euh comment on appelle ça, les clichés, les actes évoluent ben qu'il y ait une prise de conscience</p>	<p>et il faudra euh et c'est super qu'elle est posée</p>

Unité d'analyse :	Je sais pas quoi dire, je suis bloqué comme avant, on tourne en rond, je m'agace là et n'arrive pas à faire évoluer leur discours [...] là je prends conscience que c'est très très ancré et profond leurs valeurs en fait, m'en rends bien compte mais je ne vois pas comment les faire avancer. En tant que prof quand même, peux pas les laisser là dans ce marasme, c'est pas possible en tout cas ça m'est insupportable [...] c'est eu qu'une petite pierre qu'on pose et il faudra euh et c'est super qu'elle est posée et il faudra du temps, du temps de formation pour que les pré-requis tout ça les, euh comment on appelle ça, les clichés, les actes évoluent ben qu'il y ait une prise de conscience		
Ch 349 : Ouais			
E 350 : Là j'ai envie de donner la définition expliciter les choses mais en même temps je ne retiens. Je trouve que ce qui est super avec ce truc là c'est que tu te dis, si on joue notre rôle de prof classique le prof il parle, voilà le racisme c'est ça clac clac clac comment lutter contre le boulanger qui ne veut pas embaucher un apprenti parce que sa couleur de peau ne lui va pas, alors qu'est-ce qu'il a eu, ben il a eu des amendes et il a été condamné bla bla bla mais ça ils le savent. Il savent. Je trouve que là, tu vois on touche en traitant de leur vécu on est en aptitude de les toucher plus. Après qu'est-ce qu'ils vont retenir Ben tu fais un acte et tu sais mettre un mot sur un acte parce que Yann il doit savoir maintenant que ce qu'il fait c'est du harcèlement ordinaire après il peut-être en rire: « Je fais du harcèlement ordinaire » mais	Là j'ai envie de donner la définition expliciter les choses mais en même temps je me retiens	Je trouve que ce qui est super avec ce truc là c'est que tu te dis, si on joue notre rôle de prof classique le prof il parle, voilà le racisme c'est ça, clac clac clac comment lutter contre le boulanger qui ne veut pas embaucher un apprenti parce que sa couleur de peau ne lui va pas, alors qu'est-ce qu'il a eu, ben il a eu des amendes et il a été condamné bla bla bla mais ça ils le savent	Je trouve que là, tu vois on touche en traitant de leur vécu on est en aptitude de les toucher plus

Unité d'analyse :	Là j'ai envie de donner la définition, expliciter les choses mais en même temps je me retiens. Je trouve que ce qui est super avec ce truc là c'est que tu te dis, si on joue notre rôle de prof classique le prof il parle, voit le racisme c'est ça, clac clac clac comment lutter contre le boulanger qui ne veut pas embaucher un apprenti parce que sa couleur de peau ne lui va pas, alors qu'est-ce qu'il a eu, ben il a eu des amendes et il a été condamné bla bla bla mais ça ils le savent. Il le savent. Je trouve que là, tu vois on touche en traitement de leur vécu on est en aptitude de les toucher plus		
Ch 351 : Mais malgré tout			
14.49 E 352 : Oui mais malgré tout			
Ch 353 : Mais là tu vois, si je reprends avec cette question très forte comme tu dis, avec cette expression corporelle très douce comme tu l'qualifie il s'est passé quelque chose quand même je me dis dans nos cours classiques est-ce que c'est possible			
E 354 : Non clairement non, ce n'est pas possible Parce que dans un cours traditionnel, dans un laps de temps, même si tu es dans un engagement corporel paroles avec un élève c'est quand même assez court et tu ne peux pas lui dire « : Ben toi tu es un harceleur, est-ce que tu te considères comme » ben si il aurait dit « : Ah ben non » et il aurait eu une attitude de rejet, voilà discussion close. Surtout avec les profs, c'est impensable			
Ch 355 : Ouais			
E 356 : Finalement quand on revoit là, il s'est quand même passé des choses			

Ch 357 : Ouais et encore là on a pris quelques séquences on n'a pas tout pris hein. En tout cas, il y a un écart entre ce que tu as dit en début d'échange et là, c'est une séance que tu as considérée comme un échec alors que là			
E 358 : Oui hen ben c'est clair, j'ai même écrit à propos en sortant de la séance « : Oh punaise j'ai souffert			
Ch 359 : Voilà c'est ça			
16.37 E 360 : Ah non non voilà. Alors justement ce sont des séances comme ça où tu sors déstabilisé et tu te dis euh « : Qu'est-ce qui s'est passé ? ». Et comme en effet, il n'y a pas la vidéo, il n'y a pas de recul tu te dis ouais c'est ça			
Ch 361 : Ok alors là le dernier point là on va écouter le dernier petit moment, au fait on a calé tout le deuxième extrait là			
E 362 : Oui oui c'est quand Ryan il a dit « : Oui là » j'ai pas rebondi.			
17.18 Ch 363 : Ok donc dernier extrait (visionnage)			
E 364 : Là ah oui alors là, je ne sais pas ce que je dis après mais là, ça me heurte là de plein fouet là « : Heureusement ». Là sur le coup ouahh, je ne sais plus ce que je dis (visionnage) j'ai simplement dit ça « : Et là? Vous avez vu ». C'est tout là je n'ai pas explicité. C'est ça hein ?	je ne sais pas ce que je dis après mais là, ça me heurte là de plein fouet là « : Heureusement ». Là sur le coup ouahh, je ne sais plus ce que je dis (visionnage) j'ai simplement dit ça « Et là? Vous avez vu »		
Ch 365 : Ben je sais pas			

<p>E 366 : Ben je sais pas si c'est ça mais en même temps là oui là ça m'a gonflé c'est clair. Ouais mais punaise mais des baffes quoi. J'aurais pu être là-dessus pu dire ben vous voyez là, ben c'est ça le racisme ordinaire. C'est des petites phrases comme ça.</p>	<p>là oui là ça m'a gonflé c'est clair. Ouais là mais punaise mais des baffes quoi</p>		
<p>18.33 Ch 367 : Parce que là tu étais au fond, ben parce que là il y avait des silences là il y avait un long moment (visionnage).</p>			
<p>E 368 : Ben alors là, je les regarde et il y a de la sidération chez moi et de l'abattement hein ouais oui oui c'est ça et là je ne chope pas le moment.</p>	<p>là, je les regarde et il y a de la sidération chez moi et de l'abattement</p>		
<p>Unité d'analyse :</p>	<p>Là j'ai envie de donner la définition, expliciter les choses mais en même temps je me retiens. Je trouve que ce qui est super avec ce truc là c'est que tu te dis, si on joue notre rôle de prof classique le prof il parle, voit le racisme c'est ça, clac clac clac comment lutter contre le boulanger qui ne veut pas embaucher un apprenti parce que sa couleur de peau ne lui va pas, alors qu'est-ce qu'il a eu, ben il a eu des amendes et a été condamné bla bla bla mais ça ils le savent. Il le savent. Je trouve que là, tu vois on touche en traitement de leur vécu on est en aptitude de les toucher plus [...]</p>		
<p>Ch 369 : Et de là colère aussi là ce que tu as dit avant.</p>			
<p>E 370 : Oui</p>			
<p>Ch 371 : Et là quand je filme je me dis là on vient de vivre un moment de violence ordinaire, là pendant un débat qui porte sur la violence ordinaire</p>			
<p>E 372 : Ouais ben c'est ça oui.</p>			
<p>Ch 373 : C'est vrai, puis je me dis ben c'est genial c'est pas d'ailleurs</p>			

E 374 : Ouais et je ne l'ai pas exploité c'est vrai parce que je ne sais pas faire, j'ai vu le potentiel de la situation [des propos qui relèvent de violence ordinaire en plein débat sur ce même thème], mais c'est clair que je ne peux pas laisser passer ça		je ne l'ai pas exploité c'est vrai parce que je ne sais pas faire, j'ai vu le potentiel là de la situation [des propos qui relèvent de violence ordinaire en plein débat sur ce même thème]	je ne peux pas laisser passer ça
Ch 375 : Parce que là sur le moment			
E 376 : Ben parce que ça m'a tellement, en fait j'étais en train d'expliquer en prenant encore une situation et en impliquant encore Yann et Yann il montre à tout le monde ce que j'étais en train de ben de lui faire enlever euh un truc comme ça	j'étais en train d'expliquer en prenant encore une situation et en impliquant encore Yann et Yann il montre à tout le monde ce que j'étais en train de ben de lui faire enlever		
Ch 377 : Et là			
E 378 : Ben et voilà, là on y est			
Ch 379 : Donc c'était un moment de destabilisation là			
20.27 E 380 : Ah oui. Mais, c'est tellement éloigné de mes valeurs là je me dis bon, je peux pas arrêter là dessus, non, je l'intègre dans mon propos en montrant que je l'ai entendu mais je ne peux pas là, vu mon ressenti en faire quelque chose	c'est tellement éloigné de mes valeurs là je me dis bon, je peux pas arrêter là dessus, non, je l'intègre dans mon propos en montrant que je l'ai entendu mais je ne peux pas là, vu mon ressenti en faire quelque chose		

Unité d'analyse :	je ne l'ai pas exploité c'est vrai parce que je ne sais pas faire, j'ai vu le potentiel là de la situation [d propos qui relèvent de la violence ordinaire en plein débat sur ce même thème], mais c'est clair que je r peux pas laisser passer ça [...] j'étais en train d'expliquer en prenant encore une situation et en impliqua encore Yann et Yann il montre à tout le monde ce que j'étais en train de ben de lui faire enlever [...] c'e tellement éloigné de mes valeurs là je me dis bon, je peux pas arrêter là dessus, non, je l'intègre dans mo propos en montrant que je l'ai entendu mais je ne peux pas là, vu mon ressenti en faire quelque chose		
Ch 381 : Ouais allez pour utiliser des mots grossie entre des intentions pédagogiques en term d'objectifs en voulant tendre vers les valeurs et qui se passe là			
E 382 : Ben du coup, voilà ben là t'es [E fait un ges de la main comme pour signifier de quelque cho de coupé], ben laminé quoi			
Ch 383 : Ouais, quoi faire en faite, c'est ça. Ma comment tu expliques cette forme de décalage parce que tu as quand même été clair là au dépa de là où on vient. Tu vois, allez si je caricature u prof de l'IUFM à l'époque s'il avait écouté juste bout là du débat, sans le début, il aurait dit « : Ma c'est normal cette réaction, vous n'avez p explicité vos intentions pédagogiques » mais là p du tout, tu as tout dit. Comment là, au XXIè siècle, alors que tu as été super explicite là, il peut avoir ça, là ce qu'on voit			

<p>E 384 : Ben parce qu'un élève c'est un tout. Parce que Yann il est dans la blague tout le temps, il se construit dans la blague tout le temps, il existe par la blague il existe par la blague et il est tout le temps dans son rôle il s'est construit une image auprès de ses camarades dans son rôle chaque mot il va le clac clac clac clac comme le harcèlement Durant 2 minutes il ne va pas se laisser le gars, il va pas voir que l'autre il lui renvoie des signes</p>			
<p>Ch 385 : Ouais</p>			
<p>E 386 : Ben moi je le perçois comme ça depuis 10 mois maintenant et je lui dis « : Yann t'as pas besoin de faire ça, de te faire remarquer ». Voilà « : Tu es pour apprendre t'as pas besoin d'exister comme ça c'est bon ». Alors il me dit toujours « : Oui, Ouh Madame » et ça ne va pas plus loin. Mais alors il fait une blague et il se sent bien là en plus. Il se sent bien avec moi là. Il sait qu'il peut dire des choses pour arriver à déconstruire ce gosse et d'ailleurs ne faut pas déconstruire ah ben voilà peut-être que ça [le débat sous cette forme] petit à petit on peut arriver à ça. Là il me scotche, impossible pour moi enfin, vraiment il me scotche, je ne sais pas quoi lui dire, je reste ben tu vois bien là sans mot, j'ai vraiment envie de lui rentrer dedans, de lui dire "non mais ça va pas de dire ça", c'est juste l'opposé de ce que je veux faire passer</p>	<p>Là il me scotche, impossible pour moi enfin, vraiment il me scotche, je ne sais pas quoi lui dire, je reste ben tu vois bien là sans mot, j'ai vraiment envie de lui rentrer dedans, de lui dire "non mais ça va pas de dire ça"</p>		<p>c'est juste à l'opposé de ce que je veux faire passer</p>

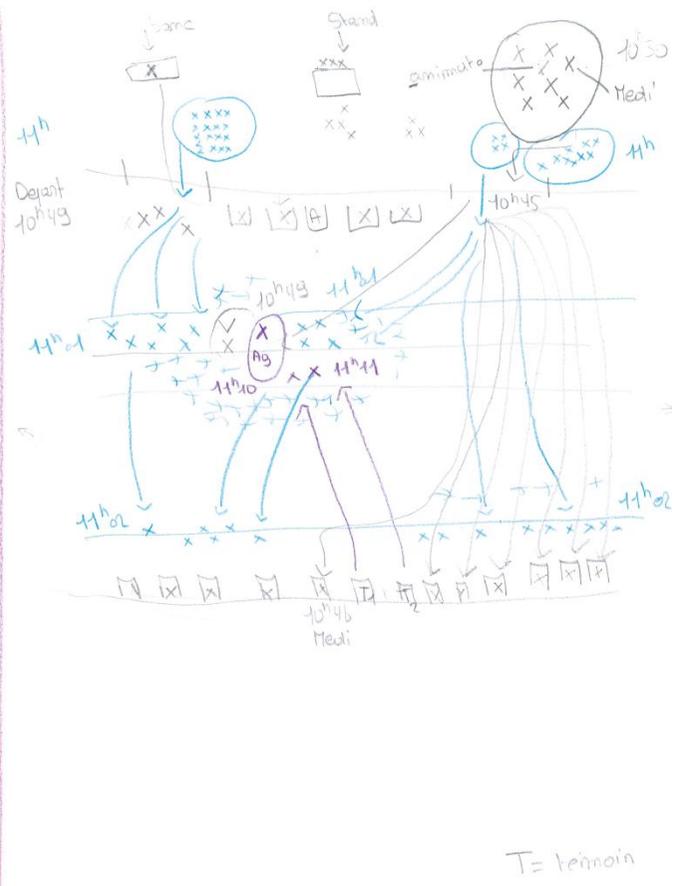
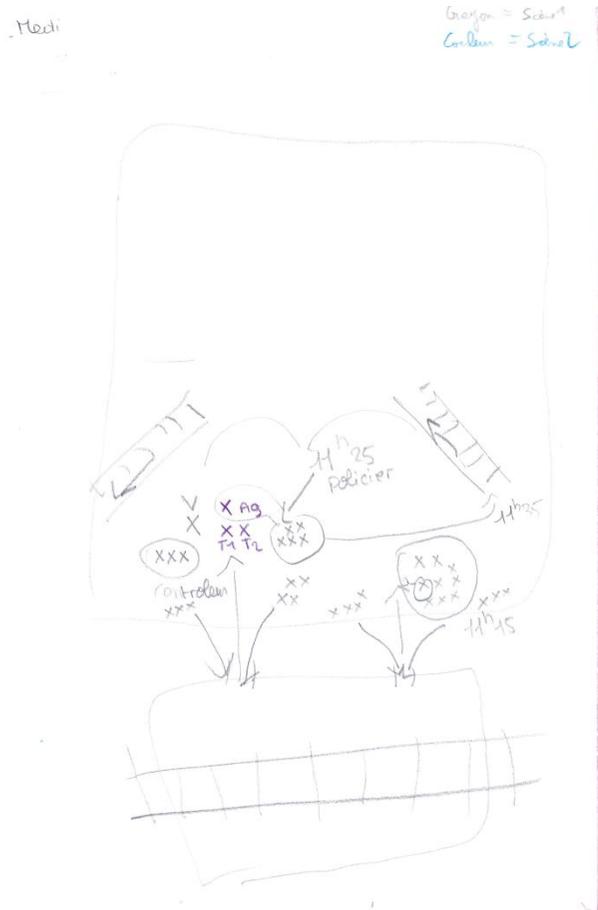
<p>22.38 Ch 387 : Ok mais qu'est-ce qui te pousse à renoncer, parce que tu aurais effectivement pu rentrer dedans?</p>			
<p>E 388 : Mais si je le fais, ça tue le débat et en même temps, je ne vois pas comment le faire avancer. Parce qu'il y a tout le groupe aussi, je ne veux pas que le groupe quitte la classe en disant ben s'insulter, c'est pas si grave si on se connaît, parce que c'est là où j'ai l'impression d'avoir renoncé de renoncer au but de l'EMC aussi</p>		<p>si je le fais, ça tue le débat et en même temps, je ne vois pas comment le faire avancer</p>	<p>il y a tout le groupe aussi, je ne veux pas que le groupe quitte la classe en disant ben s'insulter, c'est pas si grave si on se connaît, parce que c'est là où j'ai l'impression d'avoir renoncé et de renoncer au but de l'EMC aussi</p>
<p>Ch 389 : Ben ok mais alors, comment faire?</p>			
<p>E 390 : Si je te dis que je ferais autrement alors retombe dans ce que je faisais avant et qui était déjà pas comme un euh comment dire, parce que moi j'ai déjà fait des cours d'EMC qui étaient comme un cours classique mais vraiment classique académique du XXème siècle et ça je ne veux plus le faire ensuite maintenant j'ai vachement évolué par rapport à ça, et c'est plus ben en rapport avec mes valeurs aussi euh mais alors là on est dans encore autre chose donc je me vois mal donc je vais rester dans cet autre chose</p>			<p>moi j'ai déjà fait des cours d'EMC qui étaient comme un cours classique mais vraiment classique académique du XXème siècle et ça je ne veux plus le faire ensuite maintenant j'ai vachement évolué par rapport à ça, et c'est plus ben en rapport avec mes valeurs aussi euh mais alors là on est dans encore autre chose donc je me vois mal donc je vais rester dans cet autre chose</p>

Unité d'analyse :	Là il me scotche, impossible pour moi enfin, vraiment il me scotche, je ne sais pas quoi lui dire, je reste bé tu vois bien là sans mot, j'ai vraiment envie de lui rentrer dedans, de lui dire "non mais ça va pas de dire ça c'est juste à l'opposé de ce que je veux faire passer [...] si je le fais, ça tue le débat et en même temps, je n vois pas comment le faire avancer. Parce qu'il y a tout le groupe aussi, je ne veux pas que le groupe quitte classe en disant : "Ben s'insulter, c'est pas si grave si on se connaît", parce que c'est là où j'ai l'impression d'avoir renoncé [...] moi j'ai déjà fait des cours d'EMC qui était comme un cours classique mais vraiment classique, académique du XXème siècle et ça je ne veux plus le faire ensuite maintenant j'ai vraiment évolué par rapport à ça, et c'est plus ben en rapport avec mes valeurs aussi euh mais alors là on est dans encore autre chose donc je me vois mal donc je vais rester dans cet autre chose		
Ch 391 : Quand tu mets en parallèle le moment avec Yann tu sais quand on fait l'arrêt sur image comme on l'a fait avant tu sais quand il acquiesce lorsque tu lui dis qu'il est un harceleur et ce qu'il vient de voir là au début du débat, là on est à 10 minutes là, y'a un enfin			
E 392 : Ben il rigole moins là à la fin. Il y a quelque chose qui s'est passé là en fait. Il rigolait moins c'est vrai. Oui tout à fait. Ouais, donc il a fallu un temps pour arriver à toucher quelque chose de plus profond			
23.16 Ch 393 : Peut-être hein. Et quand tu disais avant ben : « C'est leur débat » bon ça pour le coup c'est son moment aussi			
E 394 : Ah oui, alors là c'est on est dans la classe on joue quoi mais oui la c'est de la provocation gentille allez : « On continue »			

Ch 395 : Bon on va s'arrêter mais on pourrait encore discuter des heures mais bon je ne veux pas prendre ta matinée. Est-ce que tu veux encore rajouter quelque chose et sur quels éléments repartiras pour le prochain débat			
E 396 : Tu veux dire			
Ch 397 : Ben quand tu vas exploiter le débat et là te prête ma caméra parce que ça ça nous intéresse là ce moment là			
24.30 E 398 : Je vais prendre le parti de le demander : « Comment vous avez trouvé ma réaction là ». Parce que du temps se sera écoulé depuis parce qu'on sera dans euh dans un moment c'est long tu vois, très très long, je les vois pas le 2 les vois après donc euh tu vois donc « : De quoi vous rappelez ? Ma réaction ? ». Et ensuite je vais projeter ben ce que je te disais là avant			
Ch 399 : Ouais je vois			
E 400 : « Le racisme ordinaire c'est quoi? » bon ben voilà. Je vais faire le raccord comme ça			
Ch 401 : Très bien			
E 402 : Voilà comment je le vois			
Ch 403 : Très bien, ok bon ben on en reparle. pour le prochain débat tu vois déjà ce que tu feras autrement			

E 404 : Pfuuu ben non, je ne le ferai pas autrement ben pour le moment en tout cas. Seulement j'espère que ben qu'ils participeront et que prendrais moins de place et que j'arrive à trouver ces moments enfin ces positions de chacun et que j'essayerai de sortir de cette ronde			
Ch 405 : Oui à voir quoi			

Annexe 8 : Noé, débat 1 - Croquis de la situation de départ



Annexe 9 : Noé, débat 1 - Fiche de préparation de l'ACS1

Timing	Repères	
1 à 10 min	Mehdi raconte la scène, les élèves questionnent	
10.08 min à 10.21	Prof lance le débat	Qu'est-ce que vous pensez de cette situation Comment vous réagissez là ?

10.21 à 11,04	Ana : « C'est pas normal il y a beaucoup d'hommes qui ne respectent pas les femmes comme ça »	11,04 Prof relance les élèves, qu'est-ce que vous pensez les autres ?
11,16 à 11,26	Yaco: « C'est pas normal qu'il y a que 2 personnes qui réagissent »	Prof « Alors là je suis d'accord ... » puis s'interrompt et relance les élèves. « Alors on revient à ce que dit Ana, qui dit c'est pas normal, la réaction de gens... c'est intéressant » A expliciter
11,27 à 12.21	Anthony : « J'ai déjà été à Paris et là, toujours je voyais des spécimens, des gens bizarres, des drogués...	
12,21 à 13.08	Tom : « Une question à Medhi, pourquoi tu dis que c'est un roumain ? Mehdi répond : « Je sais ce que c'est un roumain. Un gitan... »	Là on sait une gêne chez le prof, silence puis « Oui ça pose problème la désignation que vous utilisez... pourquoi pas, vous avez peut-être rencontré beaucoup de personnes qui sont habillées comme ça... »
13.08 à 14,57	Mehdi revient au propos « d'avant ... dans la rue les hommes ne respectent pas les femmes » Kevin Les hommes vont plus vers les femmes pas touchées habillées comme ça »	Un débat sur le traitement des femmes par les hommes se lance, Prof relance Calvin « pour vous, les femmes doivent faire attention comme elles s'habillent ?
14,57 à 16,15	« Bon il y a toucher puis demander les numéros , c'est pas pareil »	Là apparaît des questionnements autour du couple « séduction-désir » ou « séduction-agression » puis silence prof : « Anah, vous avez parlé d'une situation anormale. Vous pouvez expliquer? » « Tien, on est bien dans une agression ? » Cherche à vérifier quelque chose ? » « 15,34 c'est que anormal » Prof cherche à lancer le terme « anormal »
16,15 à 17,05	Calvin lance la question des normes	Calvin : « C'est pas normal parce que c'est la loi qui dit c'est pas normal. Parce que si la loi dit que tout le monde peut toucher tout le monde serait différent, tout le monde trouverait ça normal »

		Une fille dit « que ceux qui habitent à Paris trouvent ça normal » Anthony « Là on est en France dans certains pays ce n'est pas comme ça » Relativise les normes
17,05 à 17,40	Synthèse rapide : Qu'est ce qui se passe ? Tu arrêtes le rythme là et proposes une rapide synthèse. A expliciter	Prof fait une synthèse « Là il y a plein de choses en tout »
17,40 à 17,59	Le débat se lance	Mehdi relance le débat, Tom rajoute « le problème c'est les frotteurs, les violeurs, c'est pas les femmes, elles s'habillent comme elles veulent c'est pas aux femmes de s'adapter », Mehdi interrompt: « Si quand même » Valeurs de liberté individuelles
17,59 à 19,36	Anaïs revient sur les propos de Calvin sur les normes,	Anaïs « C'est pas parce que c'est écrit dans la loi qu'il faut le faire. Il faut réfléchir ». Valeur esprit critique opposée à soumission aux normes, A 2 reprises prof pose des concepts « lois et codes de comportements »
19,36 à 21,17	Mehdi revient sur l'histoire des femmes et Anah revient sur le coup de séduction-désir	Anah : « Moi je ne m'habillerais pas comme ça parce qu'une femme ça ne s'habille pas vulgairement » Prof éprouve peut-être le sentiment d'avoir fait une synthèse : « Certains pensent qu'on peut s'habiller comme on veut dans l'espace public et d'autres qu'il faut faire attention C'est ça ? »
21,17	Anthony pense que certaines femmes abusent directement, Yacoupe dit qu'il faut faire la part des choses, il y a des hommes et des femmes.	Prof dit « Oui là c'est le problème de c'est qu'il y a une agression » puis il donne la parole à Yacoupe en disant « On peut après revenir à ce que Anah a dit » Aliah parle de « salle de jeux » 22,27 : prof

		dit « Des femmes cherchent peut-être à se faire respecter, c'est son droit » Aliah : « Y a 2 façons de s'habiller bulgare et classe » Anthony : « c'est ton avis à toi !! » Yacoupe dit : « Les habits ça veut rien dire, c'est l'attitude qui est importante »
24,07 à 24,44	Gros plan sur un garçon à l'écart	
24,44	Anthony évoque les modalités de sanction. Faut être plus dur.	
26,35 à 27,52		Prof défend Paris
27,52	Anthony ouvre sur les médias, l'international	
28,43	Prof cherche à synthétiser sur l'origine du problème	Prof dit qu'il y a 2 nuances. Peut-être un troisième avec les élèves qui se taisent. Mais le prof donne pas la parole.
29,05	Relance sur les solutions Anthony relance sur la punition forte et parle de « dégénéré » Yacoupe relance sur les tenues « limites des femmes »	Prof dit « Vous c'est les CRS » et en rigole
30,50 à 31,18		Prof « entre filles et garçons, qui a le plus de limites ? »
31,19 à 32,28	Anah pose le problème que les hommes n'ont pas de limites mais les femmes oui	
32,28 à 33,58	Lien entre femme et sexualité.	Mehdi : « Les filles ça représente la sexualité c'est sexiste mais c'est comme ça » Prof comment par introduire « vous êtes alors vous êtes scandalisé »... mais s'arrête par ce que personne ne l'est. Anah défend Mehdi. Pour les élèves c'est un constat. Calvin « les filles sont plus renfermées que les hommes »
33,58 à 36,05	Introduction de religion, culture	Anthony parle du Qatar, religion voile...

		laïcité. Beaucoup de concepts, prof n'intervie pas. Aliah : « c'est pas parce que la femme est couverte qu'elle ne se respecte pas ». Meh relance sur le quatar et le fait que tout le monde est voilà.
37,23	Le ton monte entre élèves (ils évoquent le quatar, la mosquée, la rue ...)	Discussion entre medhi et ,, A 37,40 prof fait un retour sur les concepts
38,20 à 44,16	Prof relance sur les solutions face au problème du vol	Anthony dit « Ils ont pas de cerveaux ». Prof laisse monter le débat. Anah : « Faut pas se mettre au même niveau qu'eux ». Tom pense qu'il faut durcir la loi pas forcément taper. Opposition entre la valeur intelligence et violence
(42,23)	Gros plan sur une fille	
	Anthony continue sur la mort pour punir les violeurs	Anthony « pense qu'il faut tuer les violeurs » 43,42, le ton monte, prof laisse faire
44,17	Prof voit que le temps tourne, et relance sur les autres propositions face aux problèmes. Elèves proposent plan vigipirate, Anthony raconte une anecdote d'un ami policier	« Au-delà de l'aspect punitif, qu'est-ce qu'on peut proposer comme autre solution ». On revient sur le croquis : « Er les autres, personne n'a rien fait ». Calvin 46,01 « Tu risques de te faire taper si tu intervies ».

Annexe 10 : Noé, débat 1 - Verbatim avec codage

	AGIR	SAVOIR	VALEUR
Ch 1 : Alors, quels sont les moments sur lesquels voudrais revenir ? De sorte à ce que je puisse caler l'image pour en parler ensemble.			

N 2 : Alors il y a deux moments. Le 1 ^{er} tu sais c'est scène avec les origines roumaines supposées de l'agresseur là ? Là, je savais pas trop comme intervenir là tu vois. Euh sur ce point			
Ch 3 : Oui ok			
N 4 : Faudrait que je réfléchisse pourquoi parce que bon les réponses peuvent être relativement simples sur question parce que bon bref, voilà			
Ch 5 : Alors ok, donc c'est le premier moment.			
N 6 : Et euh			
Ch 7 : Je vais le retrouver là, je suis en train de rechercher la séquence en même temps que tu cherches la deuxième			
N 8 : Oui ok, je sais pas si tu l'avais repéré en fait			
Ch 9 : Bien-sûr			

<p>N 10 : Ouais, euh et un autre pourquoi parce que m'étais dit que c'était peut-être important de le faire pour eux ce n'est pas gravissime, pas si grave que ce moment là mais qui me paraissait beaucoup plus crucial voilà hum c'est euh, je me suis permis au bout d'un moment de heu d'intervenir sur Paris tu vois et rapport qu'ils ont, le regard qu'ils ont, qu'ils portent sur Paris, les transports en commun sur Paris, je suis passé jusqu'au bout de la réflexion au bout d'un moment heu voilà, je les ai laissé un petit peu voilà, je me suis demandé si je n'aurais pas dû être plus insistant et plus définitif sur un certain nombre de chose, j'ai juste posé une question, voilà c'est ces deux moments qui m'ont un peu un peu je dis pas il y a peut-être d'autres qui m'ont causé difficultés mais qui vont poser problème dans la tenue du débat parce que tout le reste je le retrouvais si tu veux, le point commun de ces deux moments c'est que pour le reste, je retrouvais un petit peu vers où je voulais aller en gros, même si je pouvais être surpris par ce qui est raconté, la richesse de tout ce qui a été raconté</p>			
<p>Ch 11 : Mwoais</p>			
<p>N 12 : Mais il y a eu ces deux moments où j'ai eu l'impression que ça accrochait un petit peu euh</p>			
<p>Ch 13 : Je vois</p>			
<p>N 14 : Une sorte de hors sujet tu vois mais qui me paraissait nécessaire de enfin tu vois ?</p>			
<p>Ch 15 : Le second moment c'est effectivement là où tu reprécises un peu autour de la ville Paris ?</p>			

N 16 : Oui c'est ça et est-ce que ça se passe pas Strasbourg aussi ce genre de chose parce que je voulais revenir en fait sur leur vécu c'est le problème en fait voilà le vécu du quotidien			
Ch 17 : Ok alors le 1 ^{er} moment je l'ai retrouvé là sur vidéo c'est sûr pour le second			
N 18 : Pas sûr parce que c'était peut-être à tes yeux quelque chose qui n'est pas forcément nécessaire			
Ch 19 : Je le vois tout à fait mais euh on va voir si je retrouve effectivement j'ai dû je pense ouais			
N 20 : Ouais c'est là (en regardant ma fiche de synthèse du débat) là, tu vois			
Ch 21 : Ah oui, effectivement, je vois. Donc tu vois l'avais noté ok c'est le choix 2, on est d'accord, je vais noter			
N 22 : C'est ce qui me vient, comme ça spontanément en fait			
Ch 23 : Parfait parfait, écoute c'est parti. Alors ce que te propose là c'est de démarrer, euh de démarrer peut-être là sur ces deux instants là, on va caler la vidéo. Alors, sur la façon de faire je te propose de lancer vidéo un tout petit peu avant et puis tu l'arrêtes donc que tu sens que là tu as quelque chose à dire sur ces deux moments et moi je me donne aussi le droit d'arrêter si j'ai des questions à te poser, ok pour ça ?			
N 24 : Ouais sans problème.			
Ch 25 : Voilà et moi en fonction des échanges, j'ai eu certains moments où j'ai aussi arrêté la vidéo en me disant tiens là il y a peut-être un truc voilà			

N 26 : Ouais ouais ok			
Ch 27 : Avant de démarrer sur ces choix là, est-ce que tu peux juste un peu me présenter qu'elles ont été tes intentions pédagogiques dans ce débat, comment tu as préparé cette séance au regard d'autres séances que tu as l'habitude de faire des débats et peut-être juste un peu sur tes intentions pédagogiques ?			
N 28 : Ça va être long hein			
Ch 29 : Ouais, on a le temps			
3,22 N 30 : Heu, alors, heu il était question de parler d'égalité et de discrimination à la base et de revenir sur la notion d'égalité. C'était important de ne pas perdre ça de vue. Ce sur quoi j'aime bien travailler avec les élèves c'est sur la notion d'égalité dans les territoires du quotidien ou quand je te parle euh ou des attitudes du quotidien. Voilà est là est t'on à égalité dans l'espace public et la question des discriminations qui euh on pourrait dire un peu dissimulée euh dans nos quotidiens. Voilà, les faire un peu réfléchir sur ce qui n'est pas forcément évident de prime abord hein dans nos vies bon et là c'est pas du tout ce qui s'est passé en fait [rire] et donc je me suis adapté euh fait quand même qu'ils s'y retrouvent quitte à ce que je perde un peu de mes repères	et là c'est pas du tout ce qui s'est passé en fait [rire] et donc je me suis adapté	il était question de parler d'égalité et de discrimination à la base et de revenir sur la notion d'égalité. C'était important de ne pas perdre ça de vue.	Ce sur quoi j'aime bien travailler avec les élèves [...] faut quand même qu'ils s'y retrouvent quitte à ce que je perde un peu de mes repères

	Unité d'analyse : Il était question de parler d'égalité et de discrimination à la base et de revenir sur notion d'égalité. C'était important de ne pas perdre ça de vue. [...] Ce sur quoi j'aime bien travailler avec les élèves [...] et là c'est pas du tout ce qui s'est passé en fait [rire] et donc je me suis adapté. Faut quand même qu'ils s'y retrouvent quitte à ce que je perde un peu de mes repères		
Ch 31 : D'accord, c'est un thème que tu fais d'habitude ou que tu euh plus spécifiquement là			
N 32 : Alors, euhhh ça vient souvent dans mes cours et en fait effect je travaille sur ces dimensions là en tout cas ça vient souvent d'une quelconque manière et j'aime bien m'appuyer sur leur vécu			j'aime bien m'appuyer sur leur vécu
Ch 33 : D'accord, ça c'est une préoccupation c'est ça			
N 34 : Voilà			
Ch 35 : Que tu saurais expliquer ou qui ?			
N 36 : Parce que parce que parce que euh oui parce que rapidement en EMC euh comme en histoire géographique euh j'aime bien sortir du purement théorique ou d'une étude un peu générale pour rapidement en venir à leur ressenti à eux propre ou de ce qu'ils peuvent vivre le problème. Le problème de la place de ce qu'ils peuvent vivre dans les enseignements que je faisais auparavant notamment dans ce que je faisais c'est que les situations des élèves étaient toujours purement illustratives , c'est à dire que ça arrivait à un moment où j'avais déjà posé un problème général et j'arrivais avec la question : « Et vous, cela ne vous est jamais arrivé dans ce genre de situation ? »		ce que je faisais c'est que les situations des élèves étaient toujours purement illustratives	j'aime bien sortir du purement théorique ou d'une étude un peu générale pour rapidement en venir à leur ressenti à eux propre ou de ce qu'ils peuvent vivre le problème
Ch 37 : Donc, ils servent un peu la situation			

<p>N 38 : Voilà elles servent à justifier à légitimer un propos que le professeur a initié au début et il se se là si tu veux j'ai l'impression qu'il faut que je légitime que j'ai à dire, regardez : « Là ce qui vous arrive dans vie légitime ce que j'ai à dire » donc maintenant que vous l'avez dit on passe au cœur du problème</p>		<p>elles servent à justifier légitimer un propos que professeur a initié au début</p>	
<p>Ch 39 : C'est ça oui. Mais tu vas pas plus l'exploiter que ça du moins le point de vue de l'élève tu ne vas pas plus l'exploiter que cela c'est un témoignage. Et est-ce que ce moment là correspond à ce que tu dis là [visionnage]</p>			
<p>N 40 : Oui exactement, là tu vois c'est ça et au moment où je parle je me dis, "mince, là c'est pas bon", mais bon trop tard c'est une habitude qui revient, et je sais que c'est pas ça l'idée du débat comme on l'a évoqué [rire]. Et en fait, je n'ai jamais su quoi en faire et je suis très vite mal à l'aise pédagogiquement</p>	<p>là tu vois c'est ça et au moment où je parle je me dis, "mince, c'est pas bon", mais bon trop tard c'est une habitude qui revient, et je sais que c'est pas l'idée du débat comme on l'évoqué [rire]. Et en fait, je n'ai jamais su quoi en faire et je suis très vite mal à l'aise pédagogiquement</p>		
	<p>Unité d'analyse : J'aime bien m'appuyer sur leur vécu [...] j'aime bien sortir du purement théorique d'une étude un peu générale pour rapidement en venir sur leur ressenti à eux propre ou de ce qu'ils peuvent vivre le problème [...] et ce que je faisais c'est que les situations des élèves étaient toujours purement illustratives [...] elles servent à justifier à légitimer un propos que le professeur a initié au début [...] là tu vois c'est ça et au moment où je parle je me dis, "mince, là c'est pas bon", mais bon trop tard c'est une habitude qui revient, et je sais que c'est pas ça l'idée du débat comme on l'a évoqué [rire]. Et en fait, je n'ai jamais su quoi en faire et je suis très vite mal à l'aise pédagogiquement</p>		
<p>Ch 41 : D'accord</p>			

<p>N 42 : Pas foncièrement par rapport à ce qu'ils n racontent même si ça peut-être très cru tu vois clairement mais euh je ne sais pas quoi en faire comment relancer le débat avec ça, pas comme l'exploiter sans porter un jugement de valeur je trouve ça très délicat, tu vois bien que je bloque, j'en fais rien de ce qu'il dit, je passe directement à autre chose super ennuyé</p>	<p>tu vois là clairement mais euh ne sais pas quoi en faire comment relancer le débat avec ça, [...], tu vois bien que bloque, j'en fais rien de ce qu'il dit, je passe directement à autre chose suis super ennuyé</p>		<p>[je ne vois] pas comment l'exploiter sans porter un jugement de valeur trouve ça très délicat,</p>
<p>6,01 Ch 43 : Donc ça c'est euh cette façon de faire vient d'où?</p>			
<p>N 44 : Ou c'est difficile à accrocher, ma formation professionnelle clairement parce que dans les années 90 quand j'ai appris à être professeur j'avais des conseillers pédagogiques qui ne fonctionnaient pas nécessairement comme ça mais qui mettaient beaucoup la parole de l'élève, le travail personnel de l'élève au cœur de leurs préoccupations. On voyait qu'ils avaient la préoccupation que ce qu'apportait l'élève dans leur cours était important et ça j'ai très vite intégré cette dimension là euh même si je n'ai pu toujours su le faire par la suite, mais c'est une préoccupation. Après euh ça peut être quelque chose de purement personnel parce que là parce que là on rentre dans le psychanalytique parce que</p>		<p>[cette façon de faire vient de ma formation professionnelle clairement</p>	
<p>Ch 45 : Ouais enfin</p>			

<p>N 46 : Non parce que je trouve que, enfin parce que moi je fais presque ce métier c'est heuu ben c'est presque contre nature pour moi parce que je trouve ma parole n'a pas nécessairement plus de légitimité que celle d'un élève en fait dans bien des cas. Voilà. Alors il peut heu en fait j'ai une parole d'autorité que j'assume parfaitement, il n'y a aucun problème mais heu j'ai souci de pas ennuyer voilà avec des propos qui seraient trop intellectuels mais ça vaut pour les élèves comme ça vaut pour tout le monde dans ma vie privée en fait tu vois. Voilà, donc, hum m'appuyer sur une parole d'élève ça me permet à moi d'un peu me reposer quoi si tu veux, intellectuellement et me dire voilà et de me dire je ne vous ennuyerais pas trop avec ce que j'ai à dire là, comme si je m'excuse un peu en fait tu vois ?</p>		<p>je trouve ma parole n'a pas nécessairement plus de légitimité que celle d'un élève en fait dans bien des cas</p>	<p>j'ai le souci de pas ennuyer voilà avec des propos qui seraient trop intellectuels mais ça vaut pour les élèves comme ça vaut pour tout le monde dans ma vie privée</p>
	<p>Unité d'analyse : Tu vois là clairement mais euh je ne sais pas quoi en faire, comment relancer le débat avec ça, pas comment l'exploiter sans porter un jugement de valeur je trouve ça très délicat, tu vois bien que je bloque, j'en fais rien de ce qu'il dit, je passe directement à autre chose suis super ennuyé [cette façon de faire vient de] ma formation professionnelle clairement [...] je trouve ma parole n'a pas nécessairement plus de légitimité que celle d'un élève en fait dans bien des cas [...] j'ai le souci de pas ennuyer voilà avec des propos qui seraient trop intellectuels mais ça vaut pour les élèves comme ça vaut pour tout le monde dans ma vie privée</p>		
<p>Ch 47 : Ouais d'accord</p>			
<p>N 48 : Donc un élève va prendre la parole et du coup avec lui vous allez moins vous ennuyer en fait</p>		<p>Donc un élève va prendre la parole et du coup, avec lui vous allez moins vous ennuyer en fait</p>	

Ch 49 : D'accord d'accord, je vois. Donc c'est quoi, c'est une technique d'animation ou c'est pas ça			
7.58 N 50 : Ce n'est pas du tout une technique d'animation pas du tout c'est quelque chose qui est enfin tu vois là regarde [montre l'écran], j'interviens en disant: " Ah désolé, je peux dire un truc là?", tu vois c'est "désolé de vous déranger avec mon sujet là, heu" puis "légitime moi un peu ce qui va se passer avec ce que raconte un élève et peut-être que vous allez m'écouter"	j'interviens en disant: " Ah désolé, je peux dire un truc là?" tu vois c'est "désolé de vous déranger avec mon sujet là, heu" puis "légitime moi un peu ce qui va se passer avec ce que raconte un élève et peut-être que vous allez m'écouter"		
Ch 51 : Ah ouais, et euh tu arrives à faire ça dans tes enseignements ou c'est heu ça			
N 52 : Je ne le fais pas systématiquement évidemment au bout d'un moment voilà je passe le train mais si j'ai l'opportunité de m'appuyer sur des expériences personnelles heu			
Ch 53 : Tu le fais parce que?			
N 54 : Oui je le fais heu ben c'est quand même à eux qu'on s'adresse donc			ben c'est quand même à eux qu'on s'adresse donc
	Unité d'analyse : Donc un élève va prendre la parole et du coup, avec lui vous allez moins vous ennuyer en fait [...] j'interviens en disant: " Ah désolé, je peux dire un truc là?", tu vois c'est "désolé de vous déranger avec mon sujet là, heu" puis "légitime moi un peu ce qui va se passer avec ce que raconte un élève et peut-être que vous allez m'écouter" [...] ben c'est quand même à eux qu'on s'adresse donc		
Ch 55 : Ok si on se rapproche un peu du débat du cours est-ce que tu peux me dire comment tu as préparé la séance?			

N 56 : Alors, oui alors la séance initialement je suis pa de deux faits, hum. La question des amendes po harcèlement de rue qui fait débat			
Ch 57 : D'accord, sujet d'actualité			
N 58 : Sujet d'actualité oui il y a quelques semaines. un article qu'une collègue m'a donné. Un débat e Angleterre sur euh des wagons dans le métro q seraient réservés aux femmes pour éviter les agressio sexuelles. Oui parce qu'il y aurait recrudescen d'agressions sexuelles voilà			
Ch 59 : D'accord d'accord			
8.59 N 60 : Enfin ce qu'il y a dans les chiffres. A partir d ces deux faits, je me suis dit ben voilà, il y a des espa publics que fréquentent les élèves et qu' commencent à fréquenter. Ils ont sûrement voilà vé des choses, des sujets voilà, partons sur cette questio de l'espace public. Est-ce qu'un homme, une femme, u jeune ou un moins jeune sont à égalité dans l'espa public en fait ?			
Ch 61 : Ok ça vient de là alors et du coup de manière très pragmatique est ce que tu as fait une fiche d préparation?			
N 62 : Ouiiii			
Ch 63 : Oui comment voila de manière un peu pl technique			

<p>N 64 : Oui j'ai fait une fiche de préparation tout à fait classique dans ce que je fais généralement, j'ai fait reproduire ce que je fais enfin on fait généralement en EMC c'est-à-dire commencer souvent par l'un ou l'autre cas, l'amende pour harcèlement de rue, ou d'un autre côté ces wagons réservés aux femmes et poser une question qu'est-ce que vous en pensez ? Voilà, tout bonnement</p>		<p>j'ai failli reproduire ce que je fais généralement en EMC c'est-à-dire commencer souvent par l'un ou l'autre cas, l'amende pour harcèlement de rue, ou d'un autre côté ces wagons réservés aux femmes et poser une question qu'est-ce que vous en pensez ? Voilà tout bonnement</p>	
<p>Ch 65 : Façon de faire habituelle</p>			
<p>N 66 : Voilà, qu'est-ce que vous en pensez et en espérant que les élèves disent tiens oui voilà, il m'est arrivé un truc dans les transports en commun en effet et je pense que cette idée est bonne etc en gros on retrouve toujours avec tu vois cette tendance à dire « Justifiez ce que je suis en train de raconter en fait est-ce que vous voyez, c'est bien légitime d'en parler n'est-ce pas ? » et voilà et à partir de là peut-être qu'il y aura débat et que cela va générer des échanges intéressants ?</p>			
<p>Ch 67 : Et là du coup on se retrouve face à un autre dispositif en fait</p>			

<p>N 68 : Exactement oui parce que je me suis dit que si commençais par là j'allais justement trop heu trop cadrer leurs paroles et là je me suis appuyé sur protocole que tu nous as donné en fait oui, je me suis rendu compte en le faisant qu'en fonctionnant comme d'habitude je ne travaillais pas tellement sur leur vécu et que ce qu'ils allaient me dire allait forcément être très pauvre oui « Et ben voilà, moi j'ai vécu ça et ainsi de suite » est-ce que ce qui c'est pas dans le métro à Londres est-ce que c'est bien ou pas bien</p>	<p>je me suis rendu compte en le faisant qu'en fonctionnant comme d'habitude je ne travaillais pas tellement sur leur vécu et que ce qu'ils allaient me dire allait forcément être très pauvre</p>	<p>je me suis dit que si commençais par là j'allais justement trop heu trop cadrer leurs paroles et là je me suis appuyé sur le protocole que tu nous as donné en fait oui</p>	
<p>Ch 69 : Mum</p>			
<p>10.55 N 70 : Donc sur un débat purement théorique de le vécu de chacun serait peut-être moins mis en valeur en tout cas c'est ce que j'ai pensé je pense enfin j'ai certitude qu'il faut mais ce qu'ils disent, il faut en faire quelque chose euh je sais j'ai pas envie de juste m'en servir comme des euh comme des alibis en fait tu vois</p>			<p>il faut en faire quelque chose euh je sais j'ai pas envie de juste m'en servir comme des euh comme des alibis en fait tu vois</p>
	<p>Unité d'analyse : J'ai failli reproduire ce que je fais enfin on fait généralement en EMC c'est-à-dire commencer souvent par l'un ou l'autre cas, l'amende pour harcèlement de rue, ou d'un autre côté ça wagons réservés aux femmes et poser une question qu'est-ce que vous en pensez ? Voilà, tu bonnement [...] je me suis rendu compte en le faisant qu'en fonctionnant comme d'habitude je ne travaillais pas tellement sur leur vécu et que ce qu'ils allaient me dire allait forcément être très pauvre [...] je me suis dit que si je commençais par là j'allais justement trop heu trop cadrer leurs paroles et je me suis appuyé sur le protocole que tu nous as donné en fait oui [...] il faut en faire quelque chose [de vécu des élèves] euh je sais j'ai pas envie de juste m'en servir comme des euh comme des alibis en fait tu vois</p>		
<p>Ch 71 : Hum d'accord</p>			

N 72 : Il y a toujours cette tendance dans mes séances tout de même. Alors, je n'ai pas pu m'empêcher de commencer par une accroche voilà			
Ch 73 : Ah en lancement de la séance?			
N 74 : Voilà au lancement de la séance au débat tu vois			
Ch 75 : Oui d'accord			
N 76 : Pour poser un certain nombre de mots pour faire un commentaire sur la question			
Ch 77 : Ah d'ailleurs la question ?			
N 78 : Oui avez-vous connu une situation d'agression caractère sexuel et/ou sexiste			
Ch 79 : Oui c'est ça			
N 80 : Tu connais le sujet maintenant. Hum, mais là vois, ça m'a posé problème cette question, je me suis demandé si je devais faire le commentaire ou pas, il y a un élève qui est tout de suite intervenu et qui a dit c'est quoi « sexiste » et quelle différence avec « sexuel » donc là à ce moment là, mieux valait qu'on en parle. Mais ça gomme après, parce qu'il y avait déjà débat			
Ch 81 : Oui ça a failli partir			
N 82 : Oui c'est ça, débattre sur ce qu'est une agression sexuelle et sexiste ce qui est une dimension du débat			
Ch 83 : Tout à fait			

<p>N 84 : Parce qu'à la fin pour finir de répondre à question, donc voilà le projet initial c'était de partir de ce cas et puis d'illustrer avec le vécu des élèves, j'ai cherché à renverser la tendance toujours avec ce petit chapeau au début pour justifier auprès des élèves pourquoi on en parle</p>			
<p>Ch 85 : Oui, tu retrouves tes préoccupations</p>			
<p>N 86 : Oui complètement mais heu et à la fin j'avais pour le débat si tu veux trois grands axes très vagues allez, roue libre, on verra ce qui se passe. C'était qu'essence ce qu'on peut considérer comme une agression dans l'espace public hum et même au cours de la deuxième séance on a pu voir que l'éventail d'une agression caractère sexuel ou sexiste est très très vaste. Depuis un garçon qui se sent agressé parce qu'il y a deux types qui font une réflexion à son père alors que pour ces deux types leur réflexion est peut-être complètement innocente mais lui a vécu ça comme une agression jusqu'à la situation du viol collectif dont l'élève a pu parler donc</p>			
<p>Ch 87 : Oui c'est ça</p>			
<p>N 88 : En tout cas, c'est une partie du débat que je voulais atteindre. L'autre partie du débat que je cherchais à capter et qui est bien apparue c'est: "Qu'est-ce qui a pu provoquer cette situation?", "qu'est-ce qui dans les attitudes des gens, dans la situation l'agglutinement, la tenue, le comportement a pu provoquer cette situation ?"</p>			
<p>Ch 89 : Ouais</p>			

<p>N 90 : On a vu que cela a plutôt bien fonctionné troisièmement : "Qu'est-ce qui peut, quels sont les dispositifs, qu'est-ce qui peut faire que l'on puisse éviter ce type de situation, quels sont les dispositifs qui permettraient d'éviter ces situations d'agressions"</p>			
<p>14.03 Ch 91 : Ouais donc là c'était tes trois axes sur lesquels tu voulais faire reposer le débat</p>			
<p>N 92 : Exact pour après heu ben après je verrais ce que j'en ferais, disons qu'après je voudrais reprendre les opinions telles qu'elles sont construites pour ensuite, te l'avais dit, croiser avec des textes fondamentaux, des textes tout bête, déclaration des droits de l'homme, droit de circuler, droit à la sûreté bref et idéalement quelques textes ce serait bien d'avoir quelques textes philosophiques pour poser les choses</p>			
<p>Ch 93 : Ok</p>			
<p>N 94 : Pour qu'ils puissent avoir une opinion un peu plus étayée, quelle qu'elle soit d'ailleurs. Par exemple, faudrait se débarrasser des dégénérés comme un élève l'a dit</p>			
<p>Ch 95 : Ah oui, d'accord, donc ton but n'est pas de</p>			

<p>N 96 : Ben en EMC, euh j'ai décidé mais je pense être dans l'esprit heu de ne pas forcer l'opinion, de donner des instruments de montrer quels instruments on de rester dans les fondamentaux des principes démocratiques et républicains, c'est l'intangible si veux. Voilà, mais après dans la manière dont on ne peut pas forger l'opinion, je donne un certain nombre d'éléments de réflexion et c'est seulement après ce moment là que je souhaitais parler du harcèlement en ville et de la question des transports en commun à Londres tu vois mais que de venir à la fin là-dessus réfléchir à ces deux questions qui sont tous les deux discriminatoires, la discrimination sert à protéger une égalité, une liberté d'être mais on fait de la discrimination et donc voir dans quelle mesure cette forme de protection, de liberté et d'égalité de déplacement dans l'espace public peut poser d'autres problèmes tu vois ?</p>		<p>j'ai décidé mais je pense être dans l'esprit heu de ne pas forcer l'opinion, de donner des instruments de montrer quels instruments on a, de rester dans les fondamentaux des principes démocratiques et républicains, c'est l'intangible</p>	
<p>Ch 97 : Ok je vois, donc là-dessus juste pour revenir sur un point et on revient à la vidéo, merci pour ces éléments qui vont nous permettre d'avancer sur l'aspect normatif, là-dessus tu te positionnes un peu voilà à une certaine distance</p>			

<p>N 98 : Ouais c'est vrai, je peux en EMC euh je suis peu intrusif dans les opinions hum disons que quand formule une opinion , ça se voit dans la vidéo quand dis "attention, c'est mon regard, je suis un homme, etc"</p>	<p>quand je dis "attention, c'est mon regard, je suis un homme, etc"</p>	<p>je peux en EMC euh je suis peu intrusif dans les opinions</p>	
<p>16.41 Ch 99 : Oui on va en parler</p>			
<p>N 100 : J'essaye d'être très relatif, je leur dis, formule mon opinion en tant que citoyen comme vous d'accord, et pas c'est pas la parole d'un enseignant si tu veux ça c'est important pour moi</p>			<p>J'essaye d'être très relatif, je leur dis, formule mon opinion en tant que citoyen comme vous d'accord, et pas c'est pas la parole d'un enseignant si tu veux ça c'est important pour moi</p>
	<p>Unité d'analyse : J'ai décidé mais je pense être dans l'esprit, heu de ne pas forcer l'opinion, de donner des instruments de montrer quels instruments on a, de rester dans les fondamentaux des principes démocratiques et républicains, c'est l'intangible. J'essaye d'être très relatif, je leur dis, je formule mon opinion en tant que citoyen comme vous d'accord, et pas c'est pas la parole d'un enseignant si tu veux ça c'est important pour moi [...] je peux en EMC euh je suis peu intrusif dans les opinions hum, ça se voit dans la vidéo quand je dis "attention, c'est mon regard, je suis un homme, etc" ça c'est important pour moi</p>		
<p>Ch 101 : Mum ok d'accord et là qu'est-ce qui est important pour toi quand tu affiches cette posture là?</p>			

<p>N 102 : Ah alors la posture intellectuelle à la base c'est de dire qu'une société démocratique les opinions sont plurielles et peuvent s'exprimer librement dans le respect de l'autre, voilà c'est classique et que c'est le pluralisme, qui certes fait la richesse de la démocratie mais qui la rend très instable euh et que c'est un processus de vie en commun qui suppose qu'on, il faut être prudent, on peut se remettre en question, on ne s'affirme euh écouter mais euh qu'on est jamais sûr d'un socle toujours assuré, d'accord ?</p>			
<p>Ch 103 : Mumm ouais</p>			
<p>N 104 : Si non ce serait de l'idéologie pure, on est dans du religieux, de l'idéologique pur</p>			
<p>Ch 105 : Donc ok ça c'est ta préoccupation</p>			
<p>N 106 : Voilà, donc si tu veux c'est comme un cercle t'as le fondamental et comme en sciences il y a une place de point d'interrogation qui peut évoluer, quelque chose qu'on peut refermer qu'on peut ouvrir dans la vie voilà</p>			
<p>Ch 107 : Et c'est ça que tu cherches à traduire l'attitude que tu décris, voilà ?</p>			
<p>N : Voilà, oui tu as bien compris mes pratiques</p>			
<p>18.13 Ch 108 : Alors, si tu veux bien, on va être attentif aux séquences là, on regarde le premier extrait que tu as demandé donc, ce premier choix, je l'ai calé un tout petit peu avant donc je te laisse mettre sur pause quand tu veux intervenir. Sachant, qu'il me sera également possible d'intervenir sur le déroulé.</p>			

N 109 : Ouais d'accord (visionnage) alors là je me juste sur pause ouais. On voit que je suis bien gêné hein ?	là [...]On voit que je suis bien gêné là		
Ch 110 : Ah			
N 111 : Oui			
Ch 112 : Ok mais qu'est-ce qui se passe ?			
N 113 : Il y a un long moment où je les laisse parler pour que ça prenne, mais en même temps je ne sais pas du tout comment intervenir pour arrêter ces propos un peu limite quoi, et enfin pour de multiples raisons hein parce que ma tendance serait de dire, bon écoutez définitivement, et là je suis définitif en revanche définitivement on ne peut pas laisser passer cela, c'est du stéréotype, on n'en sait rien, vous pouvez pas dire ça, voilà et ça peut heurter des camarades ici. Mais j'ai décidé de jouer le jeu et de ne pas forcer l'opinion c'est pas habituel pour un prof. Hum, pour revenir au débat initial, là je suis un peu perdu et je ne sais pas du tout quel mot employer pour euh voilà, je suis un peu dans l'impréparation par rapport à ça en fait, c'est de l'inattendu complet	Je ne sais pas du tout comment intervenir pour arrêter ces propos un peu limite quoi	Il y a un long moment où je les laisse parler pour que ça prenne [...] je suis un peu dans l'impréparation par rapport à ça en fait, c'est de l'inattendu complet	ma tendance serait de dire, bon écoutez là définitivement, et là je suis définitif en revanche, définitivement on ne peut pas laisser passer cela, c'est du stéréotype, on n'en sait rien, vous pouvez pas dire ça, voilà et ça peut heurter des camarades [...] Mais j'ai décidé de jouer le jeu et de ne pas forcer l'opinion c'est pas habituel pour un prof
Ch 114 : Ok c'est-à-dire que, en fait quand tu dis dans l'impréparation ?			

<p>N 115 : Ben je ne sais pas, mon discours n'est pas tr rôdé par rapport à ça, à ce genre de réflexions qu' pourrait qualifier de heu je sais pas, de preuve tu vo là encore j'ai du mal, disons que ça c'est du racism ordinaire si tu veux, des stéréotypes qui fonctionne dans le langage courant des jeunes de manière tr courante en fait. Heu, j'en ai discuté avec des ge d'autres générations qui venaient de certains quartie défavorisés de Strasbourg et qui me disaient que da leur langage c'est quelque chose de relativeme courant de se désigner par l'origine en travaillant sur l stéréotypes etc et qui moi me heurtent, voilà,</p>	<p>mon discours n'est pas très rô par rapport à ça, à ce genre de réflexions qu'on pourr qualifier de heu je sais pas, de preuve tu vois, là encore j'ai d mal, disons que ça</p>	<p>c'est du racisme ordinaire si veux, des stéréotypes q fonctionnent dans le langag courant des jeunes de maniè très courante en fait</p>	
	<p>Unité d'analyse : Il y a un long moment où je les laisse parler pour que ça prenne, je ne sais pas du to comment intervenir pour arrêter ces propos un peu limite quoi, et enfin pour de multiples raisons he parce que ma tendance serait de dire, bon écoutez là définitivement, et là je suis définitif en revanch définitivement on ne peut pas laisser passer cela, c'est du stéréotype [...] je suis un peu da l'impréparation par rapport à ça en fait, c'est de l'inattendu complet [...] mon discours n'est pas tr rôdé par rapport à ça, à ce genre de réflexions qu'on pourrait qualifier de heu je sais pas, de preuve vois, là encore j'ai du mal, disons que ça c'est du racisme ordinaire si tu veux, des stéréotypes q fonctionnent dans le langage courant des jeunes de manière très courante en fait [...] vous pouvez p dire ça, voilà et ça peut heurter des camarades ici [...] Mais j'ai décidé de jouer le jeu et de ne pas forc l'opinion c'est pas habituel pour un prof</p>		
<p>Ch 116 : Oui</p>			

<p>N 117 : Hum mais néanmoins, on voit bien que Tom, garçon qui intervient et qui serait d'origine roumaine priori, il a quand même fait une réflexion parce que suis quand même mal là, parce que heu je sens qu'il faut apaiser une tension là et heu voilà en fait je ne peux pas laisser dire ça quand même</p>			<p>je suis quand même mal là [...] Je sens qu'il faut apaiser une tension là et heu voilà en fait je ne peux pas laisser dire ça quand même</p>
<p>Ch 118 : Et c'est à ce moment là justement que eu attend, je te le remets (visionnage)</p>			
<p>N 119 : En plus, il est sur l'humour hein, "je connais les roumains et tout" et là je sais plus, comment dialoguent entre eux et qu'est-ce que je dois faire là à juste, vraiment. Est-ce que j'arrive et je fais mon enseignant qui vient par des injonctions interdites toute forme de ce genre de discours où hum première chose. Deuxième chose : "Arrêtons nous un moment il faut qu'on parle de ça", là il y a un problème, et tant pis pour le 1^{er} débat on s'assied dessus. C'est un moment important là qui se joue pour la suite, je sais que je ne dois pas me tromper</p>		<p>Est-ce que j'arrive et je fais mon enseignant qui vient par des injonctions interdites toute forme de ce genre de discours où hum première chose. Deuxième chose, arrêtons nous un moment, il faut qu'on parle de ça, là il y a un problème, là tant pis pour le 1er débat on s'assied dessus. C'est un moment important là qui se joue pour la suite, je sais que je ne dois pas me tromper</p>	
<p>21.53 Ch 120 : Oui on part là dessus et on oublie les intentions</p>			
<p>N 121 : Oui, on laisse tomber les intentions première humm et là j'ai un conflit intérieur comme on dirait hein</p>	<p>là j'ai un conflit intérieur comme on dirait</p>		
<p>Ch 122 : D'accord oui c'est ça, il y a des configurations qui apparaissent</p>			

N 123 : Clairement, c'est ça. Enfin, c'est un vrai confintérieur parce que d'ailleurs on peut revenir sur la fin je suis curieux de revoir la fin s'il te plaît (visionnage) Ouais, stop, voilà ça c'est moi là. Quand il dit « pourquoi tu as parlé de roumain ? » et là, ouahhh lààà			
Ch 124 : Là on sent que			
22.27 N 125 : Ouais là je suis vraiment mal. Vraiment en fait.	Ouais là je suis vraiment mal Vraiment en fait		
Ch 126 : Et du coup, sur le coup, tu laisses faire quar même			
N 127 : Oui, je laisse faire exactement en fait.	Oui, je laisse faire exactement en fait		
Ch 128 : C'était ton choix en fait			
N 129 : Euh oui je laisse faire enfin là maintenant quand je revois la situation, alors elle est pas du tout maîtrisée , mais heu je trouve ça bien que ce garçon euhh le courage de faire remarquer au camarade qu'il a eu voilà bon ben ils parlent des roumains et moi je suis d'origine roumaine quoi et l'autre après il essaye de rattraper « oui, alors je parle pas de toi etc... » mais en même temps je me retrouve hors jeu dans le dialogue. Et là j'ai aussi eu très peur de ne pas humer ne pas maîtriser la tension qui aurait pu être suscitée par ce qui se passe tu vois, je suis dans l'inconnu là, sais pas faire donc voilà suis en dehors	la situation, alors elle est pas du tout maîtrisée [...] mais en même temps je me retrouve hors jeu dans leur dialogue [...] je suis dans l'inconnu là, je sais pas faire donc voilà suis en dehors		
Ch 130 : D'accord ok et alors quand tu dis hors jeu, qu'est-ce que tu veux dire par là ?			

<p>N 131 : Hors-jeu, c'est-à-dire qu'à partir d'un moment il y a eu dialogue et que là je suis perdu, je ne sais pas du tout comment réintervenir là dedans et je ne sais pas du tout comment me retrouver arbitre là et par quel biais je peux me retrouver arbitre là dedans</p>	<p>Hors-jeu, c'est-à-dire qu'à partir d'un moment il y a eu dialogue et que là je suis perdu, je ne sais pas du tout comment réintervenir là dedans et je ne sais pas du tout comment me retrouver arbitre là et par quel biais je peux me retrouver arbitre là dedans</p>		
<p>23.29 Ch 132 : D'accord, parce que pour toi, là il y aurait eu lieu d'arbitrer là, quelle autre posture aurait pu être possible quoi ? Tu vois ? Tu parles d'arbitrer en fait, renvoi au</p>			
<p>N 133 : Oui oui, alors tout à fait oui ben c'est mon rôle quand même. Ben parce que j'ai l'impression que enfin c'est marrant d'ailleurs parce qu'il y a eu d'autres motifs de tensions dans le débat, et bizarrement celui-ci c'est ben j'ai eu l'impression qu'il touchait euhh touchait il était plus euh comment dire plus délicat</p>		<p>oui ben c'est mon rôle quand même [d'arbitrer]</p>	
<p>Ch 134 : D'accord</p>			
<p>N 135 : Parce que c'est ce que ce garçon, Tom, a dit que m'a peut-être poussé à peut-être enfin s'il était intervenu d'une autre manière en disant « ouais écoute tous les roumains ne sont pas comme ça » et tout qu'il aurait fait cela sur le ton de la plaisanterie franchement on serait passé, on aurait dit allez c'est des stéréotypes, faut faire attention et voilà mais là je vois je sais pas si c'est très clair là ce que je dis ?</p>			

Ch 136 : Oui oui, alors comment du coup c'est intéressant ce que tu dis, comment tu l'interprètes et fait sur le coup quand parce qu'il a une façon de dire les choses comme tu viens de le dire			
N 137 : Ouais.			
Ch 138 : Il a une façon de dire les choses et une autre manière de dire aurait amené une autre réaction peut-être plus légère de ta part et quoi dans sa réaction de faire et de dire			
N 139 : Ben, je l'ai senti blessé, tout simplement, j'ai senti qu'il était blessé. Et le fait qu'il réagisse à ce qui a été dit ça vient à un temps beaucoup plus tard par rapport à la remarque de Mehdi sur les roumains, c'est pas quelque chose de direct je crois. Ca veut dire que j'ai compris que, voilà c'était dans son esprit là, ça travaillait depuis un moment donc j'ai laissé dire c'était important je crois		j'ai compris que, voilà c'était dans son esprit là, ça travaillait depuis un moment	donc j'ai laissé dire, c'était important je crois
	Unité d'analyse : je suis quand même mal là [...] je sens qu'il faut apaiser une tension là et heu voilà en fait je ne peux pas laisser dire ça quand même [...] là j'ai un conflit intérieur comme on dirait [...] Ouais là je suis vraiment mal. Vraiment en fait [...] la situation, alors elle est pas du tout maîtrisée [...] mais en même temps je me retrouve hors jeu dans leur dialogue [...] je suis dans l'inconnu là, je sais pas faire donc voilà suis en dehors [...] Hors-jeu, c'est-à-dire qu'à partir d'un moment il y a eu dialogue et que je suis perdu, je ne sais pas du tout comment réintervenir là dedans et je ne sais pas du tout comment me retrouver arbitre là et par quel biais je peux me retrouver arbitre là dedans [...] oui ben c'est mon rôle quand même [d'arbitrer][...] j'ai compris que, voilà c'était dans son esprit là, ça le travaillait depuis un moment donc j'ai laissé dire, c'était important je crois		
Ch 140 : Ah ça a cheminé c'est ça ?			

N 141 : Ca le travaillait cette histoire			
Ch 142 : Et du coup c'est quelque chose que tu n'avais pas du tout anticipé en fait. Tu ne savais pas qu'il était d'origine alors il l'est probablement enfin c'est quelque chose que tu n'avais pas évalué en fait			
N 143 : Non, de même quand Mehdi a fait sa présentation et qu'il parle de deux arabes qui tournent vers son camarade qui est d'origine enfin de la famille est d'origine maghrébine on sent que c'est sur le ton de la plaisanterie et puis après il dit enfin il est sur le ton de la plaisanterie		on sent que c'est sur le ton de la plaisanterie et puis après il dit enfin il est sur le ton de la plaisanterie	
Ch 144 : Oui c'est lisse quoi			
N 145 : Entre eux c'est détendu , et j'ai rien dit voilà en effet. Mais c'est ce constat que la question de To arrive un peu plus-tard, formulé comme ça « ouais quand tu dis les roumains là, qu'est-ce que tu veux dire par là » comme pour dire: "Oh tu vois moi je suis là tu m'as blessé en fait".	j'ai rien dit voilà en effet	Entre eux c'est détendu	
Ch 146 : Ouais c'est ça et si on continue			

<p>26.31 N 147 : Ouais si on continue après ce qui me gêne qu'au bout d'un moment, je laisse faire et Medhi décide par lui-même, c'est lui qui cherche à atténuer en disant « ah excuse moi etc » euh peut-être que c'est mieux comme ça, parce qu'il s'est rendu compte qu'il avait heurté un camarade et que ben peut-être ta mieux que je ne suis pas intervenu comme ça directement, et en même temps, dans le cadre de cette classe j'ai le sentiment que cette jeunesse il faut quand même un peu la protéger euh je me dis que je me suis un peu défaussé là</p>	<p>au bout d'un moment, je laisse faire et Medhi décide par lui-même, c'est lui qui cherche à atténuer en disant « ah excuse moi etc » [...] je me dis que je me suis un peu défaussé là</p>		<p>j'ai le sentiment que cette jeunesse il faut quand même un peu la protéger</p>
<p>Ch 148 : Ouais ouais, tu as attendu que eux règlent le problème en fait</p>			
<p>N 149 : Je ne savais pas s'ils allaient le régler et en fait quand il est intervenu après euh pour dire « désolé etc » et qu'il se rende compte que voilà c'est pas que j'étais soulagé, pareil, je me retrouvais dans cette situation c'était à moi de le faire et d'intervenir pour avoir enfin pour donner à sa question un poids plus lourd mais est-ce qu'il fallait prendre cette place maintenant, celle du prof, je sais pas</p>		<p>c'était à moi de le faire d'intervenir pour avoir enfin pour donner à sa question un poids plus lourd mais est-ce qu'il fallait prendre cette place là maintenant, celle du prof, je sais pas</p>	
	<p>Unité d'analyse : On sent que c'est sur le ton de la plaisanterie et puis après il dit enfin il est sur le ton de la plaisanterie [concernant les insultes à caractère racial] Entre eux c'est détendu [...] au bout d'un moment, je laisse faire et Medhi décide par lui-même, c'est lui qui cherche à atténuer en disant « ah excuse moi etc » [...] je me dis que je me suis un peu défaussé là [...] c'était à moi de le faire d'intervenir pour avoir enfin pour donner à sa question un poids plus lourd [...] j'ai le sentiment que cette jeunesse il faut quand même un peu la protéger</p>		

Ch 150 : Je vois ok d'accord, et si on continue, on va écouter (visionnage)			
27.41 N 151 : Et voilà après ça part sur les gitans, ça est et pareil, on se retrouve sur la même chose, bam bam. Là ça aurait pu partir, imagine s'il y avait un gitan			
Ch 152 : Ouais je vois			
N 153 : Quand il dit ça, c'est vrai, je me sens encore doublement mal mais j'ai laissé courir sur le coup des roumains et là les gitans. On se retrouve dans une spirale infernale mais heureusement qu'il s'est arrêté mais euh oui oui c'était assez surprenant			
Ch 154 : Donc là il y a comme t'as dit un nouveau truc qui t'échappe.			
N 155 : Oui complètement, ça m'échappe, je sais pas quoi faire			
Ch 156 : Oui et et qu'au fond comme tu dis heureusement que les jeunes ils récupèrent le truc			
N 157 : Oui complètement, ouais c'est pour ça que je parlais de hors jeu			
Ch 158 : Ouais			
N 159 : Heureusement qu'ils étaient là entre eux pour atténuer leur discours, clarifier les mots qu'ils ont prononcés			
Ch 160 : Ouais c'est ça c'est ça alors si on poursuit là, ça va voir (visionnage). Et là tu interviews finalement en disant « ouais, là ça pose problème votre désignation »			

<p>N 161 : Ben oui, le coup du gitan, le roumain etc là faut que je dise un truc c'est pas possible. Puis disent « c'est pas pour toi ok » très bien, il a eu réponse et euh c'est seulement à la fin de ce dialogue que j'interviens et que je dis « ça pose problème » le choix des mots je le pèse euh je dis pas et c'est quand même limite, c'est quand même inadmissible ce que vous dites mais je me retiens. J'aurais pu être beaucoup plus catégorique et disqualifier ces propos. Tu vois, j'aurais pu disqualifier et là je dis « ça pose problème », c'est « problématique ». Il se trouve en plus que j'ai un très bon copain qui est gitan et encore plus je pourrai parler en connaissance de cause. J'ai une vision qui est personnelle de ce fait tu vois</p>	<p>c'est seulement à la fin de dialogue que j'interviens et que je dis « ça pose problème » et choix des mots je le pèse euh dis pas et c'est quand même limite, c'est quand même inadmissible ce que vous dites mais je me retiens. J'aurais pu être beaucoup plus catégorique et disqualifier ces propos. Tu vois, j'aurais pu disqualifier et je dis « ça pose problème », c'est « problématique ». Il se trouve en plus que j'ai un très bon copain qui est gitan et là encore plus je pourrai parler en connaissance de cause. J'ai une vision qui est personnelle de ce fait là tu vois</p>		<p>Ben oui, le coup du gitan, le roumain etc là il faut que je dise un truc c'est pas possible</p>
<p>Ch 162 : Ah oui ? c'est à dire</p>			

<p>29.03 N 163 : Parce que là aussi on est dans cette problématique de l'EMC euh comment dire entre discours de nature on va dire plus idéologique ou légaliste que je peux tenir ou un discours d'opinion, c'est-ce que je me porte à ce moment là voilà. Quand je dis ça pose problème c'est timent discutons-en de ce que vous dites, un peu, peut-être, où en tout cas je suggère d'y réfléchir pour plus-tard, parce que mon intention ce n'est pas qu'on en discute tout de suite mais réfléchissez-y quand même mais pour plus-tard. Moi je suis venu sans aucun point fondamental, sans appui théorique pour dire ça c'est pas admissible vous le savez dans le cadre de cette classe et dans le cadre de la république, et vous le savez</p>		<p>Parce que là aussi on est dans cette problématique de l'EMC euh comment dire entre discours de nature on va dire plus idéologique ou légaliste que je peux tenir ou un discours d'opinion, où est-ce que je me porte à ce moment là voilà. Quand je dis ça pose problème c'est timent discutons-en de ce que vous dites, un peu, peut-être, où en tout cas je suggère d'y réfléchir pour plus-tard, parce que mon intention ce n'est pas qu'on en discute tout de suite là mais réfléchissez-y quand même mais pour plus-tard. Moi je suis venu sans aucun point fondamental, sans appui théorique</p>	
--	--	---	--

	<p>Unité d'analyse : C'est seulement à la fin de ce dialogue que j'interviens et que je dis « ça pose problème » et le choix des mots je le pèse euh je dis pas et c'est quand même limite, c'est quand même inadmissible ce que vous dites mais je me retiens. J'aurais pu être beaucoup plus catégorique disqualifier ces propos. Tu vois, j'aurais pu disqualifier et là je dis « ça pose problème », c'est « problématique ». Il se trouve en plus que j'ai un très bon copain qui est gitan et là encore plus pourrai parler en connaissance de cause, ça ne me laisse pas indifférent leurs propos. J'ai une vision qui est personnelle de ce fait là [...] Parce que là aussi on est dans cette problématique de l'EMC et comment dire entre le discours de nature on va dire plus idéologique ou légaliste que je peux tenir d'un discours d'opinion, où est-ce que je me porte à ce moment là voilà. Quand je dis ça pose problème c'est tient discutons-en de ce que vous dites, un peu, peut-être, où en tout cas je suggère d'y réfléchir pour plus-tard, parce que mon intention ce n'est pas qu'on en discute tout de suite là mais réfléchisse y quand même mais pour plus-tard. Moi je suis venu sans aucun point fondamental, sans approche théorique</p>		
<p>Ch 164 : Oui et du coup là tu fais le choix de de dire gros c'est un problème ce que tu viens de dire et décides quand même de passer à autre chose voire de continuer.</p>			
<p>30.07 N 165 : Oui rapidement, je voulais passer rapidement à autre chose parce qu'il y a un lien après on peut regarder l'extrait là (visionnage) voilà alors et en rajoute et cela ne m'arrange pas.</p>			
<p>Ch 166 : Oui c'est ça, c'est ça. Alors là du coup euh parce que tu ne te sentais pas très bien là et ben continue quoi en fait ?</p>			

<p>N 167 : Oui alors là tu vois par des gestes là comme tu vois [mime une posture physique en retrait heuuuuu ben vous voyez là physiquement, vous voyez que physiquement votre histoire me gêne vous voyez (rire) et là ça me gêne beaucoup et elle en rajoute [une fille qui prend la parole] parce qu'elle veut m'expliquer un peu la vie quoi parce que je n'ai pas encore compris la vie en fait (rire) et je ne sais pas que c'est des gitans (rire)</p>	<p>par des gestes là comme ça vois [mime une posture physique en retrait] heuuuuu ben voyez là physiquement, voyez que physiquement votre histoire me gêne vous voyez (rire) et là ça me gêne beaucoup et elle en rajoute [une fille qui prend la parole]</p>		
<p>Ch 168 : Oui elle le fait en réaction aux enfin il y a quelque chose dans ton langage corporel</p>			
<p>N 169 : Tout à fait, exactement et je ne sais plus ce que je dis à la fin</p>			
<p>Ch 170 : oui</p>			

<p>N 171 : Attends, je remets là (visionnage) ah oui voilà il part sur autre chose là ouah super, je suis soulagé (rire) et je n'ai pas pu rebondir sur ce qu'elle disait en effet euh j'ai dit heu vous avez peut-être vu des gens comme ça parce que c'est possible hein euh ben j'ai un ami qui est gitan c'est le premier à dire que euh génère aussi un certain nombre de stéréotypes à lui tout seul en fait quoi euh tout en s'en défendant un certain moment donc c'est compliqué cette histoire de stéréotype parce qu'il y a quand même des signes de reconnaissance et des attitudes donc je ne peux pas leur dire catégoriquement qu'ils ne sont différents qu'on ne peut pas catégoriser comme ça les gens euh c'est euh c'est compliqué</p>	<p>je n'ai pas pu rebondir sur ce qu'elle disait en effet euh j'ai dit heu vous avez peut-être vu des gens</p>	<p>j'ai un ami qui est gitan c'est le premier à dire que euh génère aussi un certain nombre de stéréotypes à lui tout seul en fait quoi euh tout en s'en défendant un certain moment donc c'est compliqué cette histoire de stéréotype parce qu'il y a quand même des signes de reconnaissance et des attitudes donc je ne peux pas leur dire catégoriquement qu'ils ne sont différents, qu'on ne peut pas catégoriser comme ça les gens euh c'est euh c'est compliqué</p>	
<p>Ch 172 : Parce que du coup tu as un référent qui vient comme ça là c'est un ami qui du coup là c'est ça</p>			
<p>N 173 : Oui voilà je pense à lui et puis parce que voilà je suis là partagé entre l'idée en effet que les gens ont tendance à se catégoriser eux-mêmes par des attitudes et des codes comportementaux voilà et qu'il y a quand même des signes de reconnaissance et des attitudes donc je ne peux pas leur dire catégoriquement qu'ils ne sont différents qu'on ne peut pas catégoriser comme ça les gens euh c'est euh c'est compliqué</p>		<p>Oui voilà [là] je pense à lui et puis parce que voilà je suis là partagé entre l'idée en effet que les gens ont tendance à se catégoriser eux-mêmes par des attitudes et des codes comportementaux voilà et qu'il y a quand même des signes de reconnaissance et des attitudes donc je ne peux pas leur dire catégoriquement qu'ils ne sont différents, qu'on ne peut pas catégoriser comme ça les gens euh c'est euh c'est compliqué</p>	<p>et en même temps il faut garantir à tous la liberté d'être autre chose que ce à quoi On aimerait qu'il ressemble quoi, faut garantir à chacun de pouvoir être au-delà de ses origines sociales familiales, la liberté d'être voilà</p>
<p>33.17 Ch 174 : Donc ça c'est ce que tu te dis à ce moment là mais tu fais le choix de pas leur dire en fait</p>			

N 175 : Eh non			
Ch 176 : Ah eh euh ben et euh qu'est ce qui te retient en fait, à ce moment là			
N 177 : Qu'est-ce qui me retient ?			
Ch 178 : Oui			
N 179 : Euh, je crois que là je n'ai pas le ben heu pense que c'est ben intellectuellement je n'arrive pas rassembler les idées quoi le, ben les notions et les concepts clairs et je ne sais pas du tout comment aborder la question sur ce moment. Ben je suis un peu pris de court et je n'ai pas le réflexe mais purement intellectuel euh j'aurais pu avoir un réflexe tu vois que est du type euh presque émotif tu vois he ben là et comme je me dis là exactement tu vois ben là non, il faut intellectualiser ce truc là maintenant avec des notions et concepts là, des lois bah bah bah je ne sais pas du tout par quel bout le prendre, en tout ça qui est sûr c'est que là je vais freiner là l'émotion qui monte tu vois	intellectuellement je n'arrive pas à rassembler les idées quoi le, ben les notions et les concepts clairs et je ne sais pas du tout comment aborder la question sur ce moment. Ben je suis un peu pris de court et je n'ai pas le réflexe mais purement intellectuel		j'aurais pu avoir un réflexe tu vois que est du type euh presque émotif tu vois he ben là et comme je me dis là exactement tu vois ben là non, il faut intellectualiser ce truc là maintenant [ce qui est sûr c'est que là je vais freiner là l'émotion qui monte tu vois

Unité d'analyse : Par des gestes là comme ça tu vois [mime une posture physique en retrait] heuuuu ben vous voyez là physiquement, vous voyez que physiquement votre histoire me gêne vous voyez (rire) et là ça me gêne beaucoup et elle en rajoute [une élève qui prend la parole] je n'ai pas pu rebondir sur ce qu'elle disait en effet euh j'ai dit heu vous avez peut-être vu des gens [...]. J'ai un ami qui est gitane c'est le premier à dire que euh il génère aussi un certain nombre de stéréotypes à lui tout seul en fait quoi euh tout en s'en défendant un certain moment donc c'est compliqué cette histoire de stéréotypes parce qu'il y a quand même des signes de reconnaissance et des attitudes donc je ne peux pas leur dire catégoriquement qu'ils ne sont différents, qu'on ne peut pas catégoriser comme ça les gens euh c'est euh c'est compliqué [...] Oui voilà [là] je pense à lui et puis parce que voilà je suis là partagé entre l'idée en effet que les gens ont tendance à se catégoriser eux-mêmes par des attitudes et des comportements voilà et que voilà c'est une forme de norme sociale et en même temps il faut garantir à tous la liberté d'être autre chose que ce à quoi on aimerait qu'il ressemble quoi, il faut garantir à chacun de pouvoir être au-delà de ses origines sociales, familiales, la liberté d'être voilà [...] intellectuellement je n'arrive pas à rassembler les idées quoi le, ben les notions et les concepts clairs je ne sais pas du tout comment aborder la question sur ce moment. Ben je suis un peu pris de court je n'ai pas le réflexe mais purement intellectuel [...] j'aurais pu avoir un réflexe tu vois qui est du type euh presque émotif tu vois he ben là et comme je me dis là exactement tu vois ben là non, il faut intellectualiser ce truc là maintenant [...] ce qui est sûr c'est que là je vais freiner là l'émotion qui monte tu vois

<p>N 181 : Ben ouais, ça correspond pas à des réflexes professionnels habituels et donc là j'ai pas tout le puzzle là, c'est ça il manque des pièces, des pièces c'est clair. Des pièces d'ailleurs que je n'ai pas l'habitude d'utiliser dans mon enseignement parce que c'est pas des questions qui sont récurrentes dans mon enseignement en général tu vois donc je pars pas rodé sur ce genre de discours ouais</p>		<p>ça correspond pas à des réflexes professionnels habituels et donc là j'ai pas tout le puzzle là, c'est ça il manque des pièces, des pièces c'est clair. Des pièces d'ailleurs que je n'ai pas l'habitude d'utiliser dans mon enseignement parce que c'est pas des questions qui sont récurrentes dans mon enseignement en général tu vois donc je pars pas rodé sur ce genre de discours</p>	
<p>Ch 182 : Ah d'accord</p>			
<p>N 183 : Oui on va dire plutôt pas rodé sur ce genre de discours mais je suis convaincu que c'est à travers cette approche qu'on fait avancer les élèves pas le truc magistral là où on s'écoute parler</p>			<p>je suis convaincu que c'est à travers cette approche qu'on fait avancer les élèves pas le truc magistral là où on s'écoute parler</p>

<p>N 185 : Oui y'a une forme de déstabilisation, je fais choix de ne pas répondre, enfin de pas réagir parce que j'ai pas vraiment les éléments là et puis il y a une part d'incompétence qui est là plus intellectuelle qu'autre chose tu vois c'est-à-dire sur des notions concepts et comment réagir à ce genre de discours</p>	<p>y'a une forme de déstabilisation je fais le choix de ne pas répondre, enfin de pas réagir parce que j'ai pas vraiment les éléments là et puis il y a une part d'incompétence qui est là plus intellectuelle là qu'autre chose tu vois c'est-à-dire sur des notions et concepts et comment réagir à ce genre de discours</p>		
	<p>Unité d'analyse : Ca correspond pas à des réflexes professionnels habituels et donc là j'ai pas tout puzzle là, c'est ça il manque des pièces, des pièces c'est clair. Des pièces d'ailleurs que je n'ai pas l'habitude d'utiliser dans mon enseignement parce que c'est pas des questions qui sont récurrentes dans mon enseignement en général tu vois donc je pars pas rodé sur ce genre de discours [...] y'a une forme de déstabilisation, je fais le choix de ne pas répondre, enfin de pas réagir parce que j'ai pas vraiment les éléments là et puis il y a une part d'incompétence qui est là plus intellectuelle là qu'autre chose tu vois c'est-à-dire sur des notions et concepts et comment réagir à ce genre de discours [...] suis convaincu que c'est à travers cette approche qu'on fait avancer les élèves pas le truc magistral là où on s'écoute parler</p>		
<p>35.08 Ch 186 : Ok alors on peut en venir si tu veux à deuxième extrait que tu as sélectionné, je l'ai retrouvé</p>			
<p>N 187 : Oui bon qui est moins, ben on retrouve question des stéréotypes</p>			
<p>Ch 188 : On va peut-être l'écouter. Ah aussi, ce que j'avais pas dit c'est que tu peux arrêter quand tu veux moi aussi</p>			
<p>N 189 : Oui il n'y a pas de problème oui (visionnage) O là on peut s'arrêter.</p>			
<p>Ch 190 : OK</p>			

N 191 : Alors là c'est quelque chose qui, dès le début, voulais leur poser cette question parce que je voulais revenir à leur vécu, qu'ils se sentent concernés			je voulais revenir à leur vécu, qu'ils se sentent concernés
Ch 192 : D'accord			
N 193 : Lui a parlé de sa situation à Strasbourg euh non pardon de sa situation qu'il a vécu dans le métro Paris, euh l'idée c'était de connecter cette expérience avec une supposée une hypothétique situation vécue dans l'espace public strasbourgeois, revenir à quelque chose de plus local c'est pour ça que je les relance avec cette question mais au final ça n'a pas pris, je crois qu'ils n'ont pas compris où je voulais en venir	l'idée c'était de connecter cette expérience avec une supposée une hypothétique situation vécue dans l'espace public strasbourgeois, revenir à quelque chose de plus local c'est pour ça que je les relance avec cette question mais au final ça n'a pas pris, je crois qu'ils n'ont pas compris où je voulais en venir		
Ch 194 : Ah pour que euh			
N 195 : Ben pour que les autres se remobilisent sur ce débat, pour m'assurer qu'ils soient bien mobilisés		pour que les autres se remobilisent sur ce débat, pour m'assurer qu'ils soient bien mobilisés	
	Unité d'analyse : Je voulais revenir à leur vécu, qu'ils se sentent concernés [...] pour que les autres se remobilisent sur ce débat, pour m'assurer qu'ils soient bien mobilisés [...] l'idée c'était de connecter cette expérience avec une supposée une hypothétique situation vécue dans l'espace public strasbourgeois, revenir à quelque chose de plus local c'est pour ça que je les relance avec cette question mais au final ça n'a pas pris, je crois qu'ils n'ont pas compris où je voulais en venir		
Ch 196 : D'accord, l'idée c'est de l'inscrire dans le environnement de vie			
N 197 : C'est ça			

Ch 198 : C'est donc ce qui te pousse là à faire quoi de juste			
N 199 : Oui à synthétiser mais attend y avait un truc tu peux remettre (visionnage) oui là je vois tout à fait Là en fait là je sais plus trop, il y avait tellement de choses là et là je n'arrivais plus à me rappeler un point de ce qu'avait dit Anthony là. Du coup, je leur demande de l'aide, ça m'arrive souvent			
Ch 200 : Oui c'est ça, du type c'est quoi le thème de cours			
N 201 : Oui c'est ça			
Ch 202 : Oui c'est là où tu dis tu veux ramener Strasbourg en tout cas			
N 203 : Voilà			
Ch 204 : Et comment tu, pour le coup, parce qu'à ce moment où tu fais le choix, ils partaient ils prenaient une direction en fait			
N 205 : Oui je fais une césure et je les ramène alors qu'on repartait sur des questions culturelles, dans des pays, ça se pratique, où ça se pratique pas, parce que la police est plus dure	je fais une césure et je les ramène alors qu'on repartait sur des questions culturelles, dans des pays, ça se pratique, où ça se pratique pas, parce que la police est plus dure		
Ch 206 : Oui complètement on glissait sur un certain champ de connaissances			

<p>N 207 : Oui d'ailleurs qui n'est pas inintéressant du tout et d'ailleurs on se retrouve sur un autre espace tout fait intéressant mais je ramène à nouveau à un espace public qu'ils fréquentent à peu près tous heu bon puis je suis pas certain de tout maîtriser là au niveau des différentes cultures c'est dense bon c'est pour que je les ramène à Strasbourg puis ça permet de rallier à nouveau tous les élèves au débat parce que certain tu vois comme les filles là, on a l'impression qu'elles s'ennuient. Les garçons sont énormément présents tu vois, les filles très peu en fait, c'est vraiment important qu'il y ait cet équilibre, vraiment</p>	<p>je suis pas certain de tout maîtriser là au niveau des différentes cultures c'est dense bon c'est pour ça que je les ramène à Strasbourg</p>	<p>puis ça permet de rallier à nouveau tous les élèves au débat parce que certain tu vois comme les filles là, on a l'impression qu'elles s'ennuient</p>	<p>Les garçons sont énormément présents tu vois, les filles très peu en fait, c'est vraiment important qu'il y ait cet équilibre, vraiment</p>
	<p>Unité d'analyse : Je fais une césure et je les ramène alors qu'on repartait sur des questions culturelles dans des pays, ça se pratique, où ça se pratique pas, parce que la police est plus dure [...] je suis pas certain de tout maîtriser là au niveau des différentes cultures c'est dense bon c'est pour ça que je les ramène à Strasbourg puis ça permet de rallier à nouveau tous les élèves au débat parce que certain tu vois comme les filles là, on a l'impression qu'elles s'ennuient [...] Les garçons sont énormément présents tu vois, les filles très peu en fait, c'est vraiment important qu'il y ait cet équilibre, vraiment</p>		
<p>39.35 Ch 208 : Ok d'accord alors on est sur ces aspects là ok bon alors j'ai sélectionné un certain nombre d'extraits parce que je trouvais qu'on avait peut-être des choses à dire. Alors, bon, comme dit avant, je fais tourner et tu arrêtes quand tu veux voire pas du tout s'il n'y a rien à dire</p>			
<p>N 209 : Oui oui ok d'accord</p>			
<p>Ch 210 : Ah alors d'ailleurs sur les prénoms, c'est Yakup là ?</p>			
<p>N 211 : Non Yakup</p>			
<p>Ch 212 : Y-A-K-U-P c'est ça?</p>			

N 213 : Oui			
Ch 214 : Alors là il y avait un moment où Yaku commence à dire quelque chose et tu intervies directement, attend je te mets l'extrait (visionnage).			
N 215 : Ouais alors là tu vois j'essaye de heuuuu bon il a une idée qui parlait de Diana voilà hum et d'autres élèves voulaient a priori réagir sur ce même phénomène c'est-à-dire ça arrive souvent dans le mét parisien etc ce genre d'agression sur les femmes. Et puis là on aborde une autre problématique fondamentale euh il y a que deux personnes là qui interviennent he c'est ça ?			
Ch 216 : Oui c'est ça, il n'y a que deux personnes qui réagissent, on peut revoir la scène si tu veux [visionnage]			
N 217 : Tu vois, je fais le choix là de dire super intéressant on retient pour plus-tard , d'ailleurs on est tellement retenu pour plus-tard que c'est arrivé à la fin et qu'on a eu à peine le temps de parler bref	je fais le choix là de dire super intéressant on retient pour plus-tard		
Ch 218 : Oui			
N 219 : Enfin j'ai voulu lui signifier que son intervention était fondamentale, c'était très bien mais là je l'arrête parce que je voulais contrôler le débat en effet, ça c'est certain même	j'ai voulu lui signifier que son intervention était fondamentale c'était très bien mais là j'arrête parce que je voulais contrôler le débat, en effet, c'est certain même		
Ch 220 : Ah ouais d'ailleurs là on le sent, tu commences une phrase en disant : " Alors là », attend je vais remettre (visionnage)			

N 221 : Alors là c'est clair : "Attendez, là ce que vous dites, ça me dérange, on voit ça plus-tard". Oui c'est ça			
Ch 222 : Oui on dirait une hésitation là non?			
42.47 N 223 : Absolument tout à fait. Je me reconnais dans ce genre de langage.			
Ch 224 : Tu es à deux doigts de dire : "Alors je suis d'acc...ord » puis y'a un blanc et tu repars sur autre chose			
N 225 : C'est des situations qui en règle générale ne me pose pas problème, je ne sais pas si je suis gêné mais enfin tu vois en histoire-géographie tout comme en EMC quand une question commence à partir dans un autre sens que ce que je voudrais tu vois qu'on a pas achevé une réflexion là, tu vois on éta sur un fil conducteur super intéressant là et quand il en a un qui part ailleurs comme ça je lui dit ouais ouais alors c'est bien ce que tu dis mais là on pourrait peut-être finir ça alors je le dis : « Ok ça vous voyez il faut impérativement qu'on le retienne » après j'y retourne bon parfois mais euh euh mais ouais faut peut-être que je lâche là		En histoire-géographie tout comme en EMC quand une question commence [...] je l'ai dit ouais ouais alors c'est bien ce que tu dis mais là on pourrait peut-être finir ça alors je le dis : « Ok ça vous voyez il faut impérativement qu'on le retienne » après j'y retourne bon parfois mais euh euh mais ouais faut peut-être que lâche là	à partir dans dans un autre sens que ce que je voudrais tu vois et qu'on a pas achevé une réflexion là, tu vois on éta sur un fil conducteur super intéressant là et quand il y en a un qui part ailleurs comme ça
Ch 226 : Ouais parce que là tu dis : « Je suis d'accord mais »			

<p>N 227 : Oui là je me rends compte, ouais franchement je me rends compte qu'il y a parfois de la matière qu'on ne peut pas laisser en suspens oui c'est vrai même si c'est pas directement en lien avec le sujet que j'avais déterminé en amont. Le programme ouais c'est vrai il y a le programme mais parfois ouais c'est vrai faut s'en écarter pour aller chercher autre chose</p>			<p>je me rends compte qu'il y a parfois de la matière qu'on ne peut pas laisser en suspens oui c'est vrai même si c'est pas directement en lien avec le sujet que j'avais déterminé en amont. Le programme ouais c'est vrai il y a le programme mais parfois ouais c'est vrai faut s'en écarter pour aller chercher autre chose</p>
<p>Ch 228 : Autre chose?</p>			
<p>N 229 : Oui, c'est à dire comme là sa réaction est très légitime et il faut en parler</p>	<p>c'est à dire comme là sa réaction est très légitime et il faut en parler</p>		
<p>Ch 230 : Ouais mais toi tu dis pas maintenant</p>			
<p>N 231 : C'est ça, pas maintenant</p>	<p>pas maintenant</p>		
	<p>Unité d'analyse : En histoire-géographie tout comme en EMC quand une question commence à partir dans dans un autre sens que ce que je voudrais tu vois et qu'on a pas achevé une réflexion là, tu vois c'était sur un fil conducteur super intéressant là et quand il y en a un qui part ailleurs comme ça je lui dis ouais ouais alors c'est bien ce que tu dis mais là on pourrait peut-être finir ça alors je le dis : « Ok vous voyez il faut impérativement qu'on le retienne » après j'y retourne bon parfois mais euh euh mais ouais faut peut-être que je lâche là [...] je fais le choix là de dire super intéressant on retient pour plus tard [...] j'ai voulu lui signifier que son intervention était fondamentale, c'était très bien mais là j'arrête parce que je voulais contrôler le débat, en effet, ça c'est certain même [...] c'est à dire comme sa réaction est très légitime et il faut en parler [mais] pas maintenant [...] je me rends compte qu'il y a parfois de la matière qu'on ne peut pas laisser en suspens oui c'est vrai même si c'est pas directement en lien avec le sujet que j'avais déterminé en amont. Le programme ouais c'est vrai il y a le programme mais parfois ouais c'est vrai faut s'en écarter pour aller chercher autre chose</p>		
<p>Ch 232 : Oui et est-ce que tu te rappelles ce qui était important pour toi à ce moment là, précisément</p>			

<p>N 233 : Euhhhhhh oui au début du débat oui je n rappelle bien là attend remet l'image s'il te plaît [visionnage] oui alors là Annah elle commence et m j'étais un peu perdu oui puis je lance le débat en éta le plus large possible, tu vois je ne veux pas cadrer tout de suite, tu vois je dis : « Mais comment vous réagissez dans cette situation ? » tu vois, j'essaye d'être le moins directif possible enfin tu vois et j'aurais pu dire : "Ah dans quelle mesure nous sommes déjà dans une agression sexuelle ?" ou bien j'aurais pu directement poser la question euh "qu'est-ce qui a généré cette situation ?" tu vois quelque chose de plus directif</p>	<p>j'étais un peu perdu oui puis lance le débat en étant le plus large possible, tu vois je ne veux pas cadrer tout de suite, tu vois</p>		
<p>Ch 234 : Oui et là t'as pas voulu?</p>			
<p>N 235 : Non j'ai pas voulu ben comme on l'avait dit puis allez hop on tente le tout pour le tout d'ailleurs vois au début je suis là heu ben je vois pas comment démarrer</p>	<p>j'ai pas voulu ben comme on l'avait dit puis allez hop on tente le tout pour le tout d'ailleurs vois au début je suis là heu ben je vois pas comment démarrer</p>		
<p>Ch 236 : Oui d'ailleurs tu dis qu'est-ce que vous pensez de cette situation puis, euh blanc</p>			
<p>N 237 : Oui c'est ça exactement oui je lance tu vois c'est la pêche</p>			
<p>44.48 Ch 238 : Et là ta préoccupation c'est vraiment</p>			

<p>N 239 : Ben prendre des points de vue là je me dis que là il me faut les prendre. J'ai pas le choix en même temps. Donc voilà là je fais le choix de ne pas être directif à ce moment là, contrairement à mes habitudes c'est vrai, je m'étais en fait pas rendu compte que j'étais aussi directif en général. Bon mais tu vois, je sens que là, enfin là je suis pas à l'aise du tout tu vois d'habitude je débite et là ben rien, tu vois comme moi je n'ai pas en fait oui j'essaye de ne pas avoir de programme alors je suis obligé de m'en remettre aux élèves tu vois, alors je me dis allez on tenter et hop là la petite Anah qui dit : « C'est pas normal » et là hop je m'accroche à : « C'est pas normal » et c'est parti et là je me dis est-ce qu'on peut faire quelque chose du « C'est pas normal » he ben, j'y croyais pas au début d'ailleurs là je suis un peu tendu</p>	<p>Prendre des points de vue là je me dis que là il me faut les prendre. J'ai pas le choix en même temps. Donc voilà là je fais le choix de ne pas être directif à ce moment là contrairement à mes habitudes c'est vrai, je m'étais en fait pas rendu compte que j'étais aussi directif en général. Bon mais tu vois, je sens que là, enfin là je suis pas à l'aise du tout tu vois d'habitude je débite et là ben rien, tu vois [...] je m'accroche à « C'est pas normal » et c'est parti et là je me dis est-ce qu'on peut faire quelque chose du « C'est pas normal » he ben, j'y croyais pas au début d'ailleurs là je suis un peu tendu</p>	<p>j'essaye de ne pas avoir de programme alors je suis obligé de m'en remettre aux élèves</p>	
<p>Ch 240 : Là dans cet extrait là (visionnage)</p>			

<p>N 241 : Ouais complètement et là avant je me disais personne prend la parole et je me dis c'est fichu puis coup Anah et là ça y et ça part, dans cette situation tu vois trop content de me dire ça y est là ça part elle dit : « c'est pas normal qu'une femme se fasse agresser comme ça dans l'espace public » voilà, et yakup qui dit qu'il n'y a que deux types qui interviennent alors lui dans son esprit ce n'est pas normal qu'il y a que deux types qui interviennent mais voilà ok là je l'arrête et lui dit : « ok Yakup d'accord c'est bien ce que tu dis, mais gardons ça pour plus tard » restons sur la normalité du fait qu'une femme dans un espace public ne soit pas à égalité avec un homme, voilà parce que c'est cet enjeu autour de l'égalité qui me semble important qu'ils comprennent C'est un sujet sensible on peut pas le balayer comme ça simplement pour moi c'est vraiment important de leur faire comprendre ça</p>	<p>je l'arrête et lui dit : « ok Yakup d'accord c'est bien ce que tu dis, mais gardons ça pour plus-tard</p>	<p>restons sur la normalité du fait qu'une femme dans un espace public ne soit pas à égalité avec un homme, voilà parce que c'est cet enjeu autour de l'égalité qui me semble important qu'ils comprennent</p>	<p>C'est un sujet sensible on peut pas balayer comme ça simplement pour moi c'est vraiment important de leur faire comprendre ça</p>
<p>Ch 242 : D'accord je vois c'est une habitude, ce que je disais avant, remettre à plus-tard et terminer une discussion intéressante, enfin pour toi et tu restes sur les connaissances</p>		<p>Ch 242: je vois c'est une habitude, ce que tu disais avant, remettre à plus-tard terminer une discussion intéressante, enfin pour toi tu restes sur les connaissances</p>	
<p>N 243 : Oui c'est ça</p>			

	<p>Unité d'analyse : J'étais un peu perdu oui puis je lance le débat en étant le plus large possible, tu vois ne veux pas cadrer tout de suite, tu vois [...] j'ai pas voulu ben comme on l'avait dit puis allez hop c tente le tout pour le tout d'ailleurs tu vois au début je suis là heu ben je vois pas comment démarrer [. prendre des points de vue là je me dis que là il me faut les prendre. J'ai pas le choix en même temp Donc voilà là je fais le choix de ne pas être directif à ce moment là, contrairement à mes habitudes c'e vrai, je m'étais en fait pas rendu compte que j'étais aussi directif en général. Bon mais tu vois, je se que là, enfin là je suis pas à l'aise du tout tu vois d'habitude je débite et là ben rien, tu vois comme m je n'ai pas en fait oui j'essaye de ne pas avoir de programme alors je suis obligé de m'en remettre a élèves tu vois [...] je m'accroche à : « C'est pas normal » et c'est parti et là je me dis est-ce qu'on pe faire quelque chose du « C'est pas normal » he ben, j'y croyais pas au début d'ailleurs là je suis un pe tendu [...] je l'arrête et lui dit : « ok Yakup d'accord c'est bien ce que tu dis, mais gardons ça pour plu tard » restons sur la normalité du fait qu'une femme dans un espace public ne soit pas à égalité avec l homme, voilà parce que c'est cet enjeu autour de l'égalité qui me semble important qu' comprennent. C'est un sujet sensible on peut pas le balayer comme ça simplement pour moi c'e vraiment important de leur faire comprendre ça [...] ch 242 : je vois c'est une habitude, ce que tu disa avant, remettre à plus-tard et terminer une discussion intéressante, enfin pour toi et tu restes sur l connaissances</p>		
Ch 244 : Ah d'accord donc c'est ça que tu veux creus en fait			
N 245 : Oui exactement			
Ch 246 : D'accord			
N 247 : Oui et lui il vient un peu contrarier l'idée là			
Ch 248 : Et là tu fais le choix de ne pas lâcher prise po laisser libre cours			

<p>N 249 : Oui c'est clair, je ne lâche pas prise, ah oui, à la poursuite de la discussion autour du "c'est pas normal" d'Anah auquel d'autres élèves voulaient déjà réagir en plus il y a cette situation tu vois parce qu'il y a des mains qui se lèvent d'où ma question à Yakup : " Vous êtes dans le même sujet là si je vous donne la parole ou dites moi ? " parce qu'ils avaient levé les mains tous les deux en même temps en plus voilà alors tu vois j'hésite puis je lui donne la parole puis j'en profite parce que c'est une fille et que les garçons mènent le débat jusqu'à présent tu vois je veux qu'elles se positionnent on est quand même dans le sujet des inégalités alors tu vois</p>	<p>Oui c'est clair, je ne lâche pas prise [...] il y a des mains qui se lèvent d'où ma question à Yakup : "Vous êtes dans le même sujet là si je vous donne la parole ou dites moi ? " parce qu'ils avaient levé les mains tous les deux en même temps</p>		<p>j'hésite puis je lui donne la parole puis j'en profitais parce que c'est une fille et que les garçons mènent le débat jusqu'à présent tu vois je veux qu'elles se positionnent on est quand même dans le sujet des inégalités alors tu vois</p>
<p>Ch 250 : Oui</p>			
<p>N 251 : Puis elle dit ce : "C'est pas normal" très général tu vois que je trouvais pas mal et lui je savais pas trop de quoi il voulait parler donc j'ai tenté du type : " Bon ben vous qu'est-ce que vous voulez dire? parce qu'il avait quand même levé la main comme Anah presque au même moment mais bon voilà ce qu'il disait ce n'était plus vraiment le même sujet si on avait commencé avec lui on serait parti sur son sujet donc</p>	<p>j'ai tenté du type : " Bon ben vous qu'est-ce que vous voulez dire? parce qu'il avait quand même levé la main comme Anah presque au même moment mais bon voilà ce qu'il disait ce n'était plus vraiment le même sujet si on avait commencé avec lui on serait parti sur son sujet donc</p>		
<p>47.14 Ch 252 : Donc dans la distribution de la parole c'est enfin tu postules d'un truc ou pas ?</p>			

<p>N 253 : Oui tout à fait, c'est fortuit, je me suis dit que là, la réaction de cette élève, Anah, là il y a peut-être quelque chose à creuser qui va me permettre d'aller vers le débat que je veux, vers les questionnements qui m'intéressent autour de cette situation, euh et j'avais donné la parole à Yakup cela aurait été bien aussi mais voilà elle offre quelque chose, un début de débat que je me dis comme étant pertinent pour le moment et je me dis c'est ce qu'on va suivre</p>	<p>je me suis dit que là, la réaction de cette élève, Anah, là il y a peut-être quelque chose à creuser qui va me permettre d'aller vers le débat que je veux vers les questionnements qui m'intéressent autour de cette situation, euh et si j'avais donné la parole à Yakup cela aurait été bien aussi mais voilà elle offre quelque chose, un début de débat que je me dis comme étant pertinent pour le moment et je me dis c'est ce qu'on va suivre</p>		
<p>Ch 254 : D'accord</p>			
<p>N 255 : Ca va? C'est à peu près clair ce que je dis</p>			
<p>Ch 256 : Oui oui, très bien puis là le débat s'engage, ça arrive au débat comme on en a parlé tout à l'heure un peu plus loin il y a cette scène qui fait écho peut-être à ce que tu énonces, où Mehdi intervient attend je mets la scène [visionnage]</p>			
<p>N 257 : Ouais alors là j'imagine que chez les élèves ça doit pas mal cogiter là en tout cas ouais c'est clair pour moi je me dis mais comment je vais intervenir là dedans parce que là on est sur un problème fondamental de liberté d'égalité, oui là ils ont touché à des problèmes assez importants de nature diverse et on a bien vu chez certains des discours pas clairs hein</p>			

Ch 258 : Ouais d'où ta reformulation ?			
N 259 : Oui complètement, ben tu vois là exactement ben on est libre mais en même temps chacun doit se contraindre à un certain nombre de comportements voilà ben contrainte liberté quoi c'est ça que je veux illustrer tu vois		là exactement ben on est libre mais en même temps chacun doit se contraindre à un certain nombre de comportements voilà ben contrainte liberté quoi c'est ça que je veux illustrer tu vois	
51.41 Ch 260 : Ouais c'est ça			
N 261 : D'accord ok et là sur l'extrait tu laisses faire ?			
Ch 262 : Oui je laisse faire			
N 263 : Là là oui comme le sujet je le trouve très intéressant et quand même il concerne la question d'égalité et de discrimination dans l'espace public, n'interviens pas	je n'interviens pas	et quand même il concerne la question d'égalité et de discrimination dans l'espace public	le sujet je le trouve très intéressant
Ch 264 : C'est ton sujet quoi ?			

<p>N 265 : Oui exact tu vois alors laissons les parler puis reformule, ça c'est une technique de prof tu vois, puis heu tu vois pour bien m'assurer que c'est bien l'idée le fait de le reformuler comme je le dis c'est comme euh si c'est comment dire euh comme si je capte la parole de l'élève d'accord pour dire bon ben tiens hop discutons de ça c'est pas mal là donc je le reformule pour que ce soit bien clair pour tout le monde notamment pour que tout le monde réagisse d'accord</p>	<p>laissons les parler puis reformule, ça c'est une technique de prof tu vois, puis heu tu vois pour bien m'assurer que c'est bien l'idée et le fait de le reformuler comme je le dis c'est comme euh si c'est comment dire euh comme si je capte la parole de l'élève d'accord pour dire bon ben tiens hop discutons de ça c'est pas mal là donc je le reformule pour que ce soit bien clair pour tout le monde notamment pour que tout le monde réagisse d'accord</p>		
---	---	--	--

	<p>Unité d'analyse : Oui c'est clair, je ne lâche pas prise [...] Il y a des mains qui se lèvent d'où ma question à Yakup : "Vous êtes dans le même sujet là si je vous donne la parole ou dites moi ?" parce qu'ils avaient levé les mains tous les deux en même temps [...] j'hésite puis je lui donne la parole puis j'en profite parce que c'est une fille et que les garçons mènent le débat jusqu'à présent tu vois je veux qu'elles se positionnent on est quand même dans le sujet des inégalités alors tu vois [...] j'ai tenté du type : "Bon ben vous qu'est-ce que vous voulez dire? parce qu'il avait quand même levé la main comme Anah presque au même moment mais bon voilà ce qu'il disait ce n'était plus vraiment le même sujet si on avait commencé avec lui on serait parti sur son sujet donc [...] je me suis dit que là, la réaction de cet élève, Anah, là il y a peut-être quelque chose à creuser qui va me permettre d'aller vers le débat que tu veux, vers les questionnements qui m'intéressent autour de cette situation, euh et si j'avais donné la parole à Yakup cela aurait été bien aussi mais voilà elle offre quelque chose, un début de débat que tu me dis comme étant pertinent pour le moment et je me dis c'est ce qu'on va suivre [parce que] exactement ben on est libre mais en même temps chacun doit se contraindre à un certain nombre de comportements voilà ben contrainte liberté quoi c'est ça que je veux illustrer tu vois [...] comme le sujet je le trouve très intéressant et quand même il concerne la question d'égalité et de discrimination dans l'espace public, je n'interviens pas [alors] laissons les parler puis je reformule, ça c'est une technique que tu prof tu vois, puis heu tu vois pour bien m'assurer que c'est bien l'idée et le fait de le reformuler comme je le dis c'est comme euh si c'est comment dire euh comme si je capte la parole de l'élève d'accord pour dire bon ben tiens hop discutons de ça c'est pas mal là donc je le reformule pour que ce soit bien clair pour tout le monde notamment pour que tout le monde réagisse d'accord</p>		
Ch 266 : Ouais c'est ça donc ça revient à ce que tu as dit tout à l'heure c'est l'idée que ça va servir ton objectif pédagogique, celui que tu t'es fixé en fait c'est ça			
N 267 : Tout à fait, si tu veux je contrôle en faisant ça tu vois et quand je le fais là par exemple, j'en suis parfaitement conscient c'est-à-dire je le formule	je contrôle en faisant ça tu vois et quand je le fais là par exemple, j'en suis parfaitement conscient c'est-à-dire je le formule		
Ch 268 : Oui			

52.36 N 269 : C'est-à-dire que j'essaie de contrôler la tenue du débat, c'est clair	C'est-à-dire que j'essaie de contrôler la tenue du débat, c'est clair		
Ch 270 : Ouais			
N 271 : Enfin, le cours du débat			
Ch 272 : Oui et là avec le visionnage là comment tu vois cette approche là?			
N 273 : Oui alors comme je ne suis absolument pas spécialiste du débat bien au contraire, je te dirais que te dirais que heuu ben je te dirais que heu ben oui e fait, je pense qu'on peut peut-être moduler un peu les formules entre en laissant libre court à une conversation à un débat entre élèves qui peut passer d'un sujet à l'autre comme ça comme dans une conversation qu'on pourrait avoir entre amis où ça peut rebondir voilà et euh que bon ben il y a des moments où ben je suis aussi un citoyen tu vois qui a aussi des principes et valeurs tu vois et ici ben j'ai un certain nombre d'objectifs dans cet enseignement qui repose quand même sur un programme aussi libre soit-il mais pas seulement. Je suis aussi concerné e tant qu'humain par tout ce qui se dit		je pense qu'on peut peut-être moduler un petit peu les formules entre en laissant libre court à une conversation à un débat entre élèves qui peut passer d'un sujet à l'autre comme ça comme dans une conversation qu'on pourrait avoir entre amis où on peut rebondir	il y a des moments où ben je suis aussi un citoyen tu vois qui a aussi des principes et valeurs tu vois et ici ben j'ai un certain nombre d'objectifs dans cet enseignement qui repose quand même sur un programme aussi libre soit-il mais pas seulement. Je suis aussi concerné e tant qu'humain par tout ce qui se dit
Ch 274 : Oui ok d'accord			

<p>N 275 : Hum c'est pour cette raison que je peux ne pas permettre parfois d'essayer de ramener un peu les choses là où il faut je pense enfin d'après moi. Tu vois le sujet des inégalités là pour moi c'est vraiment un sujet important. Il faut qu'ils comprennent qu'il faut s'arrêter là sur ces trucs tu vois</p>			<p>c'est pour cette raison que je peux ne pas permettre parfois d'essayer de ramener un peu les choses là où il faut je pense enfin d'après moi. Tu vois le sujet des inégalités là pour moi c'est vraiment un sujet important. Il faut qu'ils comprennent qu'il faut s'arrêter là sur ces trucs tu vois</p>
	<p>Unité d'analyse : Je contrôle en faisant ça tu vois et quand je le fais là par exemple, j'en suis parfaitement conscient c'est-à-dire je le formule [...] C'est-à-dire que j'essaie de contrôler la tenue du débat, c'est clair [...] il y a des moments où ben je suis aussi un citoyen tu vois qui a aussi des principes et valeurs tu vois et ici ben j'ai un certain nombre d'objectifs dans cet enseignement qui repose quasiment même sur un programme aussi libre soit-il mais pas seulement. Je suis aussi concerné en tant qu'humain par tout ce qui se dit [au contraire] je pense qu'on peut peut-être moduler un petit peu les formules entre en laissant libre court à une conversation à un débat entre élèves qui peut passer d'un sujet à l'autre comme ça comme dans une conversation qu'on pourrait avoir entre amis où on peut rebondir</p>		
<p>Ch 276 : Ok bon, et là pour le coup il y a des élèves qu'on n'a pas beaucoup entendu là notamment</p>			
<p>N 277 : Ah oui quand j'interviens pour Yasmine ?</p>			
<p>Ch 278 : Ah, non enfin c'est à dire?</p>			
<p>N 279 : Tu sais là où je la prends à partie même vigoureusement</p>			
<p>Ch 280 : Oui oui</p>			
<p>N 281 : Oui tu sais comme à la toute première séance</p>			
<p>Ch 282 : Oui c'est ça</p>			

<p>54.00 N 283 : Alors là c'était tout à fait fortuit, bon d s'entend très bien avec cette jeune fille, y'a pas d problème et c'est une élève qui aurait des choses raconter tu vois qui sont tout à fait intéressantes voi pertinentes mais elle est très discrète tu vois une sor de timidité tu vois alors je prends le mot intellectuel vois une sorte de timidité intellectuelle tu vois d genre : « Je suis pas sûr de moi, je suis pas sûr d'être intelligente que cela pour dire quelque chose » et peu être que, inconsciemment, tu vois je la titille parce q je me dis et bien toi tu as peut-être quelque chose d très intelligent à raconter</p>			
<p>Ch 284 : Ah oui c'est pour ça que là tu l'as cherchée e fait?</p>			
<p>N 285 : Complètement en fait. Et puis bon ben bien-s hop elle a trouvé la parade comme lors de la premiè séance « oui oui allez arrêtez de m'embêter avec v questions là »</p>			
<p>Ch 286 : Oui elle a assez rapidement fermée le ridea en fait</p>			
<p>N 287 : Et là je sais pas voilà ben d'autres là notamme des garçons qui sont très peu intervenus de même q Christophe là à côté de Tom qui sont des garçons qui e cours interviennent également très peu ou par timidi lui loin de là on est dans une forme de retenue tu vo du genre tout adolescent enfin je ne sais pas tro comment l'exprimer voilà je suis en retrait, je vois d'un peu loin mais en même temps ça m'intéresse u peu alors</p>			

Ch 288 : Oui une forme de distance			
N 289 : Oui enfin de mon point de vue ce n'est pas de l'attitude qui me dérange alors idéalement on voudrait bien que tout le monde participe du vois alors moi suis le premier à parfois me taxer d'unanimiste tu vois c'est à dire que j'aimerais bien qu'à l'unanimité comme une forme de totalitarisme que tout ce qu'on fait en classe il y aurait tout le monde ensemble enfin ce serait génial quoi mais euh avec l'âge je me dis qu'il faut aussi parfois il faut respecter un certain nombre de personnalité timide qui n'ont pas toujours envie de parler ce jour là etc mais qui écoute et qui le simple fait d'avoir été là et d'avoir écouté les a fait cogiter			
Ch 290 : Alors du coup on est dans ces éléments là alors on n'a pas évoqué la disposition là, tu avais enlevé les chaises [montre l'écran figé sur la disposition des élèves], les élèves se mettent en rond enfin en cercle toi tu es là à un certain niveau là			
N 291 : Oui, moi je ne sais pas comment m'installer là dedans enfin			
Ch 292 : Oui alors comment tu enfin tu vois			

<p>55.08 N 293 : Oui alors l'attitude là, la mienne enfin n posture physique là c'est celle qui cherche à distribu la parole voilà à voir un petit peu même si ça bon là j' quelques uns de dos là ce qui est bien c'est que je r voyais pas leur visage ce qui ne m'a pas foncièreme dérangé voilà parce que mon but n'était pas de repér des forcément des euh des regards là je suis plutôt e réflexion, distribution de la parole et comme on l'a v à certains moments hum faire en sorte que le déb reste à peu près dans le sujet aussi large soit-il</p>	<p>ma posture physique là c'e celle qui cherche à distribuer parole [...] là je suis plutôt e réflexion, distribution de parole et comme on l'a vu certains moments hum faire e sorte que le débat reste à pe près dans le sujet aussi larg soit-il</p>		
<p>Ch 294 : D'accord c'est donc comme l'idée de l motiver un peu ?</p>			
<p>N 295 : Ouais ouais tu vois là regarde là à l'image mêm les chaises là tout autour là regarde, c'est marra hein, je contiens là tu vois dans la forme là je enf j'enveloppe là tu vois je retiens ensemble</p>		<p>les chaises là tout autour regarde, c'est marrant hein, contiens là tu vois dans forme là je enfin j'enveloppe tu vois je retiens ensemble</p>	
<p>Ch 296 : Ouais c'est ça</p>			
<p>N 297 : Et les élèves se tournent vers moi quand répondent quand ils parlent, beaucoup ont cet tendance, tu vois, régulièrement tu vois quand répondent quand ils parlent beaucoup font ça, regard là (visionnage) tu vois là ils se tournent vers moi alo ça ça m'a un peu gêné vraiment en fait parce que m je crois important que les élèves distinguent entre e des valeurs et choix à faire, c'est ça le débat pour moi</p>			<p>ils se tournent vers moi alors ça ça m un peu gêné vraiment en fait parce qu moi je crois important que les élèv distinguent entre eux des valeurs choix à faire, c'est ça le débat pour mo</p>
<p>Ch 298 : Ah</p>			

N 299 : Oui tu vois comme pour dire ben ils parlent moi et après comme si : « Je vous parle à vous » après je dois renvoyer la bonne parole au groupe pour que je puisse réinterpréter là pour tout le monde			
Ch 300 : Ah tu l'as ressenti ça là			
N 301 : Ouais			
Ch 302 : Souvent ou à des moments particuliers			
N 303 : ouais alors			
Ch 304 : Parce que les élèves t'interpellent même			
N 305 : Oui oui alors ça c'est bien, c'est chouette d'interpeler le prof et même de contester un petit peu oui « vous pensez ça de Paris mais monsieur là vous êtes vieux là c'est plus ça Paris là ». Oui c'est pas mal de m'interpeler aucun problème ou peut-être de m'interpeler sur l'émotionnel ou le vocabulaire etc suis là pour ça dans ce débat aussi je crois			
Ch 306 : Parce que tu coup est-ce que pour rebondir sur ce que tu disais tu as eu le sentiment que les élèves débattaient pas beaucoup ensemble entre eux ? qu'ils débattaient plus avec toi ?			

<p>N 307 : Si si, ils débattaient beaucoup entre eux apr comme je ne suis pas un, enfin j'ai très peu de pratiq du débat c'est un exercice que je ne maîtrise pas tr bien ou très mal, tu as pu le ressentir à certain moments ou moi je l'ai ressenti en fait notamment à moment où justement on parle des stéréotypes racist et ben on voit bien que je n'ai pas ces réflexes de enf dans le débat, c'est compliqué pour moi, c'est u exercice difficile mais de mon point de vue j'ai trou que c'était relativement équilibré, que la parole passe bien même si elle passait inégalement auprès d élèves, j'ai décidé de laisser comme ça quoi et ceux q sont un peu enfin qui ont la parole facile comme Meh ou Anthony voilà ils disent euh mettre en valeur tu vo la parole de cette jeune fille qui parlait tout doucemer comme ça tu vois, qui avait des points de vue, d postures c'est ça que je cherche un peu à pousser</p>			
<p>Ch 308 : Ouais</p>			
<p>N 309 : D'où aussi encore mon intervention tu vois d ne va pas coupé court comme ça son intervention d cette jeune fille on va continuer à l'écouter</p>			
<p>Ch 310 : Et du coup encore et si c'était à refaire tout là</p>			

N 311 : Ben justement on avait organisé un petit débat avec la classe précédente bon sur autre chose donc on a laissé la disposition comme ça quoi, moi je sais pas trop où me positionner j'ai trouvé une place comme ça j'ai pu réfléchir heu ben je sais pas du tout. Ben globalement la configuration sera celle-ci c'est-à-dire qu'il est hors de question d'être dans le frontal ça n'était hors de question de se retrouver moi debout les élèves alignés comme ça et qui doivent écouter et retourner pour discuter avec des camarades			
Ch 312 : Ok ça pour toi c'est exclu			
N 313 : Là l'idée c'était d'éviter le ping-pong c'est de dire que je m'adresse au prof qui s'adresse à la classe c'est ce que j'ai voulu éviter		c'était d'éviter le ping-pong c'est à dire que je m'adresse au prof qui s'adresse à la classe c'est ce que j'ai voulu éviter	
2.15 Ch 314 : C'est pour ça que tu es là comme ça Physiquement à l'extérieur du cercle ?			
N 315 : Oui et c'est vrai que je n'ai pas fait le choix de m'asseoir là avec eux		je n'ai pas fait le choix de m'asseoir là avec eux	
Ch 316 : Oui parce qu'il y avait la place.			
N 317 : Y avait la place, effectivement.			

	Unité d'analyse : Ma posture physique là c'est celle qui cherche à distribuer la parole [...] c'était d'éviter le ping-pong c'est à dire que je m'adresse au prof qui s'adresse à la classe c'est ce que j'ai voulu éviter [c'est pour ça que] je n'ai pas fait le choix de m'asseoir là avec eux [...] là je suis plutôt en réflexion, distribution de la parole et comme on l'a vu à certains moments hum faire en sorte que le débat reste à peu près dans le sujet aussi large soit-il [...] les chaises là tout autour là regarde, c'est marrant hein, je contiens là tu vois dans la forme là je enfin j'enveloppe là tu vois je retiens ensemble [...] ils se tournent vers moi alors ça ça m'a un peu gêné vraiment en fait parce que moi je crois que c'est important que les élèves distinguent entre eux des valeurs et choix à faire, c'est ça le débat pour moi		
Ch 318 : Alors dernière chose là, les filles représentent la sexualité là (visionnage)			
N 319 : Alors là c'était énoooooorme franchement. Là j'ai rien dit mais je voulais laisser parler les filles, là j'ai rien dit. Parce que dans le stéréotype sexiste alors là c'est en plein dedans. Mais ça je le reprendrais c'est sûr. Parce que sur les grandes opinions là franchement, faut y revenir. Parce que là qu'est-ce qu'ils disent (visionnage). Oh là lààà ça c'est d'or franchement c'est énorme	Là j'ai rien dit mais je voulais laisser parler les filles, là j'ai rien dit		
Ch 320 : Oui et les filles vont dans ce sens tu dis : « Mais là les filles vous êtes scandalisées, et là elles disent ben...non »			
N 321 : Ouais mais là si j'étais la gente féminine je serais dingue et elle non, rien ! C'est peut-être une question de discours qu'il a pu entendre dans la famille			
Ch 322 : Oui mais la fille ? Elle confirme			

<p>N 323 : Oui ben j'ai laissé dire parce que ben elle confirme ben anthropologiquement on se retrouve sur la maîtrise de la maternité c'est la femme qui tient la maternité elle représente la vie, la sexualité, là faut la protéger là, la conserver au foyer pendant que l'homme par à la chasse quoi</p>		<p>j'ai laissé dire parce que ben elle confirme ben anthropologiquement on retrouve là sur la maîtrise de maternité c'est la femme qui tient la maternité elle représente la vie, la sexualité là il faut la protéger là, conserver au foyer pendant que l'homme par à la chasse</p>	
<p>Ch 324 : Ouais bon c'est l'heure là, faut que je te laisse récupérer tes filles il y avait un autre extrait tu sais Anthony là qui, plaide la peine de mort, les violeurs faut les tuer et là je t'ai senti je sais pas je</p>			
<p>N 325 : Oui y avait une forme de retenue, parce que c'est des discours qui me saoulent là clairement c'est vrai là, le discours sur la supposée dégénérescence des gens</p>	<p>y avait une forme de retenue</p>		<p>c'est des discours qui me saoulent clairement et c'est vrai là, le discours sur la supposée dégénérescence des gens</p>
<p>Ch 326 : Et d'ailleurs tu le dis en plus</p>			

<p>N 327 : Oui je vais rebondir là-dessus, sur harcèlement de rue. Il y a des associations féministes qui considèrent que les amendes pour le harcèlement de rue n'a aucun intérêt parce qu'on va s'en prendre à une catégorie de population qui va être encore en fait qui va subir un débat de fascisme et qu'on s'en prend pas à d'autres formes de harceleurs très propres à eux en définitive d'ailleurs ça Anthony ne l'envisage pas bon il est encore trop jeune pour le faire alors c'est peut-être sur ça que je vais reprendre l'idée un peu peu parce que mais à quoi vont ressembler ces harceleurs, est-ce que c'est un dégénéré ? Parce que ça me heurte, je peux pas laisser dire ça. Je ne comprends pas pourquoi ils peuvent dire ça</p>			<p>là ça me heurte, je peux pas laisser dire ça. Je ne comprends pas pourquoi ils peuvent dire ça</p>
<p>Ch 328 : Oui parce qu'ils étaient très durs</p>			
<p>N 329 : Oui au la vache !</p>			
<p>Ch 330 : Oui jusqu'à dire il faut le tuer et là toi?</p>			
<p>N 331 : Ben tu vois là j'ai envie de lui rentrer dedans et fait mais en même temps ce sont des opinions qu'on formule dans une démocratie, c'est courant d'entendre ça. Il n'y a pas de tabou sur cette question, les partis politiques qui affirment qu'il faut rétablir ça rapidement, voilà. Mais c'est parti politique ont leur place dans l'opinion et dans les médias. Et là on est dans une forme d'instabilité lié au débat politique, on y est</p>	<p>là j'ai envie de lui rentrer dedans</p>	<p>Il n'y a pas de tabou sur cette question, les partis politiques qui affirment qu'il faut rétablir ça rapidement, voilà. Mais c'est parti politique ont leur place dans l'opinion et dans les médias. Et là on est dans une forme d'instabilité lié au débat politique, là on y est</p>	<p>mais en même temps ce sont des opinions qu'on formule dans une démocratie</p>

	<p>Là j'ai rien dit mais je voulais laisser parler les filles, là j'ai rien dit [...] j'ai laissé dire parce que ben elle confirme ben anthropologiquement on se retrouve là sur la maîtrise de la maternité c'est la femme qui tient la maternité elle représente la vie, la sexualité, là il faut la protéger là, la conserver au foyer pendant que l'homme part à la chasse [...] y avait une forme de retenue, parce que là c'est des discours qui me saoulent là clairement et c'est vrai là, le discours sur la supposée dégénérescence des gens [...] ça me heurte, je peux pas laisser dire ça. Je ne comprends pas pourquoi ils peuvent dire ça [...] là j'ai envie de lui rentrer dedans en fait mais en même temps ce sont des opinions qu'on formule dans une démocratie, c'est courant d'entendre ça. Il n'y a pas de tabou sur cette question, les partis politiques qui affirment qu'il faut rétablir ça rapidement, voilà. Mais c'est parti politique ont leur place dans l'opinion et dans les médias. Et là on est dans une forme d'instabilité lié au débat politique, là on y est</p>		
<p>Ch 332 : Et Anthony, il a des arguments forts quand évoque son copain policier (visionnage)</p>			
<p>N 333 : Alors là clairement j'ai coupé court en disant impossible de tirer le vrai du faux dans son histoire, ben naïvement peut-être j'ai foi dans les institutions en disant que ce policier a subi une punition c'est que qu'il a fait avec le gars ce n'est peut-être pas aussi clair euh à voir</p>			
<p>Ch 334 : Oui là c'est peut-être l'une des seules fois de débat ou tu coupes et tu dis ton avis</p>			
<p>N 335 : Oui je le sais, je m'en rappelle tu as raison Effectivement.</p>			
<p>Ch 336 : Oui là tu as opéré un choix, puis ça a duré longtemps en plus</p>			

<p>N 337 : Oui mais bon, j'ai eu l'impression que tournait sur lui-même. Lui il restait sur sa position et encore que, quoique, pas si sûr en fait. Parce que Calvin, et Yakup interviennent et là c'était plutôt riche Calvin qui disait que qu'est-ce que tu en sais si ces gens en sortant de prison n'allaient pas être meilleurs. L'histoire de la seconde chance, oui ça c'était chouette parce que ça allait à l'encontre du point de vue d'Anthony. C'était pas mal son discours.</p>			
<p>Ch 338 : Oui alors justement, tu as l'impression que des points de vue ont changé ? Entre le début du débat et fin et entre l'opinion que tu as d'eux ?</p>			
<p>N 339 : Ouah ah très bonnes questions. Franchement j'y ai pas réfléchi. Très sincèrement, je pense que non.</p>			
<p>Ch 340 : Ok et toute dernière question, est-ce que penses que dans la manière dont tu as mené le débat y aurait des manières de faire pour chercher les points de vue voire pour les faire bouger ?</p>			
<p>N 341 : Ah oui, pour éviter qu'il y ait deux camps, l'un pour et les contre</p>			
<p>Ch 342 : Oui d'ailleurs tu l'as dit à quelques mots, il y a deux camps, mais est-ce qu'il n'y en a pas un troisième mais après tu n'allais pas plus loin</p>			
<p>N 343 : Exactement</p>			
<p>Ch 344 : Et je me disais tiens, il va donner la parole aux élèves pour avoir un troisième camp qui pourrait un peu faire pencher les deux autres et là, silence puis passes</p>			

N 345 : Ouais, je me rappelle très bien de cet épisode où je dis ben tien il y a une troisième alternative encore mais comme je me suis donné cette règle de ne pas imposer la parole mais de laisser libre court ben je me suis tenu, voilà.			
Ch 346 : Bon faut arrêter là c'est l'heure, tu vas être en retard. Merci à toi.			

Annexe 11 : ACC1 – Verbatim avec codage

Dispositif dynamique à 3 pôles (DD3P)			
	Pôle 1	Pôle 2	Pôle 3
Ch 1 : Tout d'abord, merci de vous être libérés. Alors le but de notre rencontre c'est de confronter nos points de vue à partir de la sélection d'extraits que je vous propose. Alors, une précision justement sur ces extraits. En fait, j'ai pris des moments sur lesquels nous avons déjà beaucoup discuté durant les autoconfrontations. Alors, je précise aussi qu'il ne s'agit pas d'évaluer ni même de juger une pratique puisque'on part du principe que celui ou celle qui était dans l'action au moment du débat à pris les décisions qui lui semblaient bonnes à ce moment là. Alors, qu'est-ce que nous en fait nous là on est dans la distance et dont c'est plutôt confortable d'analyser la pratique. Ok pour cela ?			

Tous les trois : Ok			
	La question de l'espace		
Ch 2 : Alors, je vous propose de démarrer l'observation par des éléments liés à l'espace en fait. Donc j'ai fait une extraction photo de vos débats et des feedbacks avec la classe pour interroger vos choix quant à votre position physique dans le groupe . Je n'avais pas imaginé que cela pouvait avoir un intérêt mais vous l'avez évoqué tous les trois lors des autoconfrontations donc j'imagine que cela doit être important pour vous. On voit bien que vos choix lors des débats avec les groupes ont évolué puisqu'au moment du feedback il y a eu du changement.	position physique dans le groupe		
6.38 N 3 : C'est marrant parce qu'on voit la même chose dans les trois premières images.			
C 4 : Ouais			
E 5 : Oui c'est vrai			
Ch 6 : Ouais c'est vrai			
N 7 : C'est-à-dire que			
C 8 : Oui c'est la position classique	c'est la position classique		

N 9 : Oui c'est ça alors on est debout et on est à l'extérieur du cercle	on est debout et on est à l'extérieur du cercle		
Ch 10 : Exact et après c'est pareil. Alors, C. j'ai pu encore récupérer ton film mais c'est pareil hein ? Est-ce que tu peux commenter ton debrief?			
C 11 : Le debrief je ne me rappelle pas			
Ch 12 : Non mais la position là, tu étais assise dans le cercle je crois			
C 13 : Ah oui, c'est vrai. Et c'est marrant parce que la semaine d'après je voulais faire un débat du même type mais avec l'autre moitié de la classe, là c'était qu'à la moitié. Et comme à l'autoconfrontation je me suis dit et ben mince je suis là comme un oiseau de proie là au-dessus en fait, en vérifiant tout ce qui se passe et là tu fais quoi tu fais quoi et toi tu écoutes en fait. Et bien je me suis vraiment assise au milieu dans le cercle et même pas dans une extrémité comme quand on préside une table. Mais au milieu de la rangée et ça avait euh ben en fait étrangement ça n'avait pas vraiment changé leurs discussions mais j'ai trouvé que ça avait apaisé les échanges beaucoup de choses. C'est-à-dire que		la semaine d'après je voulais faire un débat du même type [...] Et comme à l'autoconfrontation je me suis dit et ben mince je suis là comme un oiseau de proie là au-dessus en fait, en vérifiant tout ce qui se passe et là tu fais quoi tu fais quoi et toi tu écoutes en fait. Et bien je me suis vraiment assise au milieu dans le cercle et même pas dans une extrémité comme quand on préside une table. Mais au milieu de la rangée	ça n'avait pas vraiment changé leurs discussions mais j'ai trouvé que ça avait apaisé les échanges et beaucoup de choses
N 14 : Oui j'ai le même sentiment alors peut-être parce que je suis dans une classe un peu plus particulière c'est une bonne classe etc et j'ai eu le même		j'ai eu le même sentiment que toi en faisant l'expérience de la première phase du débat où je suis à l'extérieur	

sentiment que toi en faisant l'expérience de première phase du débat où je suis à l'extérieur			
Ch 15 : Sur les côtés			
7.54 N 16 : Oui et avec l'autre groupe, et euh j'étais comme toi, et je me suis dit tient je vais me mettre dans le groupe, me mettre dedans		avec l'autre groupe, et euh j'étais comme toi, et je me suis dit tient je vais me mettre dans le groupe, me mettre dedans	
C 17 : Oui et ça change mais énormément de choses. pourtant on le sait théoriquement mais là de le voir			
Ch 18 : Ouais ouais			
C 19 : Et ça ne joue pas forcément sur les choses qu'on appréhendait, c'est-à-dire que je me suis dit bon ben la parole sera un peu plus libérée, où ils vont peut-être un peu oublier que je suis là mais en fait il y avait quand même toujours le regard vers le professeur du type est-ce que je dis quelque chose de pas bien, est-ce que je peux dire ça en fait ils étaient moins au taquet sur "je vais donner une bonne réponse". Et ils étaient plus sur la réflexion de ce qu'ils allaient dire		ça ne joue pas forcément sur les choses qu'on appréhendait, c'est-à-dire que je me suis dit bon ben la parole sera un peu plus libérée, où ils vont peut-être un peu oublier que je suis là mais en fait il y avait quand même toujours le regard vers le professeur du type est-ce que je dis quelque chose de pas bien, et est-ce que je peux dire ça en fait	ils étaient moins au taquet sur : "je vais donner une bonne réponse" [...] ils étaient plus sur la réflexion de ce qu'ils allaient dire
E 20 : Ah oui d'accord			
C 21 : Ils avaient moins cette pression c'est-à-dire une sorte de pression d'évaluation			Ils avaient moins cette pression c'est-à-dire une sorte de pression d'évaluation

E 22 : Ce que tu racontes ça me donne l'occasion de dire, surtout pour des 6èmes, parce que pour nous c'est différent. Ils cherchent à faire la bonne impression. Quelque soit l'activité au départ que tu proposes comme ils ne sont pas habitués, ils cherchent à répondre à tes ou des attentes qu'ils jugent eux comme prof à élèves			
C 23 : Exactement			
E 24 : C'est-à-dire vertical.			
N 25 : Ca me fait penser, enfin je réfléchis en même temps, euh moi j'avais remarqué que les élèves lorsqu'ils voulaient s'adresser au groupe passaient physiquement, visuellement par moi. Comme si je devais être un miroir de ce qu'ils disaient , tiens, si tu dis quelque chose est-ce que vous validez, vous avez compris. Et je pense que c'est compliqué pour des jeunes parce qu'ils apprennent je pense comment s'adresser à un public c'est peut-être encore compliqué je sais pas		j'avais remarqué que les élèves lorsqu'ils voulaient s'adresser au groupe passaient physiquement, visuellement par moi. Comme si je devais être un miroir de ce qu'ils disaient	je pense que c'est compliqué pour des jeunes parce qu'ils apprennent comment s'adresser à un public c'est peut-être encore compliqué
9.29 E 26 : Oui, où ils cherchent un soutien.			
N 27 : Oui ils cherchent un soutien , c'est vrai			ils cherchent un soutien
E 28 : Un soutien dans la parole parce que ce n'est peut-être pas évident de parler.			Un soutien dans la parole parce que ce n'est peut-être pas évident de parler

<p>C 29 : Oui et en fait à aucun moment on leur dit [silence] on dit on va faire un débat etc et pour nous cela reste de l'implicite que le débat c'est entre eux qu'il va falloir qu'ils forgent leur opinion, et on lance l'activité comme on lance une autre activité. Et les autres activités sont toujours dans la relation prof/élèves, vertical comme dit avant. On leur dit pas là ça va être une relation élèves/élèves, entre vous Explicitement en fait je crois que euh que oui il faut l'explicitier</p>		<p>les autres activités sont toujours dans la relation prof/élèves, vertical comme dit avant.</p>	<p>On leur dit pas là ça va être une relation élèves/élèves, entre vous Explicitement en fait je crois que euh que oui il faut l'explicitier</p>
<p>N 30 : C'est vrai mais en même temps si on avait explicité je ne sais même si si cela fonctionnerait.</p>			<p>je ne sais même si si cela fonctionnerait</p>
<p>E 31 : Oui pareil, je ne suis même pas sûr que cela puisse fonctionner.</p>			
<p>Ch 32 : Donc du coup ?</p>			
<p>N 33 : Ben ce serait à nous de le susciter mais je sais pas comment</p>			
<p>E 34 : En tout cas de l'explicitier ou alors plutôt c'est dans la posture.</p>			
<p>Ch 35 : Ok mais donc le choix de reconfigurer l'espace ça ne participe pas de ça où c'est moi qui suis l'interprète.</p>			
<p>E 36 : Ca ne modifie pas tant que ça le débat</p>			

N 37 : Oui mais moi enfin C. tu vas me dire si je n trompe, justement le but je pense c'est que les élèves interagissent justement plus entre eux dans le débat C'est la raison pour laquelle moi je suis rentré plus dans le cercle, dans l'arène pour éviter euhh		le but je pense c'est que les élèves interagissent justement plus entre eux dans le débat. C'est la raison pour laquelle moi je suis rentré plus dans le cercle, dans l'arène	
E 38 : Et tu es assis, à la même hauteur			
N 39 : Et je suis assis à la même hauteur		Et je suis assis à la même hauteur	
E 40 : Ce que moi je ne fais pas			
N 41 : Je dis pas que, enfin je sais pas si cela a mieux fonctionné mais l'idée était là. En fait, voilà je suis un interlocuteur ici pas comme les autres bien évidemment, mais dans ma parole dans ce débat mon opinion a autant de valeur que la vôtre		l'idée était là [...] je suis un interlocuteur pas comme les autres bien évidemment mais dans ma parole dans ce débat mon opinion a autant de valeur que la vôtre	
Ch 42 : Oui voilà c'est ça. Et euh C. toi tu étais assis avec les élèves aussi			
C 43 : Oui			
Ch 44 : Et toi E.			
E 45 : Oui alors moi je suis toujours restée debout adossée à une table et qui donne encore, et je m'en rends compte là, et qui me donne encore ce surplomb		je suis toujours restée debout et adossée à une table et qui donne encore, et je m'en rends compte là, et qui me donne encore ce surplomb	

11.41 N 46 : Oui mais t'es plus dedans là. Et c'est un positionnement là mi-assise montre une forme de relâchement physique, on voit quand même une grande différence			
E 47 : Oui mais ça reste quand même, enfin. Oui mais c'est un besoin de rester quand même référente.		c'est un besoin de rester quand même référente.	
N 50 : Oui mais là sur l'image on voit quand même que tu étais bien plus proche des élèves que lors du premier débat. Là tu étais sur un coin, et à l'arrière			
E 51 : Oui alors là, oui ce que j'ai décidé de faire c'est d'enlever les tables. Je me suis dit non on va pas revivre le même scénario qu'avant. Je me suis dit non on va pas les séparer par des tables		ce que j'ai décidé de faire [pour le feedback] c'est d'enlever les tables. Je me suis dit non on va pas revivre le même scénario qu'avant. Je me suis dit non on va pas les séparer par des tables	
N 52 : Oui tu as laissé ouvert			
E 53 : Oui parce que j'avais souffert de ça avant. Puis j'avais séparé les élèves qui discutaient tout le temps ensemble. J'ai commencé par faire du tri, du ménage Parce que dans l'autre séance là la première fois, tu m'as rappelés des rigolos		[pour le feedback] j'avais séparé les élèves qui discutaient tout le temps ensemble. J'ai commencé par faire du tri, du ménage	
Ch 54 : Oui oui je vois très bien			
E 55 : Et là j'ai dit non			
C 56 : Il y avait des apartés c'est ça ?			

E 57 : C'est ça, là je leur ai dit non ? Non là c'est bon leur ai expliqué hein là vous avez passé beaucoup trop de temps à rigoler. Du coup alors, là ça fait bizarre parce que c'est comme s'ils étaient ensuite encore plus repliés sur eux-mêmes. Alors c'est certain mais au-moins là ils écoutaient.		ça fait bizarre parce que c'est comme s'ils étaient ensuite encore plus repliés sur eux-mêmes. Alors c'est certain mais au-moins là ils écoutaient.	
Ch 58 : Oui c'est vrai ils semblaient plus attentifs là qu			
E 59 : Non mais clairement.			
C 60 : Mais juste pour revenir, mais alors les tables vous gênait ? Qu'est-ce qui ?			
E 61 : Ben moi oui je me disais que c'est une séparation		je me disais que c'est une séparation [tables]	
C 62 : Ouais			
E 63 : Alors voilà on avait pas besoin de la table, je sais pas			
13.17 N 64 : Oui oui bien sûr mais moi je comprend chez moi il n'y a jamais de table. Voilà. On se met e cercle sans table. Quand je me suis mis dans le cercle avec eux ça fait bizarre d'ailleurs parce que c'est une forme de protection tu vois.		Quand je me suis mis dans le cercle avec eux ça fait bizarre d'ailleurs parce que c'est une forme de protection tu vois	
E 65 : Ouais c'est clair mais c'est complètement, enfin tu peux prendre appui tu vois. Y'a une structure qu		complètement, enfin tu peux prendre appui tu vois. Y'a une structure qu	

N 66 : Oui tu peux prendre appui voilà			
E 67 : Et puis moi j'ai une table devant moi d'ailleurs Parce que quand ils se sont posés la table est restée devant moi alors il fallait euh bon ben tant pis en fait et puis ça m'arrangeait parce que je crois avoir un support écrit avec moi. J'ai un truc écrit de ce qu'ils avaient fait où de ce que j'avais préparé je sais plus trop.			
N 68 : C'est pratique quoi puis il y a un aspect symbolique			
E 69 : Oui c'est ça			
Ch 70 : D'accord parce que vous n'êtes jamais en configuration comme ça en cours ordinaire ?			
E 71 : En cours d'histoire géographie eh bon non jamais c'est clair			
Ch 72 : Oui d'accord et du coup à travers cette expérience du coup encore inédite pour vous est-ce que ça réinterroge enfin			
C 73 : Bon chez moi, ça change pas vraiment. Parce que je n'ai que des tables individuelles et ils ont l'habitude de travailler en îlot. Ils bougent beaucoup. Donc par exemple quand ils sont en évaluation ils se séparent et ils sont en îlot tu vois. Donc ça les surprend toujours mais bon ils s'adaptent rapidement. Alors			

certains sont adeptes de l'îlot, d'autres aiment bien être seuls etc c'est voilà quoi			
E 74 : 15.25 Moi je cloisonnerai bien l'EMC des autres cours d'histoire-géographie euh parce que l'EMC t'a besoin de parler. La parole elle est au centre de l'élève. Alors qu'en histoire-géographie le savoir est à porter quand même à part quand on est en îlot bien sûr. Je me vois pas travailler comme ça à 17-18			je cloisonnerai bien l'EMC des autres cours d'histoire-géographie euh parce que l'EMC t'a besoin de parler. La parole elle est au centre de l'élève. Alors qu'en histoire-géographie le savoir est à porter quand même
C 75 : Ah non moi non plus c'est clair			
E 76 : Tu vois allez alors les moines bénédictins qu'est-ce que vous en pensez ? Ils en savent rien, ils ne pensent pas grand-chose.			
C 77 : Mais tu sais dans des situations où il faut prendre des rôles tu vois ?			
E 78 : Ah oui			
C 79 : Tu vois			
E 80 : Oui mais c'est rare en histoire. Ils ont besoin de tables.			
C 81 : Une année j'avais enlevé toutes les tables parce que les 3èmes ils étaient couchés sur les tables tu vois			

alors j'ai décidé de tout enlever même les chaises			
E 82 : Ah ouais			
C 83 : Et au bout d'un quart d'heure ils étaient tous assis quelque part.			
E 84 : Tu tiens pas, surtout ado			
N 85 : La question que je me pose est-ce qu'on peut transposer une situation comme celle-ci dans un contexte ordinaire ? Enfin, je me suis mal exprimé mais			
C 86 : Oui je sais pas, qu'en pensez-vous ?			
N 87 : Bon je sais pas, ça dépend des exercices peut-être ou de certains exercices ou problèmes je sais pas. Y'a à voir mais c'est vrai pourquoi pas on peut l'imaginer peut-être et être productif.			
Ch 88 : Oui ok mais en tout cas ce qui était vraiment intéressant à voir c'est qu'entre le débat et le débriefing il y avait vraiment une évolution dans l'organisation des espaces, pour tous les trois dans l'autoconfrontation cela a fait l'objet de réflexion pour vous ;			

<p>N 89 : Oui et euh ouais dans la manière où j'ai géré l'espace euh moi ce n'était pas du tout ordonné. M c'était euh il y avait un côté mai 68 euh et je les laissé libre de s'installer là où ils voulaient. Alors c'est maintenant que j'y pense en voyant ces images hein Et ben je me rends compte qu'il y a des élèves qui refusent de rentrer dans le cercle. Ils préfèrent non être là d'abord à l'intérieur sur un premier cercle mais plutôt à l'extérieur du cercle.</p>		<p>dans la manière où j'ai géré l'espace euh moi ce n'était pas du tout ordonné. M c'était euh il y avait un côté mai 68 euh je les ai laissé libre de s'installer là où voulaient [...] je me rends compte qu'il y a des élèves qui refusent de rentrer dans le cercle. Ils préfèrent non être là d'abord à l'intérieur sur un premier cercle mais plutôt à l'extérieur du cercle</p>	
<p>E 90 : 18.06 Ah oui pour ce protéger en fait. Ah oui</p>			
<p>N 91 : Voilà. Tu vois les filles là elles sont comme ça [imite la posture physique en retrait des élèves]. Et tous ces élèves ils discutent quand même du débat mais entre eux et derrière. Et lors d'une première séance j'ai laissé faire, j'ai rien dit, et pour le second débat j'ai dit allez on élargit un peu parce que la dernière fois il n'y avait pas de places [rires]</p>			
<p>C 92 : [rires] Bien joué</p>			
<p>N 93 : Et euh est-ce qu'ils sont mieux rentrés dans le débat euh ouais allez oui un peu quand même.</p>			
<p>Ch 94 : Oui alors il y avait même un sentiment de décontraction</p>			

N 95 : Oui et j'ai pensé que pour le débat, et ce n'était pas attentionnel c'est pas parce que je me suis dit ah ben y'a Jean Luc qui arrive alors [rires]. Non j'ai dit allez faites un cercle on se débrouille et on va voir. Donc c'est naturellement qu'ils se sont mis comme ça			
Ch 96 : Oui c'est intéressant alors dans le débriefe c'est marrant mais alors je sais pas si c'est fait exprès mais ils ont pris les mêmes places que lors du débat			
E 97 : Ahh oui ah d'accord			
N 98 : Ah oui c'est vrai c'est marrant ça. Ben par exemple qu'ils gardent leur			
E 99 : Leur territoire			
N 100 : Oui c'est ça leur territoire. Et c'est comme ça qu'ils s'installent en classe, c'est-à-dire que là sur cette période ils étaient installés là sur un côté de la salle mais ça bouge hein tu vois.			
E 101 : Oui c'est pas neutre			
Ch 102 : Oui alors N tu disais avant que tu trouvais bizarre d'être au milieu d'eux là comme ça			

<p>N 103 : Eh oui ouioui tout à fait alors euh ben oui j'avais eu une table devant moi tu vois je me serais m comme ça [il se montre adossé à la table] là donc dar une attitude professorale. Là mais en fait dans cette situation, j'étais au même niveau que les élèves. Tu vois A. qui est à côté de moi il est à la même taille que moi physiquement. Eh euh ben on n'était pareil.</p>		<p>Là mais en fait dans cette situation, j'étais au même niveau que les élèves. Tu vois qui est à côté de moi il est à la même taille que moi physiquement. Eh euh ben on n'était pareil</p>	
<p>Ch 104 : Oui mais alors sur la façon de faire ?</p>			
<p>N 105 : Oui alors sur la façon de faire ça a impacté ou En effet parce que je dis pas que j'étais moi distributeur de la parole qu'avant non où moins dar l'interprétation des normes parce que j'étais un peu dépassé parfois mais euh tu vois et heu parfois je n m'étais à discuter avec mon voisin tu vois ah oui alors toi tu penses quoi là c'est intéressant où je discutais sur ce qu'il venait de dire tu vois comme les élèves font en fait parfois tu vois</p>			
<p>E 106 : Ah oui c'est bien ça c'est bien</p>			
<p>N 107 : Tu vois des petites apartés par moment tu vois Mais c'était pas tu vois enfin j'avais pas anticipé avant tu vois en définitive j'avais pas décidé de le faire avant tu vois c'est là quoi en fait. Si bien que cette attitude l</p>			
<p>E 108 : Tu perdais ta stature en fait c'est ça oui en fait</p>			

N 109 : 21.21 Oui c'est ça complètement. Et les élèves qui parlaient ils se rendaient compte qu'il y avait un effet miroir en fait tu vois [rires].			
E 110 : Ça impact comment la distribution de la parole			
N 111 : Oui en effet, complètement en fait. Je m'en suis rendu compte, parce qu'A. il parlait beaucoup, était actif. Et comme il a une opinion souvent très forte, très tranchée tu vois			
Ch 112 : Oui donc malgré tout, et est-ce que vous avez déjà une idée de la configuration du prochain débat Est-ce que ça va évoluer ou ?			
N 113 : Moi non parce qu'ils sont en demandent. sont impatients que tu reviennes. Non mais je vais le laisser faire comme ça comme ça vient			
Ch 114 : Et pour toi E. ?			
E 115 : Oui tout à fait. Je peux essayer de me mettre au milieu sans table et sans rien devant. Oui pourquoi pas c'est à tenter oui			
Ch 116 : Oui après chacun il fait ce qu'il veut			
N 117 : Oui c'est une personnalité aussi en fait faire jamais rien faire qui va contre sa personnalité. Oui en effet parce que les élèves le voient c'est fake en fait.			

Ch 118 : 22.39 E. je sais pas si tu avais terminé là parce que je te vois réfléchir			
E 120 : Oui non en effet parce que je réfléchissais parce que je vais quand même leur demander d'écrire tu vois là pour la situation. Parce que je considère que cela pose la pensée, ça rassure. On a une table on a un stylo tu vois. Mais bon je me rends compte que c'est moi ça, c'est complètement moi je projette		je vais quand même leur demander d'écrire tu vois là pour la situation [...] considère que cela pose la pensée, ça rassure. On a une table on a un stylo	je considère que cela pose la pensée ça rassure. On a une table on a un stylo
N 121 : Oui en fait alors ça c'est une question on en a parlé ensemble de cet aspect.			
E 122 : Parce que ça, je le projette à travers moi personne, ce que je suis, je pense mes peurs aussi tu vois		Parce que ça, je le projette à travers moi personne, ce que je suis, je pense mes peurs aussi tu vois	
N 123 : Oui et ce que tu penses aussi.			
E 124 : Moi j'ai besoin d'une table un stylo une feuille Parce que j'aime bien gribouiller tu vois en même temps que je parle.		Moi j'ai besoin d'une table un stylo une feuille. Parce que j'aime bien gribouiller tu vois en même temps que je parle	
Ch 125 : D'accord donc tu projettes tes normes ?			
	Pose la question de la trace écrite		

<p>N 127 : Alors en effet quand on en a parlé avec E je n suis vraiment demandé est-ce que le fait de passer par une petite phase écrite tu vois où on se pose individuellement ce n'était pas une étape nécessaire où</p>	<p>je me suis vraiment demandé est-ce que fait de passer par une petite phase écrite vois où on se pose individuellement n'était pas une étape nécessaire</p>		
<p>E 128 : Oui alors c'est qu'on s'interroge à chaque fois avec N. on a cette chance de pouvoir échanger ensemble tu vois contrairement à toi en tout cas cette phase écrite c'est une idée. Cela se fait dans le débat classique tu vois quand on demande aux élèves de faire une recherche documentaire</p>	<p>Cela se fait dans débat classique tu vois quand on demande aux élèves de faire une recherche documentaire</p>		
<p>C 129 : Oui</p>			
<p>N 130 : 23.44 Parce que je ne suis pas passé par cette phase là moi et c'est vrai qu'ils ont été jetés directement, et hop qu'en pensez-vous là et c'est par C'est peut-être une étape à franchir là.</p>			
<p>E 131 : C'est vrai</p>			

<p>N 132 : On voit bien quand on fait un oral ben là on a des élèves qui font des oraux là en STI2D en histoire géographie pour se préparer à l'épreuve orale de fin d'année. D'ailleurs en ce moment on les fait bosser là dessus et je leur dis, le brouillon là passer par une phase écrite c'est nécessaire parce que vous posez une idée là et même si vous ne posez que 2 ou 3 idées ça vous fait rentrer dans l'oralité et après vous lâchez les notes et puis vous êtes dedans quoi. C'est bon vous êtes dedans, alors je m'interroge là, en effet il reste une question</p>		<p>on a des élèves qui font des oraux là en STI2D en histoire géographie pour se préparer à l'épreuve orale de fin d'année [...] je leur dis, le brouillon là passer par une phase écrite c'est nécessaire parce que vous posez une idée là et même si vous ne posez que 2 ou 3 idées ça vous fait rentrer dans l'oralité et après vous lâchez les notes et puis vous êtes dedans quoi</p>	
<p>E 133 : Moi j'ai besoin de ça et après professionnellement pour les élèves, je me dis que la petite élève qui est comme ça là [E. montre une gestuelle évoquant une posture physique fermée] Agya là tu vois</p>		<p>j'ai besoin de ça et après professionnellement pour les élèves, je me dis que la petite élève qui est comme ça là [E. montre une gestuelle évoquant une posture physique fermée]</p>	
<p>Ch 134 : Oui je vois très bien</p>			
<p>E 135 : Ben c'est euh ben c'est une façon de se déployer et puis d'écrire et elle aura son écriture quand je vais lui demander et toi, t'en penses quoi elle n'a pas rien</p>		<p>Ben c'est euh ben c'est une façon de se déployer et puis d'écrire et elle aura son écriture quand je vais lui demander et toi t'en penses quoi elle n'a pas rien</p>	
<p>N 136 : Elle a un filet de sécurité</p>			<p>Elle a un filet de sécurité</p>
<p>E 137 : Oui c'est ça, elle n'est pas sans rien bon mais c'est peut-être quelque chose qu'on peut démontrer</p>			

sais pas			
Ch 138 : Oui je sais pas, et toi C. est-ce que tu as un point de vue là-dessus ?			
C 139 : Ben j'ai l'impression que pour les petits le fait d'avoir le récit au début des événements très précis avec le croquis ça les fait rentrer directement dans l'histoire de l'élève qui raconte. Et ils étaient vraiment dans la situation, complètement dedans.			le fait d'avoir le récit au début des événements très précis là avec croquis ça les fait rentrer directement dans l'histoire de l'élève qui raconte. ils étaient vraiment dans la situation complètement dedans
Ch 140 : Oui c'est vrai			
C 141 : Alors eux l'écrit c'est encore compliqué, ils ne maîtrisent pas encore l'expression écrite en collège.			
E 142 : Oui que là au lycée ça va vite			
C 143 : Et j'ai l'impression que ce récit avec le croquis avaient aussi complètement cet atout parce qu'il leur faisait rentrer directement dans la situation et on le voyait un moment dire ahhh [C. dirige son index vers le haut, accompagné du regard comme pour signifier une prise de conscience], ahhh [C. dirige son index vers le haut, accompagné du regard comme pour signifier une prise de conscience], puis ahhh [C. dirige son index vers le haut, accompagné du regard comme pour signifier une prise de conscience] et petit à petit ils construisaient leur pensée en même temps qu'il			ce récit avec le croquis avaient aussi complètement cet atout parce qu'il leur faisait rentrer directement dans la situation [...] et petit à petit construisaient leur pensée en même temps qu'il y avait le récit des événements.

avait le récit des événements.			
N 144 : Ahh ouiiii d'accord			
Ch 145 : Alors, E. je te vois interrogative			
E 146 : Oui			
Ch 147 : Ben le récit c'est l'histoire que le jeu raconte à l'aide du croquis			
E 148 : Ah oui, d'accord je vois bien.			
Ch 149 : Oui alors c'est vrai qu'avez C. on est un peu en décalage par rapport à vous parce qu'on avait exploité le croquis déjà au mois de mai quand on a expérimenté le dispositif du débat tel qu'on le préconise. Donc d'un coup on voit l'usage de ce croquis est plus présent que chez vous par exemple, il est bien plus utilisé			
E 150 : Oui parce que ce croquis moi il comment ben il me gêne un peu notamment pour trouver une question de départ permettant aux élèves de rentrer dans le sujet. Et je ne l'avais pas vu comme tu dis là		ce croquis moi il comment ben il me gêne un peu notamment pour trouver une question de départ permettant aux élèves de rentrer dans le sujet	

que ça peut aider pour concentrer les élèves			
Ch 151 : Oui et par rapport au passage par l'écrit			
N 152 : Oui ben c'est sûr que là je comprends bien qu ça peut libérer l'énergie en fait là où l'écrit ça pe peut-être limiter les idées oui d'accord je vois			ça peut libérer l'énergie en fait là d l'écrit ça peut peut-être limiter l idées oui d'accord je vois
Ch 153 : Alors, je vous propose d'avancer ça, et d quitter cette histoire d'espace.			
C 154 : 26.33 Oui juste une chose, alors moi du cou après réflexion, j'envisage d'enlever les tables po essayer et voir ce que cela donne. Parce que j'avais d élèves bon alors là [montre l'image] on ne les voit p là mais j'en avais deux ils étaient là vraiment tout gauche là. Qui ne sont pas rentrés dans le débat q n'ont pas participé ils ont un peu bavardé mais p tellement en fait et ils étaient occupés à regarder l ciseaux dans leur trousse, c'était vraiment fascina pour eux [rires] donc ne pas avoir de tables, pas d stylos c'est vraiment à tenter, vous m'avez bien inspi là. Parce que parfois je le fais, je pousse les tables et demande aux élèves de se mettre par terre quand projette quelque chose et là c'est vrai ben pour débat, j'aurai pu enlever tout ce qui gêne mais je va			

le faire et vraiment les mettre en cercle			
Ch 155 : Alors, c'est intéressant ce que tu dis parce que C. tu serais plutôt du type, bon je vais vite hen c'est juste pour simplifier, alors C. toi tu proposes de tout enlever pour faciliter l'attention et par contre vous vous êtes au contraire plutôt dans l'optique de rajouter quelque chose, notamment une trace écrite pour fixer l'attention ?			[Synthèse: C. tu serais plutôt du type bon je vais vite hen c'est juste pour simplifier, alors C. toi tu proposes de tout enlever pour faciliter l'attention par contre vous vous êtes au contraire plutôt dans l'optique de rajouter quelque chose, notamment une trace écrite pour fixer l'attention ?]
E 156 : L'écrit peut se faire sans les tables			
Ch 157 : Oui mais vous rajoutez quelque chose à ce dispositif ?			

<p>N 158 : Oui non je ne rajouterai pas les tables mais o alors, la trace écrite mais à vous écouter j'ai entend vos deux points de vue ben je m'interroge sur pertinence et je suis très partagé en définitive. Alo faudrait peut-être qu'on revienne sur l'histoire d croquis qui, alors, oui je pense qu'il est sous-utili c'est vrai maintenant là je m'en rends compte et eu ben pour fixer l'attention c'est vrai je ne l'avais pas v puis il y a cette dialectique croquis/écrit qui se dessin là y' a un truc</p>			
<p>Ch 159 : Ah ouii bien en effet à creuser</p>			
<p>C 160 : Après au niveau du développement cognitif ne sont pas du tout au même niveau là nos élève Peut-être qu'avec des grands pendre 5 minutes po rédiger quelques idées pourquoi pas je sais pas à vc en effet alors ok qu'est-ce que moiii j'en pense et po pas être influencé tu type ben pareil [imite les élève ça vaut aussi le coup d'essayer je sais pas</p>			
<p>Ch 161 : 28.20 Je propose de rentrer dans le premi extrait, je propose de démarrer par ord chronologique là avec C. alors est-ce que tu ve présenter en deux mots ta situation</p>			

<p>C 162 : Oui alors on cherchait une situation un situation où la classe entière était concernée et c'était difficile parce qu'on était en octobre et que la classe ne se connaissait pas encore beaucoup en fait hein elle ne vivait pas ensemble depuis longtemps cette classe. Au final, on a pris une situation de l'année d'avant parce que certains élèves de cette classe étaient déjà ensemble avant. Et euh ils avaient vécu une situation qui a démarré dans la cour où une fille avait frappé un garçon. Et la maîtresse, alors c'était pas le cœur de la situation, et en classe avait jugé que c'était un fait insignifiant et ça avait indigné les garçons qui trouvaient ça injuste parce qu'ils avaient attribué peu de réaction de la maîtresse au prétexte que c'était une fille qui avait frappé un garçon. Et que si cela avait été l'inverse, un garçon auteur de coups, alors là ce aurait été un scandale et donc cela aurait tout changé. Ils trouvaient que c'était injuste</p>			
<p>N 163 : Ah oui intéressant</p>			
<p>C 164 : Donc ils ont senti cette injustice de traitement et ils n'osaient rien dire donc si bien qu'il devait y avoir une indignation mais pas de prise de paroles. Et on voyait bien que ça continue de les travailler.</p>			
<p>Ch 165 : Pas de débat avec la maîtresse ?</p>			

C 166 : C'est ça, ils sont restés silencieux, ils en ont rien tiré mais cette indignation est restée très forte parce que je trouvais que arrivé au mois d'octobre ils étaient encore très remontés			
	Programmation de la séance		
Ch 167 : 29.43 C'est ça alors on va visionner ah et thème c'était les discriminations ? C'est ça ?			
C 168 : Ah alors, je voulais travailler sur harcèlement et en fait cela a débouché sur complètement autre chose, ça interroge préparation	ça interroge préparation	je voulais travailler sur le harcèlement en fait cela a débouché sur complètement autre chose	
N 169 : Ah oui mais nous aussi hein E ?		nous aussi	
E 170 : Mais oui complètement, c'était annoncé puis on s'est retrouvé sur autre chose			
C 171 : C'est hyper déstabilisant parce que tu prépares ton truc là, tes concepts sont là et tu te dis ben quand ça va sortir hop tu vas pouvoir te rattraper avec ça, tes concepts et tu lances ton explication puis vlaa rien du tout finalement il faut vite se raccrocher alors à quoi je sais pas mais on est un peu en surplomb quand même		C'est hyper déstabilisant parce que tu prépares ton truc là, tes concepts sont là et tu te dis ben quand ça va sortir hop tu vas pouvoir te rattraper avec ça, tes concepts et tu lances ton explication puis vlaa rien du tout finalement	il faut vite se raccrocher alors à quoi je sais pas mais on est un peu en surplomb quand même
N 172 : [rires] oui même chose			

Ch 173 : Oui tous les trois en fait			
C 174 : Et là ça te demande quand même de devoir saisir des situations que t'avais pas vu ou envie de voir dans ce qui était annoncé, là la situation de départ, on est dans l'imprévisible et			ça te demande quand même de devoir saisir des situations que t'avais pas vu ou envie de voir dans ce qui était annoncé, là la situation de départ, on est dans l'imprévisible
E 175 : Oui alors ça c'est déstabilisant			
Ch 176 : Oui et chez toi [E.] c'était très net c'est vrai mais c'est intéressant parce que bon on s'en doute qu'il y a un écart entre les intentions de départ du professeur et ce qu'ambitionne les élèves et pourtant vos intentions pédagogiques de départ étaient bien précisées aux élèves, ils savaient les attendus et vous aviez tous les trois bien préparé le lancement du débat			
C 177 : Oui alors c'est pas qu'on se trompe sur les enjeux mais disons il y a bien autre chose derrière les situations que ce qu'on attribue			il y a bien autre chose derrière les situations que ce qu'on attribue
E 178 : Et nous on ne le sait pas			
C 179 : Oui on ne voit pas ces choses			
	Réflexions sur la posture de l'enseignant dans le débat		

<p>Ch 180 : Alors on y va premier extrait (visionnage) voir je propose d'arrêter là puis après on va voir ce que ce donne plus loin là alors C. est-ce que tu arrives retrouver tes intentions là sur cet extrait ?</p>			
<p>C 181 : 37.23 Moi alors en fait, je voulais partir de leurs intentions de départ parce que je voulais qu'ils mettent des mots sur ce qu'ils avaient ressenti à ce moment là et ce qu'ils ont un mal fou à faire parce qu'ils sont tout de suite dans le jugement. Donc je voulais les faire travailler sur le vocabulaire là et savoir s'ils savaient l'exprimer ce n'était pas le cas après j'ai essayé de rameuter les autres désespérément en disant: "est-ce qu'il y a quelqu'un qui" enfin pour qu'ils participent mais au final il n'y avait personne jusqu'au moment où là ça commençait à venir en me disant qu'il y aurait peut-être quelqu'un qui va apporter des éléments pour aller un peu plus dans: "qu'est-ce qui est en jeu dans cette situation?"</p>		<p>je voulais partir de leurs intentions de départ parce que je voulais qu'ils mettent des mots sur ce qu'ils avaient ressenti à ce moment là et ce qu'ils ont un mal fou à faire parce qu'ils sont tout de suite dans le jugement. Donc je voulais les faire travailler sur le vocabulaire là et savoir s'ils savaient l'exprimer ce n'était pas le cas</p>	
<p>Ch 182 : D'accord, est-ce que cela évoque des choses pour vous, ça vous parle E. je sais pas si tu as un point de vue</p>			
<p>E 183 : Alors, moi ça me parle, ça me fait écho par rapport au fait que les élèves parlent, ils racontent racontent des choses, c'est pas un jugement hein</p>		<p>les élèves parlent, ils racontent racontent des choses, c'est pas un jugement</p>	
<p>C 184 : Oui oui</p>			

<p>E 185 : Et j'ai une l'impression que là dans ce qu'on vu, on était dans une situation où là comme tu l'annoncé avant l'histoire de la fille qui a traité et c'e pas juste et du coup ils basculent dans ils raconte des choses et ils n'osent pas aller plus loin, se montrer enfin se dévoiler un peu plus. Parce que là, y avait deux choses là totalement différentes alo chapeau là parce que ton attitude, ta posture sur table elle reste la même, tu n'as pas l'air embarrass pas du tout tu montres rien</p>		<p>ils racontent des choses et ils n'osent p aller plus loin, se montrer enfin se dévoil un peu plus</p>	
<p>C 186 : Mais en fait je suis vraiment dans la merde là</p>			
<p>E 187 : Mais ça ne se voit pas</p>			
<p>N 188 : Oui c'est vrai</p>			
<p>C 189 : 39.00 Alors il y a effectivement deux situation celle qui se passe dans la cour et qui devait faire l'obj du débat et celle dans la classe. Et là, j'ai dû faire u choix. Au final, je n'ai pas choisi le harcèlement j' choisi la discrimination et à l'autoconfrontation j' remarqué que mince ben le harcèlement là au vu d éléments je vais mettre des élèves en difficulté donc n'ai pas choisi du tout ça parce que je ne savais au fin pas du tout comment j'allais gérer ça. En plus, j'ai ple d'éléments qui me manquent donc ça me mettra aussi en difficulté. J'avais pas l'impression d'avoir to les éléments pour pouvoir gérer, et en faire émerg des enjeux pour le cours. Le gamin ben je ne sais p</p>		<p>j'ai dû faire un choix. Au final, je n'ai p choisi le harcèlement j'ai choisi discrimination [...] J'avais pas l'impressio d'avoir tous les éléments pour pouv gérer, et en faire émerger des enjeux po le cours</p>	

<p>qui sait donc il y a plein de zones d'ombres. Alors, pars sur la discrimination, enfin de ce que les élèves pensent être de la discrimination alors c'est sûr que bon ben là aussi je suis en difficulté parce que ben maîtresse c'est enfin je parle contre les profs là. C'est pas non plus très cohérent</p>			
<p>E 190 : Oui parce qu'en plus, il n'y a pas eu de coupure là dans le débat ça vient naturellement en fait, c'est bizarre parce que c'était une autre situation au début donc là tout tombe dans le rapport maîtresse enfant</p>			
<p>N 191 : Oui rapport à l'adulte</p>			
<p>E 192 : C'est ça le rapport à l'adulte et la gamine là elle te ramène à travailler le rapport garçon fille</p>			
<p>C 193 : Oui c'est ça</p>			
<p>E 194 : Et toi ça ne se voit pas c'est vrai, je sais pas toi tu vois ça aussi</p>			

<p>N 195 : En fait, là pour le moment, dans cette séquence là on est dans un pur moment de description des situations, des ressentis, voilà. Moi aussi, je suis très surpris car tu as pleinement l'air de maîtriser alors que moi là si j'avais été dans cette situation j'aurais été un peu perdu même un peu beaucoup parce que je ne sais pas du tout de ce que je ferai de tout cette matière qui, enfin ne part pas dans tous les sens parce qu'on reste dans les problématiques de violence quand même euh mais je ne saurais pas quoi faire de toute cette matière j'aurais l'impression d'être un peu comment dire et ça m'arrive à certains moments durant les débats d'être une sorte de réceptacle situations pas à idées mais à l'histoire en fait et surtout chez les petits ça marche bien parce qu'ils ont toujours des histoires à raconter bon ok et c'est peut-être ça la posture du prof</p>			<p>d'être une sorte de réceptacle situations pas à idées [...] c'est peut-être ça la posture du prof</p>
<p>E 196 : Ben oui suis d'accord. Et là maintenant on demande ben: "on en fait quoi?"</p>			
<p>La question du rythme et les évocations des histoires de vie des élèves</p>			
<p>N 197 : C'est ça et c'est long</p>		<p>et c'est long</p>	
<p>Ch 198 : Oui alors ce qui apparaît dans les trois débats c'est effectivement une certaine forme de lenteur à un moment donné</p>			

C 199 : Exactement, c'est ça, de la lenteur		de la lenteur	
Ch 200 : Presqu' une sorte de suspension		une sorte de suspension	
C 201 : Oui mais je trouve que lors du tout premier débat qu'on avait fait l'année dernière ça m'était apparu comme un temps hyper long et inefficace c'est-à-dire qu'on n'est pas dans l'efficacité pédagogique du coup alors que c'est quand même ce qu'on nous demande, là on a tendance à amener des éléments de	on n'est pas dans l'efficacité pédagogique du coup alors que c'est quand même ce qu'on nous demande	lors du tout premier débat qu'on avait fait l'année dernière ça m'était apparu comme un temps hyper long et inefficace	
Ch 202 : De ?			
C 203 : De fond en fait, alors que d'habitude on est dans une logique ou une recherche d'efficacité pédagogique alors on lance des trucs et dès que ça rame ben comme on sait où on veut aller on fait avancer les choses, on voit les étapes, on se dit ok ils sont en train de passer cette étape je vois bien là alors là on a l'impression qu'il y a un moment où ça stagne	d'habitude on est dans une logique ou une recherche d'efficacité pédagogique alors on lance des trucs et dès que ça rame ben comme on sait où on veut aller on fait avancer les choses, on voit les étapes, on se dit ok ils sont en train de passer cette étape je vois bien là	là on a l'impression qu'il y a un moment où ça stagne	
N 204 : Un moment de flottement		Un moment de flottement	

<p>C 205 : 41.31 Et c'est compliqué, c'est compliqué d'évaluer le temps qu'on va passer sur ce moment en fait parce que finalement c'est tu creuses un peu, ont tous quelque chose à raconter toujours ceux qui prennent la parole ben c'est parce qu'ils le veulent bien, d'autres se taisent mais si on faisait un tour de table ils auraient tous un truc à dire. Voilà, est-ce qu'il faut tous les entendre et tout laisser dire pour faire un tri sur celles qui sont signifiantes et que tu peux faire évoluer vers un concept là où tu t'arrêtes au bout de 3 et tu frustres les autres, est-ce que si tout le monde veut parler tu fais une heure où tous parlent puis t'arrêtes bref oui c'est compliqué comme histoire.</p>			
<p>Ch 206 : Est-ce que tu penses qu'on pourrait s'en passer de tout ça ? De cette histoire d'évocation de ces histoires de vie des élèves ?</p>			
<p>C 207 : Non pour moi clairement non parce que c'est ce qui les rattache les uns aux autres, clairement non. D'ailleurs, nous on n'a pas posé de question au départ, on a raconté une histoire puis chacun s'est accroché à ce fil et ça a donné naissance au débat. c'est ce qui les rattache à la situation et qui fait le lien avec et bien moi j'ai vécu ça et ça etc et en fait ça permet de faire groupe</p>		<p>clairement non [on ne peut pas se passer des évocations des histoires de vie de ces élèves] parce que c'est ce qui les rattache les uns aux autres, clairement non. D'ailleurs, nous on n'a pas posé de question au départ, on a raconté une histoire puis chacun s'est accroché à ce fil et ça a donné naissance au débat</p>	<p>c'est ce qui les rattache à la situation et qui fait le lien [...] ça permet de faire groupe</p>
<p>Ch 208 : Oui là c'est peut-être une histoire de milieu de vie qui apparaît je sais pas</p>			

<p>C 209 : Oui c'est comme un temps d'ancrage qui fait sens. Et je trouve que là tu vois je les ai eu en classe lundi ben on aurait une parole bien plus libérée maintenant. Ils ont des histoires en commun maintenant ce qui n'était pas le cas en octobre. Parce qu'on voyait bien qu'ils n'avaient pas confiance les uns aux autres. Ils ne savaient pas ce qu'ils pouvaient dire les uns aux autres c'est vrai ça ce voit.</p>			<p>c'est comme un temps d'ancrage qui fait sens</p>
<p>Ch 210 : Et cette histoire de lenteur il y en avait pleins dans vos débats en fait.</p>			
<p>E 211 : Oui énorme et d'ailleurs je suis d'accord avec ce que tu dis C., cette histoire de lenteur puis ces histoires dont, c'est vrai, on ne sait plus quoi faire, c'est nécessaire, ça fait sens c'est juste</p>			<p>c'est nécessaire, ça fait sens</p>
<p>N 212 : 43.39 Oui enfin on a tous l'impression que c'est très lent en fait qu'il y a des pauses où on doit remplir des vides et ça nous fait un peu ça nous désarçonne mais</p>		<p>on a tous l'impression que c'est très lent en fait qu'il y a des pauses où on doit remplir des vides et ça nous fait un peu nous désarçonne</p>	
<p>E 213 : Moi ça me rassure pas de voir que ben oui ça ne part pas dans tous les sens, que cela ne bouillonne pas, j'imaginai que ça allait bouillonner et que ça partirait dans tous les sens tu vois alors que là c'est superposé là</p>			
<p>N 214 : Oui que ça parte oui mais ça c'est notoirement imaginaire qui est très structuré. On sait bien qu'il e</p>			

très structuré en fait aussi et que ça y va			
E 215 : Oui et que tu as toutes les réponses en fait			
N 216 : Oui c'est ça mais c'est bien ce que tu as dit [s'adresse à C.], tu as donné plus de sens à cette forme de lenteur là ces blancs, et à tout ce magma de ce qui se racontait là et auquel je ne savais pas que je ne savais pas quoi penser. Et c'est vrai là je comprends mieux que ça permet de créer une sorte de milieu commun et partagé voilà et euh j'y vois beaucoup plus d'intérêt maintenant à ces formes de prise de paroles en fait raconte ce que j'ai vécu, je fais un lien avec l'expérience des autres, elle est un peu différente mais je suis dans le même domaine , je ne suis pas hors sujet, oui [silence] c'est vrai. C'est pas bête parce qu'au début franchement alors là tout ça ça me paraissait tellement ben tellement vide et sans intérêt Ohh la laaaa chacun raconte sa vie.		tu as donné plus de sens à cette forme de lenteur là ces blancs, et à tout ce magma de ce qui se racontait là et auquel je ne savais pas quoi penser	là je comprends mieux que ça permet de créer une sorte de milieu commun et partagé voilà[...] je raconte ce que j'ai vécu, je fais un lien avec l'expérience des autres, elle est un peu différente mais je suis dans le même domaine
E 217 : Oui parce que c'est en lien avec la question c'est intégré			c'est en lien avec la question, c'est intégré
C 218 : Oui c'est en perspective clairement puis ça me parle aussi à moi personnellement ça ne me laisse pas indifférent			c'est en perspective clairement
Ch 219 : Euh c'est-à-dire ?			

<p>C 220 : Ben parfois des histoires résonnent aussi avec les miennes et parfois ben je donne de l'intérêt aussi parce que ça fait écho alors qu'à d'autres moments et on l'a vu durant l'autoconf d'autres éléments passent, sans que je les accroche pour en faire quelque chose</p>		<p>parfois des histoires résonnent aussi avec les miennes et parfois ben je donne de l'intérêt aussi parce que ça fait écho alors qu'à d'autres moments, et on l'a vu durant l'autoconf d'autres éléments passent, sans que je les accroche pour en faire quelque chose</p>	
<p>N 221 : Oui c'est vrai et pour revenir à ce qu'on disait ben tu vois moi là quand j'ai regardé cet extrait là me disais oh la la ça n'a pas de sens, aucun intérêt</p>		<p>là quand j'ai regardé cet extrait là je me disais oh la la ça n'a pas de sens, aucun intérêt</p>	
<p>Ch 222 : Aucun intérêt ?</p>			
<p>N 223 : Oui sur le plan pédagogique, franchement mais là je vois bien oui. Parce qu'on ne sait jamais quoi en faire et tel que tu l'as décrit là [s'adresse à C.] ben c'est clair, il est vraiment là l'intérêt, non c'est bien j'avais pas vu ça</p>		<p>sur le plan pédagogique, franchement mais là je vois bien oui. Parce qu'on ne sait jamais quoi en faire et tel que tu l'as décrit là [s'adresse à C.] ben c'est clair, il est vraiment là l'intérêt</p>	
<p>E 224 : Oui puis rappelons-nous que ce ne sont que de petits, ils sont en 6èmes, ils ne peuvent pas encore avoir un niveau d'analyse approfondi ils sont au début</p>			
<p>C 225 : Ils se rattachent vraiment à du vécu.</p>			

Ch 226 : Alors là on est vraiment sur des questions de fond je crois c'est bien que là il y a quelque chose qui se passe alors que durant les autoconfrontations simples, cela vous mettez vraiment en difficulté, alors que là on gagne en sens comme vous dites			[on est vraiment sur des questions de fond je crois c'est bien que là il y a quelque chose qui se passe alors que durant les autoconfrontations simples cela vous mettez vraiment en difficulté, alors que là on gagne en sens comme vous dites]
N 227 : Ben je viens de le redire [rires] je remercie de nous avoir éclairé [rires]			
Ch 228 : Oui ce moment suspendu il est peut-être beaucoup plus utile en fait			
E 229 : A faire le lien entre les élèves et créer ce lien entre eux et pas avec nous			
	Place du savoir dans le débat? (faire leçon avec le programme d'EMC?, quel savoir scolaire?)		
Ch 230 : Alors on va aller un peu plus loin là et on va voir ce que cela va donner [visionnage]			
E 2 : 50.06 Ouah chapeau			
N 231 : Ouahh super vraiment ben c'est ce que moi n'ai pas fait			
E 232 : Bravo			

<p>C 233 : Bon mais c'était déjà le 2ème débat parce que le 1^{er} on avait vraiment passé beaucoup de temps avec le croquis tu te rappelles [s'adresse au Ch.] puis j'avais vraiment eu du mal à tirer quelque chose de global qui puisse faire leçon avec le programme d'EMC à partir de leur truc. Et pour le 2^{ème} débat c'était mon objectif vraiment hein c'est-à-dire que je me suis vraiment dit comment j'allais relier toutes ces situations avec des concepts quelque chose qui est réutilisable après qui fasse: "savoir scolaire"</p>	<p>faire leçon avec le programme d'EMC</p>	<p>le 1er [débat] on avait vraiment pas beaucoup de temps avec le croquis tu rappelles [s'adresse au Ch.] puis j'avais vraiment eu du mal à tirer <u>quelque chose de global qui puisse faire leçon avec le programme d'EMC</u> à partir de leur truc. pour le 2ème débat c'était mon objectif vraiment hein c'est-à-dire que je me suis vraiment dit comment j'allais relier toutes ces situations avec des concepts quelque chose qui est réutilisable après qui fasse <u>"savoir scolaire"</u></p>	
<p>E 234 : Ton objectif c'était vraiment de ramener le savoir</p>			
<p>C 235 : Parce que moi enfin le 1^{er} débat j'étais justement gêné par cette phase qui fait récit, c'est vachement bien de leur faire raconter mais c'est-à-dire que je ne suis pas en train de mener une thérapie de groupe avec les élèves. C'est pas ça qu'on attend de nous. Il faut bien que je fasse de l'EMC un moment, comment je vais mettre de l'EMC là dedans c'est-à-dire que j'y avais réfléchi comment je pourrais faire</p>		<p>le 1er débat j'étais justement gêné par cette phase qui fait récit, c'est vachement bien de leur faire raconter mais c'est-à-dire que <u>je ne suis pas en train de mener une thérapie de groupe</u> avec les élèves. C'est pas ça qu'on attend de nous. Il <u>faut bien que je fasse de l'EMC un moment</u> comment je vais mettre de l'EMC dedans</p>	
<p>E 236 : Mais tu as réussi parce que vraiment</p>			

<p>C 237 : Alors, le vocabulaire c'est bien mais comme faire alors j'ai un atout là dedans c'est à dire que Y. vraiment un niveau d'abstraction et de conceptualisation supérieur aux autres et qui me dit "Et ben oui madame on est égaux en droits" et là j'ai dit oui oui oui alors là c'est génial. Et donc je me suis appuyé sur lui lors de la 2^{ème} partie alors qu'il n'avait pas beaucoup parlé lors de la 1^{ère} parce qu'il n'était pas vraiment dans le récit mais par contre il a sorti tous les concepts dont on avait besoin et lui il m'a sauvé le fait si non c'est moi qui aurais dû les dire et les appliquer à la situation mais c'est pas sûr que ça aurait été assimilé de la même façon alors que là c'est un élève qui dit et bien oui on ne peut pas faire ça parce qu'on est égaux en droits</p>			
<p>N 238 : Est-ce que je peux réagir là ?</p>			
<p>Ch 239 : Oui</p>			
<p>N 240 : 52.06 Parce qu'au fond on se retrouve là dans une situation presque classique de cours en fait où on est parti d'une étude de cas à une mise en perspective à la fin et c'est vrai pour nous on a tout de suite réagi en disant ouah ben c'est bien, c'est génial. Parce que tout de suite on retrouve nos repères d'enseignant</p>			<p>au fond <u>on se retrouve là dans une situation presque classique de cours en fait où on est parti d'une étude de cas à une mise en perspective à la fin</u> . Parce que tout de suite on retrouve nos repères d'enseignant</p>
<p>C 241 : On se reconnaît dedans</p>			

<p>N 242 : Oui alors les mots, les concepts et donc un forme un peu plus académique alors que c'est quelque chose que nous on cherchait à faire mais on est pas parvenu [rires] c'est clair on a pas réussi à l'atteindre mais je m'interroge tout de même si c objectif n'est pas caduque. A mon avis, et terminerai rapidement là-dessus, est-ce qu'on doit forcément suivre cette formule là et arrivé à ça c pas ? Je précise, est-ce que le savoir ne doit pas être un peu plus dilué tout au long du débat et à ce moment là d'être un peu plus émietté? Donc oui avec ce risque là aussi d'émiettement et à ce moment là cela n'apparaît pas comme une forme de savoir pour les élèves alors les grands auraient peut-être une autre perception parce qu'ils se diraient ah ça y est le prof arrive avec ses savoirs, avec ses concepts</p>			<p>les mots, les concepts et donc un forme un peu plus académique [...] m'interroge tout de même si c objectif n'est pas caduque [...] est-ce que le savoir ne doit pas être un peu plus dilué tout au long du débat et à ce moment là d'être un peu plus émietté. Donc oui avec ce risque là aussi d'émiettement et à ce moment là cela n'apparaît pas comme une forme de savoir pour les élèves</p>
<p>C 243 : Oui c'est vrai, ça fait très "cours"</p>		<p>c'est vrai, ça fait très "cours"</p>	
<p>N 244 : Bam on l'écoute quoi</p>			
<p>Ch 245 : Et donc, alors pour te suivre qu'est-ce qu'on gagne et qu'est-ce qu'on perd j'ai envi de demander finalement ?</p>			
<p>N 246 : Ah j'en sais rien, je m'interroge, je ne sais pas quelle est la meilleure approche et si il y en a une parce que c'est peut-être aussi par la force des choses qu'on se retrouve à faire ses choix dans ce type de moment là, situation que nous on jugerait pour le cou</p>		<p>0</p>	

<p>comme meilleure d'un point de vue pédagogique idéale même</p>			
<p>E 247 : Moi je dirais ce que tu as dit depuis le début c'est-à-dire, on aime bien parce qu'on se retrouve dans la situation d'un cours classique étude de cas puis mise en perspective. Bon d'accord mais disons ici c'est déjà étude de cas avec un « s » parce que c'est étude de tout leurs cas. Et donc, je trouve qu'on avance tout de même par rapport à l'étude de cas ordinaire que le prof pose voilà hop je vous donne une étude et on travaille, là on part de leurs cas à eux donc de leurs vécus. Et pourquoi je disais que je trouvais cela impressionnant c'est parce que je suis persuadé, pour l'instant je n'ai pas changé d'avis qu'on ne peut apprendre à connaître enfin à vivre que si on a du vocabulaire qui est celui qui est plaqué sur une situation et que ce vocabulaire là, un crime et un crime, a la même définition pour tous. Par exemple discrimination, il faut la même définition pour tous. Ce mot là il va falloir qu'ils l'apprennent. On peut lâcher une fois mais il doit être repris à un autre moment pour qu'à la fin de l'année ils savent. Alors tu vois quand je vois ton boulot sur les discriminations, ce mot là en 6^{ème} c'est extraordinaire. Et comme discrimination, c'est pareil. Il faut qu'on ait tous la même définition, une discrimination ce mot là, il va falloir qu'ils l'apprennent quitte à le lâcher une fois</p>			<p>on aime bien parce qu'on se retrouve dans la situation d'un cours classique étude de cas puis mise en perspective Bon d'accord mais disons ici c'est déjà étude de cas avec un « s » parce que c'est étude de tout leurs cas. Et donc je trouve qu'on avance tout de même par rapport à l'étude de cas ordinaire que le prof pose voilà hop je vous donne une étude et on travaille, là on part de leurs cas à eux donc de leurs vécus [...] je suis persuadé, pour l'instant je n'ai pas changé d'avis qu'on ne peut apprendre à connaître enfin à vivre que si on a du vocabulaire qui est celui qui est plaqué sur une situation et que ce vocabulaire là, un crime et un crime, a la même définition pour tous</p>

<p>mais à la fin de l'année, ils le savent je trouve extraordinaire de lancer les mots comme ça.</p>			
<p>C 248 : Bon moi je ressens ça comme ça, on est par enfin on en a déjà parlé, on est parti du sens inverse car on ne fait jamais ça de dire aux élèves mais qu'est-ce que tu as vécu et qu'est-ce que tu en penses sans que nous on ramène les choses là allez bla bla bla là es dans un résumé là. Moi je pense qu'il faut résumer Parce que si on ne fait pas un moment notre rôle</p>			<p>je pense qu'il faut résumer. Parce que si on ne fait pas un moment notre rôle enfin je me pose la question hein, si ce n'est pas à un moment ou un autre ramené à notre statut, à notre rôle quelle est donc notre légitimité, quel</p>

<p>enfin je me pose la question hein, si on n'est pas à ce moment ou un autre ramené à notre statut, à notre rôle quelle est donc notre légitimité, quelle autorité on peut avoir?</p>			<p>autorité on peut avoir?</p>
<p>N 249 : 55.35 Tu le fais pendant la séance</p>			
<p>E 250 : Oui mais tu es animateur, tu n'es pas enseignant là</p>			
<p>N 251 : Oui alors, bon alors je trouve ça formidable hein vraiment mais je m'interroge très sérieusement sur</p>			
<p>Ch 252 : Alors, bon le but n'est pas d'uniformiser hein chacun peut avoir son point de vue</p>			

<p>N 253 : Oui tout à fait d'accord. Le but n'est pas d'uniformiser tout à fait d'accord. Mais je trouve ça très bien, c'est peut-être très efficace. Mais je ne demande que passer par l'autre biais: "tiens vous parlez de ça, il y a un mot qui correspond à ça, je ne sais pas si vous le connaissez?", tiens là discrimination et on ramène le savoir puis on passe par une autre situation, un autre concept je ne suis pas certain c'est nécessaire de passer pas un résumé comme vous dites. Au fond, une situation est énoncée puis on passe par un mot ou concept explicité puis on repart comme ça, je ne sais pas si on a besoin de passer par un moment de résumé comme ça qui fait très professoral mais qui casse l'expression des élèves. On les sort de leur histoire de vie pour les faire rejouer le métier d'élèves et ça ils savent faire.</p>		<p>Le but n'est pas d'uniformiser</p>	<p>je me demande que passer par l'autre biais: "tiens vous parlez de ça, il y a un mot qui correspond à ça, je ne sais pas si vous le connaissez?", tiens là discrimination et on ramène le savoir puis on passe par une autre situation un autre concept je ne suis pas certain si c'est nécessaire de passer pas un résumé comme vous dites. Au fond, une situation est énoncée puis on passe par un mot ou concept explicité puis on repart comme ça, je ne sais pas si on a besoin de passer par un moment de résumé comme ça qui fait très professoral mais qui casse l'expression des élèves. On les sort de leur histoire de vie pour les faire rejouer le métier d'élèves et ça ils savent faire</p>
<p>Ch 254 : Là il y a beaucoup de choses, merci vraiment pour ces éléments très riches. On voit bien qu'on navigue au cœur de la problématique. Faut-il juste mais je mets des guillemets à « juste » épingler les concepts dans les histoires énoncées et suivre un fil? Où est-ce qu'il faut des moments de synthèse ou de résumé comme vous dites? Franchement moi je ne sais pas.</p>			<p>[Faut-il juste, mais je mets des guillemets à « juste » épingler les concepts dans les histoires énoncées suivre un fil? Où est-ce qu'il faut des moments de synthèse ou de résumé comme vous dites?]</p>

<p>C 255 : Ce serait intéressant de savoir si un élève est capable de faire ça. De leur demander de faire des synthèses et voir si, comme tu dis, les élèves épinglent des concepts sur des situations vécues. Je sais pas. Tu vois, on pourrait proposer à deux élèves de noter les mots importants et ensuite de faire une synthèse à la fin du débat.</p>			<p>Ce serait intéressant de savoir si un élève est capable de faire ça. De leur demander de faire des synthèses et voir si, comme tu dis, les élèves épinglent des concepts sur des situations vécues. Je sais pas. Tu vois on pourrait proposer à deux élèves de noter les mots importants et ensuite de faire une synthèse</p>
<p>E 256 : Alors ça oui, très intéressant ça c'est vachement bien</p>			
<p>N 257 : Alors ça c'est pas mal</p>			
<p>C 258 : Et ils ont fait tout du début à la fin</p>			
<p>N 259 : Et là on a l'impression en tant que prof d'avoir fait son job mais je me pose la question, mais ça c'est l'affaire de, enfin c'est vraiment une histoire de personnalité parfois je me dis en EMC: "Est-ce que je ne vais pas un peu lever le pied sur le job, je ne peux pas tout faire je ne peux pas tout dire?" Ben il y a des notions qui arrivent et d'autres qui n'arriveront pas bon tant pis</p>		<p>là on a l'impression en tant que prof d'avoir fait son job mais je me pose la question, mais ça c'est l'affaire de, enfin c'est vraiment une histoire de personnalité parfois je me dis en EMC: "Est-ce que je ne vais pas un peu lever le pied sur le job, je ne peux pas tout faire je ne peux pas tout dire?" Ben il y a des notions qui arrivent et d'autres qui n'arriveront pas bon tant pis</p>	
<p>C 260 : Oui c'est vrai</p>			

<p>N 261 : Hum je me suis retrouvé dans une telle situation quand je me suis retrouvé avec une élève qui m'a parlé de domination masculine ce n'est pas moi qui l'ai amené c'est elle qui a parlé de ça, je lui ai demandé ce qu'elle entendait par domination masculine. Bon alors je n'ai pas fait de résumé de ça la fin en disant: "Bon qu'est-ce qu'on a fait là qu'est-ce qu'on a appris? Alors dans ma formation professionnelle, je suis sorti de là en disant ouah qu'est-ce que je suis nul vraiment parce que je ne suis pas passé par cette phase: "Alors rappelez vous là, faut se souvenir de ça de ça de ça de ça tak tak tak"</p>		<p>je me suis retrouvé dans une telle situation quand je me suis retrouvé avec une élève qui m'a parlé de domination masculine [...]"Bon qu'est-ce qu'on a fait là qu'est-ce qu'on a appris? Alors dans ma formation professionnelle, je suis sorti de là en disant ouah qu'est-ce que je suis nul vraiment</p>	
<p>C 262 : Oui c'est la phase qui nous légitime</p>		<p>c'est la phase qui nous légitime</p>	
<p>Ch 263 : Alors, justement superbe transition, je me propose de passer au visionnage d'un extrait du débat de N. Et, mais c'est vraiment le hasard, en fait N. c'est que tu viens d'énoncer eh ben c'est cet extrait que j'ai pris pour travailler ensemble [visionnage]</p>			
<p>C 264 : 1.02.36 Moi c'est la place des filles qui m'interroge là. Il y en a une qui n'est pas du tout écouté c'est la petite brune à droite là hors champ</p>			
<p>N 265 : Aliah</p>			
<p>C : 266 Et il y en a une qui quand elle prend la parole elle la prend, elle se pose, elle attend puis il y a un silence incroyable.</p>			

<p>N 267 : Oui alors ce n'est pas toujours le cas, mais e revanche c'est un groupe où la parole masculin d'ailleurs je leur dis un moment là, je m'arrête pour q on jette un regard sur le débat, et je leur fa remarquer: " Vous avez vu là les garçons prenne souvent la parole?" et justement là on parlait de discriminations tout ça, et le trio, quatuor qui a là très peu parlé sauf lors du deuxième débat où la jeun fille au milieu a commencé à poser le terme de domination masculine.</p>			
	Le rôle de l'animateur ou de l'enseignant/la distribution de la parole		
<p>Ch 268 : Et là du coup si on interroge le rôle du coup d l'animateur ou de l'enseignant pour reprendre vot discussion, je sais enfin comment tu</p>			
<p>N 269 : Ben euh on voit bien moi là ben on revient s la question de la transmission du savoir si on veut. I je, sur la transmission du savoir là précisément, je r maîtrise rien. Rien du tout, y'a vraiment des chose très intéressantes, y'a de la matière et tout, il y en un qui parle de la femme et de la sexualité. Je sa que c'est du sexisme mais bon, je dis rien, parce qu je vais pas écraser les échanges, il y a la question de normes qu'on s'applique dans l'espace à certain endroits voilà</p>		<p>moi là ben on revient sur la question de transmission du savoir si on veut. Là je, s la transmission du savoir là précisément, ne maîtrise rien. Rien du tout, y'a vraie des choses très intéressantes, y'a de matière et tout, il y en a un qui parle de femme et de la sexualité. Je sais que c'e du sexisme mais bon, je dis rien, parce qu je vais pas écraser les échanges, il y a question des normes qu'on s'appliqu</p>	

		dans l'espace à certains endroits	
Ch 270 : Voilà, oui pendant l'autoconf c'est une phase où tu disais que tu étais déstabilisé			
N 271 : 1.04.30 Oui enfin je crois que j'étais déstabilisé tout le temps moi, hors de la sphère de confort c'est sûr [rire collectif] alors parfois je les laisse dire, puis les relance. Quand quelqu'un formule une opinion he		j'étais déstabilisé tout le temps moi, hors de la sphère de confort c'est sûr [rire collectif] alors parfois je les laisse dire, puis je les relance	
E 272 : Je trouve que tu es très présent			
N 273 : Quand quelqu'un formule une opinion, hurle c'est l'idée de faire reformuler, pousser les autres à formuler aussi une opinion pour voir s'il peut y avoir une nuance ou je sais pas quoi.		c'est l'idée de faire reformuler, pousser les autres à formuler aussi une opinion pour voir s'il peut y avoir une nuance	
E 274 : Oui je disais que tu es très présent		tu es très présent	
N 275 : Oui tout à fait là je parle beaucoup		je parle beaucoup	
C 276 : Mais alors la question c'est: " Est-ce qu'il faut faire parler absolument faire parler ces filles qu'on entend pas? ", parce qu'en cours quand même, notre objectif c'est que tout le monde participe, c'est	parce qu'en cours quand même, notre objectif c'est que tout le monde participe	"Est-ce qu'il faut faire parler absolument faire parler ces filles qu'on entend pas?"	

normal quoi	c'est normal		
N 277 : Ah non non non, je crois pas			
C 278 : Est-ce qu'on fait un tour de table pour que chacun puisse prendre la parole et que chacun puisse avoir son opinion, est-ce qu'on accepte que chacun puisse se mettre à l'extérieur du débat parce que le sujet les met trop mal à l'aise ou parce qu'ils veulent pas y participer pour x ou y raisons? Voilà est-ce qu'on laisse la domination masculine de la parole mais pense que c'était bien ce que tu as fait en disant: "Stop là, regardez ce qui se passe"?			
N 279 : Je pense qu'il faut le signifier c'est tout		je pense qu'il faut le signifier c'est tout	
C 280 : Voilà STOP c'est ça, hop hop hop voilà ce qui se passe pour une prise de conscience, je sais pas			
N 281 : Non			
C 282 : Non je ne pense pas non plus qu'il faille forcer la parole			je ne pense pas non plus qu'il faille forcer la parole
N 283 : Il faut laisser faire le groupe, vivre le groupe. Là j'avais ressenti le besoin de leur montrer comment fonctionnait ce groupe tout de même au bout d'un moment voilà. Ca n'a pas poussé ces gamines			Il faut laisser faire le groupe, vivre le groupe. Là j'avais ressenti le besoin de leur montrer comment fonctionnait ce groupe tout de même au bout d'un moment voilà. Ca n'a pas poussé ces gamines

prendre plus la parole non j'ai respecté leur choix			gamines à prendre plus la parole non j'ai respecté leur choix
Ch 284 : Je sais pas comment vous vous seriez vu réag là durant cette séquence forte parce que des choses fortes ont été dites, femme égale sexualité, le rôle de la femme. Même cette seule fille à qui tu dis: " Ben vous êtes scandalisée là?" et elle qui répond et ben non			
C 285 : Moi je me serais appuyé sur le grand là-bas qui dit que c'est du sexisme mais c'est comme ça. Faut lui demander d'en dire plus			
E 286 : Oui c'est ça, moi aussi je crois. J'aurais pris le mot, oui j'aurais pris le mot: "Et ben définit le alors"		J'aurais pris le mot, oui j'aurais pris le mot "Et ben définit le alors"	
N 287 : Ben on l'avait fait ça, c'est pas dans cette séquence là mais cela a été fait			
C 288 : Je serais allé sur les normes, les règles, c'est interdit par qui ? Et c'est comme ça		Je serais allé sur les normes, les règles c'est interdit par qui ? Et c'est comme ça	
E 289 : Oui mai bon en seconde. Alors ça on en a parlé le fait d'être scandalisé sur quelque chose. Parce que l'homophobie par exemple ce gamin qui dit: "Ben oui c'est normal l'homophobie". On en a parlé avec N. et alors avec ce genre de chose ça nous fait avancer, e			l'homophobie par exemple ce gamin qui dit: "Ben oui, c'est normal l'homophobie". On en a parlé avec N. et alors avec ce genre de chose ça nous fait avancer, est ce qu'il faut y aller

<p>ce qu'il faut y aller frontalement, tu vois, c'est interco voilà et tout est dit, c'est descendant non je crois pas</p>			<p>frontalement, tu vois, c'est interco voilà et tout est dit, c'est descendant non je crois pas</p>
<p>C 290 : Non c'est-à-dire que mais par contre je serai peut-être allé du côté de la Loi tu vois, que dit la loi là, nous on peut penser quarante milles choses mais on est réglé par la loi, c'est-à-dire que moi ça me rassure beaucoup de faire ça, quand je suis désarçonné hop je me rattache à ça. Je me retranche derrière derrière oui c'est ça, me retrancher derrière la loi Quelque part je me dis que la position personnelle et ce que dit la loi c'est deux positions différentes. Ça peut avoir des valeurs qui sont tout à fait dans les valeurs républicaines ou pas du tout, voilà, mais que la Loi elle est au cœur de la république, ça c'est à dire</p>			<p>je serai peut-être allé du côté de la Loi tu vois, que dit la loi là, nous on peut penser quarante milles choses mais ça est réglé par la loi, c'est-à-dire que moi ça me rassure beaucoup de faire ça quand je suis désarçonné hop je me rattache à ça. Je me retranche derrière oui c'est ça, me retrancher derrière loi. Quelque part je me dis que position personnelle et ce que dit la loi c'est deux positions différentes. Ça peut avoir des valeurs qui sont tout fait dans les valeurs républicaines ou pas du tout, voilà, mais que la Loi elle est au cœur de la république</p>
<p>E 291 : Mais alors du coup c'est ça ce qu'il faut faire ?</p>			
<p>C 292 : Alors là moi j'en sais rien du tout</p>			
<p>E 293 : Moi j'avais bien compris que le débat c'est en voilà. C'est le débat il y a des choses qui sortent voilà Moi j'avais compris que c'est l'expérience qu'il faut solliciter et que ça là que dit la loi c'est l'étape d'après</p>			

C'est mon H3. Où alors, on est toujours entre se poser plein de questions je sais pas, je sais plus			
C 294 : Parce qu'un débat d'opinion ça fait PMU que tu vois je trouve qu'il manque quelque chose là tu vois, un prof il doit apporter des connaissances, des savoirs, pour moi c'est une évidence même s'il ne fait pas que ça			un débat d'opinion ça fait PMU quoi tu vois je trouve qu'il manque quelque chose là tu vois, un prof il doit apporter des connaissances, des savoirs, pour moi c'est une évidence même s'il ne fait pas que ça
E 295 : Oui j'ai cette impression là, et c'est pour ça que je suis sorti de là complètement défaite en disant "Mais qu'est-ce que j'ai fait là?"			
N 296 : En discutant avec un collègue là, un philosophe, il me disait mais quand est-ce que tu passes par ces savoirs universels ? Quand est-ce que tu montres, là loi c'est ça?			
C 297 : Oui c'est ça ouais			
N 298 : Alors il y a plusieurs raisons pour lesquelles je n'interviens pas lorsqu'il dit: "Les femmes c'est l'image de la sexualité". Est-ce que la loi dit quelque chose là-dessus? C'est comme je le disais, c'est ça l'anthropologie			
E 299 : Et j'ai trouvé ça très fort là et surtout venant d'un garçon.			

<p>N 300 : Oui clairement c'était très fort, et en fait l'idée là je n'interviens pas alors que plein lèvent la main et tout, ils veulent parler. Et tout à coup, je me dis alors soit j'interviens maintenant et je brise et je passe sur autre chose. Et ça aussi, en continu dans les moments de débat, je me pose cette question tout le temps en fait. Est-ce que là j'arrête là pour poser les choses? et la dynamique du débat est interrompue ou alors elle est reprise après j'en sais rien du tout. Donc je n'ai pas osé le faire. Ensuite je me suis dit tiens, peut-être que ça va faire réagir d'autres. Voilà c'est pour ça qu'après je relance : "Et les autres, vous en pensez quoi ?"</p>		<p>là je n'interviens pas alors que plein lèvent la main et tout, ils veulent parler. Et tout à coup, je me dis alors soit j'interviens maintenant et je brise et je passe sur autre chose. Et ça aussi, en continu dans les moments de débat, je me pose cette question tout le temps en fait. Est-ce que là j'arrête là pour poser les choses? et la dynamique du débat est interrompue ou alors elle est reprise après j'en sais rien du tout. Donc je n'ai pas osé le faire. Ensuite je me suis dit tiens, peut-être que ça va faire réagir d'autres. Voilà c'est pour ça qu'après je relance : "Et les autres, vous en pensez quoi ?"</p>	
<p>Ch 301 : L'idée effectivement c'est qu'est-ce que je gagne qu'est-ce que je perds. Finalement quand on réfléchit et là tu l'as bien dit sur le coup</p>			
<p>N 302 : 1.10.18 Oui c'est ça la question là typiquement la femme c'est la sexualité j'arrive là avec le peu de bagage que je peux avoir sur tout ce que les anthropologues ont pu dire sur la construction du genre en fait hein, et donc comment dire lui il exprime une opinion qu'il s'est forgée à travers son expérience ses parents, son entourage et moi je viens casser son opinion en disant mais attention dans ce que vous dites là, on peut se retrouver dans comment ben je r</p>			

voulais pas me retrouver dans cette situation et lui dit attention ce que tu peux dire on peut le déconstruire en fait ce que tu dis là est faux			
E 303 : Ah oui, en effet			
C 304 : Oui			
N 305 : Du coup voilà, hop boum, il n'y a plus rien à dire sur cette question, mais tant pis, je reste sur mon opinion, j'en ai rien à faire de ce que raconte le prof c'est tout. Et j'espérais en laissant la parole et en n'intervenant pas à titre professoral d'accord, en laissant la parole aux élèves, cet élève qui dit la femme c'est la sexualité, cet élève s'il avait entendu un autre gamin dire eh ben oui moi je ne suis pas totalement d'accord et bien il aurait peut-être un peu changé d'opinion tu vois		Et j'espérais en laissant la parole et en n'intervenant pas à titre professoral d'accord, en laissant la parole aux élèves, cet élève qui dit la femme c'est la sexualité, cet élève s'il avait entendu un autre gamin dire eh ben oui moi je ne suis pas totalement d'accord et bien il aurait peut-être un peu changé d'opinion	
C 306 : Avec plus d'efficacité parce que c'est un copain qui le dit et pas parce que c'est toi qui le dis			
N 307 : Je sais pas c'est la question que je me pose.			
Ch 308 : Mais peut-être que le débat sur le débat il e			

peut-être là au fond laisser dire ou dire à la place			
N 309 : Oui le rôle du prof il est peut-être là, j'aurais peut-être pu laisser dire en disant : " Mais qu'est-ce que vous voulez dire, au fond, vous pouvez préciser? " Par exemple c'est quoi la sexualité pour vous etc. Au fond, notre boulot c'est peut-être simplement de corriger des mots du vocabulaire mal employés mais attention là ce que vous venez de dire là, ben là y a une erreur. Ici ben c'est quoi "sexualité"? Maitrise de la maternité? C'est sûrement ça ce qu'il voulait dire mais enfin quoique j'en sais rien			le rôle du prof il est peut-être là, j'aurais peut-être pu laisser dire en disant : " Mais qu'est-ce que vous voulez dire, au fond, vous pouvez préciser? " Par exemple c'est quoi la sexualité pour vous etc. Au fond, <u>notre boulot c'est peut-être simplement de corriger des mots du vocabulaire mal employés</u> mais attention là ce que vous venez de dire là, ben là y a une erreur
E 310 : Oui c'est vrai			
Ch 311 : Oui on n'en sait rien, ça c'est intéressant. Parce qu'au fond est-ce qu'on sait quelle valeur il met derrière son point de vue là? le terme sexualité. c'est peut-être ça qu'on cherche, ces points de vue			
N 312 : Oui c'est ce dont on parlait dans la vidéo [s'adresse à E], oui avec les terminales			
E 313 : Oui c'est énorme.			
N 314 : C'est exactement ce que tu avais fais			

<p>E 315 : Oui ouahh j'avais demandé aux élèves est-ce que vous avez déjà été acteur témoin victime d'un harcèlement sexuel etc et on est arrivé sur les filles et elles doivent pas porter des jupes dans la rue puis l'un d'eux dit "Eh bien ma sœur ça sera comme ça, elle n'ira pas dans la rue comme ça, rien à faire, je lui interdis ça". Ma fille pareille. Les autres je m'en fous mais pour la question de laisser faire cela. Puis je lui dis : "Mais d'où te vient ça?". Mais de moi, c'est de moi. Et c'est forcément parce que c'est un gamin de banlieue et là justement comment s'attaquer à ces normes là?</p>			
<p>Ch 316 : Oui clairement là on y est de plein fouet, qu'est-ce qui nous empêche d'y aller?</p>			
<p>E 317 : Ben la retenue là, c'est ce que tu disais parce que tu n'osais pas parler de sexualité</p>			
<p>N 318 : 1.15.37 Non pas du tout non, pourquoi parce que j'y ai pas pensé ça m'a échappé</p>			
<p>C 319 : Moi j'aurais eu peur de perdre le groupe Parce que je me dis on prend 5 minutes là ok tu as eu ce mot, cette expression, elle te vient d'où etc...j'aurais peur de perdre les autres</p>		<p>j'aurais eu peur de perdre le groupe. Parce que je me dis on prend 5 minutes là ok tu as eu ce mot, cette expression, elle te vient d'où etc...j'aurais peur de perdre les autres</p>	
<p>E 320 : Je crois pas</p>			

<p>C 321 : Et en m'intéressant juste à un élève allez là te laisse parler seul pendant 5 minutes mais bon e même temps j'ai des petits et je me dis que les peti une fois qu'ils ont dit ils n'ont plus rien à dire en fa Puis ils trouvent que la parole des autres elle est quar même moindre par rapport à la leur.</p>			
<p>E 322 : Ah ouiiii complètement</p>			
<p>C 323 : Donc quand j'essaye de les faire interagir da la classe ils s'écoutent peu en fait et alors j'aurais pe de ça, de perdre le fil de les perdre de perdre groupe</p>		<p>j'aurais peur de ça, de perdre le fil de l perdre de perdre le groupe</p>	
<p>Ch 324 : Et pourtant tu l'as fait là au début de to début en faisant émerger des points de vue là bo c'est vrai que c'était toujours leurs points de vue ouais et est-ce qu'ils n'écoutaient pas les points de vu des autres</p>			
<p>C 325 : Ouais je sais pas mais je vais essayer, c'est e que je me disais avant, prendre le point de vue d'u élève et leur demander de le discuter je vais essaye Mais je trouve que ton attitude est vacheme engageante pour le dialogue en fait parce que reprends ce que les élèves ils disent et tu reformules tu vois dans un style vraiment enfin eu ouais proche d'eux tu vois. Moi j'ai pris un ton tu vo voilà alors on a fait ça, on a vu ça, puis ça puis ça [el tape la main sur la table en même temps qu'el</p>	<p>c'est notre rôle habitu en cours d'histoire-g tu vois</p>	<p>ton attitude est vachement engagean pour le dialogue en fait parce que reprends ce que les élèves ils disent et le reformules tu vois dans un sty vraiment enfin euh ouais proche d'eux vois. Moi j'ai pris un ton tu vois voilà alo on a fait ça, on a vu ça, puis ça puis ça [el tape la main sur la table en même tem qu'elle énonce ces mots] tu vois, tu vois</p>	

<p>énonce ces mots] tu vois, tu vois ça fait très prof qui catégorise, c'est notre rôle habituel en cours d'histoire-géo tu vois</p>		<p>fait très prof qui catégorise</p>	
<p>N 326 : Mais tu as vu notre réaction on a dit qu'on trouve ça super</p>			
<p>C 327 : Et en fait, là on te voit, c'est englobant, tu es plus dans la communication quelque chose que moi c'est tac tac tac cherche la parole de l'élève que moi c'est tac tac tac</p>		<p>on te voit, c'est englobant, tu es plus dans la communication quelque chose que moi c'est tac tac tac</p>	
<p>N 328 : 1.18.19 Je le fais parce que, bon mais ça c'est mais bon ça c'est encore le prof hein, c'est pour voir on est tous au clair avec ce qu'on s'est dit là est-ce que tout le monde a bien entendu</p>		<p>Je le fais parce que, bon mais ça c'est mais bon ça c'est encore le prof hein, c'est pour voir si on est tous au clair avec ce qu'on s'est dit là est-ce que tout le monde a bien entendu</p>	
<p>C 329 : Ouais ouais mais c'est peut-être quelque chose qu'il faut garder, parce que ça déteint sur le groupe. C'est engageant, englobant même si tu cherches à faire le prof comme tu dis, c'est quand même pour quelque chose de euh je sais pas, de comme une technique pédagogique affirmée, ce style proche d'eux je pense que c'est vraiment une posture</p>			<p>c'est peut-être quelque chose qu'il faut garder, parce que ça déteint sur le groupe. C'est engageant, englobant même si tu cherches à faire le prof comme tu dis, c'est quand même pour quelque chose de euh je sais pas, de comme une technique pédagogique affirmée, ce style proche d'eux</p>

adéquat			pense que c'est vraiment une posture adéquat
N 330 : Après E. tu disais que j'intervenais beaucoup je pense pas que enfin mais ça c'est une discipline que je ne pourrais jamais m'imposer c'est tellement ancrer [le fait de contrôler la parole des élèves] on peut se demander si je ne devrais pas laisser un peu plus faire les élèves, les lâcher un peu plus là		j'intervenais beaucoup, je pense pas que enfin mais ça c'est une discipline que je ne pourrais jamais m'imposer c'est tellement ancrer [le fait de contrôler la parole des élèves] on peut se demander si je ne devrais pas laisser un peu plus faire les élèves, les lâcher un peu plus là	
E 331 : Est-ce que c'est possible franchement je suis pas sûr, je crois qu'il faut quand même tenir le groupe, ils ont besoin du prof			Est-ce que c'est possible franchement je suis pas sûr, je crois qu'il faut quand même tenir le groupe, ils ont besoin du prof
N 332 : Il y a des collègues qui doivent en être capables qui peuvent plus tempérer même physiquement même			
C 333 : Oui je crois qu'il faut les tenir, ils ne savent pas encore débattre comme ça			Oui je crois qu'il faut les tenir, ils ne savent pas encore débattre comme ça
N 334 : Oui clairement			
E 335 : Mais est-ce qu'ils s'écoutent alors ?			

N 336 : Dans ce groupe si je crois il faut peut-être tempérer un peu mais si ils s'écoutent quand même		ils s'écoutent quand même	
C 337 : 1.19.17 Mais le fait après quand tu as fait débriefe là le fait de te mettre assis là au milieu là es ce que ça n'a pas été différent, ça n'a pas un peu libéré ça ?			
N 338 : Mais oui mais bon l'idée de rentrer dans groupe pour le débriefe c'était que je ne voulais plus qu'ils me regardent moi pour parler avec les autres en fait		l'idée de rentrer dans le groupe pour débriefe c'était que je ne voulais plus qu'ils me regardent moi pour parler avec les autres en fait	
Ch 339 : Oui et puis dans ton débriefe il y avait plus de moments de conceptualisation, oui parce que je me suis dit il faut quand même faire un peu d'EMC [rien collectif]			
C 340 : Cela veut dire que le sujet n'était pas, épuisé en fait			
N 341 : Oui c'est ça, le sujet n'était pas épuisé, pas du tout en fait. Même à la fin j'ai dû interrompre en disant bon voilà là maintenant il faut qu'on arrête là			
E 342 : Mais c'est peut-être ça qui va leur rester de plus les marquer alors que moi c'était ouais punais c'était lent, on tournait en rond			
Ch 343 : On va y venir justement mais pardon C. je t'ai coupé quand tu évoquais la façon de faire de N. dur			

<p>tu avais commencé par donné ton point de vue là</p>			
<p>C 344 : 1.21.10 J'ai trouvé que ça engageait beaucoup la parole alors ce n'est pas non plus ce que j'ai voulu faire parce que je manquais de temps je trouve pour ça, je voulais faire un truc comme ça qui tienne, un truc fermé sur lui-même. La façon que tu as de reformuler et de rire avec eux en fait ça te met dedans malgré tout, même si tu es en position un peu derrière t'es quand même dedans et t'as pas plus de enfin tout le monde s'exprime à un moment tu prends la parole comme les autres comme ils prennent la parole spontanément eux et toi aussi ça vous met vraiment à égalité et même si tu es un peu en-dehors parce que tes derrières tu n'as pas une position ou posture surplombante</p>		<p>J'ai trouvé que ça engageait beaucoup la parole alors ce n'est pas non plus ce que j'ai voulu faire parce que je manquais de temps je trouve pour ça, je voulais faire un truc comme ça qui tienne, un truc fermé sur lui-même. La façon que tu as de reformuler et de rire avec eux en fait ça te met dedans malgré tout, même si tu es en position un peu derrière t'es quand même dedans et t'as pas plus de enfin tout le monde s'exprime à un moment tu prends la parole comme les autres comme ils prennent la parole spontanément eux et toi aussi ça vous met vraiment à égalité même si tu es un peu en-dehors parce que tes derrières <u>tu n'as pas une position ou posture surplombante</u></p>	
	<p>Interroge la forme scolaire (quelque chose qui dépasse la classe)</p>		

<p>N 345 : Alors peut-être dernière idée, justement j'ai pensé à nouveau idéalement j'aurais voulu une conclusion plus professorale plus académique et au final j'étais très frustré parce qu'il n'y a pas de concept rien mais après la réflexion je me dis ben c'est un moment de débat qui se poursuit hors de classe, j'initie un débat des échanges de points de vue et peut-être que, j'en sais rien, mais que hors de classe ben le débat va continuer et que ce débat citoyen il n'a peut-être pas besoin du cadre de classe, d'un prof ou d'un animateur pour le faire voir</p>	<p>idéalement j'aurais voulu une conclusion plus professorale plus académique</p>	<p>et au final j'étais très frustré parce qu'il n'y a pas de concept rien mais après la réflexion</p>	<p>je me dis ben c'est un moment de débat qui se poursuit hors de la classe j'initie un débat des échanges de points de vue et peut-être que, j'en sais rien, mais que hors de la classe ben le débat va continuer et que ce débat citoyen il n'a peut-être pas besoin du cadre de la classe, d'un prof ou d'un animateur pour le faire</p>
<p>C 346 : Oui c'est pas, pas un truc fermé sur lui-même comme je viens de le dire</p>			<p>pas un truc fermé sur lui-même</p>
<p>N 347 : Oui je sais pas moi quelque chose qui aille au-delà du seuil de la classe</p>		<p>quelque chose qui aille au-delà du seuil de la classe</p>	
<p>C 348 : Oui, je suis d'accord. Du coup le fait que tu ramènes pas au concept, le pari qu'on fait c'est qu'on ne peut pas arrêter le débat là dans la classe</p>			<p>le pari qu'on fait c'est qu'on ne peut pas arrêter le débat là dans la classe</p>
<p>N 349 : Ben oui maintenant je m'en rends compte parce qu'une semaine après je me disais oh la là j'aurais dû etc etc etc faire plus de choses je me dis peut-être qu'ils en ont parlé en-dehors de la classe entre eux en disant oh la lààà tu abuses franchement quand tu dis que la femme c'est sexualité une fille qui viendrait le voir ou pas on sait pas</p>		<p>je me dis peut-être qu'ils en ont parlé en-dehors de la classe entre eux en disant oh la lààà tu abuses là franchement quand tu dis que la femme c'est la sexualité une fille qui viendrait le voir ou pas on sait pas</p>	

pas			
	Quels valeurs/normes transmettre? Pas de production de savoirs sur ce point, aspect qui reste en suspens		
E 350 : C'est leur vie			
Ch 351 : Oui alors en fait, c'est marrant mais quand tu dis tu n'étais pas content de ton débat en fait tous les trois vous avez dit cela après votre débat et que vous avez été déstabilisé. Alors on va passer justement à un débat d'E.			
C 352 : Alors on fait quand même le pari qu'ils ont plein d'avis différents			
N 353 : Eh oui, on fait le parti c'est vrai			
C 354 : C'est-à-dire que si après il y a un accord sur une opinion mais pas parce qu'elle ne nous plaise pas mais sur une opinion contraire aux valeurs de la république comme le sexisme c'est génial pour qu'est-ce qu'on fait quoi? En tant que prof, on peut pas laisser dire ça, si?	C'est-à-dire que après il y a un accord sur une opinion [] contraire aux valeurs de la république comme le sexisme c'est génial point, qu'est-ce qu'on fait quoi? En tant que prof, on peut p		

	laisser dire ça, si?		
N 355 : Ben faut faire ce que tu fais toi			
C 356 : Oui mais ce que je fais moi c'est reprendre les mots de vocabulaire utilisés et remettre ça dans l'ordre mais je ne vais pas plaquer mon idée toute faite		je fais moi c'est reprendre les mots de vocabulaire utilisés et remettre ça dans l'ordre mais je ne vais pas plaquer mon idée toute faite	
E 357 : Oui moi j'ai été confronté à ça et j'ai plutôt cherché à imposer une idée avec le résultat qu'on connaît, il ne s'est rien passé		j'ai plutôt cherché à imposer une idée avec le résultat qu'on connaît, il ne s'est rien passé	
C 358 : Faut vraiment faire confiance à la pluralité d'opinions			
N 359 : Oui c'est ça quand il y en a un qui impose son point de vue à tous et qu'ensuite tout le monde se boucle parce que c'est le kaïd			
Ch 360 : Ben oui, chez toi, le gamin qui dit la peine de mort c'est bien là, et si on s'arrête là-dessus?		le gamin qui dit la peine de mort c'est bien là, et si on s'arrête là-dessus?	

N 361 : Ouh c'est très embêtant. D'où la critique de mon collègue de philo qui dit c'est très bien ce que vous avez faites mais à quel moment tu poses la parole humaniste, universelle etc d'où ma frustration			
Ch 362 : Mais ta question reste légitime, est-ce qu'à fond il faut y arriver à cette parole ou est-ce qu'à fond on peut laisser dire et en rester là?			
N 363 : 1.25.19 Ah j'aurais adoré d'entendre nous dire ce qu'il faut faire			
Ch 364 : Ah bien essayé, bon alors là j'ai mis les séquences d'E, les deux séquences et je vous propose d'écouter la première, d'en parler puis la seconde [visionnage]			
	La question du positionnement moral		
E 365 : 1.31.47 La situation de départ c'est le garçon qui se fait traiter de sorcier par Yann, ah sorcier sorcier sorcier, et ils se marrent			
N 366 : C'est la phase descriptive là tu en es où là			
E 367 : Là tu es au début là			
Ch 368 : Oui c'est tout au début, le croquis est passé, description est passée et			

N 369 : Ah oui tu veux faire réagir les élèves c'est ça?			
E 370 : Oui est-ce que la situation est normale, p normale? etc vous en pensez quoi et bla bla bla je me rends compte très vite de toutes façons que moi je viens avec les gros sabots: "Et toi t'es mon pote donc je peux t'insulter et on rigole", tout le monde rigole et puis même en revoyant ça c'est intéressant ils ne voient pas la différenciation, on est dans leur normalité et moi j'ai ramé		je me rends compte très vite de toutes façons que moi je viens avec les gros sabots: "Et toi t'es mon pote donc je peux t'insulter et on rigole", tout le monde rigole et puis même en revoyant ça c'est intéressant ils ne voient pas la différenciation, on est dans leur normalité et moi j'ai ramé	
C 371 : Mais au-delà de ça j'ai l'impression qu'ils n'ont pas du tout envie de te vexer c'est-à-dire que le rang tu dis : "Vous trouvez ça normal?" ils ne savent pas comment tout répondre. Si je dis oui elle va dire quoi si je dis non alors qu'est-ce qu'elle va dire puis voilà			
E 372 : Oui ils sont un peu pénibles par moment			
N 373 : Y en a un qui ne veut pas se faire filmer			
E 374 : Non en fait il est toujours comme ça à se cacher le visage même en cours c'est bizarre hein et pourtant il existe dans le groupe il a une vraie place là			
N 375 : Problème d'adolescent			
Ch 376 : Ah moi je pense aussi que c'était à cause de la caméra			

<p>N 377 : 1.33.49 En fait je m'interroge sur ce qui a coincé la parole sur une question qui est tellement dans leur quotidien en effet mais je ne sais pas si ils s'interrogent sur ça je euh t'es arrivée avec une question sur le racisme ordinaire il a proposé une situation et eux ont le sentiment, du moins c'est comme ça que je le comprends. Ils ont senti que tu avais trouvé un prétexte par l'expérience de quelqu'un pour imposer ta norme sur le racisme ordinaire, moi je le comprends comme ça</p>		<p>Ils ont senti que tu avais trouvé un prétexte par l'expérience de quelqu'un pour imposer ta norme sur le racisme ordinaire, moi je le comprends comme ça</p>	
<p>E 378 : C'est ça oui</p>			
<p>N 379 : Donc ils n'avaient rien à dire</p>			
<p>E 380 : Ca c'était sur le débat 2</p>			
<p>N 381 : Ah le débat 2</p>			
<p>E 382 : Non le débriefing</p>			
<p>N 383 : Ah oui le débriefing ok, c'est là qu'ils ont exprimé cela oui tout à fait</p>			
<p>C 384 : Oui j'ai cette analyse aussi. Ils savent bien ce que l'institution va dire, ce que tu vas dire, du coup ça coince parce qu'ils n'ont pas de possibilité de dire autre chose mais je sais pas si on peut échapper à ça</p>		<p>Ils savent bien ce que l'institution va dire ce que tu vas dire, du coup ça coince parce qu'ils n'ont pas de possibilité de dire autre chose mais je sais pas si on peut échapper à ça</p>	

E 385 : Oui alors ça c'est clair, ça c'est quelque chose qu'il faut éviter. Prendre un sujet et les attendre avec une morale, une leçon de morale derrière. Ca ça ne passe pas			ça c'est quelque chose qu'il faut éviter. Prendre un sujet et <u>les attendre avec une morale, une leçon de morale derrière. Ca ça ne passe pas</u>
Ch 386 : Oui alors allons-y quels sont vos leviers qu'il faut actionner voire quels leviers vous auriez utilisé pour faire évoluer autrement cette situation ?			
N 387 : Quand je vois ça je m'y vois complètement ou			
C 388 : Oui moi aussi ils savent où tu veux aller et en même temps c'est les valeurs républicaines aussi	en même temps c'est les valeurs républicaines aussi	ils savent où tu veux aller	
Ch 389 : Oui mais vous sur quels ressorts vous auriez travaillé			
N 390 : Oh la laaa			
Ch 391 : Pas facile hein			
C 392 : Ben moi j'aurais peut-être fait le truc inversé "et ben ouais c'est super marrant", par la dérision. ben moi je le fais tout le temps et j'aurais inventé une situation de racisme où c'est moi le prof qui suis raciste et voir si cela provoque la même chose : " Oui mais madame mais vous ce n'est pas normal vous êtes un adulte" j'aurais provoqué			j'aurais peut-être fait le truc inversé "et ben ouais c'est super marrant", par la dérision. Et ben moi je le fais tout le temps et j'aurais inventé une situation de racisme où c'est moi le prof qui suis raciste et voir si cela provoque la même chose : " Oui mais madame mais vous ce n'est pas normal vous êtes u

			adulte" <u>j'aurais provoqué</u>
E 393 : Oui c'est vrai. Mais j'ai pas pas pensé à ça. J'étais trop dans mon truc, sans aucune distance. Après, ils le disent le petit R. il dit: " Oui mais cela va durer jusqu'à l'âge adulte et après on arrêtera", oui l'aurais provoqué moi je trouve ça vachement drôle. L'avais fait avec un groupe là j'avais dit sale juif et bien je me suis vachement marré et de voir si oui c'est vrai		Oui c'est vrai. Mais j'ai pas pas pensé à ça. J'étais trop dans mon truc, sans aucune distance	
E 394 : Oui mais sale juif ce n'est pas pareil que sorcier, sorcier ils ne s'en rendent pas compte qu'il y a une situation de harcèlement			
Ch 395 : Si si, on va le voir			
E 396 : Oui si c'est vrai on va le voir. Ce groupe est statique, il n'avance pas. C'est leurs valeurs et moi j'ai les miennes. Enfin moi j'ai eu l'impression de ramer et je parle beaucoup hein?		Ce groupe est statique, il n'avance pas. C'est leurs valeurs et moi j'ai les miennes. Enfin moi j'ai eu l'impression de ramer et je parle beaucoup hein?	
N 397 : Mais ils ont tous la même opinion est-ce que c'est définitive ?			
E 398 : Non			

N 399 : Parce que tu disais juste avant ben non ce n'est pas du racisme on sait d'où vient la blague, on sait dans quelle intention elle a été faite c'est pas du racisme cela se différencie de si c'est un autre parce que ça a été exprimé comme ça			
E 400 : Non ben pour eux ce n'est pas du racisme mais c'est l'idée qu'on est quand même dans ce qu'on appelle le racisme ordinaire			
N 401 : Mais est-ce que tu n'as pas le sentiment que pour eux à un moment le sujet il était clos?			
E 402 : Complètement. Et pourtant il a fallu tout ce temps pour arriver quand même à des choses fortes			
	Réflexion sur la question de départ (et son impact sur le débat)		
N 403 : Alors je suis désolé mais je ne vois pas de solution là enfin je franchement je vois pas			
C 404 : Difficile en fait			

<p>N 405 : Oui alors hier je te posais la question [s'adressant au chercheur] hier de la formulation de la question en fait je m'interrogeais en fait. Moi je voulais travailler sur les discriminations homme femme d'accord et ne suis pas rentré dans le sujet avec une situation dont il jaillit une idée sur la discrimination. Je suis arrivé avec l'idée: "Avez-vous déjà vu une situation d'agression sexiste ou sexuelle dans l'espace publique?". Voilà un truc ancré dans la réalité d'accord. Et j'ai constaté que ce sujet traverse plein de sujets et est transversal. Et je me demandais si sur le racisme ordinaire, il fallait rentrer par une question comme: " Est-ce que vous avez déjà rencontré une situation de racisme ordinaire en définitive comme untel l'a décrit"? etc. Et on va beaucoup travailler sur le sujet des discriminations en seconde parce que c'est vraiment un sujet sur lequel on peut débattre comme support sur un thème comme la loi à voir tient je va peut-être reprendre le sujet et je m'étais interrogé sur la formulation d'une question comme par exemple sur l'insulte tu vois ben qu'est-ce que l'insulte en définitive, qu'est-ce qui vous insulte vous et alors ça ne va peut-être pas tomber sur le racisme mais sur l'homophobie j'en sais rien. Alors, je sais pas si je ne fais comprendre disons plutôt que d'y aller franchement, prendre une question plus large d'où va jaillir ben ce que je recherche à faire travailler. Ça évite de venir, comme tu dis: "Avec les gros sabots</p>			<p>plutôt que d'y aller franchement prendre une question plus large d'où va jaillir ben ce que je recherche à faire travailler. Ça évite de venir, comme tu dis: "Avec les gros sabots", et on traite quand même le sujet</p>
---	--	--	---

<p>et on traite quand même le sujet</p>			
<p>Ch 406 : Parce que la question te semblait trop fermée? En même temps, nous on avait dans dispositif proposé jusqu'un croquis de départ et pour y arriver : "Est-ce que quelqu'un a vécu une situation de " et on indique le thème. C'est vrai qu'on était pas allé plus loin</p>	<p>En même temps, nous on avait dans dispositif proposé jusqu'un croquis de départ et pour y arriver : "Est-ce que quelqu'un a vécu une situation de " et on indique le thème. C'est vrai qu'on était pas allé plus loin</p>		
<p>E 407 : Ok oui euh oui mais bon. Il faut une question quand même pour introduire la situation. Moi je n'ai pas posé la question du racisme ordinaire, mais c'est vrai que la situation enfin oui c'était connu</p>			<p>Il faut une question quand même pour introduire la situation</p>

<p>N 408 : Non tu m'avais dit tu n'avais pas posé ces mots. Non tu leur a présenté enfin je te laisse dire</p>			
<p>E 409 : Non la première séance de l'année on avait rencontré une situation de classe et j'avais dit: " Vous savez ce que c'est ça là ce qui vient de se passer? c'est du racisme ordinaire" et puis quand il a fallu trouver une situation là je suis parti d'une planche, d'une B d'une femme qui présente une situation ordinaire à travail d'une personne qui dit à l'autre: " Allez, donne moi la moitié de ton truc fais pas ton juif, allez fais pas ton juif" où femme au volant danger au tournant de des trucs comme ça et c'était sur des juifs et donc leur lis et ça a été ma première question, vous en pensez quoi ? Et le gamin sur ma gauche dit et bien madame c'est ce que vous aviez dit c'est du racisme ordinaire et puis après j'ai dit bon on va chercher une expérience, est-ce que vous avez été confronté à une telle expérience et là vous avez un papier, là écrivez vos idées et puis on a faire un tour de table sans développer et puis une situation a été choisie</p>			
<p>C 410 : Et tu n'as pas l'impression qu'ils sont déjà arrivés au concept ?</p>		<p>tu n'as pas l'impression qu'ils sont déjà arrivés au concept ?</p>	
<p>E 411 : Ah euh</p>			
<p>C 412 : Tu avais déjà défini le racisme ordinaire donc ça vient comme une illustration et du coup il n'y a plus rien</p>			<p>Tu avais déjà défini le racisme ordinaire et donc ça vient comme une illustration et du coup il n'y a plus rien</p>

a plus rien à dire			à dire
E 413 : Ah oui c'est vrai			
C 414 : Oui bon après tu as tout essayé. Comme il n'avait pas d'autre opinion tu as demandé si on pouvait penser différemment, si après le point de vue changeait, et si l'acteur changeait ça changeait situation bref tu as tout essayé			
Ch 415 : 1.42.06 Alors moi ce qui me semble en regardant ces trois débats, c'est que peut-être celui-ci se distingue par mais bon je ne suis pas certain de ce que je dis il n'y a pas dans ce débat autant de situations de vie racontaient comme dans les 2 autres débats c'est la lecture que j'en fais. Là au fond, il n'avait pas beaucoup d'histoires de vie mais beaucoup de moments d'analyse, et peut-être il y a un lien avec ce qu'on cherche			
E 416 : Oui mais ça c'est de ma faute c'est vrai que j'ai beaucoup fait analyser les élèves, c'est peut-être pas une bonne chose parce qu'on va tout de suite dans le dur. Alors que passer par des histoires c'est vrai c'est plus progressifs. Je n'avais pas pensé ça. Mais c'est aussi parce que je suis restée sur oui cette situation je m'en suis pas détachée mais autre chose, est-ce qu'on a besoin du croquis, parce que c'est aussi		Mais c'est aussi parce que je suis restée sur oui cette situation et je m'en suis pas détachée mais autre chose, est-ce qu'on a besoin du croquis, parce que c'est aussi la cause du croquis qu'on est resté bloqué sur cette situation et les deux élèves étaient dans la classe le harceleur et l'autre	c'est vrai que j'ai beaucoup fait analyser les élèves, c'est peut-être pas une bonne chose parce qu'on va tout de suite dans le dur. Alors que passer par des histoires c'est vrai c'est plus progressifs. Je n'avais pas pensé ça

<p>cause du croquis qu'on est resté bloqué sur cette situation et les deux élèves étaient dans la classe harceleur et l'autre aussi hein</p>			
<p>Ch 417 : Oui alors pour le croquis c'est beaucoup plus le point de départ, c'est un fil rouge sur lequel on essaye de rester à proximité mais c'est tout, chez C. c'est passé comme et chez toi aussi je crois</p>			
<p>N 418 : Pas autant que chez C. chez C. on voit vraiment les enfants qui racontent leurs histoires rappelles-toi n'y avait pas tellement de situations qui avaient émergées elles étaient très intéressantes mais après on est pas tellement revenu sur les histoires des autres</p>		<p>chez C. on voit vraiment les enfants qui racontent leurs histoires</p>	
<p>Ch 419 : Oui c'est vrai tu as raison</p>			
<p>N 420 : Tu vois sur l'homophobie, un sujet qu'on veut traiter bon c'est l'âge hein heu c'est vrai que si on arrive avec un film un truc où on voit un couple homosexuel se faire embêter tu vois et si on arrive à la question: "est-ce que quelqu'un a connu une telle situation?" tu vois hop tac tac tac le garçon manqué là hop par exemple peut-être que dans la tête des gamins ils vont se dire ok c'est pas bien le prof va nous dire c'est pas bien voilà quoi</p>		<p>si on arrive avec un film un truc où on voit un couple homosexuel se faire embêter tu vois et si on arrive à la question: "est-ce que quelqu'un a connu une telle situation?" tu vois hop tac tac tac le garçon manqué là hop par exemple peut-être que dans la tête des gamins ils vont se dire ok c'est pas bien le prof va nous dire c'est pas bien voilà quoi</p>	

E 421 : Voilà c'est ça qu'est ce qu'on pose comme question pour qu'il y ait une véritable intégration de tous?			
N 422 : Quand j'avais préparé le sujet sur l'agression sexuelle ou sexiste j'en avais parlé à ma femme j'avais proposé une question qui est plus directe j'avais donné euh tu sais je parlais de discriminations dans les transports en commun et vraiment je voulais leur demander: "est-ce que vous avez connu ce type de discrimination?" etc et c'est elle qui a dit ouais là t'arrives avec ta question c'est bon ils te voient arriver avec tes gros sabots là ils vont se dire ah ça n'est pas bien		j'avais préparé le sujet sur l'agression sexuelle ou sexiste j'en avais parlé à ma femme, j'avais proposé une question qui est plus directe, j'avais donné euh tu sais je parlais des discriminations dans les transports en commun et vraiment je voulais leur demander: "est-ce que vous avez connu ce type de discrimination?" etc	et c'est elle qui a dit ouais là t'arrives avec ta question c'est bon ils te voient arriver avec tes gros sabots là ils vont se dire ah ça n'est pas bien
E 423 : Donc il faut quand même faire très attention et c'est vrai j'avais peut-être sous-estimé ça, les petites c'est peut-être plus facile, parce qu'ils ne te voient pas arriver		il faut quand même faire très attention c'est vrai j'avais peut-être sous-estimé ça	
C 424 : Oui c'est vrai, eux ils racontent leurs histoires voilà			
E 425 : Nous			
N 426 : Qu'est-ce qu'ils cherchent là (rire)			
E 427 : Oui c'est ça, le métier d'élève est rentré donc du coup il faut être encore plus attentif		le métier d'élève est rentré donc du coup il faut être encore plus attentif	

<p>C 428 : Oui du coup, les amener à raconter encore plus pour faire émerger du matériau</p>			<p>es amener à raconter encore plus pour faire émerger du matériau</p>
<p>E 429 : Oui mais alors qu'est-ce que cela veut dire, faut laisser me raconter les histoires où les togolais sont tous comme ça et tout et je sais pas quoi et il faut laisser dire ça ? Je ne peux pas normaliser ça. Ça voudrait dire que j'accepte ça ? Tu vois c'est la crainte de laisser dire bon alors on parle là tranquillement comment j'arrive ensuite à ben vous voyez on en a parlé là de ça mais ce n'est pas bien</p>			
<p>C 430 : 1.48.27 Moi j'irais pas sur les valeurs là mais sur la loi tu vois. Je dirais que dit la loi. Pas sur les valeurs c'est bien c'est pas bien. En fait, moi je suis très mal à l'aise avec ça j'ai beaucoup de mal à dire c'est bien ou c'est pas bien</p>		<p>Trois points de vue différents =</p>	<p>Moi <u>j'irais pas sur les valeurs là mais sur la loi tu vois. Je dirais que dit la loi</u> <u>Pas sur les valeurs c'est bien c'est pas bien. En fait, moi je suis très mal à l'aise avec ça j'ai beaucoup de mal à dire c'est bien ou c'est pas bien</u></p>
<p>E 431 : Je sais pas parce que tout le monde connaît la loi je me dis ce n'est pas par là qu'il faut prendre les choses en fait, et faut toucher au cœur</p>			<p>je me dis ce n'est pas par là qu'il faut prendre les choses en fait, et <u>faut toucher au cœur</u></p>
<p>N 432 : D'où l'idée de vraiment leur laisser la parole et d'accepter même de leur dire des choses qui ne sont pas acceptables au regard de la loi ben ok parle parle et puis au bout d'un moment bon ben vous savez là ce que vous avez dit peut-être réprimandé par la loi</p>			<p>D'où l'idée <u>de vraiment leur laisser la parole et d'accepter même de leur dire des choses qui ne sont pas acceptables au regard de la loi ben ok parle parle et puis au bout d'un moment bon ben vous savez là ce que vous avez dit</u></p>

			<u>peut-être réprimé par la loi</u>
C 433 : Oui ben ça oui			
N 434 : Pour qu'ils racontent davantage et qu'ils posent leurs points de vue		Pour qu'ils racontent davantage et qu'ils posent leurs points de vue	
C 435 : Et puis il y a aussi que bon moi je ne l'ai pas dit que ce qui est ici ça reste ici c'est confidentiel on ne porte pas de jugement et je ne l'ai pas fait ici mais l'avais fait au premier débat en mai, je n'ai pas de jugement sur ce que vous allez dire je crois que c'est important			
N 436 : Oui c'est vrai et puis il y a cette tendance à être analytique tant que j'y pense d'être tout de suite on rentre dans le truc allez on analyse là de suite			il y a cette <u>tendance à être analytique</u> tant que j'y pense d'être tout de suite on rentre dans le truc allez on analyse là de suite
Ch 437 : Oui là c'est vrai			
N 438 : Alors quelle frustration pour le prof là de laisser dire et de préférer l'objectif de faire émerger des points sans tout de suite poser une analyse		quelle frustration pour le prof là de laisser dire et de préférer l'objectif de faire émerger des points sans tout de suite poser une analyse	

<p>E 439 : Ce qui me manque aussi c'est que je ne peux pas noter moi j'ai vraiment besoin d'écrire et noterait peut-être de me dire bon allez là c'est bon, c'est déjà écrit là c'est déjà écrit c'est bon alors que pfuii</p>			
<p>Ch 440 : Parce que quand tu dis prendre des notes</p>			
<p>E 441 : Ben prendre des notes en même temps prend des notes ben quand j'écris en même temps je ne peux pas écouter enfin pfuii non, je sais pas bon en même temps prendre des notes c'est aussi prendre du recul</p>			
	<p>La question du silence</p>		
<p>C 442 : Et la question que je me pose et si tu n'ava rien dit qu'est-ce qui se serait passé ? Est-ce que a bout d'un moment certains ce seraient exprimés</p>			
<p>E 443 : Oui alors on n'a jamais ça dans nos cours. C nous apprend à garder un rythme et pas à avoir de silences, ça c'est le métier</p>	<p>on n'a jamais ça dans nos cours [de garder silence]. On ne apprend à garder un rythme et pas à avoir des silences, ça c'est le métier</p>		

N 444 : Si je peux me permettre moi j'ai eu un blanc a début hein parce que je ne savais pas comme engager la conversation mais parce que je n'en savais rien il y avait eu un blanc et tu l'as tout de suite vu			
Ch 445 : Oui oui			
N 446 : Et je me rappelle parce que c'était vraiment très douloureux, la seule question que j'ai pu trouver à poser c'est: "Bon ben, qu'en pensez-vous?" et j'ai fait le choix de bon ben on va tenter		c'était vraiment très douloureux, la seule question que j'ai pu trouver à poser c'est "Bon ben, qu'en pensez-vous?" et j'ai fait le choix de bon ben on va tenter	
E 447 : Toi au départ tu avais une vidéo			
N 448 : Non c'était l'actualité non mais après l'exposition des faits comment engager le débat tout d'un coup là			
E 449 : Oui c'est dur moi j'ai horreur du vide			
Ch 450 : Alors justement la place du silence, j'imagine que lors des cours traditionnels il existe peu et quand il y en a les profs ils remplissent	la place du silence j'imagine que lors des cours traditionnels il existe peu et quand il y en a les profs remplissent		
N 451 : Oui			

C 452 : Oui, oui			
N 453 : Et là je me dis, et si là on s'autorisait à laisser un silence là qui n'est pas occupé par l'enseignant ?			si là on s'autorisait à laisser un silence là qui n'est pas occupé par l'enseignant ?
C 454 : Oui bon il y a bien un élève qui va rompre silence bon pas nécessairement comme on voudrait l'un pourrait dire bon alors c'est quoi les devoirs de ben madame là, on en a marre de ce truc ça ne sert rien			
N 455 : Oui où on part sur autre chose, moi j'avais question de la peine de mort qui a émergé qui n'avait rien à voir avec ce que je voulais moi donc là dans situation peut-être qu'un élève aurait dit bon ben c'est vrai cette histoire de racisme là comme on voit n'a pas de sens, on va peut-être en parler quand même ici voilà, débat sur le débat qui est en train de se faire		moi j'avais la question de la peine de mort qui a émergé qui n'avait rien à voir avec ce que je voulais moi donc là dans ta situation peut-être qu'un élève aurait dit bon ben c'est vrai cette histoire de racisme comme on la voit n'a pas de sens, on va peut-être en parler quand même ici	
Ch 456 : Oui ça vous l'avez fait de communiquer sur débat qui est en train de se faire vous l'avez tous fait peut-être sans vous en rendre compte même, alors oui et si tu avais dit cela là E. et bien vous voyez là, on plus rien à se dire là ça aurait peut-être changé quelque chose à la suite			

E 457 : Oui peut-être, c'est vrai que laisser des silences pour que d'autres sujets pourquoi viennent. C'est vrai, que moi je suis resté bloqué sur mon cas			c'est vrai que laisser des silences pour que d'autres sujets pourquoi viennent C'est vrai, que moi je suis resté bloqué sur mon cas
Ch 458 : Bon mais on va voir parce que le non dit quand même sortir on va terminer par ça [visionnage]			
E 459 : 1.55.39 Oui c'est plus le sujet du racisme ordinaire là mais c'est quand même énorme			
C 460 : Tu es dans mon cauchemar là, c'est traiter harcèlement avec le harceleur dans la classe.			
Comment agir lorsque l'agresseur est dans le groupe?			
Ch 461 : On en avait parlé de ça là			
C 462 : On en avait parlé de ça lors de l'autocorrection j'étais passé sur ça parce que tu l'as traité avec bienveillance la tonalité était naturelle tu n'as pas forcé les mots pour donner une impression de culpabilité, c'est resté presque naturel comme tu l'as évoqué ça c'est bien, c'est comme ça qu'il faut faire pense. Et moi j'ai très peur de ça parce que comment je traite du harcèlement alors qu'il y a un harceleur dans la classe, comment je fais pour ne pas le stigmatiser, et en même temps lui faire comprendre que, comment vont réagir les autres	D'habitude, on n'est pas aussi direct, on donne pas les normes surtout quand ils sont dans le groupe. C'est même des règles déontologiques fonctionnaire	Et moi j'ai très peur de ça parce que comment je traite du harcèlement alors qu'il y a le harceleur dans la classe comment je fais pour ne pas le stigmatiser et en même temps lui faire comprendre que, comment vont réagir les autres voyez t'es vraiment un salopard, ils pourraient aussi dire t'as vu l'autre là	tu l'as traité avec bienveillance la tonalité était naturelle tu n'as pas forcé les mots pour donner une impression de culpabilité, c'est resté presque naturel comme tu l'as évoqué ça c'est bien, c'est comme ça qu'il faut faire je pense

voilà t'es vraiment un salopard, ils pourraient aussi dire t'as vu l'autre là. D'habitude, on n'est pas aussi direct, on donne pas les noms surtout quand ils sont dans le groupe. C'est même des règles déontologiques du fonctionnaire			
E 463 : 1.56.35 Oui c'était un moment très fort, mais c'est vrai que cette attitude presque naturelle et aide là, parce que c'est fort là ce qui se joue			cette attitude presque naturelle et aide là, parce que c'est fort là ce qui se joue
Ch 464 : Ah oui tout à fait			
E 465 : Parce que je n'avais pas anticipé ça vraiment pas			
Ch 466 : Oui clairement d'ailleurs notre hypothèse était de dire après que ce Y. il scandalise un peu la classe et qu'il neutralise du coup la parole			
C 467 : Ah oui d'accord			
Ch 468 : Mais il s'est passé quelque chose là, après 4 minutes de lenteur quelque chose de fort se passe			

<p>E 469 : C'était presque un moment intime tu vois, c l'avait vu dans la vidéo quand au départ hop alors c tourne ça tourne et vlan et vlan et vlan là ça n'e termine plus, et puis vous pensez quoi et ils pense toujours la même chose puis à un moment tu as cell de côté-là qui est le plus intelligent de la classe, qui c he ben lui aussi qui retombe là dans le discou dominant alors là tu te rappelles [s'adresse au Ch.] a ben d'accord, toi aussi tu penses que et tu vois av une expression corporelle très marquée [rire] et d'un air de dire j'en peux plus et alors là qu'est-ce qu je fais on résume y'a ça y'a ça y'a ça et c'était bam ba bam bam alors que là hop j'étais beaucoup plus o alors c'était petit c'était intime</p>		<p>C'était presque un moment intime</p>	
<p>Ch 470 : Et tu disais c'était très différent comment vois ça alors ?</p>			
<p>N 471 : Oui parce que la dynamique n'était pas même les élèves n'étaient pas les mêmes, la questio n'a pas été la même euh puis très différent oui en eff parce que le sujet était ben on arrive à un tout aut sujet et je me posais la question en tant qu'enseigna là on est à 40 minutes pour en arriver à ça po arriver au mot harcèlement là ouah euh tu vois et eu voilà dans comment dire tu présentes une séanc comme ça à tous nos collègues là oh là là dis do c'était tellement inefficace et en réalité ouais be fallait peut-être passer par cette phase là pour que</p>		<p>on est à 40 minutes pour en arriver à pour arriver au mot harcèlement là ouah euh tu vois et euh voilà dans comment di tu présentes une séance comme ça à to nos collègues là oh là là dis donc c'éta tellement inefficace et en réalité ouais be fallait peut-être passer par cette phase pour que ce mot harcèlement tombe,</p>	

<p>mot harcèlement tombe, alors ce n'est peut-être pas le racisme ordinaire</p>			
<p>E 472 : Ben moi j'en suis persuadé</p>		<p>moi j'en suis persuadé</p>	
<p>N 473 : Tant pis mais le mot harcèlement l'expérience qu'ils ont vécu est très forte là hein humainement là</p>			
<p>E 474 : 1.59.22 Et que ça le touche lui là le Y.</p>			
<p>N 475 : Oui est là durant 5 minutes il y a une sorte de vie qui se crée je trouve ça vraiment très fort comme émotion, alors ça a peut-être duré 40 minutes mais au moins</p>			
<p>Ch 476 : Et pour le coup là quand même parce que je ne suis pas enseignant, ils diraient quoi vos collègues</p>			
<p>C 477 : Ben les collègues? Ils diraient il n'y a pas de contenu là clairement, y'a pas de trace écrite, ils ont appris quoi ? Y'a pas de chapitre</p>		<p>les collègues? Ils diraient il n'y a pas de contenu là clairement, y'a pas de trace écrite, ils ont appris quoi ? Y'a pas de chapitre</p>	
<p>E 478 : Là hop le terme on note une définition et v</p>			

c'est réglé et efficace			
Ch 479 : Ah ok je vois d'accord et là			
N 480 : Oui là on est dans le développement moral de l'élève, les attitudes		là on est dans le développement moral de l'élève, les attitudes	
C 481 : Oui c'est assimilé là, là il y a eu un truc là			
Ch 482 : Bon c'est l'heure là on va clore le débat alors merci à vous, je pense qu'il faut continuer d'avancer et je pense qu'il faut laisser en suspens cette idée N il est où le développement moral de l'élève, place du concept etc plein de choses qu'on a évoqué			
E 483 : Et le croquis il faut le garder ?			
Ch 484 : Oui je crois parce que c'est une contrainte méthodologique mais aussi scientifique dans notre recherche parce qu'avec C. on l'a bien vu il faut s'accrocher puis s'en détacher et y revenir ça doit être un fil			
C 485 : Parce que c'est comme si c'était bloquant pour moi, notamment dans le questionnement		c'était bloquant pour moi [le croquis] notamment dans le questionnement	
Ch 486 : Ouï en même temps ton débat était bien particulier parce que le croquis représentait une salle de classe avec peu d'événements tu vois là que ch			

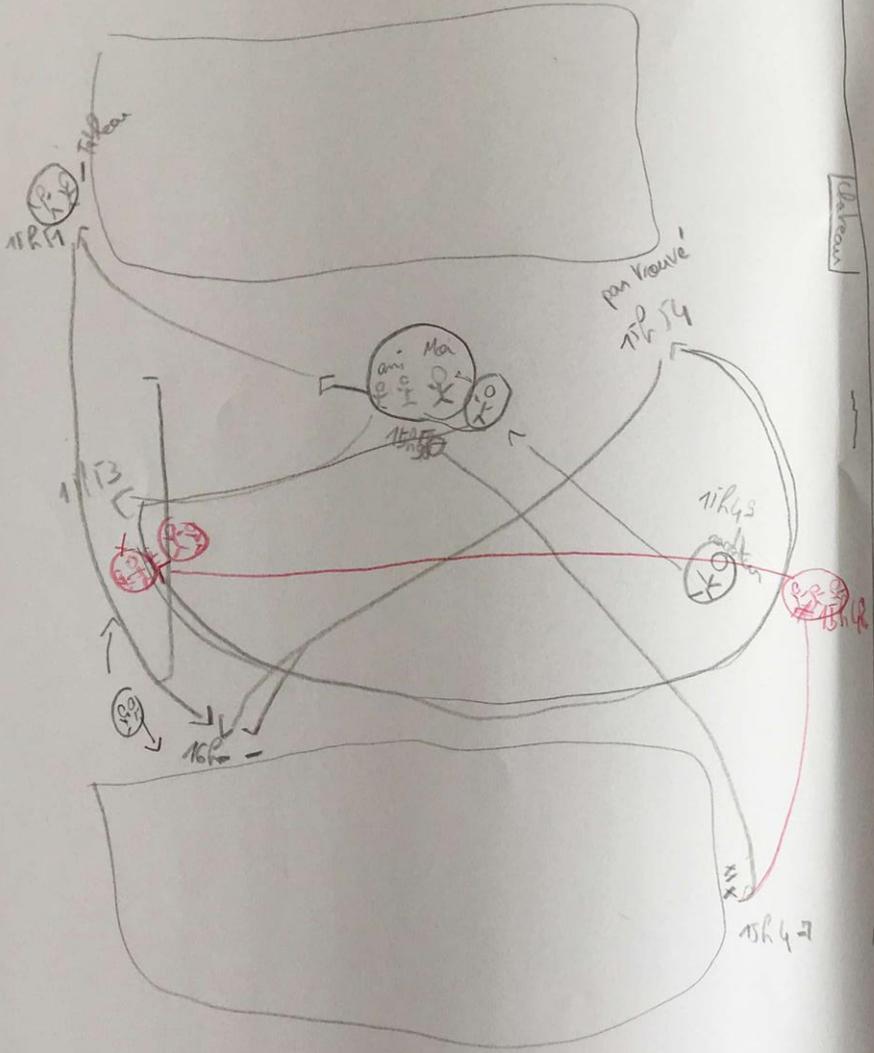
les autres c'étaient des situations moins claires			
N 487 : Oui un peu plus inconnu c'est vrai			
E 488 : Mais tu vois j'ai une situation là votre fils votre fille est homosexuel(le) comment vous réagissez et tu vois là le croquis il me bloque parce que ça c'est un cahier des charges je me dis que ben il faut une question où il y a forcément une situation c'est ça			
Ch 489 : Oui clairement, il faut chercher de l'expérience de vie			
C 490 : Du vécu			
N 491 : Oui je vais tenter l'insulte moi et voir qu'est-ce que l'insulte pour voir si la question de l'homophobie nous touche			
C 492 : L'an dernier une association était venue pour parler du harcèlement et ils ont engagé le débat en introduisant l'idée du rire et pas du harcèlement et ça a bien fonctionné			

E 493 : Oui d'accord c'est intéressant			
--	--	--	--

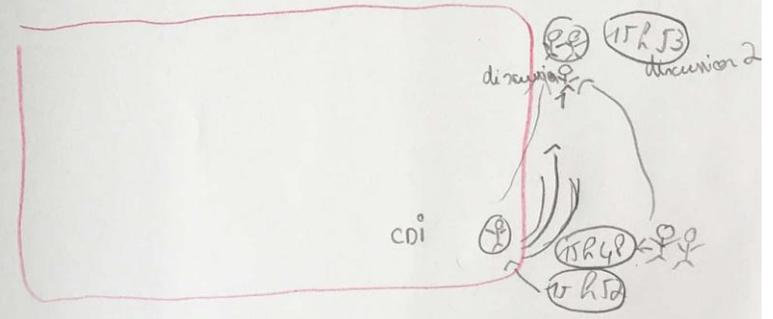
Annexe 12 : Clarisse, débat 2 - Croquis de la situation de départ

Cour

Guillaume
6°2 14 rats



A la Sortie du Collège (en bas à droite)



Annexe 13 : Clarisse, débats 2a et 2b - Fiche de préparation de l'ACS 2

Timing	Repères (débat 2a)	
0 à 3.26	Construction des règles	
3.27 à 15.20	Jeu de mise en route	Elèves très excités. Qu'en pense le prof ?
15.21 à 16.29	Recontextualisation du thème de la rumeur avec présentation du débat communication	Le thème s'engage. Dans quelle disposition est C ?
16.29 à 17.08	Une élève remet en cause la confidentialité des données par la présence d'une caméra qui filme / Le chercheur précise qu'il n'y aura pas de diffusion du contenu. Intervention de Tristan et rire général	Tension forte au niveau des élèves ?
17.09 à 19.36	Présentation de l'élève	
19.37 à 21.17	Bilal veut savoir qui est la personne concernée par l'histoire présentée.	
21.18 à 21.26	Tristan insiste pour la préservation de la confidentialité des données	
21.26 à 23.50	22.17 Question de C : « Pourquoi a-t-on avis quelqu'un est venu te dire qu'il a des histoires sur toi ? ». Les questions se succèdent	
23.50 à 24.48	Question de C. et si la rumeur est flatteuse ?	
24.49 à 25.30	Questions	Le débat s'engage alors qu'on est dans des questions/ Grand blanc de C. pourquoi ? Grand silence de C ? Pourquoi ?
25.31 à 26.05	Question Tristan, reparle de la confidentialité	Pas d'intervention de C. A questionner
26.07 à 26.25	Recadrage C.	
26.26 à 26.59	Relance d'un élève qui demande la première lettre du nom « Y a un H » « Non c'est pas ça »	Silence C. A interroger
26.59 à 28.13	C. recadre « on s'en fout qui sait ». C. « On a tous déjà lancé une rumeur »	Fait déjà un cours sur la rumeur ! Que peut-on encore dire ? + jugement de valeur
28.14	Tristan « Pourquoi c'est tombé sur toi ? »	

28.47 à 29.06	Une élève répond « C'est parce qu'on a dit que tu restais toujours avec fille »	Une autre élève répond avec une hypothèse d'ailleurs est une rumeur « Mais moi on m'a dit que c'est parce que tu restais toujours avec fille... que vous aviez la même taille et que vous formiez un beau couple, on m'avait dit ça »
29.07 à 30.04	Autre élève émet une hypothèse : « Peut-être parce qu'elle ne t'aimait pas trop ? »	
30.05 à 31.26	C. reprend la main. Elle relance en répondant à Tristan : « Les filles t'ont répondues en disant que c'est parce qu'ils formaient un beau couple ». 30.10 Bilal cherche encore à avoir le nom des élèves C : « Je vous ai perdu ». Un élève demande pourquoi les élèves ne racontent pas tout ce qu'ils avaient vécu. C répond que ce n'est pas à elle de le dire. Les élèves le disent s'ils veulent, c'est tout.	Est-ce aussi simple ? On peut questionner la complexité Tendue ? On sent les élèves préoccupés par autre chose Que faire des préoccupations des élèves comment les ramener à ses intentions prof
31.27 à 31.55	Nouvelle question hors cadre, C. tombe la tête	Exaspération ?
31.56 à 35.38	C : « Est-ce que quelqu'un s'est déjà senti énervé pour des rumeurs, est-ce qu'on peut préciser ce sentiment d'énervement » ? Des situations similaires émergent. C. « Qu'es-ce qui t'a amené à aller voir les filles pour parler ? » 34.16 Bilal répond qu'il insulte et qu'il tape quand on l'insulte ». C : « Est-ce que quelqu'un aurait réagit autrement » Gôkhan : « On reste calme et on va voir la personne » C. « tu dis ça parce que c'est moi ? Pour me faire plaisir ? » C : « Moi aussi parfois, j'insulte » Un élève dit qu'il pense qu'il faut frapper	C entre dans le débat. Pour la première fois cœur du débat ? C. cherche le choix en valeur de Guillaume. Cherche à démasquer la vérité. Les élèves parlent pour faire plaisir à la prof...34.13 Bilal insulte. C. se met en scène en disant qu'elle est capable d'insulter. Qu'en pense-t-elle ? Pourquoi toujours neutre ?
35.39 à 37.07	Intervention de Jade qui évoque que tout le monde dit qu'elle est amoureuse de quelqu'un et ce n'est pas vrai. C. cherche à classer cela dans une catégorie. Est-ce une rumeur. Un élève introduit le terme « harcèlement »	On entre dans l'intimité d'une élève. Les élèves commencent à se dévoiler. Qu'en pense-t-elle ? C. conceptualise. Est-ce le but ? Préoccupée par le cognitif.
37.08 à 38.18	Bilal parle de « sa propre rumeur ». Evoque des « balais » que des copains lui se mettent. Réponse de C. : « Est-ce que tu classe cela dans les rumeurs »	Les élèves se dévoilent progressivement. C n'avait pas cela lors du débat 1.

	ton autre chose » ?	C. classe à nouveau mais ne va pas du côté d valeurs ?
38.19 à 42.27	C. « Qu'est-ce qu'il faut pour qu'une rumeur soit bien écoutée ? » « On dire à la personne qu'elle est victime d'une rumeur ou pas ? Et pourquoi ? Une élève répond » ben ça dépend quand on aime ou pas c'est pas pareil » C « est-ce que la rumeur s'arrête quand on le dit ou pas » Anissa « ça dépend d personnes » Une élève dit que dans les deux histoires c'est la même personne.	C. dans les savoirs ? Où cherche autre chose ? C avance progressivement. Que peut-on en dire ? Investir les alternatives ? Plutôt que de class chercher les choix en valeurs ? C. tient quelque chose et semble s'orienter vers profil de « lanceur de rumeur » ?
42.28 à 43.18	C : « Est-ce que tu connais un cas où des amis répondent une rumeur »	C'est nouveau ? D'où cela vient ? A plusieurs reprises elle demande à l'élève de raconter u histoire de vie ? A quoi est-ce lié ?

Débat N°2 (suite)

Timing	Repères (débat 2b)	
0 à 1.27	Relance le travail après phase silence	Change de place
1.28 à 2.11	Repart de ce que les élèves ont dit, explique que Guillaume est remonté à rumeur	
2.12 à 2.56	On a vu comment on peut réagir par rapport à la rumeur, Adil a dit on pe insulter, Gökhan s'énerver, on peut taper, qui aurait tendance à faire q s'énerver (des mains se lèvent), qui irait se bagarrer ?	Cherche controverse
2.57 à 4.01	Donne la parole à Jade qui explique la différence si c'est une fille. Ja explique que les garçons sont plus forts donc c'est différent « Du cou comment ça fait changer ta façon de réagir ? »	Investit la différence garçon/fille. A monte, cherche à calmer les élèves. Le faut-il ?
4.01 à 6.23	Vidal « Y'a des filles qui sont plus fortes que les garçons » Garçon « Anissa elle insulte et après elle tape » C : « Pourquoi vous remarquez ça	On touche au comportement d'Anissa qui e décrit comme étant celui d'un garçon

	<p>propos d'Anissa parce que ça vous choc ou pas ? ». Elève « tous les jours e fait au garçon Wouesch le gars ». Ils disent qu'elle a une voix grave</p>	<p>Stéréotype ?</p> <p>Elle passe pour un garçon manqué ?</p>
6.24 à 7.18	<p>C. « D'habitude traiter une fille de garçon c'est méchant ? »</p> <p>« Traiter en français ça ne veut pas dire insulter. C'est attribuer u caractéristique à quelqu'un ». Une fille dit « ca dépend de [mais C. ne pre pas sa parole ». « Je ne mets pas de jugement, d'habitude c'est pour rigoler « Traiter des garçons de filles ça arrive » ?</p>	<p>Distribue la parole aux 2 garçons et aux 2 filles.</p> <p>Cherche à professer ?</p> <p>Ignore la controverse ?</p> <p>Obtient confirmation mais ne demande pas à savoir plus</p>
7.18 à 10.51	<p>C : « Je n'arrive même plus à me rappeler de ma question, est-ce que c'e grave ou pas » ?</p> <p>Résume le propos de Gökhan (c'était pour rire) donne la parole à Jade qui un avis différent</p> <p>C : « Est-ce que vous faites la différence entre des gens qui font ça po rigoler et ceux qui font ça pour de vrai ? ». Une élève répond que c'est répétition, que c'est parce que des gens n'ont pas d'humour</p> <p>C : « Est-ce que cela veut dire qu'on peut se laisser dire n'importe quoi par tant que c'est juste pour rigoler ou est-ce que c'est juste parce qu'on manq d'humour ou des foi on a raison de se sentir insulté »</p> <p>Anissa fait une différence entre c'est rigolo ou pas en fonction de ceux qui disent / Comment savoir que ça vient de ceux qui nous aiment bien et ceux q nous aiment pas / Jade : « Même si je les connais j'aime quand même pas</p> <p>C : « Ca te vexe quand même » Jade : « C'est la répétition qui me ve (même quand c'est un copain qui parle »</p> <p>10.39 : « Parfois c'est tous les matins [le fait de se faire insulter] »</p>	<p>C déstabilisée ? Mais par quoi ?</p> <p>Cherche à creuser les points de vue/ Comme savoir si c'est pour rigoler ou pas ?</p> <p>Gagne en profondeur</p> <p>Relance</p> <p>Met en tension des éléments</p> <p>Mise en tension</p> <p>C. Reformule / Quel sens donner à cette effort reformulation ?</p> <p>10.20 : silence</p>

		Approfondit encore Aurait pu introduire le thème du harcèlement
10.52 à 13.30	<p>C : « Est-ce qu'on a raison de se sentir blessé même quand c'est la première fois »</p> <p>C : « Bilal disait que quand on traite ma mère ça ne me fait pas rire, c'est la première fois ça te fait pas rire où c'est à la 5^{ème} fois » « C'est pas pareil traiter sa mère que des garçons »</p> <p>Guillaume : « Prof me traite de petit poucet ça me fait rire »</p> <p>C : « Pourquoi lui s'est senti vexé et pas l'autre » ?</p> <p>12.25 Jade « Parce que petit Poucet c'est pas méchant c'est juste parce qu'est petit en taille mais c'est même pas nous à la base qui l'avons traité comme ça »</p> <p>12.46 C : La rumeur 'est répondu ça a eu beaucoup de force mais pourquoi d'après vous » ? « C'est marrant/ca vient d'un adulte »</p> <p>C. répond à la question elle-même « c'est parce que ça vient d'un prof c'est pas non, est-ce que ça change qqc ? »</p> <p>Jade dit « s'il nous dit qu'il veut qu'on arrête de l'appeler comme ça peut-être quand va s'arrêter » tout le monde rigole</p>	<p>Débat cognitif + préoccupé par l'élève d'ULI comment elle réaménage le débat ? On aurait pu rentrer dans les valeurs familiales là Tension entre des valeurs. C : Explique « y'a des gradations dans les insultes » Pourquoi ne pas les faire trouver cela ? Faire le job ? C semble chercher qqc ? Y'a un fil ? 12 de larges silences/comment interpréter cela, cherche pas à combler/calme dans la classe</p> <p>Quelle interprétation là ?</p> <p>C répond à la question, pourquoi ?</p> <p>C ne rebondit pas sur le fait que les élèves rigolent ??</p>
13.31 à 16.41	<p>Bilal interroge d'autres filles « Si le matin quelqu'un te dit wech le gars mais que tu ne le connais, tu le prends mal ? »</p> <p>« Oui mais madame vous le savez bien, quand on dit wech le gars à une fille</p>	<p>Débat entre élèves ? Mais l'élève ne répond pas C ne relance pas</p>

	<p>ça la dérange pas, mais quand on dit ça à un garçon c'est vexant par ce que pour un gars une fille c'est maquillage, coiffure et mode, c'est-à-dire de leur point de vue »</p> <p>Lili-rose « Ca dépend de qui le dit »</p> <p>14.47 C : « Ah oui c'est ma question, est c-e que c'est un compliment? Vous placez comment insulte, compliment neutre quel niveau ? »</p>	<p>Prend C. à partie mais C. dit « si je te comprend bien... » (pourquoi reformuler ? quand on traite un garçon d'une fille c'est insultant mais pas le contraire) A creuser, très intéressant</p> <p>C ne reprend pas la parole pour creuser mais pose une autre question pour généraliser</p> <p>Difficulté à formuler la question ?</p> <p>= connaissance ?</p>
16.42 à 20.23	<p>C : « Est-ce qu'on appelle ça des rumeurs ? » « Est-ce que ça porte un nom, savoir on a l'impression qu'on sait déjà comment sont les filles et comment sont les garçons »</p> <p>17.50 Asma « Parfois on dit toutes les filles sont comme ça et comme ça mais elles sont toutes différentes ... parce que moi ils me disent que je fais souvent la maline mais c'est eux genre parce qu'ils me provoquent ». C : « C'est pas mon comportement que tu as habituellement ça bien de quelque part »</p> <p>Elève « je suis agressé par les autres aussi »</p> <p>Jade « nous on st des filles et quand on se défend on est tout de suite pris pour des malines »</p> <p>19.16 C : « Anissa a dit quelque chose qui m'intéresse parce que les filles sont toutes différentes, certaines sont agressives pas d'autres... » puis large silence</p>	<p>Un vrai débat se lance</p> <p>Cherche le terme stéréotypes mais pas de réponses</p> <p>C. est silencieuse. Que se passe-t-il ?</p> <p>Ne rebondit pas sur cela</p> <p>C reformule mais ne donne pas la parole aux garçons et ne creusent pas plus</p> <p>Revient sur un questionnement passé mais l'air blanc, puis beaucoup de mains se lèvent mais semble réfléchir</p>
20.24 à 22.46	20.24 C : « Je trouve que Vicktor a dit un truc intéressant, il a dit que les filles n'arrêtent pas d'insulter pour se défendre et y a aussi d'autres manières	

	<p>faire on peut taper, puis Anissa a dit insulter c'est moi grave, Vicktor t'as une raison à sa c'est moins grave c'est plus grave ? » Un élève dit « c'est grave différemment » « Des filles disent des choses derrière le dos et quand on vient les voir elles disent j'ai rien dit » Prof « Est-ce que les garçons font aussi ça ? » Anissa « on insulte on va pas se faire engueuler par les surveillants mais si on tape on va attirer tous les élèves, les surveillants » C. « C'est pour ça que certains choisissent de pas taper mais d'insulter ? » 22.26 Lili rose « Ca dépend comment on tape » 22.30 Jade « En début d'année quelqu'un m'avait fait une balayette pourtant il y avait quand même plein d'élèves autour de moi »</p>	<p>C ne rebondit pas C ne rebondit pas sur le regroupement d'élèves autour de des bagarres</p>
<p>22.46 à 28.46</p>	<p>Bilal « Je vais sortir du sujet mais parfois les gens ils font trop leur mouton Prof « est-ce que tu peux expliquer » Bilal « Y a des gens ils veulent trop faire comme les autres personnes genre, c'est des suiveurs, ils n'ont pas de personnalité » Autre élève « mais ça n'a rien à voir » C : « Qu'est-ce qui se passe qu'on ne fait pas en tant que fille ce qu'on attend de nous » autre élève « on est exclut » C « Est-ce qu'on peut dire de quelqu'un qu'il est un mouton et quand il ne se comporte pas ben tu es une maline ? » Anissa « C'est pas pareil, moi j'ai pas besoin de gens pour avoir ma personnalité, ma personnalité je l'ai moi-même ... et après genre si je fais ma personnalité ils disent je fais trop ma belle alors que je sais pas moi j'ai ma personnalité » Tristan « vous les filles vous êtes toutes moins forts que les garçons et les filles sont faites pour le ménage » 25.45 Anissa répond « tu as un handicap c'est pour ça qu'on peut te taper tu vois » C s'adresse à tristan : « Elle dit que tu as un handicap mais que tu es comme les autres collégiens mais ...pourquoi tu enlèves le droit aux filles d'être des collégiens ? » Tristan « Parce que les garçons sont plus forts que les filles » Lili-rose « Tu connais pas toutes les filles de la terre si ça se trouve certaines sont plus fortes » Cyril « En fait quand il dit que [inaudible] 28.14 Gökhan « j'avais vu une fi</p>	<p>C. ne relève pas la controverse, délibéré ? Dilemme Tristan amène de la controverse Sujet sur la disqualification du handicap ?</p>

	elle avait cassé la porte »	Beaucoup de bruit et très anecdotique, comment voit les choses
28.47	C. attend le retour au calme et fait une synthèse du cheminement de la pensée puis veut repartir sur pourquoi c'est plus insultant pour une fille qu'un garçon ?	C besoin de faire une synthèse ?

Annexe 14 : Clarisse, débat 2 - Verbatim avec codage de l'ACS 2

	AGIR	SAVOIR	VALEUR
Ch 1 : Bon n'alors, je te propose de démarrer, tu connais le principe. Alors tu as sélectionné des moments ?			
C 2 : Ecoute, euh ben non pas vraiment en fait je non			
Ch 3: Bon ben écoute je te propose de démarrer alors puis si des scènes te reviennent tu me le dis pas de problème on l'intègre. Alors j'ai pris la scène où Tristia intervient là [visionnage]			
C 4 : C'est marrant il adopte un style de discours qui n'est pas le sien tu vois c'est marrant tu vois			

Ch 5 : Oui c'est des trucs qu'il reprend			
C 6 : Oui c'est pas adapté au niveau tu vois c'est très rigol			
Ch 7 : Oui il fait son home politique [rire]			
C 8 : Oui c'est bon c'est typique de l'autisme comme attitude d'être en décalage			
Ch 9 : Alors là ce qu'on remarque c'est qu'il y a de larg blancs alors je sais pas			

<p>C 10 : Oui alors je les laisse délibérément oui parce qu’ils ne fasse de moi je vois des élèves qui réfléchissent là, je l vois bien en face et ben réfléchir ça m’est du temps donc les laisse là un moment. Et je relance pas avec une question si non ça va bloquer quelque chose et je les vois ils sont pas en train de penser à autre chose tu vois. Donc je me dis il y a quelque chose qui va sortir tu vois c’est par un blanc de “je sais pas quoi dire” mais plutôt “je réfléchis”. Donc c’est un blanc qui a du sens, enfin pour moi et finalement ça sort. Moi j’ai pas souvenir enfin, j’ai pas souvenir enfin cette ambiance me semble hyper apaisée par rapport à ce que j’ai vécu lors du débat avec cette classe. Parce que jusque là ça faisait beaucoup de bruit et j’étais omnibus là par ce petit groupe qui n’arrêtait pas de parler et pas franchement du débat c’était clair. Ça commence à m’énerver mais finalement en voyant l’image la parole se répartie plutôt bien, c’est assez calme alors que j’avais pas cette impression là pendant le débat. A part Tristan parce qu’il ne maîtrise pas son ton mais finalement les autres ils sont bien là. Le ton n’est jamais vindicteur ou accusateur</p>	<p>je les laisse délibérément oui parce qu’en fasse de moi je vois des élèves qui réfléchissent là, les vois bien en face et ben réfléchir ça met du temps donc réfléchir ça met du temps donc les laisse là un moment [...] et les vois là ils sont pas en train de penser à autre chose tu vois Donc je me dis il y a quelque chose qui va sortir tu vois c’est pas un blanc de “je sais pas qu dire” mais plutôt “je réfléchis Donc c’est un blanc qui a du sens enfin pour moi et finalement sort</p>	<p>Et je relance pas avec une question si non ça va bloquer quelque chose</p>	
---	---	--	--

Ch 11 : Oui alors pour revenir là au silence tu dis que attends que les élèves ils réfléchissent ok mais c'est long ça dure un moment			
C 12 : Oui oui c'est vrai mais tu vois je trouve que raccroche moi je veux les tirer dans le sujet pour pas qu'ils s'excluent et qu'ils restent avec moi			je veux les tirer dans le sujet pour pas qu'ils s'excluent qu'ils restent avec moi
Ch 13 : D'accord ça c'est important pour toi?			
C 14 : Oui enfin pas que pour moi, c'est tous les profs qui cherchent ça, c'est le but de raccrocher tout le monde même si on sait que ça marche pas mais on veut un maximum l'élèves avec nous			c'est tous les profs qui cherche ça, c'est le but de raccrocher tout le monde même si on sait que ça marche pas mais on veut un maximum l'élèves avec nous
Unité d'analyse :	Je les laisse délibérément oui parce qu'en face de moi je vois des élèves qui réfléchissent là, je les vois bien en face et ben réfléchir ça m'est du temps donc je les laisse là un moment. Et je relance par une question si non ça va bloquer quelque chose et je les vois là ils sont pas en train de penser à autre chose tu vois. Donc je me dis il y a quelque chose qui va sortir tu vois c'est pas un blanc qui dit "je sais pas quoi dire" mais plutôt "je réfléchis". Donc c'est un blanc qui a du sens, enfin pour moi finalement ça sort [...] je veux les tirer dans le sujet pour pas qu'ils s'excluent et qu'ils restent avec moi [...] c'est tous les profs qui cherchent ça, c'est le but de raccrocher tout le monde même si on sait que ça marche pas mais on veut un maximum l'élèves avec nous		
Ch 15 : D'accord je vois, donc ça explique tes préoccupations là de gestion de classe là par ce groupe d'élèves qui sont dans autre chose			

<p>C 16 : Oui et la question là c'était une vrai question parce que Guillaume il n'avait pas la réponse, il ne savait même pas répondre en fait pourquoi lui et pas quelqu'un d'autre, est-ce que c'est lié à sa personnalité à autre chose et il n'avait pas la réponse</p>			
<p>Ch 17 : Ok c'était donc sincère mais je reviens à ce groupe l'élèves là, tu dis ils t'énervent mais tu aurais pu leur rentrer dedans mais tu ne le fais pas</p>			
<p>C 18 : J'ai hésité, vraiment d'ailleurs un moment je me tourne vers eux et je commence à leur dire mais je ne suis dit si je les engueule là, ça va plomber l'ambiance c'est quand même important qu'il y ait ce climat qui participe de la tenue enfin à la bonne tenue du débat. Puis je ne veux pas les crisper si non ils vont faire quoi, ils vont se taire non je veux qu'ils y entrent tu vois, ils vont bien se raccrocher un moment</p>	<p>J'ai hésité, vraiment d'ailleurs un moment je me tourne vers eux et je commence à leur dire mais je suis dit si je les engueule là, ça va plomber l'ambiance</p>	<p>je ne veux pas les crisper si non ils vont faire quoi, ils vont se taire non je veux qu'ils y entrent tu vois, ils vont bien se raccrocher un moment</p>	<p>c'est quand même important qu'il y ait ce climat qui participe de la tenue enfin à la bonne tenue du débat</p>
<p>Unité d'analyse :</p>	<p>J'ai hésité, vraiment d'ailleurs un moment je me tourne vers eux et je commence à leur dire mais je suis dit si je les engueule là, ça va plomber l'ambiance et c'est quand même important qu'il y ait ce climat qui participe de la tenue enfin à la bonne tenue du débat. Puis je ne veux pas les crisper si non ils vont faire quoi, ils vont se taire non je veux qu'ils y entrent tu vois, ils vont bien se raccrocher un moment</p>		
<p>Ch 19 : Parce que là clairement, ils n'y sont pas du tout regarde là</p>			

<p>C 20 : Oui oui ben je le sens bien mais bon ça sert à rien non plus de les enguirlander enfin je crois je sais pas j'aurais peut-être dû les reprendre mais sur le coup non fais pas ce choix</p>			
<p>Ch 21 : D'accord et là pour revenir à la question là est-ce que toi enfin tu vois là la question qui reste sans réponse</p>			
<p>C 22 : Oui oui très bien. D'ailleurs j'ai un long moment d'hésitation où je me dis que là faut pas donner son n'avis ou trop orienter</p>	<p>j'ai un long moment d'hésitation où je me dis que là faut pas donner son n'avis ou trop orienter</p>		
<p>Ch 23 : D'accord parce que tu avais une réponse où tu étais toi-même dans le doute ? enfin</p>			
<p>9.16 C 24 : Alors euh, ben, moi j'avais pas de réponse pourquoi lui. Mais euh enfin c'est un garçon extrêmement serviable, gentil et qui est ami avec tout le monde. Je pense que c'est aussi la bonne pâte tu vois donc tu participe du fait que c'est tombé sur lui mais je pense que je ne l'aurais pas dit tu vois je ne l'aurais pas dit "est-ce que tu penses que c'est tombé sur toi parce que tu es trop gentil" tu vois c'est culpabilisant</p>		<p>c'est un garçon extrêmement serviable, gentil et qui est ami avec tout le monde. Je pense que c'est aussi la bonne pâte tu vois donc tu participe du fait que c'est tombé sur lui mais je pense que je ne l'aurais pas dit tu vois je ne l'aurais pas dit "est-ce que tu penses que c'est tombé sur toi parce que tu es trop gentil" tu vois c'est culpabilisant</p>	
<p>Ch 25 : Ah oui?</p>			

<p>C 26 : Ben oui, je ne voulais pas non plus lui coller un étiquette tu vois puisqu'il l'a déjà cette étiquette donc ce n'est pas la peine d'enfoncer le clou. C'est pas la peine d'en rajouter parce que les autres ils auraient aussi pu se moquer ensuite parce que c'est ça en 6ème et on sait bien que les gamins sont durent entre eux</p>			<p>je ne voulais pas non plus lui coller une étiquette tu vois puisqu'il l'a déjà cette étiquette donc ce n'est pas la peine d'enfoncer le clou. C'est pas la peine d'en rajouter parce que les autres ils auraient aussi pu se moquer ensuite parce que c'est ça en 6ème et on sait bien que les gamins sont durent entre eux</p>
<p>Ch 27 : Oui c'est clair</p>			
<p>C 28 : Ben maintenant avec la conversation qu'on n'a eue l'autre jour [durant l'autoconf croisée] je transformerais ça en question du genre "est-ce que tu penses que dans ta personnalité il y a quelque chose qui pourrait expliquer que cela tombe sur toi?" c'est un peu direct mais le but c'est de faire dire les choses et ça évite de passer au travers faut les chercher les élèves</p>		<p>avec la conversation qu'on n'a eue l'autre jour [durant l'autoconf croisée] je transformerais ça en question du genre "est-ce que tu penses que dans ta personnalité il y a quelque chose qui pourrait expliquer que cela tombe sur toi?" c'est un peu direct mais le but c'est de faire dire les choses et ça évite de passer au travers faut les chercher les élèves</p>	
<p>Ch 29 : Donc tu n'aurais pas fait le choix que tu as fait là?</p>			

<p>C 30 : Oui parce que ça me paraît intéressant de chercher les élèves, de pas avoir de réponse plaquée de leur part mais de vraiment les accrocher pour les avoir sincèrement avec nous, si non n'aucun intérêt</p>	<p>parce que ça me paraît intéressant de chercher les élèves, de pas avoir de réponse plaquée de leur part mais de vraiment les accrocher</p>		<p>pour les avoir sincèrement avec nous, si non n'aucun intérêt</p>
<p>Ch 31 : Parce que l'étiquette il l'a déjà?</p>			
<p>C 32 : Oui je ne veux pas le ben l'étiquette il l'a déjà mais je ne veux pas l'enfermer dans cette étiquette il est plus que ça tu vois et en 6ème ils cataloguent rapidement tu sais bien</p>			<p>l'étiquette il l'a déjà mais je ne veux pas l'enfermer dans cette étiquette il est plus que ça tu vois et en 6ème ils cataloguent rapidement tu sais bien</p>

Unité d'analyse :	<p>j'ai un long moment d'hésitation où je me dis que là faut pas donner son n'avis ou trop orienter [c'est un garçon extrêmement serviable, gentil et qui est ami avec tout le monde. Je pense que c'est aussi la bonne pâte tu vois donc ça participe du fait que c'est tombé sur lui [fait l'objet d'un rumeur]mais je pense que je ne l'aurais pas dit tu vois je ne l'aurais pas dit "est-ce que tu penses que c'est tombé sur toi parce que tu es trop gentil" tu vois c'est culpabilisant [...] je ne voulais pas non plus lui coller une étiquette tu vois puisqu'il l'a déjà cette étiquette donc ce n'est pas la peine d'enfoncer le clou. C'est pas la peine d'en rajouter parce que les autres ils auraient aussi pu se moquer ensuite parce que c'est ça en 6ème et on sait bien que les gamins sont durent entre eux [avec la conversation qu'on n'a eu l'autre jour [durant l'autoconf croisée] je transformerais ça en question du genre "est-ce que tu penses que dans ta personnalité il y a quelque chose qui pourrait expliquer que cela tombe sur toi?" c'est un peu direct mais le but c'est de faire dire les choses et éviter de passer au travers faut les chercher les élèves [...] parce que ça me paraît intéressant de chercher les élèves, de pas avoir de réponse plaquée de leur part mais de vraiment les accrocher pour les avoir sincèrement avec nous, si non n'aucun intérêt [...] l'étiquette il l'a déjà mais je ne veux pas l'enfermer dans cette étiquette il est plus que ça tu vois et en 6ème ils cataloguent rapidement tu sais bien</p>		
Ch 33 : Oui c'est vrai alors on va voir ce que cela donne [visionnage]			
C 34 : Pfuui c'est pas du tout notre rythme			
Ch 35 : Ah oui, ah cette espèce de lenteur?			
C 36 : Oui c'est pas du tout notre rythme habituel	c'est pas du tout notre rythme habituel		
Ch 37 : Tu n'accélères pas non plus?			

<p>12.36 C 38 : Non puis d'habitude on est sur des choses préparées, on part pas comme ça dans le vide. Puis d'ailleurs c'est ce qu'on n'apprend aux stagiaires ne laisse pas prendre par le rythme des élèves. C'est pas la classe qui impose le travail c'est toi qui donnes le rythme qui devances les élèves</p>	<p>d'habitude on est sur des choses préparées, on part pas comme ça dans le vide. Puis d'ailleurs c'est ce qu'on n'apprend aux stagiaires ne te laisse pas prendre par le rythme des élèves. C'est pas la classe qui impose le travail c'est toi qui donnes le rythme, qui devances les élèves</p>		
<p>Ch 39 : Ah d'accord, ça je ne savais pas. Et là tu es sur une posture inverse en fait</p>			
<p>C 40 : Exactement et c'est dur tu peux pas savoir là galère</p>	<p>c'est dur tu peux pas savoir là galère</p>		
<p>Ch 41 : Là tu fais un effort alors</p>			

<p>C 42 : Ah ouais ouais ouais parce que ce rythme franchement pour moi là c'est inhumain ce rythme je l'ai jamais et j'ai l'impression qu'il ne se passe rien qu'en plus cette absence continue à démobiliser les autres là le groupe qui m'énerve tu vois. C'est pas sur la bonne pente tu vois parce que comme il y a un creux, que Bilal prend la parole pour nous dire un truc qui ne sert à rien du tout dans le débat. Et là je me demande comment je vais faire pour les ramener parce que c'est l'intérêt de la discussion de les avoir tous là si non ça ne sert à rien. T'es d'accord? C'est ce qui fait l'implication dans le débat</p>	<p>ce rythme là franchement pour moi là c'est inhumain ce rythme je ne l'ai jamais et j'ai l'impression qu'il ne se passe rien et qu'en plus cette absence continue à démobiliser les autres là le groupe qui m'énerve tu vois C'est pas sur la bonne pente tu vois parce que comme il y a un creux, que Bilal prend la parole pour nous dire un truc qui ne sert à rien du tout dans le débat. Et là je me demande comment je vais faire pour les ramener</p>		<p>parce que c'est l'intérêt de la discussion de les avoir tous là non ça ne sert à rien</p>
<p>Ch 43: Oui oui alors pour en revenir d'habitude c'est toi qui donne le rythme et là c'est eux qui le dictent</p>	<p>Ch 43: [...] d'habitude c'est toi qui donne le rythme et là c'est eux qui le dictent</p>		
<p>C 44: Oui</p>			
<p>Unité d'analyse :</p>	<p>c'est pas du tout notre rythme habituel [...] d'habitude on est sur des choses préparées, on part pas comme ça dans le vide. Puis d'ailleurs c'est ce qu'on n'apprend aux stagiaires ne te laisse pas prendre par le rythme des élèves. C'est pas la classe qui impose le travail c'est toi qui donnes le rythme, qui devances les élèves [...]</p>		
<p>Ch 45 : Mais pourquoi tu acceptes ça? Pour quelles raisons? Enfin qu'est-ce qui te fait dire que</p>			

<p>C 46 : Ben parce que je dirigeais de trop le débat et comme j'inclinais le débat vers là où je voulais aller enfin je donnais une orientation là au débat j'allais vraiment vers comme quand je fais cours tu vois. Je sais où je vais et c'est comme ça qu'on fait avancer les élèves. Que là, ben c'est ce qu'on n'a dit ensemble [à l'autoconf croisée] , faut que les élèves se dévoilent donc je peux pas tout anticiper jusqu'à leurs réponses</p>	<p>je dirigeais de trop le débat</p>	<p>et comme j'inclinais le débat vers où je voulais aller enfin je donnais une orientation là au débat j'allais vraiment vers comme quand je fais cours tu vois. Je sais où je vais c'est comme ça qu'on fait avancer les élèves. Que là, ben c'est ce qu'on n'a dit ensemble [à l'autoconf croisée] , faut que les élèves se dévoilent donc je peux pas tout anticiper jusqu'à leurs réponses</p>	
<p>Ch 47 : Ah oui</p>			

<p>C 48 : Je me suis dit cette fois il faut vraiment pas qu'il ait des attendus enfin que j'impose rien pour vraiment que ça vienne d'eux si non c'est un cours ordinaire et tout le monde joue son rôle</p>		<p>Je me suis dit cette fois il faut vraiment pas qu'il y ait des attendus enfin que j'impose rien pour vraiment que ça vienne d'eux si non c'est un cours ordinaire tout le monde joue son rôle</p>	
<p>Ch 49 : Parce que ce que tu voulais c'était quoi?</p>			
<p>C 50 : Ben je voulais vraiment qu'ils débattent entre eux pas moi avec eux. Eux entre eux.</p>			
<p>Ch 51 : Ok ça c'était ta disposition d'esprit tu étais partie dessus</p>			
<p>15.21 C 52 : Evidemment ça foire parce que là ce creux là je suis obligé de reprendre la main là pour que ça repart</p>	<p>Evidemment ça foire parce que ce creux là, je suis obligé de reprendre la main là pour que ça repart</p>		
<p>Ch 53 : Ah oui?</p>			
<p>C 54 : Oui bon où pas, oui c'est vrai c'est des reflexes de prof oui se dire que sans nous ça ne marche pas. Oui bon c'est plus fort que moi là c'est clair parce que je me dis faut que ça carbure si non ben tu vois là j'ai l'impression qu'ils n'apprennent rien. Je euh je montre cet extrait l'inspecteur il va me dire mais ça sert à quoi ce que tu fais C'est évident ça joue ça en arrière plan tu vois</p>	<p>c'est des reflexes de prof oui se dire que sans nous ça ne marche pas. Oui bon c'est plus fort que moi là c'est clair parce que je me dis faut que ça carbure si non ben tu vois là j'ai l'impression qu'ils n'apprennent rien. Je euh je montre cet extrait l'inspecteur il va me dire mais</p>		

	sert à quoi ce que tu fais? C'est évident ça joue ça en arrière plan tu vois		
Unité d'analyse :	je dirigeais de trop le débat et comme j'inclinai le débat vers là où je voulais aller enfin je donna une orientation là au débat j'allais vraiment vers comme quand je fais cours tu vois. Je sais où je va et c'est comme ça qu'on fait avancer les élèves. Que là, ben c'est ce qu'on n'a dit ensemble [l'autoconf croisée] , faut que les élèves se dévoilent donc je peux pas tout anticiper jusqu'à leu réponses [...] Je me suis dit cette fois il faut vraiment pas qu'il y ait des attendus enfin que j'impos rien pour vraiment que ça vienne d'eux si non c'est un cours ordinaire et tout le monde joue son rô [...] Evidemment ça foire parce que là ce creux là, je suis obligé de reprendre la main là pour que e repart [...] c'est des reflexes de prof oui se dire que sans nous ça ne marche pas. Oui bon c'est pl fort que moi là c'est clair parce que je me dis faut que ça carbure si non ben tu vois là j' l'impression qu'ils n'apprennent rien. Je euh je montre cet extrait à l'inspecteur il va me dire mais sert à quoi ce que tu fais? C'est évident ça joue ça en arrière plan tu vois		
Ch 55 : D'accord je vois			
C 56 : Parce que tu vois là ils sont capables de se mobiliser sur quelques questions puis ça retombe tu vois il ne passe plus rien. Et moi je veux du rythme tu vois que ça booste pour qu'il reste quelque chose mais je me rend bien compte que là dans le débat c'est pas comme ça	Parce que tu vois là ils so capables de se mobiliser s quelques questions puis retombe tu vois il ne se pas plus rien	mais je me rends bien compte qu là dans le débat c'est pas comm ça	Et moi je veux du rythme tu vo que ça booste pour qu'il res quelque chose

Unité d'analyse :	Parce que tu vois là ils sont capables de se mobiliser sur quelques questions puis ça retombe tu vois il ne se passe plus rien. Et moi je veux du rythme tu vois que ça booste pour qu'il reste quelque chose mais je me rends bien compte que là dans le débat c'est pas comme ça		
Ch 57 : Oui alors mettons la suite justement [visionnage] bon n'alors là c'est une vraie galère pour toi, tu fais tout pour qu'ils sortent de c'est qui ces élèves concernés dont on parle mais dont on ne connaît pas les noms			

<p>C 58 : Et ils n'arrêtent pas jusqu'à me faire sortir de mes gons quand je dis "on s'en fout". En fait, c'est la quadrature du cercle. Là ça cogite dans ma tête là. Je me demande s'ils ont besoin de savoir qui sait? Je sais pas je sais pas franchement. Mais peut-être aussi ils ont besoin de savoir aussi pour situer l'action quelque part pour l'ancrer dans le réel parce que c'est vrai que c'est artificiel là la situation. Il leur manque la moitié du problème alors ils n'arrivent peut-être pas à complètement rentrer dedans peut-être je sais pas. Parce qu'ils n'ont pas toutes les données je sais pas. En même temps, même si ça empêche le débat n'accepterais pas à leur demande parce que ça met en accusation quelqu'un. Je ne vais pas dévoiler le nom de l'élève puisqu'au contraire ça va lancer enfin ça risque de lancer des rumeurs alors que le but c'est de travailler contre. En plus c'est quelqu'un qui est dans la classe je crois. Et avec tous les soucis qu'on n'a eu avec cette classe avec l'histoire d'Alissia que les élèves voulaient prendre une élève prêt, je refuse de rentrer là dedans.</p>	<p>Et ils n'arrêtent pas jusqu'à ne pas faire sortir de mes gons quand je dis "on s'en fout" [...] Là ça cogite dans ma tête là. Je me demande s'ils ont besoin de savoir qui sait? Je sais pas je sais pas franchement. Mais peut-être aussi ils ont besoin de ça aussi pour situer l'action quelque part pour l'ancrer dans le réel parce que c'est vrai que c'est artificiel là la situation. Il leur manque la moitié du problème alors ils n'arrivent peut-être pas à complètement rentrer dedans peut-être je sais pas. Parce qu'ils n'ont pas toutes les données je sais pas</p>	<p>même si ça empêche le débat n'accepterais pas à leur demande parce que ça met en accusation quelqu'un. Je ne vais pas dévoiler le nom de l'élève puisqu'au contraire ça va lancer enfin ça risque de lancer des rumeurs alors que le but c'est de travailler contre. En plus c'est quelqu'un qui est dans la classe je crois. Et avec tous les soucis qu'on n'a eu avec cette classe [...] je refuse de rentrer dedans</p>	
<p>16.52 Ch 59 : Ouais ouais mais à il y a une vraie tension de coup, ce que tu dis est-ce qu'on peut être sur la singularité et mettre un masque sur le visage de l'élève</p>			

<p>C 60 : Exactement. Et là est-ce qu'ils ne sont pas dans une disposition d'esprit où là ça tournerait au tribunal et où ça se retournerait vers l'élève en disant pourquoi tu as fait ça et ça etc</p>			
<p>Ch 61 : Où alors comme on l'avait vu sur le débat précédent là sur le harcèlement tu te rappelles quand ça disait ben s'il y a un harceleur dans la classe, enfin je me souviens des guillemets, ben est-ce qu'on donne le nom. Et tu sais tu disais au final si on ne donne pas le nom ça ne sert à rien parce qu'on est sur des connaissances et là ils disent toi oui ok mais au fond ça ne les touche pas et si on donne le nom on prend le risque que tu évoquais là</p>			
<p>C 62 : Oui est-ce que je sacrifie quelqu'un enfin je prends le risque de sacrifier quelqu'un et au nom de quoi? ou est-ce que je tourne en vase clos là comme c'est le cas là avec le risque que les élèves n'entrent pas dans le débat? Non je peux pas</p>			<p>est-ce que je sacrifie quelqu'un enfin je prends le risque de sacrifier quelqu'un et au nom de quoi? ou est-ce que je tourne en vase clos là comme c'est le cas avec le risque que les élèves n'entrent pas dans le débat? Non je peux pas</p>
<p>Ch 63 : Oui oui c'est vrai je vois</p>			
<p>C 64 : Mais bon, ça on peut pas le faire dans cette configuration</p>			

Ch 65 : Comment ça?			
C 66 : Ben là ben les 6ème 3 tu sais les 6èmes du début de l'année, j'ai pris l'autre moitié de la classe pour faire un débat avec eux après le nôtre			
Ch 67 : Oui tu m'en avais parlé, avec la fille là qui a mené le débat			
C 68 : Oui exactement et la fille là elle avait dit ben oui c'est vrai au fond vous avez raison il y avait un vrai changement de position mais vraiment tu vois. Ils étaient ouverts, ils écoutaient, ils réfléchissaient, ils étaient dans la tolérance vraiment et là les élèves auraient pu dire ben j'étais harceleur l'année dernière et on n'aurait décrypté la situation sans mettre en accusation mais pas là avec eux. Là ils sont trop nombreux et là l'ambiance elle n'est pas bonne entre eux il y a toujours des chamailleries tu vois donc je ne veux pas accentuer ça ou encore tout simplement je ne veux pas prendre le risque et avoir ensuite à gérer ça en plus je suis pas PP de la classe alors non tu vois. Et on les a pas tous		ils sont trop nombreux et l'ambiance elle n'est pas bonne entre eux il y a toujours des chamailleries tu vois donc je ne veux pas accentuer ça ou encore tout simplement je ne veux pas prendre le risque et avoir ensuite à gérer ça en plus je suis pas PP de la classe alors non tu vois. Et on les a pas tous	

Unité d'analyse :	Et ils n'arrêtent pas jusqu'à me faire sortir de mes gons quand je dis "on s'en fout" [...] Là ça cogit dans ma tête là. Je me demande s'ils ont besoin de savoir qui sait? Je sais pas je sais pas franchement. Mais peut-être aussi ils ont besoin de ça aussi pour situer l'action quelque part pour l'ancrer dans le réel parce que c'est vrai que c'est artificiel là la situation. Il leur manque la moitié du problème alors ils n'arrivent peut-être pas à complètement rentrer dedans peut-être je sais pas. Et au même temps, même si ça empêche le débat je n'accèderais pas à leur demande parce que ça met en avant une accusation quelqu'un. Je ne vais pas dévoiler le nom de l'élève puisqu'au contraire ça va lancer enfin ça risque de lancer des rumeurs alors que le but c'est de travailler contre. En plus c'est quelqu'un qui est dans la classe je crois. Et avec tous les soucis qu'on n'a eu avec cette classe [...] je refuse de rentrer là dedans [...] est-ce que je sacrifie quelqu'un enfin je prends le risque de sacrifier quelqu'un et au nom de quoi? ou est-ce que je tourne en vase clos là comme c'est le cas là avec le risque que les élèves n'entrent pas dans le débat? Non je peux pas [en plus] ils sont trop nombreux et l'ambiance elle n'est pas bonne entre eux il y a toujours des chamailleries tu vois donc je ne veux pas accentuer ça ou encore tout simplement je ne veux pas prendre le risque et avoir ensuite à gérer en plus je suis pas PP de la classe alors non tu vois. Et on les a pas tous		
Ch 69 : Ah c'est à dire quand tu dis on ne les a pas tous?			
C 70 : Ben avec nous, ben dans l'état d'esprit nécessaire			
Ch 71 : T'as pas senti ça			
C 72 : Ah non, je n'ai pas senti ça du tout. Tu vois Bilal Gökhan là qui voulaient toujours savoir c'est des frippo hein je ne leur fais pas confiance, et j'avais très peur que dérape là			
Ch 73 : Ah t'as pas confiance en eux toi tu te sentais pas non plus			

<p>C 74 : Ah non, pas du tout, puis je contrôle pas ce qui passe dans la cour après. Parce que là quand ils sont avec toi ils disent oui à tout, tout est confidentiel et euh mais c'est pas vrai. Une fois dans leur jungle c'est terminé et leurs promesses sont oubliées donc je ne veux pas mettre les élèves en difficulté et des fois je le fais "si j'entends un collègue me rapporter que, ça va chauffer" mais on sait bien que ce genre de paroles ça ne sert à rien, ça porte pas. Sous ton regard ça marche et une fois sortie c'est oublié et on connaît ça, on n'a été les mêmes. Et là, j'ai pas confiance envers les garçons là</p>			
<p>Ch 75 : Ok bon ben on va écouter la suite [visionnage] t'étais énervée là non?</p>			
<p>C 76: Là oui je suis très tendu là, ça part partout. Puis tu vois je regarde dans leur direction là ils m'énervent depuis le début là comme j'ai dit avant</p>	<p>Là oui je suis très tendu là, part partout. Puis tu vois regarde dans leur direction là m'énervent depuis le début comme j'ai dit avant</p>		
<p>Ch 77 : Tu les as pas déplacé en plus?</p>			
<p>C 78 : Non je ne les ai pas non</p>			
<p>Ch 79 : Tu l'aurais fait en tant normal?</p>			

<p><u>C 80 : Oui je l'aurais fait. Mais Ethan lui, il a très mal vécu son entrée en 6ème, il était ostracisé et il a eu des moments d'absentéisme bon ben c'était compliqué et là il a trouvé son copain Vicktor et même si au deuxième trimestre ça part pas très bien pour lui ben ça a été sa bouée de sauvetage pendant un long moment et c'est encore le cas [inaudible].</u></p>		<p>Oui je l'aurais fait [les déplace Mais Ethan lui, il a très mal vécu son entrée en 6ème, il était ostracisé et il a eu des moments d'absentéisme bon ben c'était compliqué et là il a trouvé son copain Vicktor et même si au deuxième trimestre ça part pas très bien pour lui ben ça a été sa bouée de sauvetage pendant un long moment et c'est encore le cas</p>	
<p>Ch 81: Et ça ça t'as</p>			
<p>C 82 : Ouais parce qu'il est très fragile ce petit donc je vais pas prendre le risque de casser le cordon là, parce qu'il se raccroche beaucoup à Vicktor qui a une forte personnalité</p>		<p>parce qu'il se raccroche beaucoup à Vicktor qui a une forte personnalité</p>	<p>il est très fragile ce petit donc je vais pas prendre le risque de casser le cordon là</p>
<p>Ch 83 : Donc tu voulais pas</p>			
<p>C 84 : Ben je ne vais pas prendre le risque de le fragiliser parce que je le sens vraiment comme ça, ultra sensible et je voulais pas le prendre de front devant tout le monde en disant "toi, tu te déplaces là et vite" et en plus je veux rester dans le débat. J'ai l'impression là que si j'interviens ça va durer 10 minutes là et ça va nous sortir du projet commun là même s'il n'est pas si commun mais bon reste dans ce but on va perdre le peu qu'on n'a</p>	<p>je ne vais pas prendre le risque de le fragiliser parce que je le sens vraiment comme ça, ultra sensible et je voulais pas le prendre de front devant tout le monde en disant "toi, tu te déplaces là et vite" et en plus je veux rester dans le débat</p>		<p>J'ai l'impression là que si j'interviens ça va durer 10 minutes là et ça va nous sortir du projet commun là même s'il n'est pas si commun mais bon reste dans ce but on va perdre le peu qu'on n'a</p>

Ch 85 : Parce qu'en tant normal et si cela n'avait pas été même profil l'élèves c'est des choses que tu pratiques no			
C 86 : Ah oui c'est des trucs de métier tout le monde fait ça		Ah oui c'est des trucs de méti tout le monde le fait ça	
Unité d'analyse :	Là oui je suis très tendu là, ça part partout. Puis tu vois je regarde dans leur direction là m'énervent depuis le début là comme j'ai dit avant [en temps normal je l'aurais déplacé c'est di trucs de métier tout le monde le fait ça [...] Mais Ethan lui, il a très mal vécu son entrée en 6ème, était ostracisé et il a eu des moments d'absentéisme bon ben c'était compliqué et là il a trouvé sa copain Vicktor et même si au deuxième trimestre ça part pas très bien pour lui ben ça a été sa boue de sauvetage pendant un long moment et c'est encore le cas [...] il est très fragile ce petit donc vais pas prendre le risque de casser le cordon là, parce qu'il se raccroche beaucoup à Vicktor qui une forte personnalité [...] Ben je ne vais pas prendre le risque de le fragiliser parce que je le se vraiment comme ça, ultra sensible et je voulais pas le prendre de front devant tout le monde e disant "toi, tu te déplaces là et vite" et en plus je veux rester dans le débat. J'ai l'impression là que j'interviens ça va durer 10 minutes là et ça va nous sortir du projet commun là même s'il n'est pas commun mais bon je reste dans ce but on va perdre le peu qu'on n'a		
Ch 87 : D'ailleurs tu l'avais fait à l'autre débat tu avas changé Tristan de place même si c'est toi qui a changé av lui bon bref			
C 88 : Et tu vois là les autres je les ai perdu là regarde			
Ch 89 : Perdu oui enfin perdu dans			
C 90 : dans le débat			

Ch 91 : Ah pas dans la gestion de classe			
C 92 : Non dans le débat là regarde ils n'y sont pas			
Ch 93 : Bon n'alors je mest la suite [visionnage]			
24.15 C 94 : Oui alors lui, ça y est ils sont calmes et qu'es ce qu'il dit lui "j'ai une question mais c'est pas pour débat" pfouu là j'en pouvais plus			
Ch 95 : Oui mais t'as été hyper cool t'a pas mont d'agacement			
C 96 : Ben non, je n'allais pas montrer d'agacement.Tu v pas te fâcher parce que c'est pas celle que tu attends. Il r le sait pas ce que j'attends et la forme que ça doit prend il est de bonne foi tu vois			
Ch 97 : Oui c'est vrai mais c'était pas ton n'attendu			
C 98 : Oui et là ils ne sont pas avec moi ils sont à mille lieux de ce que j'attends d'eux mais bon je les laisse parce que ça leur donne de la confiance quand même tu vois ils pensent être dedans mais bon c'est aussi un moyen de les raccrocher je ne vais pas les casser alors que c'est pas du tout enfin ils sont pas du tout dans ce que moi j'attends d'eux	Oui et là ils ne sont pas avec moi ils sont à mille lieux de ce que j'attends d'eux mais bon	c'est aussi un moyen de l raccrocher je ne vais pas les cass alors que c'est pas du tout enfin ils sont pas du tout dans ce que moi j'attends d'eux	je les laisse parce que ça le donne de la confiance quand même tu vois ils pensent être dedans mais bon
Ch 99 : Oui m'enfin c'est pas possible d'être tellement côté de la plaque alors la suite là [visionnage]			

C 100 : Là j'ai pas répondu [rire]			
Ch 101 : Oui d'ailleurs je me demandais			
C 102 : Ben parce que là ça m'énerve trop, je préfère laisser passer là, je préfère être lisse	là ça m'énerve trop, je préfère laisser passer là, je préfère être lisse		
Ch 103 : Effet teffal c'est ça?			
26.20 C 104 : J'ai peur de la massacrer là, si je lui réponds là enfin là je me dis bon ok là qu'est-ce que je fais là	J'ai peur de la massacrer là, si je lui réponds là		
Ch 105 : Du coup pas de tension			
C 106 : Oui c'est ça parce que rapidement je me suis dit fais comme si tu n'avais rien entendu à une autre époque je n'aurais pas fait comme ça	je me suis dit là fais comme si tu n'avais rien entendu		
Unité d'analyse :	Oui et là ils ne sont pas avec moi ils sont à mille lieues de ce que j'attends d'eux mais bon je les laisse parce que ça leur donne de la confiance quand même tu vois ils pensent être dedans mais bon c'est aussi un moyen de les raccrocher je ne vais pas les casser alors que c'est pas du tout enfin ils sont pas du tout dans ce que moi j'attends d'eux [et] là ça m'énerve trop, je préfère laisser passer là je préfère être lisse [...] je me suis dit là fais comme si tu n'avais rien entendu [...] J'ai peur de massacrer là, si je lui réponds là		
Ch 107 : Ah?			

<p>C 108 : Oui en début de carrière là clairement je laisse passer mais avec le temps tu vois tu deviens plus philosophe [rire] c'est un moment qui passe. Lui demande ça parce qu'il est curieux et qu'il veut occuper le débat mais là on voit que ce n'est pas un besoin là parce que je rebondis pas et il n'insiste pas là ça continue comme si de rien était donc il n'y tient pas à ce qu'il dit</p>			
<p>Ch 109 : Non puis sur la vidéo l'expression du visage il n'y a rien tu vois il ne montre rien</p>			
<p>C 110 : Non mais à cet âge là ils ne montrent rien tu vois, ils laissent passer tu vois. En troisième il se serait offusqué mais il aurait dit "je me suis pris un vent" mais là non il a peut-être oublié ce qu'il voulait dire, en 4ème il se énerve parce qu'ils veulent être entendus mais en 6ème ouais ça passe, c'est marrant</p>			
<p>27.32 Ch 111 : Alors la suite [visionnage]</p>			
<p>C 112 : Mais ne donne pas la réponse, mais c'est fou. Tu pose une question et je réponds et après je m'offusque parce qu'ils ne sont pas dans le débat mais c'est normal, mais moi je réponds pas</p>			
<p>Ch 113 : Ca revient souvent ça</p>			

<p>C 114 : Ben en fait c'est parce que ma question là est mal posée parce que je reviens sur quelque chose qui a déjà été dit et donc je le reformule parce que j'ai l'impression qu'ils en ont besoin pour progresser où qu'ils n'ont pas tous compris pour comme dit avant pour les avoir tous avec moi mais j'en sais rien de leur besoin parce que là en écoutant c'est plus que clair. Ben voilà, c'est mon besoin à moi en fait c'est le mien. Je réponds à mon propre besoin</p>	<p>ma question là est mal posée parce que je reviens sur quelque chose qui a déjà été dit et donc je le reformule parce que [...] mais j'en sais rien de leur besoin parce que là en écoutant c'est plus que clair. Ben voilà, c'est mon besoin à moi en fait c'est le mien. Je réponds à mon propre besoin</p>	<p>j'ai l'impression qu'ils en ont besoin pour progresser où qu'ils n'ont pas tous compris</p>	<p>pour comme dit avant pour les avoir tous avec moi</p>
<p>Ch 115 : Oui et l'impact là</p>			
<p>C 116 : Ben oui les élèves ils m'écoutent, ils n'ont pas besoin de s'impliquer ça ne les mest pas en lien ça crispe mon truc là</p>	<p>les élèves ils m'écoutent, ils n'ont pas besoin de s'impliquer ça ne les mest pas en lien ça crispe mon truc là</p>		
<p>Ch 117 : Oui mais tu fais souvent ça je crois</p>			
<p>C 118 : Ben oui, je cherche la bonne question, je ne trouve pas alors j'y réponds comme ça on peut continuer</p>	<p>je cherche la bonne question, je ne la trouve pas alors j'y réponds comme ça on peut continuer</p>		
<p>Ch 119 : Tu réponds pour passer</p>			

Unité d'analyse :	<p>ma question là est mal posée parce que je reviens sur quelque chose qui a déjà été dit et donc je reformule parce que j'ai l'impression qu'ils en ont besoin pour progresser où qu'ils n'ont pas tout compris pour comme dit avant pour les avoir tous avec moi mais j'en sais rien de leur besoin parce que là en écoutant c'est plus que clair. Ben voilà, c'est mon besoin à moi en fait c'est le mien. Je réponds à mon propre besoin [...] Les élèves ils m'écoutent, ils n'ont pas besoin de s'impliquer ça ne les met pas en lien ça crispe mon truc là [...] je cherche la bonne question, je ne la trouve pas alors j'y réponds comme ça on peut continuer</p>		
C 120 : Ben oui au lieu de dire excusez moi c'est vraiment débile, on l'a déjà dit			
Ch 121 : Oui mais là tu recherches quand même quelque chose là est-ce que tu pourrais t'en rappeler?			

<p>C 122 : Oui ben clairement je cherche le vocabulaire d'émotions, faire sortir des émotions parce que je me dis parce que je trouve que d'habitude les émotions c'est un très bon moyen de les remobiliser même si parfois on est un peu à côté du sujet c'est pas grave. Et là, je me dis ils ne sont pas mobilisés alors le truc des émotions d'habitude ça marche mais là non. Parce que ce qu'il dit Guillaume ben il n'y a pas trop d'émotions dans ce qu'il dit il raconte son histoire et voilà on dit des choses sur moi, vais voir les filles, j'en parle et basta, c'est réglé</p>	<p>je cherche le vocabulaire d'émotions, faire sortir des émotions</p>	<p>parce que je me dis parce que je trouve que d'habitude les émotions c'est un très bon moyen de les remobiliser même si parfois on est un peu à côté du sujet c'est pas grave. Et là, je me dis ils ne sont pas mobilisés alors le truc des émotions d'habitude ça marche mais là non</p>	
<p>Ch 123 : Oui il a l'air assez détaché</p>			
<p>C 124 : Voilà</p>			

Ch 125 : Après l'émotion c'est pas fréquent quand même ce recours là d'habitude chez les profs je crois		Ch 125 : Après l'émotion c'est pas fréquent quand même ce recours là d'habitude chez les profs je crois	
C 126 : Oui c'est vrai mais je m'en sers souvent d'ailleurs		Oui c'est vrai mais je m'en sers souvent d'ailleurs	
Ch 127 : Parce que N. l'autre jour il disait l'émotion moi m'en méfie parce qu'on ne sait pas ce qui va sortir			
C 128 : Oui c'est vrai mais en même temps t'es pas non plus obligé de creuser, s'il accepte de le dire c'est qu'il fait confiance c'est pas anodin			
Ch 129 : Mais tu saurais expliquer ce qui te guide quand même là avec l'usage de l'émotion en cours parce que pourrais avoir une autre technique aussi?			
C 130 : Oui mais je me dis il y a toujours quelque chose à chercher tu vois c'est comme E. avec la valeur famille c'est bien parce qu'elle a eu ce questionnaire qu'elle obtenu ce niveau de résultat donc je me dis que ça peut avoir un impact fort puis c'est aussi un peu pour ça qu'elle fait ce métier enfin moi c'est pas juste pour enseigner c'est aussi pour pouvoir avoir avec eux ce type de discussion et comment dire ressentir un lien un contact avec l'élève, on est pas des machines		c'est comme E. avec la valeur famille c'est bien parce qu'elle a eu ce questionnaire qu'elle obtenu ce niveau de résultat donc je me dis que ça peut avoir un impact fort	c'est aussi un peu pour ça qu'elle fait ce métier enfin moi c'est pas juste pour enseigner c'est aussi pour pouvoir avoir avec eux ce type de discussion et comment dire ressentir un lien un contact avec l'élève, on est pas des machines

Ch 131 : D'accord, c'est que tu tiens quelque chose u moment			
C 132 : Oui parce que la frustration ou l'énervement c'e très révélateur et ce serait moins le cas pour des émotion positives, je me dis c'est moins facile à décrypter d'ailleurs ils le disent j'étais content et c'est tout. Ils rajoutent rien à ça. Ils ont un peu plus à dire quand ils so frustrés, en colère ça touche plus et c'est ça ce que je ve susciter. Ils ont d'ailleurs l'impression que ce n'est jamé permis à l'école d'avoir un sentiment négatif sur quelque chose alors que ça fait partie de la vie			
Ch 133 : Oui d'ailleurs c'est un objectif de l'EMC, la culture de l'empathie, c'est important pour ta pratique?		Ch 133 : Oui d'ailleurs c'est u objectif de l'EMC, la culture de l'empathie, c'est important pour pratique?	
C 134 : Oui c'est ça et c'est important ça pour moi tu ve en 3èmes ils doivent choisir une oeuvre pour l'oral d brevet je leur dis vous pouvez choisir une oeuvre que vo détestez ce qui est important c'est de motiver son choi son jugement par des arguments des explications par que vous avez le droit enfin parce que ça remet un peu d libre arbitre dans le quotidien de l'école où on vo demande d'être conforme , de toujours être satisfait et d toujours être positif faut toujours sourire jamais êt mécontent		Oui c'est ça [...] ça remet un peu d libre arbitre dans le quotidien de l'école où on vous demande d'être conforme	

Unité d'analyse :	Je cherche le vocabulaire des émotions, faire sortir des émotions parce que je me dis parce que trouve que d'habitude les émotions c'est un très bon moyen de les remobiliser même si parfois c'est un peu à côté du sujet c'est pas grave. Et là, je me dis ils ne sont pas mobilisés alors le truc des émotions d'habitude ça marche mais là non [...] Ch 125 : Après l'émotion c'est pas fréquent quand même ce recours là d'habitude chez les profs je crois [...] Oui c'est vrai mais je m'en sers souvent d'ailleurs [...] c'est comme E. avec la valeur famille c'est bien parce qu'elle a eu ce questionnaire qu'elle a obtenu ce niveau de résultat donc je me dis que ça peut avoir un impact fort puis c'est aussi un peu pour ça qu'on fait ce métier enfin moi c'est pas juste pour enseigner c'est aussi pour pouvoir avoir avec eux ce type de discussion et comment dire ressentir un lien un contact avec l'élève, on n'est pas des machines [...] Oui c'est ça [c'est un des objectifs de l'EMC] ça remet un peu de libre arbitre dans le quotidien de l'école où on vous demande d'être conforme		
Ch 135 : Ah c'est au regard de l'école au sens large			
C 136 : Oui c'est le positionnement de l'école au sens large mais, on n'a le droit d'être frustré à l'école c'est pour ça aussi que les élèves qui réussissent pas ils n'osent pas dire parce que l'école condamne globalement ce genre de sentiment négatif moi je veux leur laisser cette possibilité de s'émouvoir je crois vraiment que c'est important tout ça c'est lié la manière dont on se sent à l'école et de ce qu'on ose dire de son mal-être			
Ch 137 : C'est vrai donc là tu vas un peu à l'opposé de			
C 138 : Oui où de cette exigence d'épanouissement là tout le monde doit être heureux à l'école on n'a le droit aussi de ne pas se sentir bien à l'école c'est aussi un droit et encore plus à leur âge			

Ch 139 : Oui et en est encore dans l'EMC			
C 140 : Voilà puis ça mobilise aussi les élèves sur situation des uns et des autres, sur l'émotion, le sentiment enfin c'est de la fraternité c'est pas neutre tant que ça. O et puis le mal-être c'est toujours suspect quand un élève vient avec ça alors je le signale à l'infirmière, quelle est la procédure, et tu vois on est tout de suite dans une prise en charge médicale alors que non c'est pas non plus dramatique c'est la vie en fait on peut aussi être de mauvaise humeur			
Ch 141 : Oui j'avais pas forcément vu ça, c'est intéressant			

<p>C 142 : Oui c'est comme Vicktor, il ne va pas bien en ce moment donc il répond c'est du tac au tac exactement comme l'adolescent qu'il est il ne contrôle pas l'émotion une tension va s'instaurer qu'il n'a pas forcément voulu. Et hier il me dit mais quand est-ce que vous êtes en grève ? Je lui réponds que je ne suis jamais en grève même quand je suis malade je suis là. Si je suis pas là c'est que je suis en formation quelque part. Et il me dit et si vous avez un cancer vous venez ? Et je reste interdit sur le coup et je ne comprends ça. Et un autre lui dit ça se dit pas. Et je me suis dit je me suis méfié et je me dis je réponds pas tout de suite j'attends je laisse passer l'émotion parce que je risque de très mal réagir. Et je lui dis bon ben tu sais là je réponds pas tout de suite, je lui dis ça tu vois, quand on évoque une maladie aussi grave on se le prend toujours un peu dans la figure en pleine face. Mais je ne suis pas en train de remettre à ta place j'accepte ta question. Et il me répond mais ma tante est morte du cancer je sais ce que ça fait. Et il me dit ça un peu violement tu vois. Alors je lui réponds non si j'ai une maladie grave je ne viendrais pas à l'école mais sur le coup, voilà</p>			
<p>Ch 143 : Donc le fait de laisser un peu passer comme tu l'as fait là c'est aussi une de tes façons de faire tu sais que ça ne va pas y aller tout de suite ça va te permettre de répondre avec plus de mesure</p>			

<p>C 144 : Oui et surtout sans froisser ou brutaliser l'élève parce que tu ne peux pas répondre avec ta propre émotion si non tu es à côté de la plaque, tu ne fais plus ton boulot</p>			
<p>Ch 145 : Oui bon c'est vrai que c'est dur ce qu'il dit</p>			
<p>C 146 : Oui mais on comprend aussi pourquoi lui il pose cette question n'alors que les autres [fait un mouvement du bras pour traduire leur désintérêt], il l'a vécu et il le dit directement d'ailleurs. Puis les autres ils ont intégré l'interdit social, on ne parle pas de cancer, c'est une maladie grave, lui il est dedans donc il y va franchement</p>			
<p>Ch 147 : Alors on va voir la suite [visionnage] alors là</p>			

<p>37.55 C 148 : Non c'est pas le moment de faire ça c'est moment de faire le rappel des règles du débat voir pourquoi on ne s'entend pas et qu'est-ce qu'on peut faire pour pas en arriver là non là j'ai raté cette occasion. Ils ont fait ça hier tu vois, on n'a fait un débat en AP sur le tourisme et un moment on n'a arrêté et on n'a parlé de débat. Ils étaient 5 à lever les doigts j'ai dit mais comment on va régler ça? qui propose une solution pour mener la suite et ils ont proposé une solution. Et un moment ils ont dit mais c'est marrant on fait un débat sur le fonctionnement d'un débat. J'ai dit ben oui c'est important les règles du débat comme ça on décide ensemble de comment on va faire pour fonctionner. C'est quelque chose qui va nous servir là mais c'est aussi valable dans la vie de tous les jours. Ils ont choisi de tourner et quelqu'un n'a rien à dire ben on passe et donc la parole tourne</p>			
<p>Ch 149 : Oui parce que là il y avait un boulevard</p>			
<p>C 150 : Mais c'est clair</p>			
<p>Ch 151 : Mais tu as fait un autre choix</p>			
<p>C 152 : Oui parce qu'on stagne depuis 5 minutes donc ce n'était pas le moment de s'arrêter parce qu'on perd encore le fil, je veux essayer de donner du rythme. Puis on fait les règles du débat on va encore perdre le fil</p>	<p>on stagne depuis 5 minutes donc ce n'était pas le moment de s'arrêter parce qu'on perd encore le fil, je veux essayer de donner du rythme</p>		

Ch 153 : Toi ce que tu veux c'est que ça parte puis ils sont dans le calme donc y a peut-être pas besoin de poser des règles là			
C 154 : Oui c'est clair c'est pas le problème			
Ch 155 : Alors la suite [visionnage]			
C 156 : En fait, faut que j'arrête de reformuler là c'est agaçant parce qu'il y en a là des élèves ils veulent prendre la parole et moi je reste sur ce truc là de prof argh ça m'énerve ça ne sert à rien	faut que j'arrête de reformuler c'est agaçant parce qu'il y en a des élèves ils veulent prendre parole	moi je reste sur ce truc là de prof argh ça m'énerve ça ne sert à rien	
Ch 157 : Oui			
C 158 : Puis les élèves sont pas obligés d'écouter parce qu'ils ont toujours une seconde chance puisque je répète derrière donc c'est pas bon. Ben oui, oui parce que je veux que tout le monde participe là donc je répète pour que tout le monde soit dans le coup mais ça ralentit le débat ça empêche même qu'il prenne. C'est des trucs de prof c'est clair alors que non faut que je lâche prise là avec ces trucs de profs vraiment		C'est des trucs de prof c'est clair alors que non faut que je lâche prise là avec ces trucs de profs vraiment	je veux que tout le monde participe là donc je répète pour que tout le monde soit dans le coup

Ch 159 : Et je crois qu'on l'avait déjà évoqué en plus réflexe			
C 160 : Oui mais c'est un truc c'est une routine on le fait mais on ne sait même plus pourquoi. On est aveuglé par des pratiques mais ça n'a aucun sens et en plus c'est contradictoire avec ce que je cherche à faire, ça m'énerve		c'est une routine on le fait mais on ne sait même plus pourquoi. On est aveuglé là par des pratiques mais ça n'a aucun sens et en plus c'est contradictoire avec ce que je cherche à faire, ça m'énerve	
Ch 161 : Oui et là ils commençaient en plus à dire leurs histoires de vie et toi-même tu avais dit lors de l'autoco avec les collègues que ça a du sens d'écouter ces histoires parce que cela crée un lien entre élèves et c'est ça qui fait faire que le débat prenne			
C 162 : Oui mais j'en suis convaincue, c'est même certain Et en plus ils sont tous tournés vers lui regarde donc écoutent			
Ch 163 : Il y a de l'intérêt là pour tout le monde c'est vrai ne l'avais pas vu			
C 164 : Oui mais c'est aussi notre défaut parce qu'on se rend compte que rien ne peut se faire sans nous tu vois. Là il aurait fallu laisser faire, laisser les choses se faire et c'est ça qui n'a toujours l'impression qu'on n'a besoin de nous	c'est aussi notre défaut parce qu'on se rend compte que rien ne peut se faire sans nous tu vois. Là il aurait fallu laisser faire, laisser les choses se faire et c'est ça qui n'a toujours l'impression qu'on n'a besoin de nous		

Ch 165 : Oui c'est marrant parce que c'est contradictoire disais avant que tu veux que le débat se fasse et que tu retiens pour pas mettre ta patte là sur le débat mais c'est dur de se retenir			
Unité d'analyse :	On stagne depuis 5 minutes donc ce n'était pas le moment de s'arrêter parce qu'on perdait encore fil, je veux essayer de donner du rythme [...] En fait, faut que j'arrête de reformuler là c'est agaça parce qu'il y en a là des élèves ils veulent prendre la parole et moi je reste sur ce truc là de prof arg ça m'énerve ça ne sert à rien [...] je veux que tout le monde participe là donc je répète pour que tout le monde soit dans le coup [...] C'est des trucs de prof c'est clair alors que non faut que je lâche prise là avec ces trucs de profs vraiment [...] c'est une routine on le fait mais on ne sait même plus pourquoi. On est aveuglé là par des pratiques mais ça n'a aucun sens et en plus c'est contradictoire avec ce que je cherche à faire, ça m'énerve [...] c'est aussi notre défaut parce qu'on se rend compte que rien ne peut se faire sans nous tu vois. Là il aurait fallu laisser faire, laisser les choses se faire on n'a toujours l'impression qu'on n'a besoin de nous		
C 166 : Ouais ah oui c'est hyper dur			
43.00 Ch 167 : Alors la suite [visionnage]			
C 168 : Mais tais toi donc c'est pas vrai			
Ch 169 : Ouais c'est marrant et puis tu vois toutes les têtes qui se tournent de nouveau regarde ils regardaient tous vers là, donc en écoute et là, hop tu dis ça et toutes les têtes se tournent regarde [visionnage]			

C 170 : Mais oui c'est dingue, c'est nul. Oui parce que plus tu contrôles, moins ça marche et moins ça marche plus tu contrôles, je me dis faut que je drive mais c'est infernal quand même		Oui parce que plus tu contrôles moins ça marche et moins ça marche plus tu contrôles, je me dis faut que je drive mais c'est infernal quand même	
Ch 171 : Oui c'est ça			
C 172 : Puis j'aurais quand même pu contrôler mais peut-être pas comme ça en posant une question comme on l'avait vu ensemble là "et toi t'as une question?"			
Ch 173 : Oui donc on peut contrôler aussi mais sur un autre mode, en fait tu fais ce que tu attendrais des élèves			
C 174 : Ah non, pas du tout non. Je fais pour l'exact inverse de ce qui se passe, c'est à dire que je fais pour que tout le monde soit dans le débat, tout le monde a entendu, tout le monde puisse réagir à partir de ce qu'il a dit. Mais ça provoque l'effet exactement inverse			Je fais pour l'exact inverse de ce qui se passe, c'est à dire que je fais pour que tout le monde soit dans le débat, tout le monde a entendu, tout le monde puisse réagir à partir de ce qu'il a dit. Mais ça provoque l'effet exactement inverse
Ch 175 : Ouais mais par contre j'ai pas compris			
C 176 : Ben c'est à dire que quand je reformule			
Ch 177: Mais là tu as posé une question en fait, non?			
C 178 : Tu peux le remettre			

Ch 179 : Oui [visionnage]			
<p>45.38 C 180 : C'est ça, peut-être que mon questionnement il est trop du type, un questionnement qui se met à la place de l'élève qui pose une question n'au lieu d'être un questionnement qui va faire émerger des questionnements des élèves. C'est pour ça que je ne trouve pas la question d'ailleurs. Parce que je suis trop dans le débat là au premier degré. Je vais poursuivre le débat en relançant par une question mais je ne devrais pas être dedans. En fait, je devrais trouver une question qui va faire émerger une autre question. Il faudrait que je sois au niveau infra et non à cette place là</p>	<p>mon questionnement il est trop du type, un questionnement qui se met à la place de l'élève qui pose une question n'au lieu d'être un questionnement qui va faire émerger des questionnements des élèves. C'est pour ça que je ne trouve pas la question d'ailleurs. Parce que je suis trop dans le débat au premier degré. Je vais poursuivre le débat en relançant par une question mais je ne devrais pas être dedans. En fait, je devrais trouver une question qui va faire émerger une autre question. Il faudrait que je sois au niveau infra et non à cette place là</p>		
Ch 181 : C'est ça oui. Mais tu dis ça maintenant où tu n'avais conscience durant le débat			

Unité d'analyse :	Mon questionnement il est trop du type, un questionnement qui se met à la place de l'élève qui pose une question n'au lieu d'être un questionnement qui va faire émerger des questionnements de élèves. C'est pour ça que je ne trouve pas la question d'ailleurs. Parce que je suis trop dans le débat là au premier degré. Je vais poursuivre le débat en relançant par une question mais je ne devrais pas être dedans. En fait, je devrais trouver une question qui va faire émerger une autre question. Il faudrait que je sois au niveau infra et non à cette place là [...] Oui parce que plus tu contrôles, moins ça marche et moins ça marche plus tu contrôles, je me dis faut que je drive mais c'est infernal quand même [...] Je fais pour l'exact inverse de ce qui se passe, c'est à dire que je fais pour que tout le monde soit dans le débat, tout le monde ait entendu, tout le monde puisse réagir à partir de ce que j'a dit. Mais ça provoque l'effet exactement inverse		
C 182 : Quand je parle là tu vois ben euh, je me dis que mon questionnement ne va pas dans le bon sens. Si tu veux, en même temps temps enfin c'est quand même forcément en même temps quand je parle je me dis "non ça ne va pas mon truc". En fait, faudrait ne rien dire pour voir ce qu'ils ont à dire. Et là, je suis trop dans le débat. D'ailleurs je suis trop assise là avec eux dedans	Quand je parle là tu vois ben euh je me dis que là mon questionnement ne va pas dans le bon sens [...] en même temps quand je parle je me dis "non ça ne va pas mon truc". En fait il faudrait ne rien dire pour voir ce qu'ils ont à dire. Et là, je suis trop dans le débat. D'ailleurs je suis trop assise là avec eux dedans		
Ch 183 : Et là on revient sur un des aspects du tout premier débat où tu étais à l'extérieur en surplomb et d'ailleurs j'avais dit que tu es "comme un oiseau de proie" c'était tes mots, je m'en rappelle bien			
C 184 : Ben là je trouvais qu'ils me regardaient moins			

Ch 185 : Ouais			
C 186 : Mais quand même, intégrer l'espace des élèves mais pas participer au débat comme les élèves	intégrer l'espace des élèves mais pas participer au débat comme les élèves		
Ch 187 : Oui mais tu le fais pour de bonnes raisons			
C 188 : Oui mais ça marche pas			
Ch 189 : C'est vrai			
C 190 : Et comme je cherche la question qui va relancer le débat il faut que je me mette à un autre niveau, mais est-ce que c'est possible, d'être au milieu des élèves sans être au milieu des élèves tu vois		je cherche la question qui va relancer le débat il faut que je me mette à un autre niveau, mais est-ce que c'est possible, d'être au milieu des élèves	
Ch 191 : Ah oui, je vois très bien			
C 192 : Est-ce que la position d'E. [fait référence aux vidéos diffusées lors de l'autoconf croisée] n'est pas plus intéressante?			
Ch 193 : C'était comme la tienne au premier débat			
C 194 : Non parce que moi j'étais toujours dans une posture en avant, comme pour montrer que je suis dedans alors qu'E. avait une attitude en retrait physiquement, elle était plus en relâchement. Un moment je me suis même dit elle est adossée au mur où quoi?	j'étais toujours dans une posture en avant, comme pour montrer que je suis dedans alors qu'E. avait une attitude en retrait physiquement, elle était plus en relâchement.		

	relâchement		
48.17 Ch 195 : Ah c'est le dynamisme de la posture quoi			
C 196 : Oui une posture en avant et je suis engagé ou en arrière et en retrait. C'est pour ça que peu importe où tu te mets peut-être que c'est la tension que tu mets dans ton corps qui va jouer		peu importe où tu te mets peut-être que c'est la tension que tu mets dans ton corps qui va jouer	
Ch 197 : Oui d'ailleurs t'aurais aussi pu avoir cette forme de posture en restant assise là en avant ou en arrière			
C 198 : Oui oui c'est vrai mais ma position là elle est quand même bonne ça l'empêche lui là de couler sur la table l'autre de jouer avec sa trousse donc c'est quand même intéressant mais si tu veux c'est difficile parce qu'il faut tout contrôler quand même	ma position là elle est quand même bonne ça l'empêche lui de couler sur la table, l'autre de jouer avec sa trousse donc c'est quand même intéressant mais si tu veux c'est difficile parce qu'il faut tout contrôler quand même		
Ch 199 : C'est quand même une place qui n'est pas inintéressante			
C 200 : Oui mais faut en faire quelque chose puis c'est compliqué de ne pas tomber dans le piège de la questionnement, de faire le prof			faut en faire quelque chose puis c'est compliqué de ne pas tomber dans le piège de la questionnement, de faire le prof

			questionnement, de faire le pro
Ch 201 : Oui mais quelle est la raison de ton choix de mettre là			

<p>C 202 : Ben parce que tu ne veux pas être le pivot en fait moi je me suis mis là à cette place pour éviter d'être celui par qui tout passe mais finalement mon n'attitude corporelle mais aussi mes intentions de prof là je fais clairement mon prof qui pense que sans lui rien ne marche ben ça bloque complètement le débat entre élèves et c'est justement ce que je cherche en fait c'est pas du tout le problème d'être assis avec les élèves où d'être en surplomb là c'est pas ça du tout c'est plus ce que tu montres corporellement, physiquement et qui est plus qu'une traduction de tes intentions là. Ce qui m'énerve c'est que mes intentions c'était bien de les faire débattre ensemble mais progressivement j'ai repris cette posture d'être au milieu de tout, ça m'énerve. En fait, ce qui est important c'est de prendre une décision interne, là en opposition n'avec d'habitude et de la tenir c'est pas tant la place que tu vas occuper dans l'espace</p>			<p>tu ne veux pas être le pivot en fait là moi je me suis mis là à cette place pour éviter d'être celle par qui tout passe mais finalement mon n'attitude corporelle mais aussi mes intentions de prof là je fais clairement mon prof qui pense que sans lui rien ne marche ben ça bloque complètement le débat entre élèves et c'est justement ce que je cherche en fait c'est pas du tout le problème d'être assis avec les élèves où d'être en surplomb là c'est pas ça du tout c'est plus ce que tu montres corporellement physiquement et qui est plus qu'une traduction de tes intentions là. Ce qui m'énerve c'est que mes intentions c'était bien de les faire débattre ensemble mais progressivement j'ai repris cette posture là d'être au milieu de tout, ça m'énerve. En fait, ce qui est important c'est de prendre une décision interne, là en opposition n'avec d'habitude de la tenir c'est pas tant la place</p>
--	--	--	---

			que tu vas occuper dans l'espace
Ch 203 : Oui c'est ça, tu as pris la décision de, après que sois là où là franchement ça ne change rien			

<p>52.04 C 204 : Mais là, à ce moment là, c'est fini là. J' lâché cette intention de départ. Je vois que ça prend pas je veux pas faire perdre du temps à tout le monde alors prends les choses en main, je guide, dirige et décide. j'avais conscience tu vois au début je voulais vraiment l laisser puis d'ailleurs je les laisse, ça prend tu temps pe importe et ça démarre pas ça démarre pas un moment e puis je prends les choses en main tant pis d'ailleurs là j' envie de me lever et de tout contrôler en distribuant parole</p>	<p>là, à ce moment là, c'est fini là. J'ai lâché cette intention de départ. Je vois que ça prend pas je veux pas faire perdre du tem à tout le monde alors je pren les choses en main, je guid dirige et décide. Et j'av conscience tu vois au début voulais vraiment les laisser pu d'ailleurs je les laisse, ça prend temps peu importe et démarre pas ça démarre pas u moment etc puis je prends l choses en main tant pis d'ailleu là j'ai envie de me lever et d tout contrôler en distribuant parole</p>		
--	--	--	--

<p>Unité d'analyse :</p>	<p>Quand je parle là tu vois ben euh, je me dis que là mon questionnement ne va pas dans le bon sens [...] en même temps quand je parle je me dis "non ça ne va pas mon truc". En fait, faudrait ne rien dire pour voir ce qu'ils ont à dire. Et là, je suis trop dans le débat. D'ailleurs je suis trop assise là avec eux dedans [il faudrait] intégrer l'espace des élèves mais pas participer au débat comme les élèves [...] faut en faire quelque chose puis c'est compliqué de ne pas tomber dans le piège du questionnement, de faire le prof [...] Je cherche la question qui va relancer le débat il faut que je me mette à un autre niveau, mais est-ce que c'est possible, d'être au milieu des élèves [...] j'étais toujours dans une posture en avant, comme pour montrer que je suis dedans alors qu'E. avait une attitude en retrait, physiquement, elle était plus en relâchement [...] ma position là elle est quasiment même bonne ça l'empêche lui là de couler sur la table, l'autre de jouer avec sa trousse donc c'est quand même intéressant mais si tu veux c'est difficile parce qu'il faut tout contrôler quand même [en fait] peu importe où tu te mets peut-être que c'est la tension que tu mets dans ton corps qui va jouer [...] tu ne veux pas être le pivot en fait là moi je me suis mis là à cette place pour éviter d'être celle par qui tout passe mais finalement mon attitude corporelle mais aussi mes intentions de parler là je fais clairement mon prof qui pense que sans lui rien ne marche ben ça bloque complètement le débat entre élèves et c'est justement ce que je cherche en fait c'est pas du tout le problème d'être assis avec les élèves où d'être en surplomb là c'est pas ça du tout c'est plus ce que tu montre corporellement, physiquement et qui est plus ou une traduction de tes intentions là. Ce qui m'énerve c'est que mes intentions c'était bien de les faire débattre ensemble mais progressivement j'ai repris cette posture là d'être au milieu de tout, ça m'énerve. En fait, ce qui est important c'est de prendre une décision interne, là en opposition avec l'habitude et de la tenir c'est pas tant la place que tu vas occuper dans l'espace [...] là, à ce moment là, c'est fini là. J'ai lâché cette intention de départ. Je vois que ça prend pas, je veux pas faire perdre du temps à tout le monde alors je prends les choses en main, je guide, dirige et décide. Et j'avais conscience tu vois au début je voulais vraiment les laisser puis d'ailleurs je les laisse, ça prend tu vois peu importe et ça démarre pas un moment etc puis je prends les choses en main tant pis d'ailleurs là j'ai envie de ne pas lever et de tout contrôler en distribuant la parole</p>
--------------------------	---

Ch 205 : Oui alors après on va écouter [visionnage]			
<p>C 206 : Là je dis tout, je donne même les réponses à mes propres questions. Là je dis tout là ils savent exactement où je veux aller j'en suis sûr alors que je vais nulle part. Mais il est tellement guidé mon questionnement qu'on n'a l'impression qu'il va y avoir une leçon derrière j'ai qu'à faire la réponse toute seule</p>	<p>Là je dis tout, je donne même les réponses à mes propres questions. Là je dis tout là ils savent exactement où je veux aller j'en suis sûr alors que je vais nulle part. Mais il est tellement guidé mon questionnement qu'on n'a l'impression qu'il va y avoir une leçon derrière j'ai qu'à faire la réponse toute seule</p>		
Ch 207 : C'est compliqué hein			

<p>C 208 : C'est hyper compliqué c'est clair puis là tu vois je me sens bloqué. J'arrive pas à moduler la gestion de classe qui relève clairement d'une posture de prof heureusement que tu es là si non ça partirait en vrille, y a des ciseaux qui voleraient. Et à l'intérieur du débat r plus avoir cette posture de contrôle pour libérer la parole. Quand tu as un problème de gestion de classe comme ça tu peux pas arriver encore à faire les deux. Là clairement mon intention c'est vraiment que les élèves débattent entre eux c'est ça le but si non c'est un cours dialogué comme on l'avait dit à la première autoconf là avec E. N.</p>	<p>C'est hyper compliqué c'est clair puis là tu vois là je me sens bloqué</p>	<p>J'arrive pas à moduler la gestion de classe qui relève clairement d'une posture de prof et heureusement que tu es là si non ça partirait en vrille, y a des ciseaux qui voleraient. Et à l'intérieur du débat ne plus avoir cette posture de contrôle pour libérer la parole. Quand tu as un problème de gestion de classe comme là tu peux pas arriver encore à faire les deux</p>	<p>Là clairement mon intention c'est vraiment que les élèves débattent entre eux c'est ça le but si non c'est un cours dialogué comme on l'avait dit à la première autoconf là avec E. N.</p>
--	---	--	---

Unité d'analyse :	Là je dis tout, je donne même les réponses à mes propres questions. Là je dis tout là ils savent exactement où je veux aller j'en suis sûr alors que je vais nulle part. Mais il est tellement guidé mon questionnement qu'on n'a l'impression qu'il va y avoir une leçon derrière j'ai qu'à faire la réponse toute seule [...] C'est hyper compliqué c'est clair puis là tu vois là je me sens bloqué. J'arrive pas à moduler la gestion de classe qui relève clairement d'une posture de prof et heureusement que tu es là si non ça partirait en vrille, y a des ciseaux qui voleraient. Et à l'intérieur du débat ne plus avoir cette posture de contrôle pour libérer la parole. Quand tu as un problème de gestion de classe comme là tu peux pas arriver encore à faire les deux. Là clairement mon intention c'est vraiment que les élèves débattent entre eux c'est ça le but si non c'est un cours dialogué comme on l'avait dit à la première autoconf là avec E. et N.		
Ch 209 : C'est un peu schizophrénique			
C 210 : Oui puis si je reprends les autres là j'ai perdu ma neutralité dans le débat et ça je veux pas, je veux rester à la marge tu vois parce que du point de vue de l'élève je ne veux pas qu'ils se réaperçoivent que je suis le prof. Tu vois, du coup ça gâche tout parce que tu ne peux pas quitter ta posture de prof s'ils te voient rappeler à l'ordre tout le temps c'est pas compatible puisque tu es le garant de l'ordre dans la classe, de la sécurité de l'élève	je reprends les autres là [...]	Tu vois, du coup ça gâche tout parce que tu ne peux pas quitter ta posture de prof s'ils te voient rappeler à l'ordre tout le temps c'est pas compatible puisque tu es le garant de l'ordre dans la classe, de la sécurité de l'élève	j'ai perdu ma neutralité dans le débat et ça je veux pas, je veux rester à la marge tu vois parce que du point de vue de l'élève je ne veux pas qu'ils se réaperçoivent que je suis le prof
Ch 211 : C'est un gros dilemme quand même mais ça tu en avais conscience là sur le coup?			

55.34 C 212 : Ben oui m'enfin non pas avec autant de clarté tu vois j'avais conscience qu'il se passait quelque chose mais je ne voyais pas bien quoi? Je ne voyais pas trop où ça coince ACTION = CONNAISSANCE AUTONOME			
Ch 213 : Oui y'a bien ce frottement entre deux plans alors on n'avance encore [visionnage]			
C 214 : Aors là t'as vu? Je me coupe la parole, je termine même pas la phrase. Là, je me rends compte que je parle beaucoup trop, que je prends toute la place là, que j'étouffe littéralement les élèves là mais sur le coup, je dis "stop", j'arrête, je termine même pas la phrase	Je me coupe la parole, je termine même pas la phrase [...] je dis "stop", j'arrête, je termine même pas la phrase	que je prends toute la place là	je me rends compte que je parle beaucoup trop [...] que j'étouffe littéralement les élèves là mais sur le coup
Unité d'analyse :	Je me coupe la parole, je termine même pas la phrase. Là, je me rends compte que je parle beaucoup trop, que je prends toute la place là, que j'étouffe littéralement les élèves là mais sur le coup, je dis "stop", j'arrête, je termine même pas la phrase		
Ch 215 : Et la suite [visionnage] là c'est intéressant quand même			

<p>C 216 : Alors là c'est clair, ce que je veux, c'est pas des gamins d'apparence là, c'est pas des façades. Là je démasque et tu as vu, il acquiesce en plus. Puis j'envoie un signal fort aux élèves là, c'est évident</p>	<p>Là je le démasque et tu as vu, acquiesce en plus. Puis j'envoie un signal fort aux élèves là, c'est évident</p>		<p>ce que je veux, c'est pas des gamins d'apparence là, c'est pas des façades.</p>
<p>Ch 217 : Et effectivement il confirme d'ailleurs l'élève qui était dans des réponses toutes faites toutes attendues mais c'est conscient pour toi?</p>			
<p>PASSAGE VIDEO 2</p>			
<p>C 218 : Ah oui, c'est conscient clairement et ça marche là tu vois j'arrive à libérer la parole comme là</p>	<p>c'est conscient clairement et marche là, tu vois j'arrive à libérer la parole</p>		
<p>Ch 219 : Donc là tu veux faire un vrai débat quoi pas</p>			
<p>C 220 : ben oui un truc formel pour du formel ça ne sert à rien</p>		<p>un truc formel pour du formel ça ne sert à rien</p>	
<p>Unité d'analyse :</p>	<p>ce que je veux, c'est pas des gamins d'apparence là, c'est pas des façades. Là je le démasque et tu as vu, il acquiesce en plus. Puis j'envoie un signal fort aux élèves là, c'est évident [...] c'est conscient clairement et ça marche là, tu vois j'arrive à libérer la parole [parce qu'] un truc formel pour du formel ça ne sert à rien</p>		

Ch 221 : C'est intéressant ce que tu dis parce que tu souviens du premier débat on évoquait les élèves harcelés et tu disais que tu avais conscience que dans le harcèlement les élèves disent de choses toutes entendues et qu'ils sont capables de sortir de ton cours et d'harceler tout de suite derrière. Et que tu en avais conscience mais qu'en même temps tu trouvais ça important parce qu'en tant que prof tu trouves quand même que les savoirs sont importants pour qu'ils agissent en connaissance de cause je ne sais pas si tu t'en rappelles			
C 222 : Ah oui, complètement oui			
Ch 223 : Que là tu dis quand même que ça non, ça je n'en veux pas maintenant tu places ça en second plan et c'est bien l'élève qui t'intéresse mais dans une rencontre sincère qui n'est plus teintée par le prisme des savoirs			
C 224 : Ah oui, je ne m'en étais pas rendue compte			
Ch 225 : Donc autant chez les élèves des points de vue qui déplacent autant chez toi aussi			
2.54 C 226 : Ah oui, exact je ne m'en étais pas rendu compte			
Ch 227 : Je ne sais pas à quoi c'est dû			

C 228 : Ben en fait, ils doivent être capables de faire les deux, comprendre les choses et agir de sorte que eux enfin tout soit en harmonie		ils doivent être capables de faire les deux, comprendre les choses et agir de sorte que euh enfin tout soit en harmonie	
Ch 229 : Oui oui c'est vrai			
C 230 : Parce que les exigences de la vie sociale franchement qu'on leur impose c'est aussi d'avoir des idées convenues et de savoir à quel moment changer de registre		les exigences de la vie sociale franchement qu'on leur impose c'est aussi d'avoir des idées convenues et de savoir à quel moment changer de registre	
Ch 231 : Oui			
C 232 : Après ça dépend ce que tu veux faire, si tu veux qu'émerge le discours de la société, un discours convenu de la société ou vérifier qu'il les a acquis ou réellement qu'il soit dans le vécu quotidien, l'idéal enfin mon idéal serait d'arriver à fondre les deux, parce que les normes sociales c'est ce qu'on cherche à propager alors c'est cette rencontre qu'on veut			l'idéal enfin mon idéal serait d'arriver à fondre les deux, parce que les normes sociales c'est ce qu'on cherche à propager alors c'est cette rencontre qu'on veut
Ch 233 : Et là clairement tu le démasques parce que les normes sociales là chez Bilal c'est ça hein?			
C 234 : Oui oui c'est lui, je le démasque oui	je le démasque oui		
Ch 235 : Ben elles sont acquises mais en même temps veux voir s'ils adhèrent ?			

C 236 : Oui c'est ça que je veux faire, est-ce que c'est pas juste de façade donc là on est bien dans l'emc, développement moral et pas l'instruction civique	c'est ça que je veux faire, est-ce que c'est pas juste de façade donc là on est bien dans l'emc, développement moral et pas l'instruction civique		
Ch 237 : Oui donc c'est vraiment les valeurs que cherches et non la connaissance			
Unité d'analyse :	je le démasque oui [parcequ'] ils doivent être capables de faire les deux, comprendre les choses agir de sorte que euh enfin tout soit en harmonie [et] les exigences de la vie sociale franchement qu'on leur impose c'est aussi d'avoir des idées convenues et de savoir à quel moment changer de registre [...] l'idéal enfin mon idéal serait d'arriver à fondre les deux, parce que les normes sociales c'est ce qu'on cherche à propager alors c'est cette rencontre qu'on veut [...] c'est ça que je veux faire, est-ce que c'est pas juste de façade donc là on est bien dans l'emc, le développement moral et pas l'instruction civique		
C 238 : Oui oui			
Ch 239 : Je m'est la suite [visionnage]			
C 240 : Tu vois, là mon questionnement est très scolaire tu vois et Erwan, qui n'a pas parlé de tout le débat, il lève la main et il répond. Parce que lui il est très scolaire comme élève, il adore ça en fait			
Ch 241 : Ah oui c'est marrant ça			
C 242 : Oui c'est incroyable j'avais jamais fait attention aux modes de questionnement tu vois, je leur demande	je leur demande de classer		

classer et voilà il classe			
Ch 243 : Mais là du coup c'est la première fois que tu fais je dirais avec cette intensité que tu fais la prof là e demandant de classer, catégoriser etc			
C 244 : Déjà, je suis content parce que c'est au bout de 3 minutes [rire] bon là clairement j'ai l'impression que tourne en rond, il ne se passe plus rien et là je décide de faire cours en fait dans le débat, il faut avancer, la fin de l'heure approche là aussi j'en prends conscience tu vois Non là quitte à ne plus donner la possibilité à certains de prendre la parole là il faut que quelque chose reste	j'ai l'impression que ça tourne en rond, il ne se passe plus rien et je décide de faire cours en fait dans le débat	il faut avancer, la fin de l'heure approche là aussi j'en prends conscience tu vois	Non là quitte à ne plus donner la possibilité à certains de prendre la parole là il faut que quelque chose reste
Ch 245 : Oui je vois			

<p>11.25 C 246 : Parce qu'on n'a rien fait, tu vois en a rien fait je continue de le dire tu vois l'attrait des connaissances pour nous les profs c'est pas anodin. Mais tu vois s'ils avaient discuté j'aurais considéré que quelque chose s'est passé mais comme c'était tellement laborieux j'ai l'impression d'avoir fait du sur place parce que je les ai tellement coupé là à chaque fois avec mes façons de faire là que j'ai l'impression qu'il ne reste rien donc là je me dis faut conclure, il faut qu'il en reste quelque chose si non j'ai l'impression que le métier enfin tu vois, on le disait l'autre jour, c'est l'impression que le job n'est pas fait</p>	<p>s'ils avaient discuté j'aurais considéré que quelque chose s'est passé mais comme c'était tellement laborieux j'ai l'impression d'avoir fait du sur place parce que je les ai tellement coupé là à chaque fois avec mes façons de faire là que j'ai l'impression qu'il ne reste rien donc là je me dis il faut conclure, il faut qu'il en reste quelque chose si non j'ai l'impression que le métier enfin tu vois, on le disait l'autre jour c'est l'impression que le job n'est pas fait</p>	<p>Parce qu'on n'a rien fait, tu vois en a rien fait je continue de le dire tu vois l'attrait des connaissances pour nous les profs c'est pas anodin</p>	
<p>Ch 247 : Faut en faire quelque chose dans le champ des savoirs</p>			
<p>C 248 : Oui puis je me rends compte que je suis en train d'évaluer une connaissance, est-ce qu'ils ont compris ce qu'est une rumeur en leur demandant de classer, je suis déjà sur une posture d'évaluation est-ce qu'on peut classer ça là et là clairement j'en suis là</p>	<p>Oui puis je me rends compte que je suis en train d'évaluer une connaissance, est-ce qu'ils ont compris ce qu'est une rumeur en leur demandant de classer, je suis déjà sur une posture d'évaluation</p>		
<p>Ch 249 : Ah ok c'est intéressant ça</p>			

<p>C 250 : En fait je suis dans une quête d'efficacité, je veux voir si mon boulot a eu des effets</p>	<p>je suis dans une quête d'efficacité, je veux voir si mon boulot a eu des effets</p>		
<p>Ch 251 : Ah oui, je n'avais pas vu ça, ça permet de jauger où ils sont</p>			
<p>C 252 : Oui en fait j'évalue pas grand chose parce qu'ils ne répondent pas enfin juste Erwan si</p>			
<p>Ch 253 : En plus comme il aura la bonne réponse au regard de ce que tu dis tu sauras toujours pas ce qu'ils ont retenu</p>			
<p>C 254 : Oui puis on n'approche la fin du cours donc il faut quand même un moment de synthèse en fait, on va se quitter comme ça et ça c'est habituel en tant que prof c'est une technique de prof ça</p>	<p>on n'approche la fin du cours donc il faut quand même un moment de synthèse en fait, on va se quitter comme ça et c'est habituel en tant que prof c'est une technique de prof ça</p>		

Unité d'analyse :	<p>je leur demande de classer [parce que] j'ai l'impression que ça tourne en rond, il ne se passe pl rien et là je décide de faire cours en fait dans le débat, il faut avancer, la fin de l'heure approche aussi j'en prends conscience tu vois. Non là quitte à ne plus donner la possibilité à certains d prendre la parole là il faut que quelque chose reste [...] on n'a rien fait, tu vois en a rien fait continue de le dire tu vois l'attrait des connaissances pour nous les profs c'est pas anodin. Mais vois s'ils avaient discuté j'aurais considéré que quelque chose s'est passé mais comme c'éta tellement laborieux j'ai l'impression d'avoir fait du sur place parce que je les ai tellement coupé là chaque fois avec mes façons de faire là que j'ai l'impression qu'il ne reste rien donc là je me dis faut conclure, il faut qu'il en reste quelque chose si non j'ai l'impression que le métier enfin tu vo on le disait l'autre jour, c'est l'impression que le job n'est pas fait [...] Oui puis je me rends comp que je suis en train d'évaluer une connaissance, est-ce qu'ils ont compris ce qu'est une rumeur e leur demandant de classer, je suis déjà sur une posture d'évaluation est-ce qu'on peut classer ça et là clairement j'en suis là [...] je suis dans une quête d'efficacité, je veux voir si mon boulot a eu d effect [...] on n'approche la fin du cours donc il faut quand même un moment de synthèse en fait, d va se quitter comme ça et ça c'est habituel en tant que prof c'est une technique de prof ça</p>		
Ch 255 : Oui alors on va voir ce que ça vaut donn [visionnage]			

<p>16.36 C 256 : Oui mais c'est très compliqué, en cours passe mon temps à leur dire que leur vie ne m'intéresse pas, parce qu'au début de l'année ils veulent te parler de dernière émission qu'ils voient à la télé, et du chat qu'ont rapporté, et je ne peux pas faire cours. Depuis le début de l'année je passe mon temps à leur dire votre vie privée ne m'intéresse pas et deuxième règle tout ce qui passe par votre tête ne sort pas forcément par votre bouche. Ça fait un tri. Et là je suis exactement confrontée à ce que j'essaye d'éviter toute l'année à savoir une petite histoire. Et je sais pas quoi faire de sa petite histoire tu vois</p>	<p>Et là je suis exactement confrontée à ce que j'essaye d'éviter toute l'année à savoir une petite histoire. Et je sais pas quoi faire de sa petite histoire tu vois</p>	<p>Depuis le début de l'année je passe mon temps à leur dire votre vie privée ne m'intéresse pas deuxième règle tout ce qui passe par votre tête ne sort pas forcément par votre bouche. Ça fait un tri</p>	
<p>Ch 257 : Ah oui exact</p>			
<p>C 258 : Alors, je porte pas de jugement sur la petite histoire tu vois, c'est juste c'est faux c'est pas le problème</p>			<p>Alors, je porte pas de jugement sur la petite histoire tu vois, c'est juste c'est faux c'est pas problème</p>
<p>Ch 259 : Tu laisses quand même dire</p>			
<p>C 260 : Mais je ne sais pas du tout quoi faire de cette petite histoire</p>			
<p>Ch 261 : Oui c'est ça, j'écoute ton histoire mais je ne vais pas plus loin dans l'introspection c'est marrant. C'est pas des choses qui t'intéressent en tant normal</p>			
<p>C 262 : Ah non, je le chasse même</p>			

Ch 263 : Oui mais tu le laisses dire			
C 264 : Ah non là je laisse dire, je sais pas quoi en faire mais je laisse parler. En temps normal en classe je laisse pas dire c'est évident. On serait dans un sujet de cours non hors de question mais là c'est autre chose bon et est dans le sujet, il parle quand même de ce qui nous intéresse donc c'est tout à fait légitime mais c'est de mon côté je ne sais pas quoi en faire	là je laisse dire, je sais pas quoi en faire mais je laisse parler. En temps normal en classe je laisse pas dire c'est évident. On serait dans un sujet de cours non hors de question mais là c'est autre chose	bon et il est dans le sujet, il parle quand même de ce qui nous intéresse donc c'est tout à fait légitime mais c'est de mon côté je ne sais pas quoi en faire	
Ch 265 : D'accord			
C 266 : Après je rentre dans le cadre tu vois, je suis figé par le cadre. Ok l'histoire c'est au début tu vois ici c'est celle de Guillaume et il l'a donnée au début. On est parti de cette histoire et enfin je me fige dans le cadre, il y a une procédure. Ce n'est plus le moment d'aller investir une histoire. Ce qu'on peut faire avec Guillaume au début pour lancer le débat sur son expérience personnelle. Là je ne dis je vais recommencer au début et c'est pas possible	Après je rentre dans le cadre tu vois, je suis figé par le cadre [...] Ce n'est plus le moment d'aller investir une histoire [...] Là je ne dis je vais recommencer au début et c'est pas possible		
Ch 267 : Ah oui je vois ah oui oui je vois			
C 268 : Où alors c'est possible je sais pas			

Ch 269 : Oui parce qu'il a peut-être plus de choses à dire que Guillaume			
C 270 : Oui il a plus de mots mais bon toutes façons à l'heure je ne vais pas le relancer c'est clair			
Ch 271 : En tout cas j'en reviens à la classification là c'est excellent [rire]			
C 272 : Oui puis en même temps je ne sais même pas où veux en venir avec cette classification je sais juste que vais vérifier s'ils ont identifié ou pas et voilà			
Ch 273 : Oui puis tu passes clairement du côté des savoirs là, j'avais noté cela parce que tu aurais aussi pu passer du côté des valeurs et pourquoi pas, comme tu l'as dit avant de classer du côté des valeurs ou les émotions			
C 274 : Oui c'est vrai mais non			
Ch 274 : Alors on va passer au deuxième débat là c'est plus la même chose			
C 275 : Ah non, clairement, je n'avais pas envie de revenir ça clairement			

Unité d'analyse :	Depuis le début de l'année je passe mon temps à leur dire votre vie privée ne m'intéresse pas deuxième règle tout ce qui passe par votre tête ne sort pas forcément par votre bouche. On fait un tri. Et là je suis exactement confrontée à ce que j'essaye d'éviter toute l'année à savoir une petite histoire. Et je sais pas quoi faire de sa petite histoire tu vois [...] Alors, je porte pas de jugement sur la petite histoire tu vois, c'est juste c'est faux c'est pas le problème [...] là je laisse dire, je sais pas quoi en faire mais je laisse parler. En temps normal en classe je laisse pas dire c'est évident. On sera dans un sujet de cours non hors de question mais là c'est autre chose bon et il est dans le sujet, parle quand même de ce qui nous intéresse donc c'est tout à fait légitime mais c'est de mon côté ne sais pas quoi en faire [...] Après je rentre dans le cadre tu vois, je suis figé par le cadre [...] Ce n'est plus le moment d'aller investir une histoire [...] Là je me dis je vais recommencer au début et c'est pas possible		
Ch 276 : Alors allons-y on va y aller [visionnage] et là position			
23.24 C 277 : Ah mais clairement en arrivant je m'étais dit non mais franchement je ne vais pas les stresser comme lors du premier débat, puis je me rends compte que Ch n'est pas là [l'AVS de l'élève en situation d'autisme]. Puis suis à l'extrémité là c'est beaucoup beaucoup mieux.	puis je me rends compte que [l'AVS de l'élève en situation d'autisme] n'est pas là		en arrivant je m'étais dit non mais franchement je ne vais pas les stresser comme lors du premier débat
Ch 278 : Oui et la posture physique			

<p>C 279 : Ah non mais alors là je me suis dit en sortant du premier débat alors moi le fait d'être tendu comme ça dans le premier débat il est évident que ça allait rejailir sur les élèves donc si tu prends une autre posture cela va se passer autrement et c'est ce qui s'est passé. Il faut accepter que ça va partir dans tous les sens, que ça va faire du bruit et là aussi ça s'est passé comme ça, ils vont pas s'écouter en tout cas pas tous et pas tout le temps au même moment, donc j'étais beaucoup plus zen parce que de toutes façons on sait maintenant ce que ça fait un débat raté [rire] donc ça ne peut pas être pire et il faut aller jusqu'au bout mais je ne voulais pas revivre le premier débat parce qu'il ne sait rien passé ou pas grand chose</p>	<p>et c'est ce qui s'est passé [...] faut accepter que ça va partir dans tous les sens, que ça va faire du bruit et là aussi ça s'est passé comme ça, ils vont pas s'écouter en tout cas pas tous pas tout le temps au même moment, donc j'étais beaucoup plus zen</p>	<p>le fait d'être tendu comme ça dans le premier débat il est évident que ça allait rejailir sur les élèves donc si tu prends une autre posture cela va se passer autrement [...] parce que de toutes façons on sait maintenant ce que ça fait un débat raté [rire] donc ça ne peut pas être pire et il faut aller jusqu'au bout mais je ne voulais pas revivre le premier débat parce qu'il ne sait rien passé ou pas grand chose</p>	
<p>Ch 280 : Tu voulais vraiment que quelque chose se joue</p>			
<p>C 281 : Oui mais j'étais beaucoup plus détendu beaucoup plus</p>	<p>j'étais beaucoup plus détendu beaucoup plus</p>		
<p>Unité d'analyse :</p>	<p>en arrivant je m'étais dit non mais franchement je ne vais pas les stresser comme lors du premier débat, puis je me rends compte que [l'AVS de l'élève en situation d'autisme] n'est pas là . Puis suis à l'extrémité là c'est beaucoup beaucoup mieux [et] le fait d'être tendu comme ça dans le premier débat il est évident que ça allait rejailir sur les élèves donc si tu prends une autre posture cela va se passer autrement et c'est ce qui s'est passé. Il faut accepter que ça va partir dans tous les sens, que ça va faire du bruit et là aussi ça s'est passé comme ça, ils vont pas s'écouter en tout cas pas tous pas tout le temps au même moment, donc j'étais beaucoup plus zen parce que de toutes façons on sait maintenant ce que ça fait un débat raté [rire] donc ça ne peut pas être pire et il faut aller jusqu'au bout mais je ne voulais pas revivre le premier débat parce qu'il ne sait rien passé ou pas grand chose</p>		

	grand chose [...] j'étais beaucoup plus détendu beaucoup plus		
Ch 282 : Oui et ça se voit là même physiquement			
C 283 : Oui tout à fait			
Ch 284 : Alors on va voir [visionnage]			
C 285 : Oui alors clairement c'est plus la même attitude regarde là je suis en arrière sur la chaise, détendue, moins dedans et je cherche plus à explorer. Là je me dis ok alors il vient de dire ça, plutôt que de reformuler comme je l'ai fait dans l'autre débat je pose des questions pour le déranger en fait pour le déloger presque tu vois, là je veux vraiment le faire réagir enlever ce vernis parce qu'il faut vraiment que provoque un vrai débat pas un truc de surface où quelque chose de centré sur les connaissances là c'est pas ça	Oui alors clairement c'est plus la même attitude regarde là je suis en arrière sur la chaise détendue, moins dedans et je cherche plus à explorer. Là je me dis ok alors il vient de dire ça	plutôt que de reformuler comme je l'ai fait dans l'autre débat je pose des questions pour le déranger en fait pour le déloger presque tu vois	là je veux vraiment le faire réagir et enlever ce vernis parce qu'il faut vraiment que je provoque un vrai débat pas un truc de surface où quelque chose de centré sur les connaissances là c'est pas ça
Ch 286 : Puis on est plus dans la situation de départ			

Unité d'analyse :	Oui alors clairement c'est plus la même attitude regarde là je suis en arrière sur la chaise, détendu moins dans le débat, moins dedans et je cherche plus à explorer. Là je me dis ok alors il vient de di ça, plutôt que de reformuler comme je l'ai fait dans l'autre débat je pose des questions pour déranger en fait pour le déloger presque tu vois, là je veux vraiment le faire réagir et enlever le vernis parce qu'il faut vraiment que je provoque un vrai débat pas un truc de surface où quelque chose de centré sur les connaissances là c'est pas ça		
C 287 : Pas grave franchement ça fait émerger des choses c'est parfait			
Ch 288 : Alors on va voir la suite [visionnage]			
29.46 C 289 : T'as vu quand même, je me suis retenu dans ma question j'étais là argghhh	je me suis retenu dans ma question j'étais là argghhh		
Ch 290 : Oui pas de reformulation			
C 291 : Oui et ça prend, tac tac tac tac je donne la parole aux uns et aux autres et ça s'enchaîne, c'est ça ce qu'on veut là il y a du débat, du débat entre élèves	ça prend, tac tac tac tac je donne la parole aux uns et aux autres ça s'enchaîne		c'est ça ce qu'on veut là il y a du débat, du débat entre élèves
Ch 292 : Alors oui ils te regardent toi mais ils réagissent sur ce qui a été dit alors qu'est-ce que tu as fait là			

<p>C 293 : Oui ben j'avais décidé de moins parler et de laisser la main aux élèves, en fait j'étais parti avec le même voeu pieux que lors de l'autre débat mais je me suis dit maintenant tu tiens le truc, tu ne lâches pas et dans ma tête je me suis contraint à ce modèle là cette façon de faire pour avoir cette parole qu'on recherche</p>	<p>j'avais décidé de moins parler de laisser la main aux élèves, en fait j'étais parti avec le même voeu pieux que lors de l'autre débat mais je me suis dit maintenant tu tiens le truc, tu ne lâches pas et dans ma tête je me suis contraint à ce modèle cette façon de faire pour avoir cette parole qu'on recherche</p>		
<p>Ch 294 : Tu étais déterminée et comme tu t'es fais avec vendredi là tu t'es dis alors non</p>			
<p>C 295 : Oui c'est ça puis vendredi j'avais passé du temps à lancer le truc là non direct je suis rentrée dedans. Je crois que cette histoire de poser un cadre c'est très IUFM, on te dit de clarifier les attendus et de les présenter mais au fond j'ai l'impression qu'on le fait plus pour nous que pour eux, pour nous mettre à l'aise. Les gamins eux ils sont dans un autre truc tu vois et là ça se voit bien. Là je me suis dit faut tout de suite les mettre dans le bain je voulais tout de suite les accrocher dans un rythme surtout les mettre dans cette disposition pour s'ouvrir donc pour qu'ils enlèvent cette posture du métier l'élève Y en a marre là des discours convenus franchement</p>	<p>Là je me suis dit faut tout de suite les mettre dans le bain je voulais tout de suite les accrocher dans un rythme surtout les mettre dans cette disposition pour s'ouvrir donc pour qu'ils enlèvent cette posture du métier l'élève.</p>	<p>vendredi j'avais passé du temps à lancer le truc là non direct je suis rentrée dedans. Je crois que cette histoire de poser un cadre c'est très IUFM, on te dit de clarifier les attendus et de les présenter mais au fond j'ai l'impression qu'on le fait plus pour nous que pour eux pour nous mettre à l'aise. Les gamins eux ils sont dans un autre truc tu vois et là ça se voit bien</p>	<p>Y en a marre là des discours convenus franchement</p>

Ch 296 : Oui oui c'est vrai pas de règle du débat rien			
Unité d'analyse :	vendredi j'avais passé du temps à lancer le truc là non direct je suis rentrée dedans. Je crois que cette histoire de poser un cadre c'est très IUFM, on te dit de clarifier les attendus et de les présenter mais au fond j'ai l'impression qu'on le fait plus pour nous que pour eux, pour nous mettre à l'aise. Les gamins eux ils sont dans un autre truc tu vois et là ça se voit bien. Là je me suis dit faut tout de suite les mettre dans le bain je voulais tout de suite les accrocher dans un rythme et surtout les mettre dans cette disposition pour s'ouvrir donc pour qu'ils enlèvent cette posture du métier l'élève Y en a marre là des discours convenus franchement		
C 297 : C'est ça, ça ne sert à rien de l'inscrire dans quelque chose, un cadre			
Ch 298 : Alors on écoute la suite [visionnage]			
C 299 : Mais tu vois ça nous colle à la peau, regarde ce que j'ai dit là "oui alors on dirait qu'on est hors sujet mais pas du tout" tu vois, ça c'est typique c'est le prof qui a besoin de rester dans une cohérence d'ensemble, dans un cadre qu'il tient parce que faudrait pas que les enfants puissent rentrer à la maison et dire aux parents que c'était du grand n'importe quoi, tu vois là y a vraiment cette volonté de presque de se rendre à l'exemplarité c'est fou quand même	Mais tu vois ça nous colle à la peau, regarde ce que j'ai dit là "oui alors on dirait qu'on est hors sujet mais pas du tout" tu vois, c'est typique	c'est le prof qui a besoin de rester dans une cohérence d'ensemble dans un cadre qu'il tient	parce que faudrait pas que les enfants puissent rentrer à la maison et dire aux parents que c'était du grand n'importe quoi tu vois là y a vraiment cette volonté de presque de se rendre à l'exemplarité
Unité d'analyse :	Mais tu vois ça nous colle à la peau, regarde ce que j'ai dit là "oui alors on dirait qu'on est hors sujet mais pas du tout" tu vois, ça c'est typique c'est le prof qui a besoin de rester dans une cohérence d'ensemble, dans un cadre qu'il tient parce que faudrait pas que les enfants puissent rentrer à la maison et dire aux parents que c'était du grand n'importe quoi, tu vois là y a vraiment cette volonté de presque de se rendre à l'exemplarité		

Ch 300 : C'est vrai [visionnage] ouais mais là tu dis regarde là l'élève autiste il te prends ton bras, il t'enlève montre il joue avec tu disais qu'il ne faut pas être préoccupé par la gestion de classe pour être disponible cete forme de débat			
C 301 : Oui mais c'est vraiment ma disposition, là j'avais décidé que rien pouvait m'arriver, je veux arriver à ce résultat parce que je suis convaincu du bien fondé du truc donc je suis capable de me hisser à ces attentes c'est dans la tête c'est tout c'est mental	c'est vraiment ma disposition, là j'avais décidé que rien pouvait m'arriver	donc je suis capable de me hisser à ces attentes c'est dans la tête c'est tout c'est mental	je veux arriver à ce résultat parce que je suis convaincu du bien fondé du truc
Unité d'analyse :	c'est vraiment ma disposition, là j'avais décidé que rien pouvait m'arriver, je veux arriver à ce résultat parce que je suis convaincu du bien fondé du truc donc je suis capable de me hisser à ces attentes c'est dans la tête c'est tout c'est mental		
Ch 302 : Ah oui je vois alors la suite [visionnage] bon			

c'état un large extrait alors quand tu te revois là			
36.39 C 303 : Alors je parle encore trop mais j'interroge des élèves qui n'ont pas levé le doigt mais ils participent donc ils sont dans le truc là. Non c'est bien puis la nature des questions qui a changé là regarde je creuse tu vois, je veux en savoir plus je cherche les raisons qui l'ont poussées à faire ses choix c'est quand même autre chose tu vois c'est ça en fait, c'est que qu'on avait vu là durait notre travail là [fait référence à l'autoconf croisée]. Et je sens qu'il se passe quelque chose, les élèves sont dans le rythme d'ailleurs ils n'arrêtent pas mais c'est ça ce que je cherche tant pis pour les savoirs là c'est pas le moment	Alors je parle encore trop mais j'interroge des élèves qui n'ont pas levé le doigt mais participent donc ils sont dans le truc là. Non c'est bien puis la nature des questions qui a changé là regarde je creuse tu vois, je veux en savoir plus je cherche les raisons qui l'ont poussées à faire ses choix c'est quand même autre chose tu vois c'est ça en fait	c'est que qu'on avait vu là durait notre travail là [fait référence à l'autoconf croisée].	Et là je sens qu'il se passe quelque chose, les élèves sont dans le rythme d'ailleurs ils n'arrêtent pas mais c'est ça ce que je cherche tant pis pour les savoirs là c'est pas le moment
Ch 304 : Oui tu explores plus et est-ce que tu tiens un fil où?			
38.46 C 305 : Non alors là on est en plein free là c'est aucun filet	on est en plein free là c'est aucun filet		
Ch 306 : C'est rare non			
C 307 : Ah je ne fais jamais ça là je suis vraiment dans autre chose mais ça marche	je ne fais jamais ça là je suis vraiment dans autre chose mais ça marche		

Unité d'analyse :	Alors je parle encore trop mais j'interroge des élèves qui n'ont pas levé le doigt mais ils participe donc ils sont dans le truc là. Non c'est bien puis la nature des questions qui a changé là regarde creuse tu vois, je veux en savoir plus je cherche les raisons qui l'on poussées à faire ses choix c'est quand même autre chose tu vois c'est ça en fait, c'est que qu'on avait vu là durant notre travail [fait référence à l'autoconf croisée]. Et là je sens qu'il se passe quelque chose, les élèves sont dans rythme d'ailleurs ils n'arrêtent pas mais c'est ça ce que je cherche tant pis pour les savoirs là c'est pas le moment [...] on est en plein free là c'est aucun filet [...] je ne fais jamais ça là je suis vraiment dans autre chose mais ça marche		
Ch 308 : Et l'histoire du petit poucet là, le prof de français qui traite Guillaume de petit poucet là parce qu'il y a ce blanc là attend on réécoute [visionnage]			
C 309 : Oui alors là il y a ce blanc et là je me dis, je trouve ça abominable franchement . Puis les élèves ils disent qu'ils se sentent autorisés à l'appeler comme ça parce que le prof l'a fait	alors là il y a ce blanc et là je me dis, je trouve ça abominable franchement		
Ch 310 : C'est d'ailleurs ton explication et ils ont validé			
C 311 : Oui oui et euh je sais pas là éthiquement, je me dis, dénonce là, franchement ça ne se fait pas	éthiquement, je me dis, dénonce là, franchement ça ne se fait pas		
Ch 312 : T'es tentée, comme le prof d'EPS là lors du débat d'essai là en juin			

<p>C 313 : Oui je suis vraiment tentée là mais en même temps c'est pas que je comprends le prof mais on n'est pas à l'abri de balancer un truc et de se planter ça arrive, non même ça peut arriver avec un jeu de mots raté tu vois ça peut arriver à tous</p>			<p>en même temps c'est pas que comprends le prof mais on n'est pas à l'abri de balancer un truc et de se planter ça arrive, non même ça peut arriver avec un jeu de mots raté tu vois ça peut arriver à tous</p>
<p>Ch 314 : Donc t'es un peu plus clémentine là par rapport à l'enseignant là du coup</p>			
<p>C 315 : Non pas plus non je me dis que ça ne se fait pas c'est trop dangereux, c'est dangereux de faire ça. Mais est-ce j'ai envie de dire aux élèves écoutez ce collègue c'est pas possible. Je sais pas.</p>	<p>je me dis que ça ne se fait pas c'est trop dangereux, c'est dangereux de faire ça. Mais est-ce j'ai envie de dire aux élèves écoutez ce collègue c'est possible. Je sais pas</p>		
<p>Ch 316 : Oui parce que tu as rien dit</p>			
<p>C 317 : Je suis trop corporatrice je crois</p>			
<p>Ch 318 : Oui tu l'as connus la prof de français</p>			

<p>C 319 : Oui et elle est sympa après bon ils ne l'aiment pas trop la prof de français. Je les ai là avant leur cours une fois dans la semaine et à chaque fois ils râlent, ils n'ont pas envie d'y aller je les entends se plaindre ils me disent même je peux pas rester avec vous. Donc j'ai pas envie de donner des billes aux élèves pour qu'après ils enveniment la la situation j'ai pas envie de ça. Puis t'accuses pas un collègue devant les élèves ça ne se fait pas surtout que tu ne connais pas toute la situation tu vois</p>		<p>ils ne l'aiment pas trop la prof de français. Je les ai là avant leur cours une fois dans la semaine et à chaque fois ils râlent, ils n'ont pas envie d'y aller je les entends plaindre ils me disent même je peux pas rester avec vous. Donc j'ai pas envie de donner des billes aux élèves pour qu'après enveniment la la situation</p>	<p>t'accuses pas un collègue devant les élèves ça ne se fait pas surtout que tu ne connais pas toute la situation tu vois</p>
<p>Unité d'analyse :</p>	<p>alors là il y a ce blanc et là je me dis, je trouve ça abominable franchement [la prof de français qui traite un élève de Petit Poucet] éthiquement, je me dis, dénonce là, franchement ça ne se fait pas [...] en même temps c'est pas que je comprends le prof mais on n'est pas à l'abri de balancer un truc et de se planter ça arrive, nous même ça peut arriver avec un jeu de mots raté tu vois ça peut arriver à tous [...] je me dis que ça ne se fait pas, c'est trop dangereux, c'est dangereux de faire ça. Mais est-ce que j'ai envie de dire aux élèves écoutez ce collègue c'est pas possible. Je sais pas [...] ils ne l'aiment pas trop la prof de français. Je les ai là avant leur cours une fois dans la semaine et à chaque fois ils râlent, ils n'ont pas envie d'y aller je les entends se plaindre ils me disent même je peux pas rester avec vous. Donc j'ai pas envie de donner des billes aux élèves pour qu'après ils enveniment la la situation j'ai pas envie de ça. Puis t'accuses pas un collègue devant les élèves ça ne se fait pas surtout que tu ne connais pas toute la situation tu vois</p>		
<p>Ch 320 : Ok alors on va voir la suite [visionnage]</p>			

<p>C 321 : Oui alors là c'est intéressant parce que je les tiens sur leur sincérité tu vois là quand ils disent mais Guillaume il dit qu'il ne veut plus qu'on l'appelle comme ça alors on arrête tout de suite, puis je rajoute enfin "peut-être" et ils rigolent donc moment de complicité où j'enlève le vernis</p>	<p>je les tiens sur leur sincérité tu vois là quand ils disent mais Guillaume il dit qu'il ne veut plus qu'on l'appelle comme ça alors on arrête tout de suite, puis rajoute enfin "peut-être" et rigolent donc moment de complicité où j'enlève le vernis</p>		
<p>Ch 322 : Oui c'est un moment de dévoilement mais c'est un moment fort là qui se joue mais tu ne vas pas plus rebondir sur ça, parce que tu leur fais presque un cours d'éducation civique tu leur dis mais c'est ok un prof qui le dit donc c'est légitime le surnom mais c'est quand même vous avec votre bouche qui le dites donc c'est presque un cours d'éducation morale mais presque à l'ancienne</p>			
<p>C 323 : Oui c'est vrai</p>			
<p>47.09 Ch 324 : Et là je me disais tienne en écoutant je me disais c'est marrant parce que tu n'en fais pas un moment de retransmission de ta part alors est-ce que tu l'as fait consciemment là à ce moment là où c'est allé tellement vite que</p>			

<p>C 325 : Non non alors c'était conscient, alors je l'ai ser quand ils ont dit "peut-être" je me suis dit heu ben voilà ça c'est une parole vraie, c'est ça que je veux, et problème il est là ils sont tous d'accord pour dire c'est d harcèlement, mais c'est drôle alors on va continuer ma c'était pratiquement la première fois où il y ava vraiment un truc honnête et je me suis dit si je fon dedans ils ne s'ouvriront plus. Ils vont dire avec ce qu' s'est prit sur la tronche là non, on recommence plus do je préfère le prendre à la légère</p>	<p>ils sont tous d'accord pour di c'est du harcèlement, mais c'e drôle alors on va continuer</p>	<p>c'était pratiquement la premiè fois où il y avait vraiment un tr honnête et je me suis dit si je fon dedans ils ne s'ouvriront plus. vont dire avec ce qu'on s'est p sur la tronche là non, c recommence plus donc je préfè le prendre à la légère</p>	<p>quand ils ont dit "peut-être" me suis dit heu ben voilà, c'est une parole vraie, c'est que je veux</p>
<p>Ch 326 : Je vois</p>			
<p>C 327 : Par contre, ce moment je l'ai bien perçu là ouff me suis dit là on est dans un tournant avec le "peut-être" puis on est sur le noeud du problème mais c'était fragi je trouvais cet sincérité dans l'échange c'était trop fragi et dommage de le torpiller en faisant ce pas de plus et e mettant le doigt dessus tu vois on n'aurait eu cette par en septembre après on aurait pu continuer là toute l'anne à travailler sur cette ligne là et agir dessus sur cet confiance faut la garder cette confiance</p>	<p>je l'ai bien perçu là ouff je n suis dit là on est dans u tournant avec le "peut-être"</p>	<p>puis on est sur le noeud d problème mais c'était fragile trouvais cet sincérité da l'échange c'était trop fragile</p>	<p>et dommage de le torpiller e faisant ce pas de plus et e mettant le doigt dessus tu vois</p>
<p>Ch 328 : Enfin quand tu dis c'est trop fragile</p>			

<p>C 329 : Mais qu'ils osent vraiment dire ce qu'ils pensent sans se sentir sous le regard de la censure du prof tu vois et puis je me suis dit il y a un moment où il faut qu'ils puissent dire les choses là tu vois et je ne veux pas rebondir tout de suite dessus si non je vais tout plomber là et je ne vais plus avoir de paroles vraies c'est quasiment la première fois de ma carrière qu'un gamin me dit, "on n'arrêtera peut-être" tu vois pour moi c'est pas vraiment pas anodin ce moment c'est pour ça que je m'en rappelle bien parce que tous les trucs là quand les associations interviennent contre le harcèlement tous les élèves sont unanimes tous c'est horrible le harcèlement à les entendre ils trouvent ça inadmissible alors que là tu vois c'était un vrai moment de sincérité</p>	<p>ils osent vraiment dire ce qu'ils pensent sans se sentir sous le regard de la censure du prof tu vois et puis je me suis dit il y a un moment où il faut qu'ils puissent dire les choses là tu vois et je ne veux pas rebondir tout de suite dessus si non je vais tout plomber là et je ne vais plus avoir de paroles vraies c'est quasiment la première fois de ma carrière qu'un gamin me dit, "on n'arrêtera peut-être" tu vois pour moi c'est pas vraiment pas anodin ce moment c'est pour ça que je m'en rappelle bien parce que tous les trucs là quand les associations interviennent contre le harcèlement tous les élèves sont unanimes tous c'est horrible le harcèlement à les entendre ils trouvent ça inadmissible alors que là tu vois c'était un vrai moment de sincérité</p>		
<p>Ch 330 : Ah oui je vois</p>			
<p>C 331 : Là c'est la première fois qu'une moitié de classe</p>			

Ch 332 : Et comment tu l'expliques ça			
C 333 : Ben on est en deuxième heure de débat, j'ai les lunettes sur la tête [rire], donc moins dans la posture du prof, beaucoup plus détendu et puis c'est je sais pas	j'ai les lunettes sur la tête [rire] donc moins dans la posture du prof, beaucoup plus détendu		
Ch 334 : Alors tu aurais pu quand même tu vois questionner par exemple, avec un sourire tien c'est marrant vous rigolez tous ah c'est marrant on pourrait peut-être en dire plus			
Unité d'analyse :	j'ai les lunettes sur la tête [rire], donc moins dans la posture du prof, beaucoup plus détendu [et] les tiens sur leur sincérité tu vois là quand ils disent mais si Guillaume il dit qu'il ne veut plus qu'on l'appelle comme ça alors on arrête tout de suite, puis je rajoute enfin "peut-être" et ils rigolent donc moment de complicité où j'enlève le vernis [...] quand ils ont dit "peut-être" je me suis dit heu ben voilà, ça c'est une parole vraie, c'est ça que je veux, et le problème il est là ils sont tous d'accord pour dire c'est du harcèlement, mais c'est drôle alors on va continuer mais c'était pratiquement la première fois où il y avait vraiment un truc honnête et je me suis dit si je fonce dedans ils ne se s'ouvriront plus. Ils vont dire avec ce qu'on s'est prit sur la tronche là non, on recommence plus donc je préfère le prendre à la légère [...] je l'ai bien perçu là ouff je me suis dit là on est dans un tournant avec le "peut-être" puis on est sur le noeud du problème mais c'était fragile je trouvais cet sincérité dans l'échange c'était trop fragile et dommage de le torpiller en faisant ce pas de plus et en mettant le doigt dessus tu vois [...] ils osent vraiment dire ce qu'ils pensent sans se sentir sous le regard de censure du prof tu vois et puis je me suis dit il y a un moment où il faut qu'ils puissent dire les choses là tu vois et je ne veux pas rebondir tout de suite dessus si non je vais tout plomber là et je ne vais plus avoir de paroles vraies c'est quand même la première fois de ma carrière qu'un gamin me dit "on n'arrêtera peut-être" tu vois pour moi c'est pas vraiment pas anodin ce moment c'est pour ça que je m'en rappelle bien parce que tous les trucs là quand les associations interviennent contre le harcèlement tous les élèves sont unanimes tous c'est horrible le harcèlement à les entendre		

	trouvent ça inadmissibles alors que là tu vois c'était un vrai moment de sincérité [...]		
C 335 : Ah oui en effet oui c'est vrai comme ça oui, e finesse quoi			
Ch 336 : Oui puis nous aussi ça nous fait rigoler et d'aut que c'est pas méchant donc c'est humain et ça pourra justifier d'y aller et de questionner comme ça enfin à vo d'ailleurs qu'est-ce qui se passe après [visionnage]			
C 337 : C'est marrant, en fait c'est ce qu'on disait hier d laisse un blanc, on serait tenter de l'occuper mais comm on le laisse et c'est les élèves qui s'en emparent et ils e font quelque chose oui c'est vrai			

Ch 338 : Donc il y a des effets forts là sur que si on repa sur un débat avec ce groupe, voir la moitié de la classe, s qu'on va avoir un vrai débat entre élèves là ça prend et c est à 13.26 tu vois			
C 339 : Ah mais j'en suis convaincu			
Ch 340 : Et ça continue [visionnage]			
C 341 : Alors je me rends compte que le questionneme est complètement inverse à celui qu'on fait en class Regarde là je creuse, "est-ce que tu peux me raconter", vois j'explore pour mieux comprendre comment enfin s quelle base, croyance ou opinion elle se fonde pour di ça tu vois. Et là je la tiens et elle se découvre c'est qu'on veut enfin moi, puis regarde elle s'y met puis lui alors qu'on ne l'entend jamais. C'est rien à voir avec questionnement en cours, qui est très précis, orient parce qu'on attend une réponse très précise. Alors que le questionnement doit être le plus large possible po que tout puisse émerger, juste pour donner la parole et moi je ne sais pas faire poser une question précise et vo exactement le point sur lequel appuyer ça je peux ma poser une question générale qui va permettre à chacu d'y voir ce qu'il veut et de pouvoir réagir sur ce q l'intéresse c'est hyper compliqué	le questionnement e complètement inverse à cel qu'on fait en classe. Regarde là creuse, "est-ce que tu peux m raconter", tu vois j'explore po mieux comprendre comme enfin sur quelle base, croyan ou opinion elle se fonde po dire ça tu vois. Et là je la tiens	C'est rien à voir avec questionnement en cours, qui e très précis, orienté, parce qu' attend une réponse très précis Alors que là le questionneme doit être le plus large possible po que tout puisse émerger, jus pour donner la parole et ça moi ne sais pas faire poser un question précise et vo exactement le point sur lequ appuyer ça je peux mais poser un question générale qui va permett à chacun d'y voir ce qu'il veut et pouvoir réagir sur ce qui l'intéres c'est hyper compliqué	et elle se découvre c'est ce qu' veut enfin moi, puis regarde el s'y met puis lui là alors qu'on r l'entend jamais
55.50 Ch 342 : Mais on renonce à quoi quand on le fait			

<p>C 343 : Ben là j'ai renoncé à faire émerger des mots clés c'est ce que tu as tendance à attendre là en situation de cours et moi en bon prof qui se respecte c'est ça ce qu'on veut c'est l'essence de notre métier on est des enseignants, là il n'y a aucun mot clé qui apparaît rien c'est vide là. Avec le travail qu'on fait je n'attends aucun mot clé mais j'ai pas le questionnement qu'il faut, j'ai un questionnement pour mot clé pas pour la libre parole. E. trouvé un bon truc elle ne finit pas ses phrases et du coup les élèves ils enclenchent et ils se sentent autorisés avec leurs mots tu vois ils mettent ce qu'ils veulent derrière</p>	<p>là j'ai renoncé à faire émerger des mots clés, c'est ce que tu attends à attendre là en situation de cours</p>	<p>Avec le travail qu'on fait je n'attends aucun mot clé mais j'ai pas le questionnement qu'il faut j'ai un questionnement pour mot clé pas pour la libre parole. E. trouvé un bon truc elle ne finit pas ses phrases et du coup les élèves enclenchent et ils se sentent autorisés avec leurs mots tu vois ils mettent ce qu'ils veulent derrière</p>	<p>et moi en bon prof qui se respecte c'est ça ce qu'on veut c'est l'essence de notre métier on est des enseignants, là il n'y a aucun mot clé qui apparaît rien c'est vide là</p>
<p>Ch 344 : Donc faut un autre mode de questionnement parce qu'on cherche autre chose</p>			
<p>C 345 : C'est ça et on sait même pas ce qu'on cherche</p>			
<p>Ch 346 : Oui</p>			
<p>C 347 : Enfin on cherche à faire exprimer les élèves pour qu'ils étoffent leurs paroles, c'est compliqué de trouver une question autorisante</p>			
<p>Ch 348 : Et c'est notre boulot de travailler ça avec les textes, le BO est clair</p>			
<p>C 349 : Oui exactement, puis on va leur demander de préciser en plus d'explicitier les choses. Parce qu'on peut faire un débat comme on peut faire un cours dialogué</p>		<p>on peut faire un débat comme on peut faire un cours dialogué</p>	

Unité d'analyse :	<p>le questionnement est complètement inverse à celui qu'on fait en classe. Regarde là je creuse, "es ce que tu peux me raconter", tu vois j'explore pour mieux comprendre comment enfin sur quel base, croyance ou opinion elle se fonde pour dire ça tu vois. Et là je la tiens et elle se découvre c'est ce qu'on veut enfin moi, puis regarde elle s'y met puis lui là alors qu'on ne l'entend jamais. C'est rien à voir avec le questionnement en cours, qui est très précis, orienté, parce qu'on attend une réponse très précise. Alors que là le questionnement doit être le plus large possible pour que tout puisse émerger, juste pour donner la parole et ça moi je ne sais pas faire poser une question précise et voir exactement le point sur lequel appuyer ça je peux mais poser une question générale qui va permettre à chacun d'y voir ce qu'il veut et de pouvoir réagir sur ce qui l'intéresse c'est hyper compliqué [...] là j'ai renoncé à faire émerger des mots clés, c'est ce que tu as tendance à attendre en situation de cours et moi en bon prof qui se respecte c'est ça ce qu'on veut c'est l'essence de notre métier on est des enseignants, là il n'y a aucun mot clé qui apparaît rien, c'est vide là. Avec le travail qu'on fait je n'attends aucun mot clé mais j'ai pas le questionnement qu'il faut, j'ai un questionnement pour mot clé pas pour la libre parole. E. a trouvé un bon truc elle ne finit pas ses phrases et du coup les élèves ils enclenchent et ils se sentent autorisés avec leurs mots tu vois ils mettent ce qu'ils veulent derrière [parce qu']on peut faire un débat comme on peut faire un couple dialogué</p>		
Ch 350 : Oui j'avais pas vu ça mais tu as raison			
58.12 C 351 : Ben le débat d'avant c'était clairement ça			
Ch 352 : Oui parce que là ce que chacun veut s'éclaircir clairement que chacun bat ses cartes			

<p>C 353 : Ah mais ça c'est clairement novateur parce que comme on le disait dans les débats chez les collègues c'est clairement pas ça. Par exemple en géographie tu reprends le rôle de celui-là puis de celui-là, tu élabores les arguments attendus dans ton rôle, tu fais des recherches puis tu exposes ce que tu as trouvé dans les bouquins ou sur internet c'est ça le débat pour les collègues. Tu peux avoir tes propres arguments mais tu as quand même intérêt à aller voir sur internet pour t'approprier le rôle de quelqu'un d'autre tu vois. Là ce qu'on fait là c'est complètement inédit pour nous. Tu dois t'appuyer sur des faits, tu pars de ta propre expérience mais ça, comment le mets dans mes fiches de prép, on fait pas ça d'habitude. Parce qu'il y a donc quand même une construction à faire avant et c'est pas notre formation qui nous aide</p>			
<p>VIDEO 3</p>			
<p>Ch 354 : Oui c'est la force de l'expérimentation c'est sûr tu vois mais ça nous amène à des réflexions de fond. Comment se fait-il qu'un des djihadistes là il faisait une thèse à Nancy ?</p>			
<p>C 355 : Oui ben c'est clair. On le reproche à l'école de ne pas donner la parole à l'élève, la vraie et de passer à côté</p>			
<p>Ch 356 : Oui c'est clair, puis c'est un boulot énorme pour nous</p>			

C 357 : Et surtout on ne sait pas le faire on n'est pas formé à ça, personne sait le faire d'ailleurs			
1.50 Ch 358 : Oui c'est ça alors dernier petit extrait [visionnage]			
C 359 : C'est dingue mais on s'en fout de tout questionnement, c'est fou ça fait 3 minutes que je tourne autour pour avoir cette définition et elle elle vient avec complètement autre chose. Mais ça montre bien qu'ils ont d'autres préoccupations que nous, là je cherche une définition parce que je me dis quand même, il faut quand même qu'ils sortent avec quelque chose, qu'ils ont appris quelque chose et là, pouff, elle insiste en plus pour passer sur complètement autre chose	on s'en fout de tout questionnement [s'adresse elle-même], c'est fou ça fait 3 minutes que je tourne autour pour avoir cette définition et elle elle vient avec complètement autre chose.	Mais ça montre bien qu'ils ont d'autres préoccupations que nous	là je cherche une définition parce que je me dis quand même, il faut quand même qu'ils sortent avec quelque chose qu'ils ont appris quelque chose
Ch 360 : En fait oui complètement			
C 361 : Oui c'est ce qu'on disait l'autre jour [à l'autoconf croisée] nous on tient un fil mais eux sont sur un autre fil. Mais tu vois j'ai abandonné, en tant normal là je lui dis mais tu réponds pas à ma question là j'abandonne la réponse attendue à ma question et je la laisse parler		c'est ce qu'on disait l'autre jour [à l'autoconf croisée] nous on tient un fil mais eux sont sur un autre . Mais tu vois j'ai abandonné, en tant normal là je lui dis mais tu réponds pas à ma question là j'abandonne la réponse attendue à ma question et je la laisse parler	

Unité d'analyse :	C'est dingue mais on s'en fout de ton questionnement, c'est fou ça fait 3 minutes que je tourne autour pour avoir cette définition et elle elle vient avec complètement autre chose. Mais ça montre bien qu'ils ont d'autres préoccupations que nous, là je cherche une définition parce que je me dis quand même, il faut quand même qu'ils sortent avec quelque chose, qu'ils ont appris quelque chose et là, pouff, elle insiste en plus pour passer sur complètement autre chose [...] c'est ce qu'on dit l'autre jour [à l'autoconf croisée] nous on tient un fil mais eux sont sur un autre . Mais tu vois j'abandonné, en tant normal là je lui dis mais tu réponds pas à ma question là j'abandonne la réponse attendue à ma question et je la laisse parler		
Ch 362 : Oui c'est vrai ça, mais comment tu motives ce choix			
C 363 : Ben avec le travail qu'on fait, ben je me dis ils ont sans doute des choses importantes à dire puis c'est leur parole qu'on cherche pas la nôtre là, c'est ça le débat		ils ont sans doute des choses importantes à dire	c'est leur parole qu'on cherche pas la nôtre là, c'est ça le débat
Ch 364 : Oui c'est ça			
C 365 : Je me dis ok ça sort pas, ben tant pis mais bon c'était pas facile là j'ai pris sur moi, c'est clair je te dis pas	Je me dis ok ça sort pas, ben tant pis mais bon c'était pas facile j'ai pris sur moi, c'est clair je te dis pas		
Ch 366 : Et tu vois là la suite qu'est-ce qu'elle dit te comment tu lui réponds [visionnage]			
C 367 : Ah c'était vachement chouette ce moment, c'était vraiment fort			
Ch 368 : Là c'est sincère ce qu'ils disent non ?			

6.00 C 369 : Ah oui, là ils ne contrôlent plus leurs paroles là ça sort, ils sont de l'autre côté du miroir	là ils ne contrôlent plus leurs paroles, là ça sort, ils sont de l'autre côté du miroir		
Ch 370 : Oui et toi ton n'attitude là			
C 371 : Oui ben c'est clair là je suis bien plus détendue qu l'autre jour, prête à tout recevoir ben c'est ce que j'ai dit avant, c'est mon intention de départ là et ma volonté de me dire ils ont des tucs importants à dire, sans doute plus que ce que j'imagine et c'est ça ce qui prime	là je suis bien plus détendue qu l'autre jour, prête à tout recevoir ben c'est ce que j'ai dit avant c'est mon intention de départ et ma volonté de me dire ils ont des tucs importants à dire, sans doute plus que ce que j'imagine et c'est ça ce qui prime		
Ch 372 : Oui c'est vrai, il y a une décontraction qui est forte, non pas que tu ne l'as pas été avant mais là c'est affirmé			
C 373 : Oui oui mais ça se voit là oui puis il y a des choses qui se passe aussi là, mais c'est le kiff là [rire] c'est incroyable là			

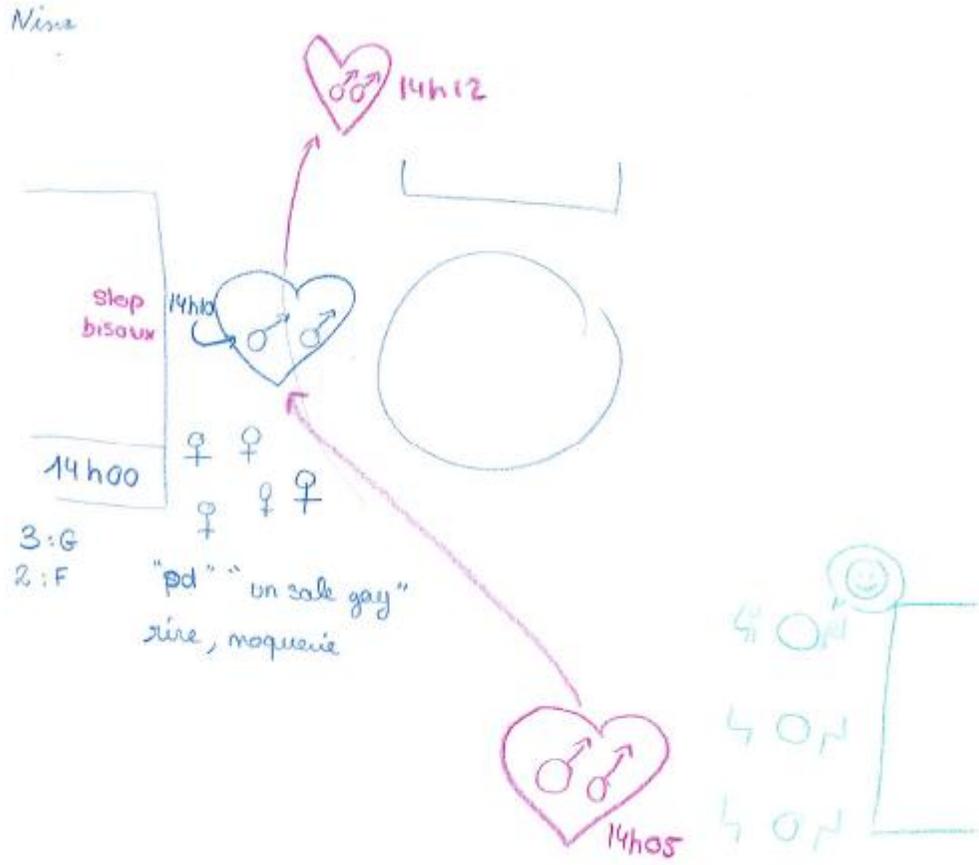
Unité d'analyse :	ils ont sans doute des choses importantes à dire puis c'est leur parole qu'on cherche pas la nôtre c'est ça le débat [...] Je me dis ok ça sort pas, ben tant pis mais bon c'était pas facile là j'ai pris sur moi, c'est clair je te dis pas [...] là ils ne contrôlent plus leurs paroles, là ça sort, ils sont de l'autre côté du miroir [...] là je suis bien plus détendue que l'autre jour, prête à tout recevoir ben c'est ce que j'ai dit avant, c'est mon intention de départ là et ma volonté de me dire ils ont des trucs importants à dire, sans doute plus que ce que j'imagine et c'est ça ce qui prime		
Ch 374 : Oui là elle se livre, et la suite [visionnage]			
C 375 : C'est horrible. Ils ont tout compris. Soit t'es proche des surveillants et t'as tout compris soit c'est pas le cas tu t'es prends			
Ch 376 : Ca dit beaucoup de choses ouais et sur le dernier passage là [visionnage] et là dans quel état d'esprit tu es ?			
C 377 : Alors là j'ai aucun fil hein, aucun. Je laisse dire je ne contrôle rien mais c'est stressant	là j'ai aucun fil hein, aucun. Je laisse dire je ne contrôle rien mais c'est stressant		
Ch 378 : Ah oui ça contraste			
C 379 : Oui ben je me dis que de toutes façons, quand je contrôle ça n'a pas pris		je me dis que de toutes façons quand je contrôle ça n'a pas pris	je me dis là c'est sincère et c'est ça ce que je cherche
Ch 380 : Oui			

C 381 : Ben là la comparaison entre on est tous de moments et couper la tête de ceux qui dépassent ça n'a pas pris alors bon je laisse filer et des choses se passent	ça n'a pas pris alors bon je laisse filer et des choses se passent		
Ch 382 : Oui clairement			
C 383 : C'est ça qui est génial, tu vois c'est là où je trouve que le débat il est intéressant, mais ils n'y arrivent plus encore, ils sont trop petits et du coup je me dis que ben Anissa elle a encore des choses à dire alors allons-y			
Ch 384 : Oui et tu laisses filer, tu cherches plus à contrôler alors que tu aurais dû en remettre une couche			
C 385 : Oui c'est à dire là ce que je me dis c'est que si ça marche pas alors c'est pas grave	là ce que je me dis c'est que si ça marche pas alors c'est pas grave		je me dis c'est que si ça marche pas alors c'est pas grave
Ch 386 : Mais qu'est-ce qui est vraiment intéressant là pour toi			
C 387 : Ben parce que c'était vraiment intéressant ce qu'elle disait et ça faisait réagir les autres, c'était fort là où qui se joue, c'est pas le niveau du débat qui m'intéresse mais visiblement pour eux oui alors on y va	c'est pas le niveau du débat qui m'intéresse mais visiblement pour eux oui alors on y va		
Ch 388 : Donc tu as accepté l'idée de renoncer			
C 389 : Oui j'ai accepté de renoncer à mon niveau d'analyse au profit de celui des élèves	j'ai accepté de renoncer à mon niveau d'analyse au profit de celui des élèves		

Ch 390 : Oui c'est ça			
Unité d'analyse :	là j'ai aucun fil hein, aucun. Je laisse dire je ne contrôle rien mais c'est stressant [...] je me dis que d toutes façons, quand je contrôle ça n'a pas pris [...] ça n'a pas pris alors bon je laisse filer et d choses se passent [...] là ce que je me dis c'est que si ça marche pas alors c'est pas grave [...] c'e pas le niveau du débat qui moi m'intéresse mais visiblement pour eux oui alors on y va [...] j' accepté de renoncer à mon niveau d'analyse au profit de celui des élèves		
C 391 : Mais j'ai pas de sensation de perte de temps, ça avance il y a un dynamisme qui s'installe, donc pe importe, mais le problème c'est quand ça ne prend pas c'est gênant. Quand tu veux trop du coup cibler et que veux que ça prenne, que tu reprends la main, finaleme est-ce que tu es sûr que ça ne peut pas prendre quar même tu vois			
Ch 392 : Oui c'est ça, mais quand tu dis ça prend pas			
C 393 : Ben y'a pas de discussion qui s'engage			
Ch 394 : Ah d'accord			
C 395 : Ben E. et son premier débat tu vois. Quand il y rien, où encore le débat de l'heure d'avant là tu vois			
Ch 396 : D'accord			

C 397 : Et finalement ça peut aussi ne pas prendre avec toi questionnement oui c'est sûr, c'est très difficile de cibler degré que tu vas essayer d'insuffler le degré de dialogue vois			
Ch 398 : Oui mais c'est intéressant ce que tu dis parce que tu as renoncé à tes habitudes professionnelles			
C 399 : Oui c'est ça ben par la force des choses			
Ch 400 : Oui			
C 401 : Parce qu'il y avait du débat, ils ont des choses dire			
Ch 402 : Oui c'est vrai, bon je te propose d'en rester parce que le temps a tourné, merci à toi			

Annexe 15 : Evelyne, débat 2 - Croquis de la situation de départ



Annexe 16 : Evelyne, débat 2 - Fiche de préparation de l'ACS 2

Timing	Repères
--------	---------

0 à 3,05 minutes	Présentation de Nina	Que se passe-t-il là pour l'enseignante ? Rire de fin ?
3,05 à 4,49	Questions par les élèves. Nina précise que « Dans les blagues, il y a toujours quelque chose qui est vrai ». Prof précise « Donc, il n'y avait rien de méchant », prof demande aux élèves « Et vous, vous ne voyez rien de méchant ? ». Début de controverse, « si quand même » Nina « non, ce n'est pas vrai » Prof : « Si tu les connais pas tu les insultes pas »	Prof lance le débat, la controverse monte, elle laisse la controverse monter » ! Lâcher prise ? N'exploite pas la controverse (méchant ou pas méchant ?) ? Choix ?
4,50 à 6,55	Prof : Y'a que les enfants qui disent « sale PD ? », « les grands font aussi », Elève évoque des insultes dans le tram « Les vieux ils disent sale arabe », « Nina c'est de la méchanceté et du racisme, ce n'est pas pareil » Prof « c'est pas pareil ça ? » 5.56 Prof « On dit tous, vous dites pas ah voilà des homosexuels, vous dites ah voilà des des des des euh... » Nina « Oui on est des enfants » 6.09 Prof demande précision « Vous dites quoi là, voilà des gays ou sale gays ? » Nina « Sale PD », un élève reprend : « Ah ça c'est autre chose. C'est pas pareil ». « Vous sentez que c'est autre chose » 6.19 Prof : « Et le mot PD, vous l'utilisez sans euh non vous l'utilisez pas ? » « Il y en a d'autres qui utilisent pas ce mot parce que ça ne se dit pas ? » puis silence 6,51 « On ne le dit pas ouvertement, on le pense très fort »	Prof relance, reprend les propos et laisse dire « Nina c'est de la méchanceté ou du racisme, ce n'est pas pareil », Dans quel but ? On aurait pu débattre. = Autre possibilité de débattre, mais la prof laisse passer, Prof n'arrive pas à dire PD ? Question naïve. Délibéré ? Exploration, que cherche-t-elle ? Débouche sur un silence. Redondance ? Rappel du 1 ^{er} débat ? Longueur ? On tourne en rond ? Elle prolonge pas l'échange et ne propose pas de débattre (malgré de la matière) Cherche la controverse ? Cela ne vient pas ! Questionner l'attitude de la prof qui rigole avec les élèves (très différent du premier débat »

<p>6,51 à 9.33</p>	<p>Prof : « Et qu'est-ce que ça veut dire euh ce mot que vous utilisez PD homosexuel ? C'est vrai ? », Elève 7.03 « c'est pas méchant, ga homosexuel ». Prof : « D'accord »</p> <p>7.13 Prof : « Et de leurs points de vue ces gens qui s'embrassaient là dans rue ? ». Nina « Je pense qu'ils ont entendu les insultes c'est pour ça je pen qu'ils ont fait exprès de se tenir par le bras ». Prof : « Tu as parlé provocation avant ». Nina « Oui c'était un peu ça ils ont fait ça pour montr qu'ils sont libres de ce qu'ils font n'ont pas peur du jugement »</p> <p>7.52 Prof : « Mais c'est quoi au fait le jugement ? ». 8.04 Elève répond « E différent » Prof « Etre différent de nous ». Nina « Ils sont pas différents Elève, « ben non ils ne sont pas différents ». Elève : « Parce qu'ils ne sont p dans les normes ils sont différents » ? 8.43 Nina : « Dans les normes de ba cela devrait être un homme et une femme »...silence... « prof, vous avez t point de vue là-dessus ? » silence... pas de point de vue ? donc vous êt d'accord de base un couple c'est un homme une femme »</p>	<p>Prof posture particulière ? Ethnologue ?</p> <p>Apport de savoirs ?</p> <p>Questionnement sur les normes que la prof prend pas.</p> <p>Prof tourne la tête vers les élèves. Cherche des poi de vue contradictoires ? Provoc ? Tout le monde e d'accord. Et elle ?</p>
<p>9.34 à 12.01</p>	<p>Nina justifie le fait « on est des enfants » donc l'insulte PD est admise 10. « Les enfants n'ont pas autant conscience des mots qu'ils utilisent c'e différent des adultes »</p> <p>Prof : 10.49 « Tu as dis PD c'est commun tout à l'heure »</p> <p>11.01 : « Prof vous n'avez jamais entendu des adultes s'insulter mais je cro que j'ai déjà demandé ». Elève : « Si au terrain de foot... »</p> <p>Prof relance : « Mais c'est quand même pas pareil que de dire sale arabe</p>	<p>Prof fait des reprises où en est le développeme moral des élèves ? Est-ce qu'on les fait avance</p> <p>Là que cherche la prof dans cette relance où q voudrait-elle ?</p> <p>Prof tourne en rond là ? 2X même question / dirait quelle tient une idée. Violence ordinaire ?</p>

	<p>Sale PD c'est pas pareil que de dire sale arabe ? » 11.52 Prof : « Pourquoi c'est pas la même chose, raconte moi, raconte nous ? » sourire</p>	<p>Prof avec le sourire : attitude change par rapport au débat 1 ?</p>
12.01 à 12.35	<p>12.07 Elève : « Ben sale arabe et sale PD c'est pas la même chose » Prof « pourquoi ? » Elève ne sait pas répondre. Elève : « Sale arabe ça touche plus notre personnalité... PD aussi mais c'est moins touchant en fait » une autre dit « la race »</p> <p>Elève dit : « Parce que c'est notre décision d'être homosexuel, alors que arabe t'es né comme ça » d'autres « oui c'est ça » Elève : « Parce si certains disent sale PD et on ne l'est pas c'est pas grave »</p>	<p>Questionnement sur la hiérarchie des valeurs ?</p> <p>Ne rebondit pas sur « la race ». Pas de notion là ?</p>
12.35 à 15.16	<p>Prof « Ce que tu disais là Amin, on n'a pas choisi d'être arabe, disons d'être né dans une famille dit arabe » Opposition entre Amin et Nina c'est pas un choix d'être gay / Amin « non c'est un choix »</p> <p>Elève : « on ne choisit pas d'être gai » Amine « les filles si »</p> <p>13.14 Nina « Au début ils sont avec des hommes et après ils se rendent compte que ce n'est pas leur truc du coup ils changent » Amine et d'autres sont pas d'accord.</p> <p>13.37 Une fille dit : « Parce que quand tu es petit on peut te mettre des idées dans la tête » Prof : « Qu'est-ce qu'on te met comme idée dans la tête ? »</p> <p>13.52 Nina un extrait d'une vidéo pour justifier que ce n'est pas un choix</p>	<p>Opposition entre on naît gay donc cela ne relève pas de notre libre arbitre où s'est un choix. C'est ce débat que la prof souhaite susciter ? Encore lâcher prise ?</p> <p>Ne relève pas cela ? Délibéré ?</p> <p>Un débat s'engage, prof en retrait. Est-ce un choix ?</p> <p>Lors du débriefé, on disait que c'est risqué d'aller dans l'intime, là la prof le fait ? En a-t-elle conscience ?</p> <p>14.25 Brouhara, laisse passer, lâcher prise ? 14.58 donne la parole à victor mais tout</p>

		<p>monde continue de débattre Y-t-il la tentation d'apporter des connaissances pour répondre au débat</p>
15.16 à 17.01	<p>Vicktor : « Je crois que c'est un choix mais de base on ne va pas naître sexuellement homo de base ou hétéro de base il y a des éléments de l'extérieur qui vont nous influencer ou pas... »</p> <p>15.56 Nina : « C'est pas comme si enfin on se dit pas je vais être une grande gueule ou gentil »</p> <p>16.37 Nina : « Donc quand vous naissez vous êtes hétéro de base ? » Vicktor dit « Non on va t'apprendre ce que c'est la vie et peut-être que par la suite et les événements tu vas te dire peut-être que je préfère ça ou ça »</p>	<p>Vicktor introduit l'idée de l'influence de l'extérieur sur ses choix d'orientation.</p> <p>Là je me suis dit, prof va faire une synthèse entre « points de vue, on est homosexuel ou hétéro de naissance ce n'est pas un choix, pour d'autres c'est un choix mais pour certains c'est une influence. Mais ne le fait pas ? A questionner ?</p> <p>Nina introduit le thème de la personnalité</p> <p>Vicktor : « La personnalité ça vient par la suite de l'éducation » 16.29 le ton monte</p>
17.01 à 18.05	<p>17.01 Prof : « Est-ce que je peux donner la parole, elle a levé le doigt pour elle »</p> <p>17.06 Elève : « Je pense que vous pensez que c'est un choix parce que c'est nous qui disons oui à la personne qui vous demande de sortir avec elle mais ce n'est pas toi qui a choisi d'avoir des sentiments pour telle ou telle personne »</p> <p>17.16 Elève : « Mais tu peux contrôler ça »</p> <p>17.43 élève : « C'est plutôt l'influence des parents au départ mais après si on veut rester hétéro ou devenir homo c'est lui qui décide »</p>	<p>Prof anime ? Médiateur ? Son rôle semble être différent (garante que tout le monde obtienne la parole ?)</p> <p>Nouveauté : La parole ne traduit pas une orientation sexuelle mais on ne choisit pas son désir. Le débat avance mais la prof ne synthétise pas, dans quel but ?</p> <p>Thème du contrôle qui apparaît : Peut-on contrôler ses désirs ?</p> <p>Nouveau thème : Rôle des parents</p>

<p>18.05 à 19.54</p>	<p>18.05 Prof : « cette idée de choix ou d'influence... les parents... l'expérience et quoi d'autre encore » Elèves répondent « la religion »</p> <p>Elève : « Quelqu'un qui est musulman c'est fermé » les autres « les chrétiens aussi ». 18.43 Prof : « Comment ça se fait que tu aies ce sentiment là ? » Elève : « Il y a plus d'homosexuels chrétiens que musulmans » 18.53 Prof : « Comment tu connais ça ? »</p> <p>19.02 Elève : « En Géorgie tu verras jamais de gay, c'est interdit ils les tapent ça dépend des pays et de leurs droits, ici en France c'est autorisé » Autre élève : « C'est parce que la loi elle est dans la religion et que la France c'est laïque » 19.33 « Peut-être que les homo chrétiens se cachent moins que les homos musulmans ça se peut aussi après dans la rue ça va moins se voir aussi par exemple que aussi dans la rue on voit pas ça » 19.49 « Dès qu'on est petit on nous dit pas de ça »</p>	<p>Prof recherche ce thème ou question relève l'exploration pleine ? Que cherche l'enseignant ?</p> <p>Demande des explicitations et interroge l'intimité</p> <p>Accepte l'idée qu'il existe des homosexuels musulmans</p>
<p>19.55 à 23.49</p>	<p>19.55 Amine « c'est l'éducation et la religion tout cela » 19.56 Prof : « Donc comment ça se passe si on est musulman et que pour toi c'est pas un choix d'accord je vais mélanger le truc hein, t'es musulman et l'éducation comment cela se passe quand dans une famille musulmane il dit dire ben voilà maman je suis homosexuel » Elève : « Ben de un ça va très mal se passer ».</p> <p>20.46 Elève : « Ben après tu vas dire ben voilà mon fils il est dans le péché mais faut aussi comprendre les parents ils ne veulent que du bien à son enfant c'est normal »</p>	<p>Que dire de la tournure de la question ? Etude de cas réelle ? Quel but vise le prof. C'est direct</p> <p>Jugement fort</p>

	<p>21.01 Prof : « C'est-à-dire que tu vas passer ta religion avant le bien-être où ne sais pas quoi de mon enfant »</p> <p>21.27 « Je préfère que mon fils soit malheureux dans ce monde mais pas dans l'autre monde »</p> <p><u>21.38</u> et <u>21.48</u> et <u>22.09</u> « Tu préfères voir ton fils malheureux ?... »</p> <p><u>22.37</u> Idem pour Vicktor : « Vous pensez que votre famille va être déshonorée ? » Autre « oui »</p> <p><u>22.41</u> Nina : « Est-ce que vous le faites parce que vous vous voulez le faire à cause du regard des gens »</p> <p>22.59 : Amine « C'est vraiment notre choix » Prof : « C'est qui qui vous a donné ce choix ? » Amine : « Parce que je le ressens au fond de moi »</p> <p>23.19 Prof ne retrouve pas sa question, Nina là trouve pour elle</p>	<p>Prof pose question dérangeante = est-ce le bien recherché ?</p> <p>Que se passe-t-il là dans l'esprit de l'enseignant</p> <p>Une élève semble prendre le rôle de l'enseignante et mène le débat ? Qu'en pense le prof ?</p> <p>La question vise-t-elle quelque chose en priorité</p> <p>Echange de rôle prof/élève ?</p>
23.50 à 26.50	<p>Prof : « Ca y est, le regard de l'autre, ton voisin, le quartier, l'immeuble...y'a pas de enfin c'est vraiment ton choix ? » 24.24 Amine : « Ça dépend de la mentalité des gens » Prof « Mais de quelle mentalité des parents ? » Amine : « Ben si ils sont tolérants ou pas » 24.36 « Ils nous enterrent vivants »</p> <p>24.41 Prof : « Ca c'est bien ancré, qui est-ce qui vous a dit ça »</p> <p>Elèves : « Ils ne disent pas qu'ils nous enterrent vivants », « C'est petit à petit dans notre éducation ils disent faites attention, ils nous font des rappels »</p> <p>25.05 Prof : « Ceux qui sont non musulmans, ou d'une autre religion, athés ou non athés alors là ils y vont, ils racontent alors quand tu seras grand tu fais comme tu veux »</p>	<p>Question dérangeante sur la question du regard et des mentalités</p> <p>Prof creuse en profondeur la question des mentalités</p> <p>Le débat avance : Donc, il y a de l'autonomie DANS la religion ! Prof ne dit pas cela ! Est-ce une opportunité de viser le développement moral ?</p> <p>Prof semble tenir quelque chose ! A creuser</p> <p>Apparaît les implicites ! Et si les élèves les mettaient en débat ?</p> <p>Question dérangeante !! Provocations ou perte de contrôle. Prof reprend beaucoup la parole</p>

	<p>25.26 Vickor : « Non ils nous laissent faire ce qu'on veut, on est libre de n choix »</p> <p>25.56 Nina « Moi je suis chrétien, mais mes parents ne me laissero jamais... dès la naissance on sait très bien que c'est hommes ou femmes c' comme ça »</p> <p>26.24 Elèves : « Il y a des couples musulmans qui parlent à leur enfant il y des couples chrétiens qui ne parlent pas à leur enfant en fait c'est une histo d'éducation »</p> <p>26.40 Prof synthétise</p>	<p>Points de vue divergents apparaissent</p> <p>On pourrait faire le parallèle entre chétien musulman sur la tolérance envers les homosexue</p> <p>C'est plus une affaire d'éducation que religion</p> <p>Mais n'entend pas que « c'est aussi en lien av les histoires de princes et de princesses »</p>
<p>26.51 à 31.52</p>	<p>Prof : « Mais celui qui est homosexuel comment il fait ». Mickael : « L chrétiens sont aussi contre l'homosexuels »</p> <p>Prof : « Mais est-ce que la religion domine la société ? » Mickael : « N normalement pas mais au Moyen Age comme vous nous l'avez appris religion dominait »</p> <p>28.25 Prof : <u>« moi je crois que »</u></p> <p>28.37 Prof : « Et donc j'en reviens à cette homosexualité on n'a pas pas réso mais on n'a pas est-ce qu'on a fini avec cette histoire c'est un choix c'est p un choix »</p> <p>28.55 Prof : « Vous avez dit c'est une question d'éducation donc si c'est u question d'Education, éduquer pour être A ou B... les filles alors qu'est- que vous avez à dire...vous vous aviez dans la famille une amie c'est ça Alors toi tu en penses quoi de tout ça ?</p> <p>Prof revient sur « Ils on choisi d'être ensemble ? » 30.01 Elèves : « oui certains « Ils n'ont pas choisi d'avoir des sentiments »</p> <p>30.04 : « Si tu veux tu peux les bloquer [les sentiments] » « T'arrête</p>	<p>Prof lance des débats philosophique</p> <p>Réinvestissement du cours</p> <p>Prof : « moi je crois que » Prof se freine ???</p> <p>Une idée semble préoccupée la prof. Q cherche-t-elle a faire dire. Et est-ce qu'e cherche à faire dire ?</p> <p>PREMIER monologue interrogatif ? Suj épuisé ? Autre préoccupation ? Se trom exercice exigeant ? RUPTURE dans la condu du débat ?</p> <p>Relance des éléments du tour de table</p> <p>29.46 Prof rigole suite à mauvaise compréhensi de sa question</p> <p>Comment un sentiment amoureux et sentiment biologique</p>

	<p>contacts et les sentiments vont partir » Armin 30.33 « Qu'est-ce que tu préfères, décevoir une personne ou toute famille », Elève : « Tu préfères décevoir ta famille ou te décevoir toi-même ? » réponse de l'élève « Moi-même » l'autre élève « Ah » ; Elève « J'ai une fierté de mes parents c'est vraiment autre chose » 31.08 Prof : « <u>C'est fort ça hein</u> » Prof « La valeur famille elle est forte, beaucoup moins que la valeur sentiment » 31.22 Elève : « Vaut mieux décevoir une personne que toute sa famille » 31.23 Prof « Est-ce que c'est si facile que ça ? » »</p>	<p>Echange de rôle (prof/élèves) ? Prof sort de sa neutralité pour la première fois du débat ? Peut-on et doit-on déshonorer sa famille au regard de ses sentiments ?</p>
<p>31.53 à 36.37</p>	<p>Prof : « Est-ce que quelqu'un a déjà vu des études de sociologie ou dans un journal des choses comme ça qu'est-ce qui arrive aux personnes gays qui ne peuvent pas, qu'est-ce qu'ils deviennent ces gens là ? » 32.22 Elève : « Ils coupent avec leur famille » Prof : « Mais s'ils ont une valeur famille forte aussi » Elève : « Ils vont se cacher » 32.44 Prof : « Il y en a qui se marie avec un homme et une femme parce qu'ils attend peut-être ça de moi » Silence 33.05 Elève évoque youtube : « J'ai vu sur youtube un musulman algérien qui était amoureux d'homme qui l'a dit à sa sœur et qui l'a raconté à sa mère ; Il a fait un coup, c'est rester entre eux, puis dans un repas de famille la mère c'est levée et à dit mon fils est gai et le grand père c'est levé pour dire ben s'il est heureux comme ça, il faut le laisser » Prof : « Et ça tu n'y aurais pas cru ? » 33.59 Prof : « Quant tu te rappelles de ça, ça t'a surpris ? » 34.23 Elève : « Y a des musulman qui laisse et des musulmans qui ne laisse pas » 34.37 Prof : « Il existe une association de musulmans gays » Prof : 35.12 « L'imam fait la distinction ... il a fait des études donc on peut penser qu'il est plus à même de réfléchir, alors il dit qu'est-ce que c'est d'être un musulman, il donne les 5 piliers et il ne voit pas pourquoi il ne ferait pas »</p>	<p>Lance un débat sur des connaissances (le devoir de la famille des homosexuels qui ne peuvent s'adonner à leurs orientations sexuelles. La réponse est ce que vous attendue ??? Prof reste en retrait ? Surprise ? Prof recherche quoi ? Met en tension valeur famille et valeur de vie personnelle Controverse : une famille musulmane peut-elle accepter un enfant homosexuel Prof vise les émotions ? Le point de vue a évolué ?</p>

	<p>différence entre son orientation sexuelle privée et le reste, ça à l'ait de voir ouh la laaaa »</p> <p>Elève : 36.13 « Moi je vais vous expliquer, comme on l'a appris en histoire avant dans certains pays c'est l'église qui était au milieu de tout ça donc religion, et maintenant c'est la politique, en fait par exemple dans les pays musulmans par exemple c'est la religion qui est au milieu comme dans les pays et pourtant je suis chrétienne. Et en France c'est l'état et l'état n'intéresse pas les gays sauf que quand on lit la bible il n'y a pas marqué qu'on a le droit bien au contraire, donc voilà ça dépend du pays »</p>	<p>Controverse sur une association musulmane gay</p> <p>Veut perturber des croyances ?</p> <p>Elève fait cours ?</p>
36.37 à 40.47	<p>36.37 Prof : « Mais alors ça veut dire qu'en 2013 quand il y avait le mariage pour tous, il y a eu combien de personnes qui sont allés dans la rue pour dire c'est une honte ...donc c'est pas parce qu'il y a une religion ... » Elève : « qu'on va l'accepter » « Il y a toujours des gens qui sont contre, ça a toujours existé » Prof : « Peut-être que ma société évolue ? »</p> <p>Elève : « En tant qu'enfant c'est bizarre d'avoir des parents gays » « Un moment l'enfant va commencer à se poser des questions » « C'est pas normal » « C'est pas commun » « Moi je pense que c'est dans les pays où on a la religion catholique ou protestante il y a de la liberté »</p> <p>40.12 « Poutine est vraiment très très très homophobe »</p>	<p>Fait écho au mariage pour tous</p> <p>Prof explique et fait cours tout en posant la question « ca va rentrer non »</p> <p>Débat s'oriente vers le point de vue des enfants dont les parents sont homosexuels</p> <p>Met en balance pays chrétiens et les autres</p> <p>Forte critique de Poutine</p> <p>Fais cours sur la Russie ?</p>
40.48 à 46.37	<p>40.48 Prof : « Et ce qu'on peut opposer comme ça les religions... »</p> <p>41.10 « Est-ce que vous pensez que les mentalités doivent évoluer ? »</p>	<p>Prof introduit une discussion sur l'opposition des religions et l'évolution des mentalités ? Souhaite démontrer que c'est plus une affaire</p>

	<p>41.15 : « Je pense que les mentalités doivent évoluer » 41.47 « Moi je suis d'accord avec mais je ne veux pas que mes enfants soient gays...mais si c'est des amis pas de problèmes »</p> <p>42.09 Prof : « Prof oui mais choix ou pas choix » « Nina disait, moi je suis tolérante pour les autres pas pour ma famille » 42.43 « Si tu as un copain hein, ton meilleur copain qui t'annonce qu'il est gay » 43.31 « Mais si ton meilleur ami il est gay par exemple ? » 44.03 « Ca dépend tu commences à être mal vu, les gens vont dire des trucs » Prof : 44.44 « Si ta meilleure amie te dit qu'elle est gay » Elève : « Ben prends mes distances... parce que ça me déçoit, ça va plus être pareil »</p>	<p>mentalité que de religion, développement moral des élèves ?</p> <p>Choix en valeur, je n'ai rien contre les gays mais je veux des enfants hétéro</p> <p>Prof cherche à démontrer quelque chose Redondance ? Met en tension ?</p> <p>Question dérangeante Echange de rôle</p> <p>Apparaît le regard des autres</p> <p>Question sur des choix en intimité</p>
46.38 à 51.04	<p>Prof : « Vous avez déjà vu des homosexuels beaucoup rejetés » Elève : « Il y a des bars où il n'y a que des gays » Prof : « Qu'est-ce que ça te fait toi savoir ça » « Enfin Gay ce n'est pas marqué là si ? » 48.14 Prof : « On fait la discrimination alors » 48.14 Prof « On a terminé l'histoire de c'est un choix » Débat repart 48.58 Prof : « Quand est-ce que vous avez eu la conscience d'avoir eu des sentiments pour une fille... tu te rappelles de l'âge » 50.01 « J'ai des gens dans la famille elles l'ont su très tard » ... Prof : « Et l'on su où elles se sont découverts, c'est pas pareil » 50.58 Prof : « Il y a des médecins qui ont travaillé la dessus »</p>	<p>Bars gays</p> <p>Ne cherche pas à définir le terme de discrimination comme au débat 1 Redondance sur cette question encore</p> <p>Question sur l'intimité</p>

Annexe 17 : Evelyne, débat 2 - Verbatim avec codage de l'ACS 2

	AGIR	SAVOIR	VALEUR
Ch 1 : Alors, on va faire comme la dernière fois, tu connais principe. As-tu des extraits sur lesquels tu as plus spécifiquement des éléments sur lesquels tu souhaites revenir ?			
E 2 : Oui alors, en fait, oui il y en a deux. J'ai pu nécessairement des choses à en dire mais des moments qui m'ont plus particulièrement marqué, épaté ou surprise			
Ch 3 : Ok alors je vais essayer de les retrouver, ce sont lesquels ?			
E 4 : Alors, quand j'ai posé à l'un alors toi la valeur famille et est très importante et je sais plus si c'est au même moment et l'autre c'était la valeur religion, il y avait là finalement l'émergence de points différents, d'accrochement de valeurs et sont deux éléments qui se rejoignaient exactement sur même principe c'était de dire non ce n'est pas possible chez nous finalement			
Ch 5 : Oui			

<p>E 6 : Et on avait donc des positionnements et des valeurs très différents alors ça ça m'a vraiment marqué là, je me suis dit ben voilà et est-ce que c'est ça qu'il faudrait faire émerger en même temps je me suis dit et ben c'est génial</p>			
<p>Ch 7 : Ok alors avec ma fiche là j'ai ces moments donc c'est parfait on peut y aller</p>			
<p>E 8 : Et il y a aussi un autre moment alors c'est plutôt Nina, jeune fille qui prenait la parole là qui dit, je me suis dit elle est assez extraordinaire, déjà je l'ai trouvé extraordinaire d'être au débat à la fin</p>			
<p>Ch 9 : Oui c'est vrai elle a pris un rôle là [c'est l'élève qui présentait son croquis]</p>			
<p>E 10 : et quand à la fin il y a eu comme un retournement de sincérité on va dire quand elle défend au début ouais moi m'en moque, l'homosexualité franchement c'est pas un problème pour moi, elle disait être très cool par rapport à l'homosexualité, moi j'accepte il n'y a pas de souci humain je ne vais pas les insulter, je ne vais rien en penser et à la fin quand elle dit moi je l'avoue en gros si ma fille me dit voilà en gros ben voilà maman je suis lesbienne alors là non, je ne peux pas accepter et je me suis dit ben là en gros y a un véritable retournement</p>			
<p>CH 11 : D'accord, ok alors on peut y aller. On va écouter le premier bout là (visionnage)</p>			

<p>3.08 E 12 : Qu'est-ce qui m'a marqué? Tu vois, là j'ai eu un moment de flottement et je me suis dit est-ce que je réenclenche la question, est-ce que je la laisse finalement c'était sur : "Alors est-ce qu'on a fait le tour de cette notion de choix" ? c'est un choix oui ou non d'être homosexuel ? et en me disant, oh là là, dans ma tête à moi là, y avait l'expérience de la dernière fois là du 1^{er} débat où je me suis dit oh la la ils vont, ça y est, tu recommences ils vont encore penser ça y est que je repars à l'attaque pour les faire penser comme moi je veux parce que là c'est important c'est au cœur là au cœur de l'homophobie et je dois faire passer des trucs là, tu vois donc j'ai pris sur moi bon enfin j'ai essayé et je me suis freiné mais en même temps j'y suis quand même allé parce que le groupe n'était pas là dedans tu vois</p>	<p>là j'ai eu un moment de flottement et je me suis dit est-ce que je réenclenche la question, est-ce que je la laisse finalement, c'était sur : "Alors est-ce qu'on a fait le tour de cette notion de choix" ? c'est un choix oui ou non d'être homosexuel ?</p>	<p>dans ma tête à moi là, j'avais l'expérience de la dernière fois là du 1^{er} débat où je me suis dit oh la la ils vont, ça y est, tu recommences ils vont encore penser ça y est que je repars à l'attaque pour les faire penser comme moi je veux [...] mais en même temps j'y suis quand même allé parce que le groupe n'était pas là dedans</p>	<p>là c'est important on est au cœur là au cœur de l'homophobie et je dois faire passer des trucs là, tu vois donc j'ai pris sur moi bon enfin j'ai essayé et je me suis freiné</p>
<p>Unité d'analyse :</p>	<p>là j'ai eu un moment de flottement et je me suis dit est-ce que je réenclenche la question, est-ce que je la laisse finalement, c'était sur : "Alors est-ce qu'on a fait le tour de cette notion de choix" ? c'est un choix oui ou non d'être homosexuel ? et en me disant, oh là là, dans ma tête à moi là, y avait l'expérience de la dernière fois là du 1^{er} débat où je me suis dit oh la la ils vont, ça y est, tu recommences ils vont encore penser ça y est que je repars à l'attaque pour les faire penser comme moi je veux parce que c'est important on est au cœur là au cœur de l'homophobie et je dois faire passer des trucs là, tu vois donc j'ai pris sur moi bon enfin j'ai essayé et je me suis freiné mais en même temps j'y suis quand même allé parce que le groupe n'était pas là dedans</p>		

<p>Ch 13 : Oui ok ben c'est clair. Alors, tu t'appuies sur l'expérience de la dernière fois, mais en termes de préparation de séance, qu'est-ce que tu as fait? Quelles étaient tes intentions au départ voire comment tu as préparé cette séance au regard de la première expérience ou encore de l'autoconf croisée peut-être?</p>			
<p>4.24 E 14 : Alors j'ai préparé des axes, j'ai fait des recherches sur l'homophobie, l'homosexualité alors d'abord sous forme de prise de notes, puis sous la forme d'axes, les lieux où l'homophobie se pratique le plus, le lien avec la religion, le poids des traditions, les actes homophobes, les facteurs, à la fois est-ce qu'il y aurait des facteurs qui déclencheraient l'homosexualité, des facteurs explicatifs, bon je suis allé chercher dans le savoir, aussi dans les points de vue car j'ai suis tombé sur "SOS homophobie" tu vois, je suis tombé sur le site</p>	<p>j'ai préparé des axes, j'ai fait des recherches sur l'homophobie et l'homosexualité alors d'abord sous forme de prise de notes puis sous la forme d'axes, les lieux où l'homophobie se pratique le plus, le lien avec la religion, le poids des traditions, les actes homophobes, les facteurs</p>		
<p>Ch 15 : Ah oui le site qui les a fait réagir</p>			

<p>E 16 : C'est ça le site homosexuels musulmans de France HM2F, les avancées de la société. Après en posant ça j'ai mis des couleurs tu vois est-ce que c'est un problème de visibilité parce que plus on les voit plus la société est violente, est-ce que c'est une question de représentation de la société eh voilà bon je me suis dit je ne vois pas où je vais donc je vais chercher là enfin je m'occupais parce que je me suis dit je ne sais pas où est-ce que je vais mais ça c'était déjà là j'ai travaillé sur des connaissances, pour moi</p>			
<p>Ch 17 : Oui je vois</p>			
<p>6.19 E 18 : Et après pour ma posture, je suis clairement parti sur je ne m'engagerais absolument pas, je ne veux pas imposer des idées, faire passer un truc coûte que coûte, c'est clair et ça je l'avais de côté [elle montre sa fiche de préparation] d'ailleurs je crois que je ne l'avais pas sorti, crois</p>			<p>je suis clairement parti sur je ne m'engagerais absolument pas, je ne veux pas imposer des idées, faire passer un truc coûte que coûte, ça c'est clair</p>
<p>Ch 19 : Oui oui, je confirme</p>			
<p>E 20 : Oui euh d'ailleurs parce que j'étais toujours comme ça [elle montre l'image figée sur sa position] puis d'ailleurs j'avais sorti pour le premier débat, c'est marrant.</p>			
<p>Ch 21 : Oui tu avais un petit papier</p>			

<p>E 22 : Oui d'ailleurs le premier j'étais pas contente du tout vraiment j'étais sortie là je t'ai déjà dit. Donc je n'ai pas utilisé ma feuille de prep durant la séance. Je l'avais mise en forme la veille, je l'avais donc assez en mémoire. J'ai pensé que je ne pouvais pas faire deux choses en même temps : ne pas mettre en situation d'écoute des propositions des élèves de lecture de mes notes. Surtout, mon intention étant de ne pas interférer sur leurs propos avec des connaissances et jugement je n'en avais pas tant besoin. Il était clair pour moi que son contenu pouvait me servir seulement si je sentais besoin de relancer. J'avais quand même peur de devoir faire. Alors, elle m'a quand même servi évidemment car je n'aurais pas pu, je pense, être dans un questionnaire pertinent, dérangeant si je n'avais pas fait des recherches organisées ces recherches en pôles de questions sociétales philosophiques mais c'est un peu prétentieux comme moi etc. J'ai utilisé comme contenu, l'idée de « rejet », et la fameuse association tu sais de cet Imam musulman et gay</p>			
<p>Ch 23 : Oui</p>			

<p>E 24 : Oui bon alors parce que je m'étais dit mais qu'est-ce que je suis en train de fabriquer là, je parle du premier débat hein, c'était trop long, c'était trop compliqué et là reproduis la même chose, bon finalement ils étaient tellement intelligents qu'ils ont réussi à rebondir mais bon dans le premier je me suis dit ce que toi tu avais fait toute seule, et qui t'avait plu et qui était engageant quand tu étais venue m'avoir, et qui avait parlé à N. c'était tellement bien ben j'étais convaincu en le faisant je me suis dit oups il y a quelque chose qui ne va pas</p>		<p>je m'étais dit mais qu'est-ce que je suis en train de fabriquer là [se réfère au premier débat], je parle du premier débat hein, c'était trop long, c'était trop compliqué et là je reproduis la même chose</p>	
<p>7.15 Ch 25 : Quant tu dis j'ai décidé de ne pas m'engager avant, c'est à dire dans quel sens tu as dit cela ?</p>			
<p>E 26 : Ah ben c'est-à-dire de ne pas dire : "Mais comment ça va ? Est-ce que tu te rends compte quand tu dis ça ça et ça?" ou "Ah d'accord donc toi ?" avec ce ton un peu réprobateur tu sais que j'ai pu peut-être avoir l'autre fois, je voulais vraiment avoir euh du style presque je comprends donc rester neutre et intéressé, donc laisser dire et m'ouvrir à eux tu vois ?</p>			<p>ne pas dire : "Mais comment ça va ? Est-ce que tu te rends compte quand tu dis ça ça et ça?" ou "Ah d'accord donc toi ?" avec ce ton un peu réprobateur tu sais que j'ai pu peut-être avoir l'autre fois, je voulais vraiment avoir euh du style presque je comprends donc rester neutre et intéressé, donc laisser dire et m'ouvrir à eux tu vois ?</p>

Ch 27 : Et d'où vient ce choix?			
E 28 : Ben notre réunion là avec N., C et toi. Pour moi, c'est un des points que je voulais faire		[ce choix d'action vient de notre réunion là avec N., et toi. Pour moi, c'est un des points que je voulais faire	
Ch 29 : D'accord			
E 30 : Donc moins teinté du côté de l'étiquette de pro l'étiquette française d'origine enfin tu vois ce que je veux dire, l'étiquette prof d'EMC etc etc		moins teinté du côté de l'étiquette de pro l'étiquette française d'origine enfin tu vois ce que je veux dire, l'étiquette prof d'EMC etc etc	
7.54 Ch 31 : D'accord, et en te disant ça c'est-à-dire d'où tu puises ce choix de considérer que ça fonctionnera mieux que		Ch 31 : d'où tu puises ce choix de considérer que ça fonctionnera mieux	
E 32 : Ben de l'expérience traumatisante de l'autre fois où j'ai quand même assez mal pris , enfin on s'entend		Ben de l'expérience traumatisante de l'autre fois où j'ai quand même assez mal pris	
Ch 33 : Oui bien-sûr oui			

<p>E 34 : Assez mal pris le renvoi des élèves c'est-à-dire que c'est intéressant mais attend euh ben je me suis dit mais finalement mais oui tu t'es pas vue là, tu te vois pas là t'es toujours au bureau ben non finalement faut pas que j'aille dedans [dans des postures de jugement] c'est comme un travers</p>			
<p>Unité d'analyse :</p>	<p>J'ai préparé des axes, j'ai fait des recherches sur l'homophobie, l'homosexualité alo d'abord sous forme de prise de notes, puis sous la forme d'axes, les lieux où l'homophobie se pratique le plus, le lien avec la religion, le poids des traditions, les acteurs homophobes, les facteurs [...] je suis clairement parti sur je ne m'engagerais absolument pas, je ne veux pas imposer des idées, faire passer un truc coûte que coûte, ça c'est clair [...] je m'étais dit mais qu'est-ce que je suis en train de fabriquer là [se réfère au premier débat], je parle du premier débat hein, c'était trop long, c'était trop compliqué et là reproduis la même chose [je voulais] ne pas dire : "Mais comment ça ? Est-ce que tu prends en compte quand tu dis ça ça et ça?" ou "Ah d'accord donc toi ?" avec ce ton un peu réprobateur tu sais que j'ai pu peut-être avoir l'autre fois, je voulais vraiment avoir eu du style presque je comprends donc rester neutre et intéressé, donc laisser dire et m'ouvrir à eux tu vois ? [...] [ce choix d'action vient de] notre réunion là avec N., C et toi. Pour moi, c'est un des points que je voulais faire [...] moins teinté du côté de l'étiquette de prof, l'étiquette française d'origine enfin tu vois ce que je veux dire, l'étiquette pro d'EMC etc etc [...] Ch 31 : d'où tu puises ce choix de considérer que ça fonctionne mieux [...] Ben de l'expérience traumatisante de l'autre fois où j'ai quand même assez mal pris</p>		
<p>8.32 Ch 35 : Alors là justement on va regarder là ce que tu dis là on va le mettre au débat quand Nina a terminé de présenter</p>			

E 36 : Alors elle m'a beaucoup aidé hein parce qu'elle a pris relais			
Ch 37 : Voilà [visionnage] tu vois là sur ta posture, l'espace			
E 38 : Oui là je suis derrière une élève mais ça c'est fait comme ça y avait plus de place voilà mais bon j'étais bien un peu en-dehors et derrière une élève, l'autre fois j'étais adossé sur une table dans le cercle et en hauteur, là je suis toujours en hauteur mais derrière, ça c'est conscient, le but c'était de ne pas prendre toute la place, de ne pas les envahir mais de les faire débattre. C'est un point sur lequel je n'avais pas été sensible au 1er. Et quand on s'est vu ensemble ben ça m'a donné cette idée	j'étais bien là un peu en-dehors et derrière une élève [...] là je suis toujours en hauteur mais derrière, ça c'est conscient	l'autre fois j'étais adossé sur une table dans le cercle et en hauteur [...] C'est un point sur lequel je n'avais pas été sensible au 1er. Et quand on s'est vu ensemble ben ça m'a donné cette idée	le but c'était de ne pas prendre toute la place, de ne pas les envahir mais de les faire débattre
Unité d'analyse :	j'étais bien là un peu en-dehors et derrière une élève, l'autre fois j'étais adossé sur une table dans le cercle et en hauteur, là je suis toujours en hauteur mais derrière, ça c'est conscient, le but c'était de ne pas prendre toute la place, de ne pas les envahir mais de les faire débattre. C'est un point sur lequel je n'avais pas été sensible au 1er. Et quand on s'est vu là ensemble ben ça m'a donné cette idée		
Ch 39 : Et les élèves, il me semble que la fois précédente il avait des tables tout autour c'est ça ?			

<p>9.35 E 40 : Oui c'est ça, il y avait des tables complètes tout autour là non, il y a de l'espace entre les tables, des petites tables, je me suis dit, après tout c'est leur moment là c'est pour eux je les laisse. Où ils prennent des tables ou pas en fait, j'ai laissé faire, ils étaient à la fois libres de prendre des tables en groupe finalement et de ne pas les prendre. Pour moi, ça participe du bon déroulement du débat, c'est changer un peu le quotidien, oui c'est ça, ça change des cours ordinaires, à partir d'un moment je les place surtout j'essaie de faire attention à côté de qui certains s'installent parce que ça joue dans l'ambiance de travail de la classe</p>	<p>ils prennent des tables ou pas en fait, j'ai laissé faire, ils étaient à la fois libres de prendre des tables en groupe finalement et de ne pas les prendre</p>	<p>Pour moi, ça participe du bon déroulement du débat, c'est changer un peu le quotidien, oui c'est ça, ça change des cours ordinaires, à partir d'un moment je les place surtout j'essaie de faire attention à côté de qui certains s'installent parce que ça joue dans l'ambiance de travail de la classe</p>	<p>je me suis dit, après tout c'est leur moment là c'est pour eux je les laisse</p>
<p>Unité d'analyse :</p>	<p>je me suis dit, après tout c'est leur moment là c'est pour eux je les laisse [...] Pour moi ça participe du bon déroulement du débat, c'est changer un peu le quotidien, oui c'est ça, ça change des cours ordinaires, à partir d'un moment je les place surtout j'essaie de faire attention à côté de qui certains s'installent parce que ça joue dans l'ambiance de travail de la classe</p>		
<p>Ch 41 : D'accord</p>			
<p>E 42 : Bon pour certains j'ai quand même fait attention qu'ils ne soient pas ensemble</p>	<p>Bon pour certains j'ai quand même fait attention qu'ils ne soient pas ensemble</p>		
<p>Ch 43 : Ah oui ?</p>			
<p>E 44 : Oui ben si j'avais mis Adil là avec son copain là tu vois</p>	<p>si j'avais mis Adil là avec son copain là tu vois</p>		

Ch 45 : Oui			
E 46 : Et Adil était à côté de la jeune fille là, ils ne sont pas de la même communauté entre guillemets parce que voulais qu'il y ait un peu plus de partage, ça pouvait faciliter en tout cas	Et Adil était à côté de la jeune fille là	ils ne sont pas de la même communauté entre guillemets	parce que je voulais qu'il ait un peu plus de partage ça pouvait le faciliter en tout cas
Ch 47 : Le fait de séparer ?			
E 48 : Oui je ne voulais pas que la communauté se recrée mais plutôt qu'il y ait du face à face		je ne voulais pas que la communauté se recrée mais plutôt qu'il y ait du face à face	
Ch 49 : Ah je ne vois pas trop			
E 50 : Ben il y aurait eu un bloc là deux blocs même, tu vois Adil parfois il l'appelle là son copain			
Ch 51 : Oui puis ils se sont même renvoyés quelques blagues mais bien sympatiques			

<p>E 52 : Oui je crois qu'il faut quand même avoir la finesse de se dire le sujet est clivant donc dans la disposition de la salle, mon rôle de prof c'est d'éviter de laisser tout faire c'est de les placer afin que ce communautarisme, ce rassemblement par affinité culturelle, amicale ou je sais pas quoi mais affinité culturelle mais clivante ne se fasse pas facilement. Pour que la parole soit plus libre et non plus encore une fois prise par le regard euh de la personne assise à côté de moi. C'est important parce que je crois avoir lu un jour que si tu t'assieds à côté de celui que tu n'aimes pas il va moins t'en envoyer dans la figure que s'il est en face de que si tu es loin</p>		<p>il faut quand même avoir finesse de se dire le sujet est clivant [...] C'est important parce que je crois avoir un jour que si tu t'assieds à côté de celui que tu n'aimes pas il va moins t'en envoyer dans la figure que s'il est en face de que si tu es loin</p>	<p>donc dans la disposition de la salle, mon rôle de prof c'est d'éviter de laisser tout faire c'est de les placer afin que ce communautarisme ce rassemblement par affinité culturelle, amicale ou je sais pas quoi mais affinité culturelle mais clivante ne se fasse pas facilement. Pour que la parole soit plus libre et non plus encore une fois prise par le regard euh de la personne assise à côté de moi</p>
<p>Ch 53 : Ouais ouais</p>			
<p>E 54 : Je crois</p>			
<p>Ch 55 : Oui donc si je résume c'était l'idée de les séparer mais d'une certaine manière pour mieux les réunir après c'est ça</p>			

Unité d'analyse :	Bon pour certains j'ai quand même fait attention qu'ils ne soient pas ensemble [...] j'avais mis Adil là avec son copain là tu vois [...] Et Adil était à côté de la jeune fille là, ne sont pas de la même communauté entre guillemets parce que je voulais qu'il y ait un peu plus de partage, ça pouvait le faciliter en tout cas [...] je ne voulais pas que la communauté se recrée mais plutôt qu'il y ait du face à face [...] il faut quand même avec la finesse de se dire le sujet est clivant donc dans la disposition de la salle, mon rôle de prof c'est d'éviter de laisser tout faire c'est de les placer afin que ce communautarisme ce rassemblement par affinité culturelle, amicale ou je sais pas quoi mais affinité culturelle mais clivante ne se fasse pas facilement. Pour que la parole soit plus libre non plus encore une fois prise par le regard euh de la personne assise à côté de moi. C'est important parce que je crois avoir lu un jour que si tu t'assieds à côté de celui que tu n'aimes pas il va moins t'en envoyer dans la figure que s'il est en face de que si tu es loin		
E 56 : Oui oui			
Ch 57 : D'accord et si on regarde encore là [visionnage] posture physique là			
E 58 : Oui elle a beaucoup changé			
12.27 Ch 59 : Oui parce que tu disais à l'autoconf simple croisée que tu as besoin d'une table, pour de tenir à elle pour mieux poser les savoirs, puis tu avais une feuille, enfin c'étaient tes mots que là			

<p>E 60 : Oui c'est ça, c'est ben c'est la posture du prof, j'avais besoin de m'appuyer sur quelque chose, c'est aussi le prof enfin l'autorité du prof, celui par qui tout doit passer et ça va. Mais avec nos échanges, je me suis dit ben là au final c'est bon quoi, faut dépasser ce stade. Là je suis en confiance c'est-à-dire que j'avais vraiment décidé que vaille que vaille et que s'il se passe rien comme on l'avait dit la dernière fois et que s'ils ne disent rien, on avait dit ça à l'autoconf croisée, ben j'allais attendre et si ça dure 10 minutes je ne dis rien</p>	<p>c'est ben c'est la posture du prof, j'avais besoin de m'appuyer sur quelque chose, c'est aussi le prof enfin l'autorité du prof celui par qui tout doit passer et ça va. Mais avec nos échanges, je me suis dit ben là au final, c'est bon quoi, faut dépasser ce stade. Là je suis en confiance</p>	<p>j'avais vraiment décidé que vaille que vaille et que s'il se passe rien comme on l'avait dit la dernière fois et que s'ils ne disent rien, on avait dit ça à l'autoconf croisée ben j'allais attendre et si ça dure 10 minutes je ne dis rien</p>	
<p>Ch 61 : C'est ça tu avais pris des dispositions là-dessus d'accord et du coup ça ne t'a pas manqué de ne pas avoir de table, de feuille ?</p>			
<p>E 62 : Et ben pas du tout non, là ça n'a pas duré deux minutes pour que moi-même j'étais dedans d'ailleurs ça a aidé le groupe j'en suis sûr</p>	<p>là ça n'a pas duré deux minutes pour que moi-même j'étais dedans d'ailleurs ça a aidé le groupe j'en suis sûr</p>		
<p>Ch 63 : Du coup tu n'avais plus ce besoin que tu exprimais</p>			

<p>E 64 : Ben oui parce que je n'étais plus au centre c'était voulu tu vois même si je n'étais pas au centre l'autre fois mais j'étais quand même très présent. D'ailleurs l'autre fois je ne faisais que parler et là je me suis mis en retrait, parlais beaucoup moins et surtout j'observais plus, j'étais plus attentive aux points de vue et surtout aux contradictions, tu sais on avait dit ensemble que je ne les remarquais même pas. Et c'est super important, faut que chaque avis s'écoute et que chacun puisse dire les choses c'est comme ça qu'on fait avancer les élèves</p>	<p>là je me suis mis en retrait, parlais beaucoup moins surtout j'observais plus, j'étais plus attentive aux points de vue et surtout aux contradictions</p>	<p>je n'étais plus au centre c'était voulu tu vois même je n'étais pas au centre l'autre fois mais j'étais quand même très présente D'ailleurs l'autre fois je ne faisais que parler et là je me suis mis en retrait [...] parlais beaucoup moins surtout j'observais plus j'étais plus attentive aux points de vue et surtout aux contradictions , tu sais on avait dit ensemble que je ne les remarquais même pas</p>	<p>c'est super important, faut que chaque avis s'écoute et que chacun puisse dire les choses, c'est comme ça qu'on fait avancer les élèves</p>
<p>Ch 65 : Oui tout à fait et est-ce que tu penses que ce positionnement, tant physique que oui presque psychique crois tu dis que c'est l'expérience de la dernière fois c'est ça</p>			

<p>E 66 : Alors, clairement la prise de conscience a été avec travail d'échanges et de visionnage évidemment mais aussi parce que si je prends les années précédentes, les laisse parler complètement comme ça et j'aurais eu ce jugement sans te mentir plus je travaille de la façon dont nous travaillons plus je vais avoir un esprit d'ouverture à des opinions différentes pour pouvoir les ramener ou pas d'ailleurs à un esprit critique, de l'ouverture des choses auxquelles je crois, et euh et c'est aussi les programmes en EMC, ça aussi, enfin je sais pas si tu vois. C'est-à-dire qu'avant c'était voilà la loi pam pam voilà ce qu'on fait et là vous vous rendez compte là avec ce jugement là tu vois en étant certain de les faire avancer. Là je suis en arrière, en retrait je le laisse dire et ça avance. Tu vois il y avait cette affiche là mince, elle n'est pas là tu sais cette affiche jaune, très jaune là sur laquelle y a écrit « tu décides avec qui je parle » et on a barré le « tu » et on a mis « je » à la place là tu vois</p>	<p>Là je suis en arrière, en retrait les laisse dire et ça avance</p>	<p>clairement la prise de conscience a été avec travail d'échanges et de visionnage évidemment mais aussi parce que si je prends les années précédentes, les laisse parler complètement comme ça et j'aurais eu ce jugement sans te mentir plus je travaille de la façon dont nous travaillons plus je vais avoir un esprit d'ouverture à des opinions différentes [...] c'est aussi les programmes en EMC [...]. avant c'était voilà la loi pam pam voilà ce qu'on fait et vous vous rendez compte avec ce jugement là tu vois en étant certain de les faire avancer</p>	<p>pour pouvoir les ramener ou pas d'ailleurs à un esprit critique, de l'ouverture des choses auxquelles je crois</p>
<p>Ch 67 : Ca me dit quelque chose oui</p>			

<p>E 68 : Et tu vois des bonhommes là des petits bonhommes qui crient là « je » à la place de « tu » et plus je regarde cette affiche plus je me dis c'est n'importe quoi. Ca va bien dans la rue mais dans la classe tu commences comme ça et tu dis faut pas enfin votre parole c'est la vôtre elle ne nous regarde pas euh mais ils vont t'écouter et « cause toujours » parce qu'à l'école c'est la république qui prime tu vois les valeurs de la république. Et là c'était avant. Et plus j'avance et je me dis ces paroles qui sont là il faut les prendre et les mettre en perspective et cette parole là c'est justement celle qui va être combattue dans la société. Et peut-être qu'ils trouvent une place là dans la classe, euh une opinion, enfin qu'ils disent une opinion ce n'est pas que la mienne elle ne vient pas comme ça elle va se raccrocher à des courants voilà bon et j'en suis là</p>			<p>plus j'avance et je me dis ces paroles qui sont là il faut les prendre et les mettre en perspective et cette parole là c'est justement celle qui va être combattue dans la société. Et peut-être qu'ils trouvent une place là dans la classe, euh une opinion, enfin qu'ils se disent une opinion ce n'est pas que la mienne elle ne vient pas comme ça elle va se raccrocher à des courants</p>
<p>Unité d'analyse :</p>	<p>c'est ben c'est la posture du prof, j'avais besoin de m'appuyer sur quelque chose, c'est aussi le prof enfin l'autorité du prof, celui par qui tout doit passer du vois. Mais avec nos échanges, je me suis dit ben là au final, c'est bon quoi, faut dépasser ce stade. Là je suis en confiance c'est-à-dire que j'avais vraiment décidé que vaille que vaille et que s'il y a quelque chose qui passe rien comme on l'avait dit la dernière fois et que s'ils ne disent rien, on avait dit ça l'autoconf croisée, ben j'allais attendre et si ça dure 10 minutes je ne dis rien [...] là ça n'a pas duré deux minutes pour que moi-même j'étais dedans d'ailleurs ça a aidé le groupe j'en suis sûr [...] je n'étais plus au centre c'était voulu tu vois même si je n'étais pas au centre l'autre fois mais j'étais quand même très présent. D'ailleurs l'autre fois je ne faisais que parler et là je me suis mis en retrait, je parlais beaucoup moins et surtout j'observais plus, j'étais plus attentive aux points de vue et surtout aux contradictions, mais on avait dit ensemble que je ne les remarquais même pas. Et c'est super important faut que chaque avis s'écoute et que chacun puisse dire les choses, c'est comme ça qu'on</p>		

	<p>fait avancer les élèves [...] plus j'avance et je me dis ces paroles qui sont là il faut l prendre et les mettre en perspective et cette parole là c'est justement celle qui va être combattue dans la société. Et peut-être qu'ils trouvent une place là dans la classe, et une opinion, enfin qu'ils se disent une opinion ce n'est pas que la mienne elle ne va pas comme ça elle va se raccrocher à des courants</p>		
<p>16.11 Ch 69 : Donc dans cet extrait est-ce que c'est ce qui passe à dans ta tête? (visionnage)</p>			
<p>E 70 : Oui tu vois, là elle ben quand elle dit là "moi je ne vois pas l'homosexualité, ça n'existe pas", j'étais tenté de lui dire "ah bon, tu vois pas? Tu n'as jamais croisé deux hommes ensemble toi?" J'avais envie de lui dire ça, mais c'est comment dire oui c'est stérile, c'est sans intérêt parce qu'elle va continuer de le penser si je lui rentre dedans Donc là j'ai laissé dire et en plus, j'ai pris une posture comme "ah ouais, tu vois pas? Ah ben ça c'est intéressant" Tu vois la posture de N. on en avait parlé l'autre jour [ACC] Ben c'est-à-dire pour le moment j'en suis là et puis il y a autre chose qui va faire basculer vers ça c'est le retour que j'ai eu du premier débat là lors du débriefe tu sais. Je ne veux plus ça, c'est vraiment enfin comment dire, ça ne fait plus sens pour moi</p>	<p>là elle ben quand elle dit là "m je ne vois pas l'homosexualité, ça n'existe pas", j'étais tenté de dire "ah bon, tu vois pas? Tu n'as jamais croisé deux hommes ensemble toi?" J'avais envie de lui dire ça [...] là j'ai laissé dire et en plus, j'ai pris une posture comme "ah ouais, tu vois pas? Ah ben ça c'est intéressant"</p>	<p>mais c'est comment dire c'est stérile, c'est sans intérêt parce qu'elle va continuer de le penser si lui rentre dedans [...] Tu vois la posture de N. on en avait parlé l'autre jour [ACC] [...] il y a autre chose qui va faire basculer vers ça c'est le retour que j'ai eu du premier débat là lors du débriefe</p>	<p>Je ne veux plus ça, c'est vraiment enfin comment dire, ça ne fait plus sens pour moi</p>

Unité d'analyse :	<p>Là elle ben quand elle dit là "moi je ne vois pas l'homosexualité, ça n'existe pas", j'étais tenté de lui dire "ah bon, tu vois pas? Tu n'as jamais croisé deux hommes ensemble toi? J'avais envie de lui dire ça, mais c'est comment dire oui c'est stérile, c'est sans intérêt parce qu'elle va continuer de le penser si je lui rentre dedans. Donc là j'ai laissé dire et c'est plus, j'ai pris une posture comme "ah ouais, tu vois pas? Ah ben ça c'est intéressant" Tu vois la posture de N. on en avait parlé l'autre jour [ACC][...] et puis il y a autre chose qui va faire basculer vers ça c'est le retour que j'ai eu du premier débat là lors du débriefage. Je ne veux plus ça, c'est vraiment enfin comment dire, ça ne fait plus sens pour moi</p>		
Ch 71 : Oui			

<p>E 72 : Ca a été un retour eh « oui c'est bon on a compris que vous vouliez » et moi j'étais épuisé de tout ça. Je suis sortie de la séance 2 [le débriefe] épuisée en disant ma « qu'est-ce que tu as fabriqué, c'était rien et on a tourné rond » donc moi-même je n'étais pas satisfaite hum deuxièmement hum les élèves non plus parce que comme l'ai dit ben ils m'ont dit ben c'est bon au bout de 10 minutes ils ont compris alors que là je suis sortie enfin franchement contente c'était enfin là j'ai vécu quelque chose de fort trouve avec les élèves. Et hier, cette jeune fille là elle m'a dit [elle montre une élève qui a défendue l'idée durant le débat que la religion musulmane n'admet pas l'homosexualité qu'elle s'en remettrait à ça], on était en cours d'histoire géo moi j'en ai pas reparlé là, elle me dit « madame » tu aurais vu comme elle m'a regardé « mais madame, on va en refaire des débats hein ? » comme ça alors j'ai dit oui oui alors il n'y avait pas qu'elle il y avait Rénata et elles étaient là comme ça. Je pense qu'elles ont vraiment vécu un moment fort</p>			
<p>Ch 73 : Ouah génial et alors c'est comment cette classe</p>			

<p>E 74 : Oui alors ce qu'il faut dire avec cette classe là c'est que j'ai une confiance en eux vraiment forte et que je n'avais pas avec l'autre groupe. Quand je dis confiance ça veut dire que par rapport à moi. J'ai confiance en leur bienveillance par rapport à moi, donc je me dis il ne peut rien m'arriver il ne peut rien se passer entre eux parce qu'ils s'entendent bien vraiment ; et il ne peut rien se passer avec moi. D'ailleurs, n'y en a pas un qui est stigmatisé là par contre dans l'autre groupe si. L'autre groupe je suis coincé parce que je sais que Damien il est harcelé je sais qu'ils le pensent homosexuel moi je suis prof principal donc je suis vu comme sur un piédestal. Puis il s'est passé dans cette classe des choses qui font que ma posture elle est différente donc je me sens moins à l'aise avec eux et je du coup, ça marche pas, contrôle tout par ce que euh et du coup j'ai un peu cette posture là où un peu je sais pas parce qu'ils doivent ressentir je pense du coup tu te rappelles en fait je suis beaucoup plus présente, je laisse pas passer les choses distribuée la parole je suis beaucoup plus là</p>			
<p>Ch 75 : Oui que là ?</p>			
<p>E 76 : Ben par la place que je vais laisser à la parole de l'élève c'est la parole par exemple Amine qui va dire des trucs qui vont faire rire</p>			
<p>Ch 77 : Alors qu'à l'autre débat euh</p>			

E 78 : Ben non, jamais de la vie d'ailleurs je leur aurais dit « bien moi ça ne me fait pas rire » parce que l'autre débat c'est eux qui riaient, pas moi. Là si on regarde comme ça les choses.			
19.24 Ch 79 : Alors on va y aller là alors l'extrait là il est relativement au débat là c'est quand tu rentres dans le débat au démarrage [visionnage]			
E 80 : Mais là j'ai senti, alors là j'ai senti oh la la là il dévie j'étais pas bien parce que je me retrouvais bloqué. comment je fais pour ne pas, et de manière pas trop brutale lui dire mais attend c'est pas le sujet là. Et bien on en revient à Nina c'est elle qui a remis le sujet dans le cadre et pas moi. En fait, je n'ai pas voulu intervenir pour casser l'ambiance. Oui c'est ça, casser l'ambiance, c'est important ça pour maintenir la confiance	là j'ai senti, alors là j'ai senti oh la la là il dévie, j'étais pas bien parce que je me retrouvais bloqué. Et comment je fais pour ne pas, et de manière pas trop brutale lui dire mais attend c'est pas le sujet là	je n'ai pas voulu intervenir pour casser l'ambiance. C'est ça, casser l'ambiance	c'est important ça pour maintenir la confiance
Unité d'analyse :	là j'ai senti, alors là j'ai senti oh la la là il dévie, j'étais pas bien parce que je me retrouvais bloqué. Et comment je fais pour ne pas, et de manière pas trop brutale lui dire mais attend c'est pas le sujet là [...] je n'ai pas voulu intervenir pour casser l'ambiance. C'est ça, casser l'ambiance, c'est important ça pour maintenir la confiance		
Ch 81 : Et là en plus il y a ces blancs			

<p>E 82 : Alors oui la j'hésite, c'était une hésitation mais une hésitation pas comme l'autre fois où je me disais mon dieu mon dieu là il faut absolument que ben comment je rebondisse là, je sais pas où ça allait aller mais j'ai décidé de laisser dire, de tout laisser venir sans chercher l'imposition, c'est une toute autre euh comment dire, c'est d'autres attendus</p>	<p>la j'hésite, c'était une hésitation</p>	<p>mais une hésitation pas comme l'autre fois où je ne disais mon dieu mon dieu là il faut absolument que ben comment je rebondisse là</p>	<p>je sais pas où ça allait aller mais j'ai décidé de laisser dire, de tout laisser venir sans chercher l'imposition, c'est une toute autre euh comment dire, c'est d'autres attendus</p>
<p>Unité d'analyse :</p>	<p>la j'hésite, c'était une hésitation mais une hésitation pas comme l'autre fois où je ne disais mon dieu mon dieu mon dieu là il faut absolument que ben comment rebondisse là, je sais pas où ça allait aller mais j'ai décidé de laisser dire, de tout laisser venir sans chercher l'imposition, c'est une toute autre euh comment dire, c'est d'autres attendus</p>		
<p>Ch 83 : Ah parce</p>			
<p>E 84 : Ben comme j'ai dit le groupe avant</p>			
<p>Ch 85 : Oui c'est vrai la confiance était là</p>			
<p>E 86 : Oui, et puis je me suis dit allez, laisse les venir après tout on verra où ça nous mène, j'interviens pas, je laisse dire, après tout tout peu se retravailler après, quel risque prends là tu vois? Et puis Nina m'a aidé parce que c'est elle qui a recadré au fond c'est pas moi. Bon après si j'avais eu intervenir, je leur aurais dit enfin tu vois, je pense que je leur aurais dit mais est-ce que c'est notre sujet mais très de manière très fluide tu vois sans agressivité par exemple. Tu vois, mais vraiment le côté mais au fait est-ce que c'est notre sujet tu vois ?</p>	<p>je me suis dit allez, laisse les venir après tout on verra où nous mène, j'interviens pas, laisse dire</p>	<p>après tout tout peu retravailler après, quel risque je prends là tu vois?</p>	

Ch 87 : Oui oui			
E 88 : Pas en leur imposant pour rester dans cette ambiance parce que je crois que c'est ça qui aide au fond qui va faire que le débat va vraiment prendre. Je comment dire, m'enlève une obligation de résultat parce qu'on ne peut pas en avoir, où alors c'est du bluffe, ils balancent de bonnes réponses et aucun intérêt. Ca peut pas être comme dans un cours où on attend des réponses précises		Pas en leur imposant pour rester dans cette ambiance parce que je crois que c'est ça qui aide au fond qui va faire que le débat va vraiment prendre	Je comment dire, m'enlève une obligation de résultat parce qu'on ne peut pas en avoir, où alors c'est du bluffe, ils balancent de bonnes réponses et aucun intérêt. Ca peut pas être comme dans un cours où on attend des réponses précises
Unité d'analyse :	je me suis dit allez, laisse les venir après tout on verra où ça nous mène, j'interviens pas je laisse dire, après tout tout peu se retravailler après, quel risque je prends là tu vois [...] Pas en leur imposant pour rester dans cette ambiance parce que je crois que c'est ça qui aide au fond qui va faire que le débat va vraiment prendre. Je comment dire, m'enlève une obligation de résultat parce qu'on ne peut pas en avoir, où alors c'est du bluffe, ils balancent de bonnes réponses et aucun intérêt. Ca peut pas être comme dans un cours où on attend des réponses précises		
21.40 Ch 89 : Et du coup, quelques minutes après [visionnage] là y avait un truc			
E 90 : Ah [rire] là je suis tranquille hein là	là je suis tranquille hein là		
Ch 91 : Oui c'est vrai, c'était bien différent du premier débat ?			

<p>E 92 : Oui oui tout à fait. C'est presque un moment de complicité là avec les élèves et que je recherche, c'est volontaire là c'est pas du tout un hasard comme je réponds</p>			<p>C'est presque un moment de complicité là avec les élèves et que je recherche c'est volontaire là c'est pas du tout un hasard comme je réponds</p>
<p>Ch 93 : ah et tu cherches quoi?</p>			

<p>E 94 : ben c'est aussi une histoire de proximité. Là je passe un peu dans leur camp, mais c'est sincère en plus, je suis curieux de leur point de vue là. Oui puis ils disent des choses qui sont discutables c'est certain même très discutables. C'est pareil alors au premier débat j'aurais dit m'enfin quand même est-ce que PD tu sais ce que cela veut dire franchement, tu vois, je n'aurais pas laissé passer comme ça et d'ailleurs j'aurais demandé à ce que je n'entende plus ce mot. Puis j'aurais dit mais est-ce que tu sais que c'est une insulte, c'est interdit par la loi. Direct là Ah non, ça je ne veux plus l'entendre, ça ne se dit pas. T'arrête de dire PD chaque fois que tu vas le dire d'ailleurs moi j'ai un copain juge maintenant il m'a dit etc etc tu vois. Là ben non, parce que j'avais décidé que ce n'était pas à cette séance que j'allais faire que j'allais ramener mon savoir. Ca c'était non négociable. De même quand non seulement j'ai laissé dire des choses enfin inimaginables pour moi et en plus, je sais pas si ça se voit, j'allais même montrer une certaine complicité</p>		<p>au premier débat j'aurais dit m'enfin quand même est-ce que PD tu sais ce que cela veut dire, franchement, tu vois, je n'aurais pas laissé passer comme ça d'ailleurs j'aurais demandé ce que je n'entende plus ce mot. Puis j'aurais dit mais est-ce que tu sais que c'est une insulte, c'est interdit par la loi [...] Là ben non parce que j'avais décidé que ce n'était pas à cette séance que j'allais faire que j'allais ramener mon savoir. C'était non négociable. De même quand non seulement j'ai laissé dire des choses enfin inimaginables pour moi et en plus, je sais pas si ça se voit, j'allais même montrer une certaine complicité</p>	<p>c'est aussi une histoire de proximité. Là je passe un peu dans leur camp, mais c'est sincère en plus, je suis curieux de leur point de vue là</p>
<p>23.52 Ch 95 : Ah je vois, donc tu l'as vraiment pensé plusieurs séances</p>			

E 96 : Oui en trois séances tu vois.			
Ch 97 : Donc le savoir tu le poses à la séance suivante			
E 98 : Je pourrais dire ben voilà qu'est-ce qu'on a vu, qu'est-ce qui a émergé tu vois, deux questions. Alors, il faut que le refasse pour lundi euh ben la valeur religion, la valeur famille, et puis après par rapport à ça donc on va rentrer on va rentrer dans les trucs [montre sa fiche de préparation]		Je pourrais dire ben voilà qu'est-ce qu'on a vu, qu'est-ce qui a émergé tu vois, deux questions. Alors, il faut que je le refasse pour lundi euh ben la valeur religion, valeur famille, et puis après par rapport à ça donc on va rentrer là on va rentrer dans les trucs [montre sa fiche de préparation]	

Unité d'analyse :	Là je suis tranquille hein là [...] C'est presque un moment de complicité là avec les élèves et que je recherche, c'est volontaire là c'est pas du tout un hasard comme je réponds [...]. c'est aussi une histoire de proximité. Là je passe un peu dans leur camp, mais c'est sincère en plus, je suis curieux de leur point de vue là [...] au premier débat j'aurais dit m'enfin quand même est-ce que PD tu sais ce que cela veut dire, franchement, tu vois, n'aurais pas laissé passer comme ça et d'ailleurs j'aurais demandé à ce que je n'entende plus ce mot. Puis j'aurais dit mais est-ce que tu sais que c'est une insulte, c'est interdit par la loi [...] Là ben non, parce que j'avais décidé que ce n'était pas à cette séance que j'allais faire que j'allais ramener mon savoir. Ca c'était non négociable. De même quand non seulement j'ai laissé dire des choses enfin inimaginables pour moi et en plus, je sais pas si ça se voit, j'allais même montrer une certaine complicité [...] Je pourrais dire ben voilà qu'est-ce qu'on a vu, qu'est-ce qui a émergé tu vois, deux questions. Alors, il faut que je le refasse pour lundi euh ben la valeur religion, la valeur famille, et puis après par rapport à ça donc on va rentrer là on va rentrer dans les trucs [montre sa fiche de préparation]		
Ch 99 : Donc ton choix c'était beaucoup plus euh			
E 100 : Faire émerger	Faire émerger		
Ch 101 : Oui faire émerger			
E 102 : Des sentiments, des vécus et qu'est-ce que vous faites, qui vous êtes, là je les cherche vraiment	Des sentiments, des vécus qu'est-ce que vous faites, qui vous êtes, là je les cherche vraiment		
Ch 103 : D'où le questionnement que tu utilises			

E 104 : Oui voilà, il n’y a pas de jugement, a priori je ne veux pas spécialement les amener quelque part		a priori je ne veux pas spécialement les amener quelque part	il n’y a pas de jugement
Ch 105 : Ah parce que			
E 106 : ben parce que parce que ben je pense que c’est avec cette posture qu’ils arrivent à effacer où à sortir de ce rôle là où ils disent ce que j’ai envie de leur entendre dire		je pense que c’est avec cette posture qu’ils arrivent à effacer où à sortir de ce rôle là où ils disent ce que j’ai envie de leur entendre dire	
Ch 107 : D’accord c’est pour ça que tu t’arrêtes pour qu’ils prennent la suite			
E 108 : C’est ça alors on a un groupe qui y va. Si j’avais eu un groupe qui s’arrêterait eh ben eh ben mon questionnaire s’arrête avec et euh		Si j’avais eu un groupe qui s’arrêterait eh ben eh ben mon questionnaire s’arrête avec	
Ch 109 : Ah oui donc quand même il y a un risque quand même			

<p>E 110 : Non pas vraiment parce que je ne ferais jamais ça avec d'autres groupes, c'est bien parce que je les connais qu'il y a cette confiance entre nous</p>		<p>je ne ferais jamais ça avec d'autres groupes, c'est bien parce que je les connais qu'il y a cette confiance entre nous</p>	
<p>Ch 111 : Donc il faut quand même une connaissance des élèves ?</p>			
<p>E 111 : Oui il faut une connaissance des élèves, il faut une confiance réciproque, il faut qu'ils aient eu l'habitude de ne pas voir aborder des sujets euh gênants ou pas à un moment donné. Il faut que la personne que je suis en tant que prof enfin moi j'y crois surtout en EMC c'est pour ça que les élèves avec les élèves on a une relation avec eux qui se transforme, il faut que j'amène les élèves à montrer que je peux être en mesure d'écouter des choses qui ne peuvent pas se dire à un prof lambda.</p>		<p>il faut une connaissance des élèves, il faut une confiance réciproque, il faut qu'ils aient eu l'habitude de ne pas voir aborder des sujets euh gênants ou pas à un moment donné. Il faut que la personne que je suis en tant que prof, enfin moi j'y crois surtout en EMC c'est pour ça que les élèves avec les élèves on a une relation avec eux qui se transforme</p>	<p>il faut que j'amène les élèves à montrer que je peux être en mesure d'écouter des choses qui ne peuvent pas se dire à un prof lambda.</p>

Unité d'analyse :	[l'enseignante fait le choix de] Faire émerger [...] Des sentiments, des vécus et qu'est-ce que vous faites, qui vous êtes, là je les cherche vraiment [...] il n'y a pas de jugement, priori je ne veux pas spécialement les amener quelque part [...] je pense que c'est avec cette posture qu'ils arrivent à effacer où à sortir de ce rôle là où ils disent ce que j'ai envie de leur entendre dire [...] Si j'avais eu un groupe qui s'arrêterait eh ben eh ben moi questionnement s'arrête avec [...] je ne ferais jamais ça avec d'autres groupes, c'est bien parce que je les connais et qu'il y a cette confiance entre nous [...] il faut une connaissance des élèves, il faut une confiance réciproque, il faut qu'ils aient eu l'habitude de me voir aborder des sujets euh gênants ou pas à un moment donné. Il faut que la personne que je suis en tant que prof, enfin moi j'y crois surtout en EMC c'est pour ça que les élèves avec les élèves on a une relation avec eux qui se transforme, il faut que j'amène les élèves à montrer que je peux être en mesure d'écouter des choses qu'ils ne peuvent pas se dire à un prof lambda.		
Ch 112 : D'accord			
E 113 : Alors on début d'année on fait des exercices comme des jeux de rôles où je leur dis que là ils peuvent maintenant dire des mots qui ne se disent pas à l'école mais je leur demande des exercices pour jouer des rôles qui mettent en jeu des valeurs, les valeurs alors pas celles-ci			
Ch 114 : Ah mais c'est à dire			

<p>E 115 : Ben les valeurs républicaines là c'est bien différent. je les fais parler, j'incite la parole, tu vois lui il dit un truc c'est une énormité, mais je reste très cool, je rigole j'acquiesce, au fond de moi je ne suis même pas choqué, au contraire, je me dis ben si ça vient comme ça, allez, c'est bien. Le fond, le fondement ce n'est pas la valeur de la république que je cherche, c'est la valeur de sa personne c'est celle qui fait avancer, là on travaille pas sur les mêmes valeurs. Mais après on va justement essayer de rapprocher leurs valeurs des valeurs de la république. Ca c'est pour cet exercice. Là avec ce travail là, je ne sais pas si je vais les raccrocher, peut-être pas. Enfin peut-être pas cette année mais l'année prochaine dans deux ans et tu vois, je crois que ces élèves où lui là ou lui quand ils verront demain des homosexuels je pense qu'ils ne réagiront plus pareil après ça. Enfin je sais pas mais je me dis ça. Pour moi là avec cette sincérité dans les échanges il y a quelque chose de fort qui s'est joué, où ils auront évolué sans doute</p>	<p>Là je les fais parler, j'incite la parole, tu vois lui il dit un truc c'est une énormité, mais je reste très cool, je rigole, j'acquiesce au fond de moi je ne suis même pas choqué, au contraire</p>	<p>Le fond, le fondement n'est pas la valeur de la république que je cherche c'est la valeur de la personne, c'est celle qui fait avancer, là on travaille pas sur les mêmes valeurs. Mais après on va justement essayer de rapprocher leurs valeurs des valeurs de la république. Ca c'est pour cet exercice. Là avec ce travail là, je ne sais pas si je vais les raccrocher, peut-être pas. Enfin peut-être pas cette année mais l'année prochaine dans deux ans et tu vois, je crois que ces élèves où lui là ou lui quand ils verront demain des homosexuels je pense qu'ils ne réagiront plus pareil après ça. Enfin je sais pas mais je me dis ça. Pour moi là avec cette sincérité dans les échanges il y a quelque chose de fort qui s'est joué où ils auront évolué</p>	<p>je me dis ben si ça vient comme ça, allez, c'est bien</p>
---	--	---	--

Unité d'analyse :	Là je les fais parler, j'incite la parole, tu vois lui il dit un truc, c'est une énormité, mais reste très cool, je rigole, j'acquiesce, au fond de moi je ne suis même pas choqué, au contraire, je me dis ben si ça vient comme ça, allez, c'est bien. Le fond, le fondement n'est pas la valeur de la république que je cherche, c'est la valeur de sa personne, c'est celle qui fait avancer, là on travaille pas sur les mêmes valeurs. Mais après on va justement essayer de rapprocher leurs valeurs des valeurs de la république. Ca c'est pour cet exercice. Là avec ce travail là, je ne sais pas si je vais les raccrocher, peut-être pas. Enfin peut-être pas cette année mais l'année prochaine dans deux ans et tu vois, je crois que ces élèves où lui là ou lui quand ils verront demain des homosexuels je pense qu'ils ne réagiront plus pareil après ça. Enfin je sais pas mais je me dis ça. Pour moi là avec cette sincérité dans les échanges il y a quelque chose de fort qui s'est joué, où ils auront évolué sans doute		
27.36 Ch 116 : Parce qu'il y a eu ce questionnement là			
E 117 : Il y a eu cette liberté de s'exprimer			
Ch 118 : Oui je vois			
E 119 : Où alors autre chose, dans sa communauté un cousin qui dit tient mon fils est homosexuel ben elle va dire ah ben oui ok c'est c'est c'est oh c'est dire, je comprends. Tu vois ce ne sera pas ah ces valeurs occidentales là qui nous tombent dessus là y en a marre. Et ça elle le dira pas parce qu'elle a entendu là au-moins une fois dans sa vie enfin dans ce contexte des mots comme sentiment			
Ch 120 : Enfin si je comprends bien ce que tu me dis on sort d'une pensée un peu binaire			

E 121 : Oui c'est ça c'est ben c'est pas bien			
Ch 122 : J'ai compris d'accord alors je te propose de mettre ce passage qui était très dense là parce que je pense qu'il y a peut-être des choses à dire (visionnage)			
E 123 : Alors j'ai toujours la même posture, je veux recevoir la parole alors ma tenue physique là elle est très détendue et dans ma tête aussi là ce qu'ils disent ben j'écoute je ne dis rien de spécial, je laisse venir	j'ai toujours la même posture, je veux recevoir la parole alors ma tenue physique là elle est très détendue, et dans ma tête aussi là ce qu'ils disent ben j'écoute je ne dis rien de spécial, je laisse venir		
Ch 124 : Oui c'est vrai			
E 125 : Je suis ancré, les pieds bien au sol	Je suis ancré, les pieds bien au sol		
Ch 126 : Oui c'est important pour toi?			
E 127 : Le bras le long du corps oui c'est pas une attitude professorale courante	le bras le long du corps oui c'est pas une attitude professorale courante		
29.03 Ch 128 : Mais quelles sont tes intentions là?			

<p>E 129 : Ben si tu veux, déjà, d'habitude ton corps il est en action, tu bouges, tu cherches à les accrocher en état dynamique, là je cherche à me faire oublier pour qu'ils prennent la place, mais je reste quand même là, je sais pas trop comment dire. Quand elle dit que dans son pays (pays de l'est): "Les homosexuels se font tuer", là je me dis he ben ça il faut que tout le monde l'entende. Faut arrêter de stigmatiser toujours la même communauté (musulmane) c'est pour ça que je la fais répéter et que j'accentue son témoignage pour que tout le monde l'entende, parce que ça fait avancer sur la connaissance de l'autre et surtout sur la stigmatisation enfin l'effet de stigmatisation qui existe. Puis je décide enfin d'habitude là j'aurais fait une synthèse la dessus, enfin cours un cours quoi. Là non, je valoriser, légitime parce que ça c'est en phase avec les objectifs de l'EMC puis ils reprennent la main</p>	<p>D'habitude ton corps il est en action, tu bouges, tu cherches à les accrocher en état dynamique, là je cherche à me faire oublier pour qu'ils prennent la place, mais je reste quand même là</p>	<p>ça ça fait avancer sur la connaissance de l'autre et surtout sur la stigmatisation enfin l'effet de stigmatisation qui existe. Puis je décide enfin d'habitude là j'aurais fait une synthèse la dessus, enfin cours un cours quoi. Là non, je valoriser, je légitime parce que ça c'est en phase avec les objectifs de l'EMC puis ils reprennent la main</p>	<p>Quand elle dit que dans son pays (pays de l'est): "Les homosexuels se font tuer", là je me dis he ben ça il faut que tout le monde l'entende. Faut arrêter de stigmatiser toujours la même communauté (musulmane), c'est pour ça que je la fais répéter et que j'accentue son témoignage pour que tout le monde l'entende</p>
<p>Unité d'analyse :</p>	<p>D'habitude ton corps il est en action, tu bouges, tu cherches à les accrocher en état dynamique, là je cherche à me faire oublier pour qu'ils prennent la place, mais je reste quand même là [...] Quand elle dit que dans son pays (pays de l'est): "Les homosexuels se font tuer", là je me dis he ben ça il faut que tout le monde l'entende. Faut arrêter de stigmatiser toujours la même communauté (musulmane), c'est pour ça que je la fais répéter et que j'accentue son témoignage pour que tout le monde l'entende [...] ça ça fait avancer sur la connaissance de l'autre et surtout sur la stigmatisation enfin l'effet de stigmatisation qui existe. Puis je décide enfin d'habitude là j'aurais fait une synthèse la dessus, enfin cours un cours quoi. Là non, je valoriser, je légitime parce que ça c'est en phase avec les objectifs de l'EMC puis ils reprennent la main</p>		

Ch 130 : Oui je vois			
E 131 : Là tu vois, alors autre chose, regarde Amine tu vois ben il m'a scotché. Le vocabulaire utilisé, la façon dont il fait ses phrases, la répartie, la logique dans sa répartie c'était très fort			
Ch 132 : Ah ouais, je suis surpris			
E 133 : Alors moi j'ai un caractère comment te dirais-je généralement moi les choses je vais les dire de manière frontale tu vois. Je vais aller directement au but. N. [qui participe à l'étude] a une posture très différente. Il faudra une fois bien tenir pour l'autoconfiance croisée on pourrait en parler lui il aborde les élèves de manière détournée, il essaie de louvoyer, sans opposition tu vois. Moi l'élève qui bouge je vais lui rentrer dedans tu vois, non moi il faut que ça pète enfin ça pète pas il faut qu'il se plie voilà c'est tout. Et après voilà ça roule, alors c'est pas génial oui c'est vrai. Tu dis ça je sais pas qui il va dire ouais ça ne se fait pas, mais pour l'instant j'en suis là jusqu'à ce que je fasse un autre travail [rire] tu vois mais bon pour le moment je fonctionne comme ça			
31.0 Ch 134 : Alors on y va là dans l'extrait suivant [visionnage], là sur ton questionnement là, as-tu des choses à en dire ?			
E 135 : Ben euh c'est à dire			

Ch 136 : Ben je sais pas il n'y avait pas de question de ce type au premier débat si ?			
E 137 : Ben là c'est comme si j'étais avec des adultes en fait Avec cette séance j'ai quitté ma casquette d'enseignant	c'est comme si j'étais avec des adultes en fait. Avec cette séance j'ai quitté ma casquette d'enseignant		
Ch 138 : Le métier d'enseignant en fait			
E 139 : Oui complètement, le métier d'enseignant clairement Oui la posture du prof erratique	la posture du prof erratique		
Ch 140 : Oui			
E 141 : De prof quoi, et je suis dans un véritable questionnement sans jugement de enfin je pourrais faire ça avec des amis quoi. Et l'idée c'est enfin je pense c'est avec cette posture que je vais pouvoir aboutir à leurs valeurs pense. J'ai vu ce que ça avait donné lors du précédent débat et là plus jamais ça en fait		je pense c'est avec cette posture que je vais pouvoir aboutir à leurs valeurs pense. J'ai vu ce que ça avait donné lors du précédent débat et là plus jamais ça en fait	je suis dans un véritable questionnement sans jugement de enfin je pourrais faire ça avec des amis quoi
Ch 142 : Oui je vois			

<p>E 143 : En fait, là je cherche à trouver cette posture, on est entre pairs, entre êtres humains. Alors, moi je suis prof parce que c'est ma fonction mon métier mais moi aussi j'ai des enfants eux aussi c'est des enfants et je pourrais faire ça avec des enfants de la famille presque. Et je n'adopterais pas ce ton docte parce qu'il n'y a que comme ça que je peux les aborder entre pairs si tu veux. Mais euh la confiance elle est là alors ça devient fluide si tu veux</p>		<p>moi je suis prof parce que c'est ma fonction mon métier mais moi aussi j'ai des enfants eux aussi c'est des enfants et je pourrais faire ça avec des enfants de la famille presque. Et je n'adopterais pas ce ton docte parce qu'il n'y a que comme ça que je peux les aborder entre pairs si tu veux. Mais euh la confiance elle est là alors ça devient fluide si tu veux</p>	<p>là je cherche à trouver cette posture, on est entre pairs, entre êtres humains</p>
<p>Ch 144 : Parce que dans ton questionnement c'est euh ben comment ça se passe chez toi, parce que toi tu es musulman alors comment ça se passe quand on est dans une famille musulmane et qu'on a des désirs tournés vers le même sexe enfin tu as ce type de questions</p>			
<p>E 145 : Ah ben je suis vraiment dans la curiosité sincère vraiment</p>	<p>je suis vraiment dans la curiosité sincère là vraiment</p>		
<p>Ch 146 : Et et-ce que tu la connais la réponse</p>			

Unité d'analyse :	c'est comme si j'étais avec des adultes en fait. Avec cette séance j'ai quitté ma casquette d'enseignant [...] la posture du prof erratique [...] je suis dans un véritable questionnement sans jugement de enfin je pourrais faire ça avec des amis quoi. Et l'idée c'est enfin je pense c'est avec cette posture que je vais pouvoir aboutir à leurs valeurs de pensée. J'ai vu ce que ça avait donné lors du précédent débat et là plus jamais ça en fait [...] là je cherche à trouver cette posture, on est entre pairs, entre êtres humains. Alors moi je suis prof parce que c'est ma fonction mon métier mais moi aussi j'ai des enfants eux aussi c'est des enfants et je pourrais faire ça avec des enfants de la famille presque. Et je n'adopterais pas ce ton docte parce qu'il n'y a que comme ça que je peux l'aborder entre pairs si tu veux. Mais euh la confiance elle est là alors ça devient fluide si tu veux [...] je suis vraiment dans la curiosité sincère là vraiment		
E 147 : Oui ben oui			
33.28 Ch 148 : Et du coup tu as eu la réponse que j'attendais où ils ont répondu autre chose que ce que j'attendais, globalement bien-sûr			
E 149 : Ben j'ai trouvé la réponse que j'attendais et j'ai vu Ama qui s'ouvrait de plus en plus jusqu'à un moment donné où elle va dire: "Bon ben si mon fils est homosexuel bon ben voilà, c'est mon fils, je vais quand même l'aimer". Alors que sur le début on n'était pas là dedans. Mais là, je m'interroge suis même un peu mal à l'aise parce que je me dis que c'est peut-être un peu trop intime. Est-ce que c'est à l'école de faire dire ce genre de choses, franchement, je sais pas?	j'ai vu Ama qui s'ouvrait de plus en plus jusqu'à un moment donné où elle va dire: "Bon ben si mon fils est homosexuel bon ben voilà, c'est mon fils, je vais quand même l'aimer" [...]	alors que sur le début on n'était pas là dedans	là, je m'interroge suis même un peu mal à l'aise parce que je me dis que là c'est peut-être un peu trop intime. Est-ce que c'est à l'école de faire dire ce genre de choses, franchement, je sais pas?
Ch 150 : Oui et donc ton objectif là ?			

<p>E 151 : Ben j'ai pas plus creusé, j'ai laissé dire sans vraiment pointer du doigt. Mais j'ai hésité à lui dire "alors donc tu as changé d'avis parce qu'au début tu avais dit autre chose" après, quand d'autres se sont opposés fermement, j'ai aussi voulu montrer que je n'ai pas de jugement sur les musulmans et je faisais même comme si je comprenais enfin que je comprenais, neutre enfin tu vois. Voilà complètement neutre, le plus neutre possible</p>	<p>j'ai pas plus creusé, j'ai laissé dire sans vraiment pointer du doigt. Mais j'ai hésité à lui dire "alors donc tu as changé d'avis parce qu'au début tu avais dit autre chose?"</p>		<p>après, quand d'autres se sont opposés fermement j'ai aussi voulu montrer que je n'ai pas de jugement sur les musulmans et je faisais même comme si je comprenais enfin que je comprenais, neutre enfin tu vois. Voilà complètement neutre, le plus neutre possible</p>
<p>Ch 152 : Oui et pour ?</p>			
<p>E 153 : Pour chercher la sincérité des élèves</p>		<p>Pour chercher la sincérité des élèves</p>	
<p>Ch 154 : Enfin en t'écouter, j'ai l'impression là quand je disais avant que tu parles avec eux comme tu le ferais avec tes amis, ou des enfants de tes amis c'est comme si je perdais une posture, le métier d'enseignant</p>			
<p>E 155 : Oui et eux celle d'élève, c'est le métier d'élève qui tombe et il faut ça pour avoir des échanges profonds, le vernis, le rôle tombe chez moi pour que se soit possible chez eux aussi</p>		<p>c'est le métier d'élève qui tombe et il faut ça pour avoir des échanges profonds le vernis, le rôle tombe chez moi pour que se soit possible chez eux aussi</p>	
<p>Ch 156 : C'est ça</p>			

<p>E 157 : Et donc les rôles deviennent plus vrais, et dans le vr on peut commencer à travailler et c'est vraiment, enfin je redis, c'est vraiment mon intention de départ où pour dire l choses on est en train de travailler là</p>			
<p>Unité d'analyse :</p>	<p>j'ai vu Ama qui s'ouvrait de plus en plus jusqu'à un moment donné où elle va dire: "Be ben si mon fils est homosexuel bon ben voilà, c'est mon fils, je vais quand même l'aimer". Alors que sur le début on n'était pas là dedans. Mais là, je m'interroge sur même un peu mal à l'aise parce que je me dis que là c'est peut-être un peu trop intim Est-ce que c'est à l'école de faire dire ce genre de choses, franchement, je sais pas? [.] j'ai pas plus creusé, j'ai laissé dire sans vraiment pointer du doigt. Mais j'ai hésité à l dire "alors donc tu as changé d'avis parce qu'au début tu avais dit autre chose?" après quand d'autres se sont opposés fermement, j'ai aussi voulu montrer que je n'ai pas d jugement sur les musulmans et je faisais même comme si je comprenais enfin que comprendais, neutre enfin tu vois. Voilà complètement neutre, le plus neutre possible [.] Pour chercher la sincérité des élèves [...] c'est le métier d'élève qui tombe et il faut pour avoir des échanges profonds, le vernis, le rôle tombe chez moi pour que se so possible chez eux aussi</p>		
<p>Ch 158 : Alors qu'en temps normal tu aurais pu avoir u jugement là-dessus par ce que tu as un jugement, bon et on va un petit peu plus loin [visionnage]</p>			
<p>36.38 E 159 : Et là et là elle m'a scotchée la petite, je sa même pas quoi dire là, ouah vraiment : « Je préfère qu mon fils soit malheureux ici que dans l'autre monde »</p>	<p>là et là elle m'a scotchée petite, je sais même pas qu dire là, ouah vraiment : « préfère que mon fils so malheureux ici que dans l'aut monde »</p>		

Ch 160 : Oui et elle dit des choses fortes là la fille			
E 161 : Oui c'est fort vraiment fort parce que ça elle le dit les profs ils écoutent ça ils l'a prennent pour une intégriste alors que moi là, je me dis ça c'est des choses à dire, mais en même temps, je ne sais pas quoi en faire. Mais je ne montre rien sur mon visage, mon expression corporelle n'a pas changé maus au fond de moi là je suis sans mot	mais en même temps, je ne sais pas quoi en faire	Mais je ne montre rien sur mon visage, mon expression corporelle n'a pas changé maus au fond de moi là je suis sans mot	ça elle le dit les profs écoutent ça ils l'a prennent pour une intégriste, alors que moi là, je me dis ça c'est des choses à dire
Ch 162 : Oui complètement			
E 163 : Alors qu'ils ne le sont pas tu vois ce que je veux dire on n'est pas dans l'intégrisme là on est dans la religion		on n'est pas dans l'intégrisme là on est dans la religion	
Unité d'analyse :	ça elle le dit les profs ils écoutent ça ils l'a prennent pour une intégriste, alors que moi je me dis ça c'est des choses à dire, mais en même temps, je ne sais pas quoi en faire. Mais je ne montre rien sur mon visage, mon expression corporelle n'a pas changé maus au fond de moi là je suis sans mot [...] on n'est pas dans l'intégrisme là on est dans la religion		
Ch 164 : Oui alors la suite là [visionnage] tu vois dans manière de mener le débat là la fille			
E 165 : Oui c'est elle qui pose des questions			
Ch 166 : Et toi là, quand le débat il part comme ça et que vois une élève pratiquement prendre ton rôle parce qu'elle va poser des questions ben comme toi tu pourrais le faire			

<p>E 167 : Oui là je me dis que Lilou elle exprime des choses qui sont enfin : "Enfin, voilà Ce que je pense" et elle ose le dire et elle ose la questionner et moi je me fais oublier là parce que c'est un moment privilégié qu'il ne faut pas interrompre, faut laisser dire . Et on sent qu'elle n'est pas d'accord mais que ça se fait dans une enfin elle est tranquille hein et le visage il est doux tu vois. Elle est tellement mignone, elle est tellement douce elle n'agresse pas tu vois elle pose des questions</p>	<p>là je me dis que Lilou elle exprime des choses qui sont enfin : "Enfin, voilà Ce que je pense" et elle ose le dire et elle ose la questionner et moi je me fais oublier là</p>		<p>parce que c'est un moment privilégié qu'il ne faut pas interrompre, faut laisser dire</p>
<p>Ch 168 : Oui c'est un moment privilégié, mais toi là?</p>			
<p>E 169 : Moi je deviens observatrice, suis plus en écoute que comment dire, qu'en train de me projeter. Parce que la précédente fois c'était le débat entre eux et moi alors que c'est finalement entre eux tu vois, c'est pour ça que je me fais oublier même si c'est un peu frustrant parce qu'on apporte rien là en tant que prof mais bon, alors la dernière fois c'était peut-être le sujet qui était peut-être mal fait bon enfin je sais pas</p>	<p>Moi je deviens observatrice, suis plus en écoute que, comment dire, qu'en train de me projeter</p>	<p>la précédente fois c'était le débat entre eux et moi alors que là c'est finalement entre eux tu vois, c'est pour ça que je me fais oublier même si c'est un peu frustrant parce qu'on apporte rien là en tant que prof mais bon</p>	
<p>Unité d'analyse :</p>	<p>là je me dis que Lilou elle exprime des choses qui sont enfin : "Enfin, voilà Ce que je pense" et elle ose le dire et elle ose la questionner et moi je me fais oublier là parce que c'est un moment privilégié qu'il ne faut pas interrompre, faut laisser dire [...] Moi je deviens observatrice, suis plus en écoute que, comment dire, qu'en train de me projeter Parce que la précédente fois c'était le débat entre eux et moi alors que là c'est finalement entre eux tu vois, c'est pour ça que je me fais oublier même si c'est un peu frustrant parce qu'on apporte rien là en tant que prof mais bon</p>		

40.32 Ch 170 : Oui et puis ça dure un moment d'ailleurs [visionnage]			
E 171 : [durant le visionnage] et tu vois là elle est p d'accord ben c'était moi avant			
Ch 172 : Et toi là pour le coup			
E 173 : Ben je ne fais plus rien là			
Ch 174 : Oui parce que là quand Vicktor il parle j'étais persuadée que tu allais réagir en fait. Regarde là parce que il y a des silences en plus qui s'allongent [visionnage]			
41.47 E 175 : Ah oui j'aurais pu intervenir mais là je décide de ne rien dire, parce que là il ont besoin de réfléchir là je veux leur laisser ce moment il est important tu vois, faut arrêter de toujours prendre tout l'espace là c'est leurs moments tu vois	j'aurais pu intervenir mais là décide de ne rien dire	parce que là il ont besoin de réfléchir là je veux leur laisser ce moment il est important tu vois	faut arrêter de toujours prendre tout l'espace c'est leurs moments tu vois
Ch 176 : Parce que là on aurait pu faire ce qu'on a dit l'autoconf croisée tu sais prendre un peu de là un peu de là relier les éléments tu vois, y avait un vrai boulevard là pour professer tu vois			
E 177 : Ouais mais je l'ai pas pris puisque j'avais décidé de ne pas faire le prof	je l'ai pas pris [le boulevard pour professer] puisque j'avais décidé de ne pas faire le prof		
Ch 178 : C'est ça oui c'est ça			

E 179 : Euh et il y a eu la distribution de la parole. Et ils ont bien compris que c'était leur moment et pas le mien tu vois			ils ont bien compris que c'était leur moment et pas le mien tu vois
Ch 180 : Parce que malgré tout là tu fais un signe pour lui dis d'attendre avant de prendre la parole tu le fais mais pas comme la dernière fois si			
E 181 : Ah complètement, c'est-à-dire je suis là mais on ne me voit pas enfin je ne m'impose pas tu vois. Je passe enfin c'est comme si je dirige mais par l'arrière là tu vois les autres ils ne voient même pas que je distribue la parole. Je ne veux vraiment pas occuper le centre c'est leur moment je pense qu'en faisant en sorte de ne pas être très présente cela les aiderait à prendre les initiatives	je suis là mais on ne me voit pas enfin je ne m'impose pas tu vois Je passe enfin c'est comme si je dirige mais par l'arrière là tu vois les autres ils ne voient même pas que je distribue la parole	je pense qu'en faisant en sorte de ne pas être très présente cela les aiderait à prendre les initiatives	Je ne veux vraiment pas occuper le centre c'est leur moment
Ch 182 : Les initiatives ?			
E 183 : Oui dans le débat			
Ch 184 : D'accord			
E 185 : Et puis cette distribution de la parole elle n'est pas faite avec une arrière pensée de dire que je vais donner la parole à celui qui va répondre en allant dans mon sens, c'est d'accord		cette distribution de la parole elle n'est pas faite avec une arrière pensée de dire que je vais donner la parole à celui qui va répondre en allant dans mon sens	

Unité d'analyse :	j'aurais pu intervenir mais là je décide de ne rien dire, parce que là il ont besoin d réfléchir là je veux leur laisser ce moment il est important tu vois, faut arrêter d toujours prendre tout l'espace là c'est leurs moments tu vois [...] je l'ai pas pris [boulevard pour professer] puisque j'avais décidé de ne pas faire le prof [...] ils ont bien compris que c'était leur moment et pas le mien tu vois [...] je suis là mais on ne me voit pas enfin je ne m'impose pas tu vois. Je passe enfin c'est comme si je dirige mais p l'arrière là tu vois les autres ils ne voient même pas que je distribue la parole. Je ne veux vraiment pas occuper le centre c'est leur moment, je pense qu'en faisant en sorte de ne pas être très présent cela les aiderait à prendre les initiatives		
Ch 186 : Oui parce qu'en tant que prof			
E 187 : Oui c'est des techniques de prof			
Ch 188 : Que là tu ne sais pas ce qui va arriver, en fait tu es plus préoccupé par le fond que par la forme			
E 189 : En fait, non pas vraiment pour moi les deux sont sur le même plan, c'est par ce que je suis en arrière là, dans la parole donnée que les élèves sont au centre. Et c'est parce que je suis sans jugement aucun, que les élèves s'autorisent à dire les choses. Tu vois, c'est cohérent avec mon choix d'être en retrait		pour moi les deux sont sur le même plan (le fond et la forme), c'est par ce que je suis en arrière là, dans la parole donnée que les élèves sont au centre[...] que les élèves s'autorisent à dire les choses. Tu vois, c'est cohérent avec mon choix d'être en retrait	Et c'est parce que je suis sans jugement aucun

Ch 190 : Oui oui d'accord, c'est intéressant, je n'avais pas vu cela. Oui parce que comme tu disais avant moi j'y vais de face là c'est pas ça du tout			
E 191 : Ca c'est fini, là j'ai pas besoin. J'y vais de face quand j'ai besoin, là non. J'ai pas besoin parce que ça se fait. Puis ils sont tellement, j'ai besoin de faire ça [montre un geste de la main qui indique un stop] et ils se taisent.			
Ch 192 : Est-ce que tu penses que c'est le travail que tu as fait depuis le début de l'année avec ce niveau de confiance que tu as mis en place là, où est-ce que tu penses que c'est davantage lié à ta posture que tu prends là dans ce débat avec cet exercice et tout le travail de préparation que tu a fait sur la première séance tout ça été puis on voit bien l'importance d'amener cette question de départ, aspect que je n'avais pas du tout repéré			
E 193 : Ah oui			
Ch 194 : Oui oui complètement			

<p>E 195 : Oui alors et comment dire ça stress. Tu vois déjà sujet là alors t'es déjà content d'avoir ça. Mais après il faut encore trouver la question et avec, et je viens avec ton schéma, avec une situation détaillée. Alors le croquis là alors c'était top là, parce que je me dis que le croquis était ultra important parce que je me dis que là ça permettait de se dégager là de prises de position direct, c'est en tout cas ce que je lance là. On avait les faits, les faits de départ sur lesquels chacun pouvait avoir un avis puis le regard de Ni qui était très riche</p>	<p>je me dis que le croquis était ultra important parce que je me dis que là ça permettait de se dégager là de prises de position direct, c'est en tout cas ce que je lance là</p>	<p>On avait les faits, les faits de départ sur lesquels chacun pouvait avoir un avis</p>	
<p>Unité d'analyse :</p>	<p>Pour moi les deux sont sur le même plan, c'est par ce que je suis en arrière là, dans parole donnée que les élèves sont au centre. Et c'est parce que je suis sans jugement aucun, que les élèves s'autorisent à dire les choses. Tu vois, c'est cohérent avec mon choix d'être en retrait [...] je me dis que le croquis était ultra important parce que je me dis que là ça permettait de se dégager là de prises de position direct, c'est en tout cas ce que je lance là. On avait les faits, les faits de départ sur lesquels chacun pouvait avoir un avis</p>		
<p>Ch 196 : Oui c'est ça</p>			

<p>45.05 E 197 : Alors pour répondre à ta question, maintenant là dans mon expérience hum les deux. C'est-à-dire que je ne peux pas imaginer qu'un prof qui n'a pas mis les règles strictes en place, quand je dis les règles strictes c'est sans autoritarisme c'est-à-dire les règles de vivre ensemble dans une classe. Avec une classe où il y a du bavardage, où il y a des élèves qui se parlent avec les mains, qui chahutent et bidulent. S'il n'y a pas ça je pense qu'on avance pas. L'autre aussi c'est-à-dire s'il n'y a pas l'accompagnement d'une bienveillance et bien là c'est pris pour l'autoritarisme. Donc il faut de l'autorité c'est-à-dire justement de la vraie autorité. Moi je vais être perturbé dans mes valeurs, là en tant que tutrice, si la jeune en face de moi n'arrive pas à maîtriser la classe parce que pour moi c'est la base. Donc oui forcément, pour moi il y a une part de ce que j'ai mis en place au début de l'année pour arriver à ça. Alors peut-être que N. [collègue qui participe à l'étude] ne sera pas d'accord. Ça ça serait à confronter d'ailleurs</p>		<p>je ne peux pas imaginer qu'un prof qui n'a pas mis les règles strictes en place quand je dis les règles strictes c'est sans autoritarisme c'est-à-dire les règles de vivre ensemble dans une classe. Avec une classe où il y a du bavardage, où il y a des élèves qui se parlent avec les mains, qui chahutent et bidulent. S'il n'y a pas ça je pense qu'on avance pas. L'autre aussi c'est-à-dire s'il n'y a pas l'accompagnement d'une bienveillance et bien là c'est pris pour l'autoritarisme. Donc il faut de l'autorité c'est-à-dire justement de la vraie autorité</p>	
<p>Ch 198 : Et là pour revenir à cet extrait là?</p>			
<p>E 199 : Ben là, c'est conforme à mes valeurs de respect, il n'y a pas d'agressivité donc moi je suis bien là, je laisse dire sans me préoccuper par de la gestion de classe, ils parlent entre eux</p>	<p>je suis bien là, je laisse dire sans me préoccuper par de la gestion de classe, ils parlent entre eux</p>		<p>là, c'est conforme à mes valeurs de respect, il n'y a pas d'agressivité</p>

eux			
Unité d'analyse :	je ne peux pas imaginer qu'un prof qui n'a pas mis les règles strictes en place, quand dis les règles strictes c'est sans autoritarisme c'est-à-dire les règles de vivre ensemble dans une classe. Avec une classe où il y a du bavardage, où il y a des élèves qui se parlent avec les mains, qui chahutent et bidulent. S'il n'y a pas ça je pense qu'on avance pas. l'autre aussi c'est-à-dire s'il n'y a pas l'accompagnement d'une bienveillance et bien c'est pris pour le l'autoritarisme. Donc il faut de l'autorité c'est-à-dire justement de vraie autorité [...] là, c'est conforme à mes valeurs de respect, il n'y a pas d'agressivité donc moi je suis bien là, je laisse dire sans me préoccuper par de la gestion de classe, parlent entre eux		
Ch 200 : D'accord je vais passer l'extrait suivant [visionnage] là qu'est-ce que tu vises là enfin qu'elle est ton intention là			
48.03 E 201 : Là franchement je sais plus là je sais plus. Mais c'est toujours l'idée ah oui si c'est l'idée du choix			
Ch 202 : Oui c'est ça			
E 203 : Oui d'accord je suis dans le choix il faut que je me remette là ok j'y suis. Ce que nous n'avons pas traité alors parce que le choix là c'est difficile. Certains disent on a un choix on n'a pas le choix évidemment ils n'ont pas le choix [d'être homosexuel] donc comment ils font			
Ch 204 : Oui d'ailleurs un petit peu plus loin là on est dans cette logique [visionnage]			

Ch 206 : C'est excellent [rire] oui parce qu'il fait du cours Vicktor et réintroduire des éléments du cours là ça fait plaisir à la prof [rire]			
50.01 E 205 : Moi je pense que [rire, E. répète le début d'une phase qui visait à donner son opinion]			
E 207 : Oui mais je n'ai pas réagi tu as vu			
Ch 208 : Puis la suite là [reprise du visionnage]			
51.13 E 209 : Je cherchais comment ramener ça [la question de savoir si c'est un choix d'être homosexuel]	Je cherchais comment ramener ça [la question de savoir si c'est un choix d'être homosexuel]		
Ch 210 : C'est quelque chose qui revient toujours dans ton questionnement			
E 211 : Oui et d'ailleurs à la fin on n'a pas la réponse			
Ch 212 : C'est vrai			
E 213 : Oui mais je n'y réponds pas parce qu'il faut les laisser travailler là, y a un vrai enjeu presque citoyen et donnerais les éléments scientifiques la prochaine fois, peu importe s'ils n'ont pas trouvé, c'est pas grave. Et d'ailleurs là si j'avais été à un autre moment là j'aurais répondu peut-être		y a un vrai enjeu presque citoyen et je donnerais les éléments scientifiques prochaine fois, peu importe s'ils n'ont pas trouvé, c'est pas grave	il faut les laisser travailler y a un vrai enjeu

<p>Ch 214 : Oui t'es toujours sur cette ligne de conduite. Et es ce que tu arriverais à nommer qu'elle est ton rôle là. Parce qu'il me semble que tu n'es pas animatrice ni médiatrice enfin je crois</p>			
<p>E 215 : Oui complètement alors mettre un nom là, ouh la non je ne vois pas. Alors j'ai réfléchi à ça, là je distribue plutôt la parole, je fais attention à ce que chacun puisse s'exprimer et qu'un groupe ou un élève ne mobilise pas toute la parole hum je sais pas je n'ai pas un rôle extraordinaire je sais pas. Là je relance mais d'une manière feutrée. Hum quel est mon rôle, euh non je ne suis pas animatrice, médiateur non plus car je ne suis pas entre un groupe et un autre. Je suis comme un oui comme un relais je dis tiens prends, puis toi puis toi et toi mais il n'y a pas vraiment de relais mais j'écoute, je suis plus dans l'écoute le passage.</p>	<p>là je distribue plutôt la parole, fais attention à ce que chacun puisse s'exprimer et qu'un groupe ou un élève ne mobilise pas toute la parole hum je sais pas je n'ai pas un rôle extraordinaire [...] Là je relance mais d'une manière feutrée</p>		
<p>Ch 216 : Malgré tout c'est une écoute forte</p>			

<p>E 217 : Ben là, il n’y a pas d’enjeu de connaissance là, on est bien sur du développement moral. Parce que tant que t n’as pas compris ça, tu vois rien ne bougera. Ce n’est pas peine là de rabacher les valeurs de la république, les règles c’est bon ils ont compris. Maintenant, il faut les prendre de là où ils sont. Donc faut laisser dire, pas la peine là de faire du cours là aucun intérêt. Pourquoi ils se disent ok là voilà elle fait nouveau son prof, on va attendre que ça passe [rire]</p>		<p>il n’y a pas d’enjeu de connaissance là, on est bien sur du développement moral. Parce que tant que t n’as pas compris ça, tu vois rien ne bougera. Ce n’est pas la peine là de rabacher les valeurs de la république les règles, c’est bon ils ont compris</p>	<p>Maintenant, il faut les prendre de là où ils sont. Donc faut laisser dire, pas peine là de faire du cours aucun intérêt. Pourquoi ils disent ok là voilà, elle fait nouveau son prof, on va attendre que ça passe</p>
<p>Ch 218 : Oui et si on revient le choix j’ai l’impression que là y a un dilemme est-ce que l’homosexualité c’est une affaire biologique ou une affaire uniquement de sentiment. Enfin, sais pas si je résume bien mais l’impression que c’est ça qui tourne là en arrière plan</p>			
<p>54.34 E 219 : Ah oui d’accord</p>			

Unité d'analyse :	Je cherchais comment ramener ça [la question de savoir si c'est un choix d'être homosexuel] [...] il faut les laisser travailler là, y a un vrai enjeu presque citoyen et donnerais les éléments scientifiques la prochaine fois, peu importe s'ils n'ont pas trouvé c'est pas grave [...] là je distribue plutôt la parole, je fais attention à ce que chacun puisse s'exprimer et qu'un groupe ou un élève ne mobilise pas toute la parole humaine. Je sais pas je n'ai pas un rôle extraordinaire [...] Là je relance mais d'une manière feutrée [...] il n'y a pas d'enjeu de connaissance là, on est bien sur du développement moral. Parce que tant que tu n'as pas compris ça, tu vois rien ne bougera. Ce n'est pas la peine là de rabacher les valeurs de la république, les règles, c'est bon ils ont compris. Maintenant, il faut les prendre de là où ils sont. Donc faut laisser dire, pas la peine là de faire du cours là aucun intérêt. Pourquoi ils se disent ok là voilà, elle fait nouveau son projet on va attendre que ça passe		
Ch 220 : D'ailleurs là il y avait de la longueur			
E 221 : Oui j'ai eu peur de ça, je me suis dit ça y est on va repartir dans les travers du premier débat. Là précisément j'en avais conscience, il y a des choses qui se passent et ça je l'accepte là , je ne contrôle plus là, sur ce sujet est-ce qu'il est épuisé du moins, pour eux parce que nous on n'a pas terminé. Hum oui ça ça m'a fait peur ou plus là Puis après c'est reparti alors bon	j'ai eu peur de ça, je me suis dit ça y est on va repartir dans les travers du premier débat. précisément, j'en avais conscience [...] je ne contrôle plus là	il y a des choses qui passent en dehors de nous	et ça je l'accepte là
Ch 222 : Donc si je comprends bien il y a une double tension à la fois toi qui a pas envie de rejouer la scène de la dernière fois			

E : 222 : Oui mais en même temps on n'a pas réglé ça on n'a pas allé assez en profondeurs sur ce thème là		en même temps on n'a pas réglé ça on est pas allé assez en profondeurs sur ce thème là	
Ch 223 : Mais tu ne donnes pas ton avis			

<p>E 224 : Ben c'est clair. Parce que si je donne mon avis c'est terminé là, y'a plus de débat. On n'explore plus or c'est ça que je recherche. Puisque c'est ça qu'on m'a reproché dernière fois, parce que c'est fort. Les élèves m'ont dit "Mais Madame on savait que vous vouliez nous faire dire quelque chose, nous convaincre". Mais tu aurais vu le ton [rire] et la posture qu'elle avait. Ouah tu te prends ça donc ben ça là, ben c'est non. On ne m'y reprendra plus. Et ça c'est tellement fort pour moi que là je n'ai pas donné mon avis même si j'ai commencé à dire : « moi je pense que puis d'un coup c'est revenu au cerveau parce que cela a été tellement fort et choquant qu'il est hors de question que me remette dans une situation où je pourrais revivre ça</p>		<p>si je donne mon avis c'est cela a été tellement fort terminé là, y'a plus de choquant qu'il est hors de débat. On n'explore plus question que je me remette c'est ça que je recherche dans une situation où Puisque c'est ça qu'on m'aurais revivre ça reproché la dernière fois pourrais revivre ça parce que c'est fort. Les élèves m'ont dit : "Mais Madame on savait que vous vouliez nous faire dire quelque chose, nous convaincre". Mais tu aurais vu le ton [rire] et la posture qu'elle avait. Ouah tu te prends ça donc ben ça là, ben c'est non. On ne m'y reprendra plus. Et ça c'est tellement fort pour moi que là je n'ai pas donné mon avis même si j'ai commencé à dire : « moi je pense que puis d'un coup c'est revenu au cerveau</p>	
<p>Ch 225 : Donc tu as vraiment été dans une détermination forte. Vous ne saurez pas mon point de vue</p>			

E 226 : Voilà. En tout cas pas aujourd'hui.			
Ch 227 : Et vous ne saurez pas où je veux vous mener			
E 228 : Mais quand même, est-ce qu'on a fini [rire], il n'était pas question que je lâche l'enjeu d'explorer encore mais sans mon point de vue, sans jugement pour que tout se dise et qu'ils aillent en profondeur		il n'était pas question que lâche l'enjeu d'explorer encore mais sans mon point de vue, sans jugement	pour que tout se dise qu'ils aillent en profondeur
Unité d'analyse :	<p>j'ai eu peur de ça, je me suis dit ça y est on va repartir dans les travers du premier débat. Là précisément, j'en avais conscience, il y a des choses qui se passent en dehors de nous et ça je l'accepte là [...] en même temps on n'a pas réglé ça on est pas allé assez en profondeur sur ce thème là [...] si je donne mon avis c'est terminé là, y'a plus de débat. On n'explore plus or c'est ça que je recherche. Puisque c'est ça qu'on m'a reproché dernière fois, parce que c'est fort. Les élèves m'ont dit : "Mais Madame on savait que vous vouliez nous faire dire quelque chose, nous convaincre". Mais tu aurais vu le ton [rire] et la posture qu'elle avait. Ouah tu te prends ça donc ben ça là, ben c'est non. Ça ne m'y reprendra plus. Et ça c'est tellement fort pour moi que là je n'ai pas donné mon avis même si j'ai commencé à dire : « moi je pense que » puis d'un coup c'est revenu à mon cerveau parce que cela a été tellement fort et choquant qu'il est hors de question que me remette dans une situation où je pourrais revivre ça [...] il n'était pas question que lâche l'enjeu d'explorer encore mais sans mon point de vue, sans jugement pour que tout se dise et qu'ils aillent en profondeur</p>		
Ch 229 : Et c'est là où c'est intéressant et enfin y a-t-il un lien avec ton questionnement, attend je vais mettre un extrait [visionnage]			

<p>0.04 E 230 : Ca y est, je suis reparti, ça c'était le premier cou [référence au premier débat]ouais je pense que c'est parce que c'est Adil qui a pas pris la parole depuis le déb pratiquement [il évoque les bars à gay], qui était couché sur sa chaise et là je suis reparti sur la posture de la dernè fois, regarde l'expression du visage</p>			
<p>Ch 231 : Tu peux préciser tu dis que c'est à cause de l'élè c'est ça ?</p>			
<p>E 232 : Oui il s'était couché pratiquement 30 minutes sur chaise là, et ça ce m'a pas dérangé parce que si non je le aurais dit je pense. Oui. Puis je sais pas si je le vois bien enf bref. Et là, il sort un truc comme ça, attend là mais il fait qu lui, attend il y a des bars pour les gays non mais c'e n'importe quoi. Alors, peut-être que c'est la fatigue aussi, c est à presque 40 minutes là. Peut-être que voilà ça va quoi, me ressorts là une connerie là fou.</p>			
<p>Ch 233 : Oui puis regarde là ça ce voit même physiqueme comme tu dis en effet je ne m'en étais pas rendu compte</p>			
<p>E 234 : Oui tu vois, et ils doivent s'en rendre compte non ? ne crois pas ?</p>			
<p>Ch 235 : Oui sans doute je ne sais pas</p>			

<p>E 236 : Faut que j'enlève ça parce que ça braque quoi, là ne sont pas en confiance enfin ça ne les met pas en confiance alors que c'est l'inverse que je veux surtout pour cet exercice c'est clair</p>			
<p>Ch237 : Oui puis comme tu dis tu en as pas besoin là, on en a plus en début d'année</p>			
<p>E 238 : Oui c'est vrai, pourquoi je fais ça, je sais pas mais là m'a agacé avec son truc de bar là</p>			
<p>Ch 239 : Donc si on se résume c'est 1 l'usure, 2 le profil de l'élève 3 où autre chose parce que je sais pas ce qui a pu faire que tu changes autant là sur cet instant parce qu'après il n'y a plus cela, parce que l'ambiance était encore détendue</p>			
<p>E 240 : Peut-être qu'à 47 minutes par rapport à tout ce qui a déjà été dit là le fait qu'il dise qu'il y a des bars à gays alors que moi je pose la question du devenir de ces gays qui ne sont pas autorisés pour x raisons d'assumer leurs choix. L'autre était en train de me dire, moi je l'ai compris comme ça, que c'est eux qui se mettaient dans des bars comme ça, et j'avais envie de lui dire alors là arrête quoi ah bon, ils décident comme ça d'aller dans des bars qui leurs sont réservés faut arrêter quoi</p>			
<p>Ch 241 : Ah et là tu</p>			

<p>E 242 : Bon oui là ça y est, c'est à nouveau du jugement comme la dernière fois. Enfin, j'arrive plus trop entre ce qui a été dit avant, après j'arrive plus tellement à voilà, mais oui il y a dû un peu me surprendre dans ce moment là, et là avec surprise j'ai repris ce rôle de dire ah ouais, alors tu crois que c'est leur choix ouais c'est ça.</p>			
<p>2.27 Ch 243 : Oui puis on avait bien échangé là</p>			
<p>E 244 : Oui puis est-ce qu'on a envie de terminer avec ça franchement alors que là on a été à un niveau de complexité et de sincérité forte et là lui il vient</p>			
<p>Ch 245 : Et après tu poses une question (visionnage)</p>			
<p>3.44 E 246 : C'est marrant de dire : "Ah vous faites de discrimination", tu vois sur quelle ton je le dis ? Tu vois c'est tout naturel, c'est sans agressivité rien mais tu vois mon attitude n'a rien à voir avec celle que j'ai avec Adil avant là. C'est bizarre ça</p>	<p>"Ah vous faites de discrimination", tu vois sur quelle ton je le dis ? Tu vois c'est tout naturel, c'est sans agressivité rien mais tu vois mon attitude n'a rien à voir avec celle que j'ai avec Adil avant là</p>		
<p>Ch 247 : Ah oui c'est ça</p>			
<p>E 248 : Oui parce qu'avec lui je crois que c'est ben c'est ben là, tu ne me l'a ramène pas là. T'as pas participé à un débat pendant presque 40 minutes voilà le débat on va pas ramener à ce que tu racontes là</p>			

Ch 249 : On est sur autre chose			
E 250 : Tu viens avec tes gros sabots [elle évoque Adil] alors c'est marrant je n'avais pas franchement conscience de ça. Une fois que j'ai fini de parler avec lui [Adil] ben voilà, ça va on est reparti, je suis de nouveau dans ma bulle			
Ch 251 : Et du coup tu ramènes des savoirs là puisque tu évoques le mot discrimination, et là lors du premier débat clairement tu l'aurais défini puis tu aurais sans doute mis ce jugement « alors attendez ça c'est de la discrimination » là dis juste « mais alors, c'est de la discrimination non ? »			
E 252 : Oui complètement, en fait là je ne m'offusque de rien, je laisse dire parce que tout est à dire			là je ne m'offusque de rien je laisse dire parce que tout est à dire
Ch 253 : Oui mais il y a un programme			
E 254 : Oui mais si c'est juste pour avoir une adhésion comme ça de façade, parce qu'ils hochent la tête non jamais plus franchement. Ca j'ai l'impression de perdre mon temps là			si c'est juste pour avoir une adhésion comme ça de façade, parce qu'ils hochent la tête non, jamais plus franchement. Ca j'ai l'impression de perdre mon temps là
Ch 255 : En fait tu ne poses pas les questions de la même manière			

E 256 : Ah oui, c'est net			
Ch 257 : En fait c'est des questions pourquoi, enfin y'a plus de jugement, tu ne cherches pas des définitions, mais tu y vas directement			
E 258 : Oui mais c'est le but, de les déranger alors c'est quand même le développement moral là qu'on cherche donc faut qu'ils prennent conscience		le but, de les déranger alors c'est quand même développement moral qu'on cherche, donc faut qu'ils prennent conscience	
Ch 259 : Oui je vois			
E 260 : Alors oui, je les provoque un peu mais tu vois, c'est sans agressivité c'est léger avec un style léger et ça c'est bon on avait parlé avant, c'est le choix que j'avais fait là au début même avant la séance	je les provoque un peu mais tu vois, c'est sans agressivité c'est léger avec un style léger et ça c'est bon on avait parlé avant c'est le choix que j'avais fait là au début même avant la séance		
Ch 261 : Oui oui on l'a déjà dit			

Unité d'analyse :	"Ah vous faites de la discrimination", tu vois sur qu'elle ton je le dis ? Tu vois c'est ton naturel, c'est sans agressivité rien mais tu vois mon attitude n'a rien à voir avec celle que j'ai avec Adil avant là [...] là je ne m'offusque de rien, je laisse dire parce que tout est dire [...] si c'est juste pour avoir une adhésion comme ça de façade, parce qu'ils hoche la tête non, jamais plus franchement. Ca j'ai l'impression de perdre mon temps là [...] but, de les déranger alors c'est quand même le développement moral là qu'on cherche donc faut qu'ils prennent conscience [...] je les provoque un peu mais tu vois, c'est sans agressivité c'est léger avec un style léger et ça c'est bon on avait parlé avant, c'est un choix que j'avais fait là au début même avant la séance		
6.15 262 : Ce que lui il disait là, le garçon devant moi perturbait aussi là			
Ch 263 : Le garçon là, à côté de Victor c'est ça ?			
E 264 : Oui c'est ça, il ne parlait pas pendant un moment, avait une attitude très fermée puis il sort ce truc là: "ah oui moi j'ai eu des sentiments là enfin mes premiers sentiments amoureux très tôt à 6 mois"			
Ch 265 : Oui il dit je me vois sur une photo en train d'embrasser une fille à 6 mois oui oui je vois			
E 266 : Et là, je me suis retenue parce que je me dis non alors là c'est pas vrai. Qu'est-ce qu'il me sort lui. Mais je n'ai rien dit, là je ne voulais pas revenir sur le modèle du 1er débat alors non je ne me suis pas laissée piéger , puis qu'est-ce que j'ai à dire à ça ? Alors ouais j'ai rien dit	je me suis retenue parce que je me dis non alors là c'est pas vrai. Qu'est-ce qu'il me sort lui. Mais je n'ai rien dit	là je ne voulais pas revenir sur le modèle du 1er débat alors non je ne me suis pas laissée piéger	

6.52 Ch 267 : Parce que comment tu l'as ressenti là cet intrusion ?			
E 268 : Je l'ai interprété en me disant que si c'était conscient c'est se moquer du débat. Et si c'était inconscient ouah il y a creuser, c'est qu'on lui a peut-être mis des idées en tête déjà tout jeune bn j'en sais rien			
Ch 269 : Oui c'est ou l'un ou l'autre, oui et c'est dérangeant dans les deux cas mais pas pour les mêmes raisons			
E 270 : Oui je me suis dit ou laa est-ce que je vais rentrer dedans			
Ch 271 : Et tu as fais le choix d'aller au-delà quoi ?			
E 272 : Oui c'est ça			
Ch 273 : En fait qu'est-ce qui t'a fait faire ce choix finalement ?			

<p>E 274 : Mais parce que si je ne faisais pas ce choix de neutralité, parce que c'est ça ce dont on parle, je donnais un avis qui était: "Mais enfin est-ce que tu t'imagines ce que tu es en train de dire là ?" Je donnais un avis même pour l'hétéro et puis je touchais peut-être un point sensible et ouahh tu vois ce que je veux dire ? C'est pas le rôle du prof ça, là on irait bien au-delà. Ca veut dire quoi, ça veut dire que se moque de la science même. On se moque de la construction de la personnalité enfin, je ne sais pas, je trouve ça incroyable de dire un truc pareil mais peu importe gamin et peut-être que sa mère lui disait ben regarde à 16 mois tu étais déjà amoureux des filles comme pour s'assurer de ses orientations enfin je sais pas, je dis ça tu vois</p>		<p>C'est pas le rôle du prof que là on irait bien au-delà</p>	<p>si je ne faisais pas ce choix de neutralité, parce que c'est ça ce dont on parle, je donnais un avis qui était "Mais enfin est-ce que tu t'imagines ce que tu es en train de dire là ?" Je donnais un avis même pour l'hétéro et puis je touchais peut-être un point sensible et là ouahh</p>
<p>Ch 275 : Oui tu as en tout cas senti qu'en mettant le doigt là-dessus tu allais avoir des choses assez incroyables au sens propre du terme</p>			
<p>8.34 E 276 : Et puis moralement je trouve que c'était de l'attaque et lui il n'a pas à subir ça parce qu'il ne l'a pas demandé enfin je pense pas qu'il voulait comment enfin c'est des choses qu'on lui a dit et qu'il a répété voilà moi à 6 mois j'étais déjà sur les genoux d'une fille c'est tout tu vois j'aimais déjà les filles et je les embrasser voilà ok</p>		<p>c'est des choses qu'on lui a dit et qu'il a répété voilà</p>	<p>moralement je trouve que c'était de l'attaque et lui il n'a pas à subir ça</p>

Unité d'analyse :	je me suis retenue parce que je me dis non alors là c'est pas vrai. Qu'est-ce qu'il me so lui. Mais je n'ai rien dit, là je ne voulais pas revenir sur le modèle du 1er débat alors no je ne me suis pas laisser piéger [...] si je ne faisais pas ce choix de neutralité, parce qu c'est ça ce dont on parle, je donnais un avis qui était: "Mais enfin est-ce que t'imagines ce que tu es en train de dire là ?" Je donnais un avis même pour les hétéro puis je touchais peut-être un point sensible et là ouahh [puis] C'est pas le rôle du prof ç là on irait bien au-delà [...] Et puis moralement je trouve que c'était de l'attaque et lui n'a pas à subir ça [...] c'est des choses qu'on lui a dit et qu'il a répété voilà		
Ch 277 : Oui alors extrait suivant là on va avanc [visionnage]			
9.11 E 278 : Ouh là, alors là je suis fermée	là je suis fermée		
Ch 279 : Oui on dirait			
E 280 : Là je suis comme ça [elle montre son visage figé]			
Ch 281 : Oui y'a un truc			
E 282 : Ben oui parce que pour moi on n'a pas réglé [évoque la question du choix de son orientation sexuell oui parce que ceux qui disent que c'est pas un choix, ils r l'ont pas exprimé avec assez de détermination donc relance le sujet. Y a pas eu d'échange assez longs entre eux	je relance le sujet	on n'a pas réglé ça [évoq la question du choix de se orientation sexuelle]	ceux qui disent que c'est p un choix, ils ne l'ont p exprimé avec assez de détermination [...] Y a pas e d'échange assez longs ent eux
Ch 283 : Oui mais tu veux qu'ils arrivent à ton idée ?			
E 284 : Oui mais bien-sûr, c'est évident, je veux faire pass		je veux faire passer cet	

cette idée, c'est clair		idée, c'est clair	
Ch 285 : En tout cas, leurs arguments ce sont épuisés			
E 286 : Ben oui ben on le comprend bien puisqu'il faut ramener les savoirs, des études pour trancher la question. Oui puis je sais pas si j'ai posé la question un moment l'élève là, parce qu'il faut un moment être confronté à une situation où on raconte où des homosexuels ils racontent comment le sentiment amoureux il s'est construit où il s'est imposé			
Ch 287 : Alors tu lui poses la question à la fille			
E 288 : C'est ça			
Ch 289 : Tu lui dis : « Mais est-ce que vous en avez parlé quand elles vous ont dit qu'elles étaient homosexuelles », je le retrouve sur mes notes d'ailleurs un peu plus loin demandes de « comment ça c'est passé »			
10.36 E 290 : Oui c'est ça			
Ch 291 : Oui puis là aussi ce n'est pas une question simple quand même			
E 292 : Non c'est clair. C'est pas classique comme question pour un enseignant déjà de: "Comment ça c'est passé qu'est-ce qu'on peut raconter oui c'est pas simple, là je vais chercher du heu comment dire de la connaissance a		C'est pas classique comme question pour un enseignant déjà de "Comment ça c'est passé qu'est-ce qu'on pe	

niveau du vécu là		raconter oui c'est p simple, là je vais cherch du heu comment dire de connaissance au niveau d vécu	
Unité d'analyse :	là je suis fermée [...] on n'a pas réglé ça [évoque la question du choix de son orientation sexuelle] oui parce que ceux qui disent que c'est pas un choix, ils ne l'ont pas exprimé avec assez de détermination donc je relance le sujet. Y a pas eu d'échange assez long entre eux [...] je veux faire passer cette idée, c'est clair [...] C'est pas classique comme question pour un enseignant déjà de: "Comment ça c'est passé" qu'est-ce qu'on peut raconter oui c'est pas simple, là je vais chercher du heu comment dire de connaissance au niveau du vécu		
Ch 293 : Oui et puis la question là [visionnage]			
E 394 : [durant le visionnage] il l'attaque là quand même			
Ch 395 : Alors là, tu laisses vraiment enfin ça y va			
E 396 : Oui alors là je laisse le ton monter. Ca jamais l'aurais accepté avant, c'est clair. C'est même impressionnant, je ne me reconnais pas. C'est inimaginable mais bon, comme dit c'est leur débat il faut qu'ils se confrontent si non rien ne se passe, ils ne peuvent pas changer d'avis	là je laisse le ton monter. C'est jamais je l'aurais accepté avant c'est clair. C'est même impressionnant, je ne me reconnais pas. C'est inimaginable	ils ne peuvent pas changer d'avis	c'est leur débat. Donc il faut qu'ils se confrontent
Ch 397 : Ouais là on est sur de la gestion de classe			
E 398 : Oui et puis ça c'est rare chez moi. C'est super rare			

Unité d'analyse :	là je laisse le ton monter. Ca jamais je l'aurais accepté avant, c'est clair. C'est même impressionnant, je ne me reconnais pas. C'est inimaginable mais bon, comme dit c'e leur débat il faut qu'ils se confrontent si non rien ne se passe, ils ne peuvent pas chang d'avis [...]		
Ch 399 : Et ça tu le mets encore sur le compte de détermination?			
E 400 : Non non alors ça la chaise c'est qu'à un moment donné je ne le vois plus. Mais je lui ai dit à 3 reprises, mais pas fort c'est-à-dire que c'était que lui et moi et je lui ai dit écoute arrête avec ta chaise c'est lui qui bouge tout le temps. Et donc, là je pense que je suis occupé ailleurs			
Ch 401 : Mais d coup, là précisément, ta préoccupation c'est quoi alors ?			
E 402 : Ma préoccupation c'était qu'il y a un positionnement fort d'elle et je me dis que finalement je leur accorde quand même pas mal de liberté de parole et de ton, et là il y a des choses fortes qui se disent. Donc là, le bruit là qu'il fait, l'atténue avec mon geste de la main je me dis il faut pas faire retomber là si non ça risque de ne pas repartir alors qu'on tient un niveau de débat super intéressant. En même temps là le ton monte là, lui il prend la parole et la petite là se fait complètement bouffer			
13.11 Ch 403 : Mais malgré tout tu laisses quand même, enfin ça chahute là quand même, il bouge la table, l'autre il rent			

dedans là ça y va quand même			
E 404 : Le problème encore une fois, si tu arrêtes ou tu l'arrêtes, ouais arrêtez taisez-vous, allez toi tu recommence Ben y a plus rien. Là non c'est l'idée du ben le ton monte mais c'est eux qui gèrent, ils prennent la parole là, ils se distribuent voilà non c'est ça un débat peut-être			
Ch 405 : Et là tu vas démarrer des questionnements là après cette phase [visionnage]			
E 406 : Ca se voit trop là je me suis dit ben tient ils se moquent de nous, je rie et là ah ouais [en mimant une expression du visage en jugement]. Là dans la tête ça se bouscule			
Ch 407 : Oui là c'est clair			
E 408 : Oui il y a la gestuelle là qui rentre en compte tu vois là dans ma réaction. Ca reste fluide, facile oui on a envie de parler, c'est l'idée que je veux faire passer que chacun a le droit de parler, son avis compte	il y a la gestuelle là qui rentre en compte tu vois là dans ma réaction. Ca reste fluide, facile	on a envie de parler	c'est l'idée que je veux faire passer que chacun a le droit de parler, son avis compte
Unité d'analyse :	il y a la gestuelle là qui rentre en compte tu vois là dans ma réaction. Ca reste fluide, facile oui on a envie de parler, c'est l'idée que je veux faire passer que chacun a le droit de parler, son avis compte		
Ch 409 : Oui c'est clair, puis la suite [visionnage]			

17.13 E 410 : C'est de l'intime non ?			
Ch 411 : Oui je crois			
E 412 : Ouais et puis Lilou qui raconte elle se mouille là, elle s'engage là c'est très fort franchement, elle parle de sa famille elle est entourée là de jeunes qui ne partagent pas leurs points de vue mais elle y va là			
Ch 413 : Oui les trois sont autour d'elles et ne partagent pas du tout sont point de vue. Et ton questionnement là il est comment ?			
E 414 : Ben mon questionnement il est dans l'intime, il est sincère, il est ouvert et arrive ce qui arrive dont le rien. Parce que j'étais plus préparée au rien, donc par rapport au 1^{er} débat, qu'à ça. Du coup ça facilitait mon questionnement où du moins ça légitimait où plutôt son intervention à elle légitime ma question. Si elle s'autorise à se livrer, je peux lui poser des questions qui sont oui qui sont fortes. Donc, oui je pose des questions franchement. A oui puis aussi, je l'avais marqué là	mon questionnement il est dans l'intime, il est je sais pas il est sincère, il est ouvert et arrive ce qui arrive dont le rien [...] je pose des questions franchement	j'étais plus préparée au rien donc par rapport au 1 ^{er} débat, qu'à ça. Du coup ça facilitait mon questionnement où du moins ça légitimait où plutôt son intervention à elle légitime ma question	Si elle s'autorise à se livrer je peux lui poser des questions qui sont oui qui sont fortes
Unité d'analyse :	mon questionnement il est dans l'intime, il est je sais pas il est sincère, il est ouvert et arrive ce qui arrive dont le rien. Parce que j'étais plus préparée au rien, donc par rapport au 1 ^{er} débat, qu'à ça. Du coup ça facilitait mon questionnement où du moins ça légitimait ou plutôt son intervention à elle légitime ma question. Si elle s'autorise à se livrer, je peux lui poser des questions qui sont oui qui sont fortes. Donc, oui je pose des questions franchement		

Ch 415 : Oui et là sur cet extrait (visionnage)			
<p>E 416 : Oui alors, là je m'adresse directement à elle. Parce que ben elle, ben elle ne prend jamais la parole en classe mais vraiment jamais, et là je me dis dis ben faut l'encourager à parler. Bon elle dit des choses un peu limite pas franchement dans la connaissance tu vois, tout est contestable. D'ailleurs là on voit mon mouvement de recul regarde là, je veux prendre la parole mais tout de suite, avec le pas en arrière, je m'arrête. J'ai envie de l'arrêter, de corriger ce qu'elle dit en disant "non alors là, ça c'est pas vrai" mais je me freine. Alors, elle n'est pas fermée hein elle est absolument ouverte, tu lui poses une question elle répond et si les autres ne répondent pas elle va répondre mais tout doucement et toujours sur des questions scolaires. Pas des "qu'en pensez-vous?" mais plutôt des questions précises. Là je me dis ben ça la sort grandie</p>	<p>je m'adresse directement à elle Parce que ben elle, ben elle ne prend jamais la parole en classe mais vraiment jamais [...] là c'est moi qui voit mon mouvement de recul regarde là, je veux prendre la parole mais tout de suite, là avec le pas en arrière, je m'arrête. J'ai envie de l'arrêter, de corriger ce qu'elle dit en disant "non alors là, ça c'est pas vrai"</p>	<p>Alors, elle n'est pas fermée hein elle est absolument ouverte, tu lui poses une question elle répond et si les autres ne répondent pas elle va répondre mais tout doucement et toujours sur des questions scolaires. Pas des "qu'en pensez-vous?" mais plutôt des questions précises</p>	<p>je me dis dis ben faut l'encourager à parler. Bon elle dit des choses un peu limite, pas franchement dans la connaissance tu vois tout est contestable [...] je me dis ben ça la sort grandie</p>
Ch 417 : Oui parce qu'elle s'est donnée là			
<p>E 418 : Puis ça les grandit tous parce que eux ils l'écoutent ce qu'elle dit ben d'autres le pensent sans doute mais ne disent pas, j'en suis certaine, puis tu vois, c'est franchement là c'est en plein dans les objectifs de l'EMC</p>		<p>ça les grandit tous parce que eux ils l'écoutent et ce qu'elle dit ben d'autres le pensent sans doute mais ne disent pas, j'en suis certaine</p>	

Unité d'analyse :	là je m'adresse directement à elle. Parce que ben elle, ben elle ne prend jamais la parole en classe mais vraiment jamais, et là je me dis dis ben faut l'encourager à parler. Bon elle dit des choses un peu limite, pas franchement dans la connaissance tu vois, tout est contestable. D'ailleurs là on voit mon mouvement de recul regarde là, je veux prendre parole mais tout de suite, là avec le pas en arrière, je m'arrête. J'ai envie de l'arrêter, de corriger ce qu'elle dit en disant "non alors là, ça c'est pas vrai" mais je me freine. Alors elle n'est pas fermée hein elle est absolument ouverte, tu lui poses une question elle répond et si les autres ne répondent pas elle va répondre mais tout doucement toujours sur des questions scolaires. Pas des "qu'en pensez-vous?" mais plutôt des questions précises. Là je me dis ben ça la sort grandie [...] ça les grandit tous parce qu'eux ils l'écoutent et ce qu'elle dit ben d'autres le pensent sans doute mais ne le disent pas, j'en suis certaine		
Ch 419 : Puis il y a Asma aussi qui ne disait plus pareil là			
E 420 : Clairement, il y a eu un déplacement parce qu'au départ elle disait, moi les gays, cela n'existe pas, je ne les vois même pas, ensuite elle a dit je préfère voir mon fils malheureux sur terre et heureux dans l'au-delà puis elle termine en disant ben si c'est mon fils, voilà je ne vais pas le rejeter. Je vais quand même l'aimer			
Ch 421 : Oui c'est clair			
E 422 : Oui Nina a aidé aussi c'est extraordinaire quand elle relate ce qu'elle a vu sur youtube là cette famille musulmane qui accepte l'homosexualité d'un de leurs enfants			
Ch 423 : Alors la suite (visionnage)			

<p>21.33 E 424 : Alors, là, tu peux arrêter là, s'il te plaît? Là, regarde comme je parle "toi, c'est ton kiffe". Jamais n'aurais dit un truc pareil en cours, puis avec ce sourire. C'est entre amis ou en famille jamais là comme ça, en cours. Je le fais exprès, tu sais on avait dit lors de notre réunion quand on était tous ensemble, quand on parle du langage de "comment je dois parler". Dans le 1er débat, mon style était trop relevé, c'était un style de prof. Là, j'ai pas même attitude, la même façon de parler. C'est pas les mêmes mots et c'est pas le même regard aussi. Cette attitude là, elle permet de créer cette ambiance qui donne enfin qui facilite la participation des élèves, dans le premier débat et ils l'ont dit : " Vous vous êtes la prof d'EMC et de toutes manières on sait que vous n'allez pas rigoler et que vous allez dire ce n'est pas bien". Ils l'ont dit clairement et plus pratiquement avec ces mots. Tu te rappelles de ça ?</p>	<p>Là, regarde comme je parle "toi, c'est ton kiffe". Jamais je n'aurais dit un truc pareil en cours, puis avec ce sourire</p>	<p>Ca c'est entre amis ou en famille jamais là comme ça, en cours. Je le fais exprès, tu sais on avait dit lors de notre réunion quand on était tous ensemble, quand on parle du langage, de "comment je dois parler". Dans le 1er débat, mon style était trop relevé, c'était un style de prof. Là, j'ai pas même attitude, la même façon de parler. C'est pas les mêmes mots et c'est pas le même regard aussi. Cette attitude là, elle permet de créer cette ambiance qui donne enfin qui facilite la participation des élèves dans le premier débat et ils l'ont dit : " Vous vous êtes la prof d'EMC et de toutes manières on sait que vous n'allez pas rigoler et que vous allez dire ce n'est pas bien"</p>	
<p>Ch 425 : Ah ben, oui complètement</p>			

<p>E 426 : On sait bien que vous allez dire ce n'est pas bien que vous n'allez pas rigoler. Et la prof de SES, elle en plus elle est jeune, elle elle a rigolé, ouais mais c'est normal. Et quand on sera adulte on ne rigolera plus peut-être. C'était entre moi et eux et pas du tout comme là entre les élèves. Et pire encore, j'ai trouvé que j'installais des barrières, un clivage tu vois il y a les jeunes d'un côté puis nous l'incapable de comprendre leur humour et ça c'était clair que ça je ne le voulais plus. C'est contraire au programme d'EMC, mais complètement, c'est contraire même. Comme je ne le voulais plus ça, je suis resté comme dit sans jugement, près à tout entendre jusqu'à parler comme eux c'est juste impensable pour moi qui fait très attention habituellement aux mots que j'utilise</p>		<p>C'était entre moi et eux pas du tout comme là entre les élèves. Et puis pire encore, j'ai trouvé que j'installais des barrières, un clivage tu vois il y a les jeunes d'un côté puis nous là, incapable de comprendre leur humour et ça c'était clair que ça je ne le voulais plus. C'est contraire au programme d'EMC, mais complètement, c'est contraire même. [...] c'est juste impensable pour moi qui fait très attention habituellement aux mots que j'utilise</p>	<p>Et comme je ne le voulais plus ça, je suis resté comme dit sans jugement, près à tout entendre jusqu'à parler comme eux</p>
<p>Ch 427 : Oui c'est ça</p>			
<p>E 428 : Et pourtant le sujet était chouette parce que le racisme ordinaire ça arrive tout le temps, peut-être que le exemple avec le sorcier là bon peut-être que je ne l'avais pas bien compris, j'ai fait le prof, voilà qui a à enseigner le racisme ordinaire voilà et c'est pas bien</p>			
<p>Ch 429 : Donc pour toi, et si je reprends, faire de l'EMC</p>			

n'est pas faire le prof			
E 430 : Oui et surtout laisser émerger réellement les points de vue, même ceux qu'ils ne peuvent pas entendre . Je vais te raconter aussi on a des collègues qui sont à fond dans la bataille contre le sexisme. Bon ok, très bien, moi aussi. Et à la réunion d'harmonisation, ils disent : « Ah regarde ces filles les femmes et les hommes sont pas égaux » et ils disent « Mais comment ça ils ne sont pas égaux, qu'est-ce que ça veut dire ». Donc du coup voilà le côté tu vois imposant et asphyxiant là on impose une norme de pensée ben là avec [autre participant à la recherche] on voit très bien là où on ne veut pas aller, ça c'est clair pour nous. On l'a compris on ne veut pas de ça.			laisser émerger réellement les points de vue, même ceux qu'ils ne peuvent pas entendre
Ch 431 : Oui je vois			

<p>E 432 : Et l'EMC est compris par les profs d'histoire et moi j'étais avec, j'apporte de la connaissance, j'apporte des savoirs, la loi c'est ça, tac tac tac tac, je leur fais faire des recherches, des exposés, tu racontes l'histoire du sexisme des avancées des droits des femmes, tu mets des dates etc et voilà c'est bouclé, ce modèle moi j'y adhère plus franchement plus du tout</p>			<p>l'EMC est compris par les profs d'histoire et moi j'étais avec, j'apporte de la connaissance, j'apporte des savoirs, la loi c'est ça, tac tac tac tac, je leur fais faire des recherches, des exposés, tu racontes l'histoire du sexisme, des avancées des droits des femmes, tu mets des dates etc et voilà c'est bouclé, ce modèle moi j'y adhère plus, franchement plus du tout</p>
<p>Ch 433 : Mais je ne comprends pas pourquoi ils font cela ? ne comprends pas</p>			
<p>24.49 E 434 : Parce que dans le programme il faut arriver à des débats. Et dans notre tête à nous, et d'ailleurs moi je l'ai même écrit je pourrais te montrer si tu veux, on ne fait pas de débat sans des savoirs. D'abord on fait des recherches après on pourra mettre en débat en confrontant les arguments</p>			

Unité d'analyse :	<p>Là, regarde comme je parle "toi, c'est ton kiffe". Jamais je n'aurais dit un truc pareil en cours, puis avec ce sourire. Ca c'est entre amis ou en famille jamais là comme ça, en cours. Je le fais exprès, tu sais on avait dit lors de notre réunion quand on était tous ensemble, quand on parle du langage, de "comment je dois parler". Dans le 1er débat mon style était trop relevé, c'était un style de prof. Là, j'ai pas la même attitude, la même façon de parler. C'est pas les mêmes mots et c'est pas le même regard aussi. Cette attitude là, elle permet de créer cette ambiance qui donne enfin qui facilite la participation des élèves, dans le premier débat et ils l'ont dit : " Vous vous êtes la preuve d'EMC et de toutes manières on sait que vous n'allez pas rigoler et que vous allez dire ce qui n'est pas bien" [...] C'était entre moi et eux et pas du tout comme là entre les élèves. Et puis pire encore, j'ai trouvé que j'installais des barrières, un clivage tu vois il y a les jeunes d'un côté puis nous là, incapable de comprendre leur humour et ça c'était clair que ça je ne le voulais plus. C'est contraire au programme d'EMC, mais complètement c'est contraire même. Et comme je ne le voulais plus ça, je suis resté comme dit sans jugement, près à tout entendre jusqu'à parler comme eux, c'est juste impensable pour moi qui fait très attention habituellement aux mots que j'utilise [...] laisser émerger réellement les points de vue, même ceux qu'ils ne peuvent pas entendre [...] l'EMC est compris par les profs d'histoire et moi j'étais avec, j'apporte de la connaissance j'apporte des savoirs, la loi c'est ça, tac tac tac tac, je leur fais faire des recherches, des exposés, tu racontes l'histoire du sexisme, des avancées des droits des femmes, tu me donnes des dates etc et voilà c'est bouclé, ce modèle moi j'y adhère plus, franchement plus que tout</p>		
Ch 435 : Et le statut des savoirs là pour le coup			

<p>E 436 : Ben le statut des savoirs pour l'instant il y est sans être, attend tu peux remettre là (visionnage) tu vois là, c'est à-dire que ben ils ont bien compris que la société française est comme ça, et ils savent bien ce que c'est l'homophobie. Mais par exemple les savoirs sur le nombre de enfin ça ils n'ont pas encore</p>		<p>ils ont bien compris que la société française est comme ça, et ils savent bien ce que c'est l'homophobie. Mais par exemple les savoirs sur le nombre de enfin ça ils n'ont pas encore</p>	
<p>Ch 437 : Ok tu dis ça maintenant là, où tu en étais conscient là sur le coup</p>			
<p>E 438 : Non j'en suis consciente, c'est d'ailleurs nos échanges qui m'ont fait avancer sur les savoirs et les différentes formes qu'ils peuvent prendre aussi tu vois. Alors, là, entre religion et tradition, oui il faudrait faire des coupes. Il y a des savoirs qui viennent quand même, il y en a. Oui mais ce ne sont pas les mêmes savoirs que comme on pourrait l'entendre, y'a pas de date, y'a pas de loi. Tu vois le mot savoir il doit être interprété. Tu vois là on n'a pas ce genre de savoir. Par exemple, à partir de quand lorsque tu traites quelqu'un de PD tu vas être sous le coup de la loi par exemple. Tu vois On ne l'a pas ça, alors que j'aurais pu le ramener. Tu vois Mais j'aurais comme au premier débat, casser le mouvement et moi je voulais au contraire qu'ils se livrent du coup je n'ai pas fait de synthèse ou d'apports tu vois Moi là, quand je les écoute, je vois telles connaissances telles autres tu vois il y a comme des lumières là qui s'allument et d'habitude je les aurais utilisées mais là non je les vois mais je les laisse passer</p>	<p>quand je les écoute, je vois telles connaissances, telles autres tu vois il y a comme des lumières qui s'allument et d'habitude je les aurais utilisées mais là non, je les vois mais je les laisse passer</p>	<p>Il y a des savoirs qui viennent quand même, il y en a. Oui mais ce ne sont pas les mêmes savoirs que comme on pourrait l'entendre, y'a pas de date y'a pas de loi. Tu vois le mot savoir il doit être interprété. Tu vois là on n'a pas ce genre de savoir. Par exemple, à partir de quand lorsque tu traites quelqu'un de PD tu vas être sous le coup de la loi par exemple. Tu vois ? On ne l'a pas ça alors que j'aurais pu le ramener</p>	<p>Mais j'aurais comme au premier débat, casser le mouvement et moi je voulais au contraire qu'ils se livrent du coup je n'ai pas fait de synthèse ou d'apports</p>

Unité d'analyse :	Il y a des savoirs qui viennent quand même, il y en a. Oui mais ce ne sont pas les mêmes savoirs que comme on pourrait l'entendre, y'a pas de date, y'a pas de loi. Tu vois le m savoir il doit être interprété. Tu vois là on n'a pas ce genre de savoir. Par exemple, partir de quand lorsque tu traites quelqu'un de PD tu vas être sous le coup de la loi p exemple. Tu vois ? On ne l'a pas ça, alors que j'aurais pu le ramener. Tu vois ? Ma j'aurais comme au premier débat, casser ce mouvement et moi je voulais au contrai qu'ils se livrent du coup je n'ai pas fait de synthèse ou d'apports tu vois ? Moi là, quar je les écoute, je vois telles connaissances, telles autres tu vois il y a comme des lumièr là qui s'allument et d'habitude je les aurais utilisées mais là non, je les vois mais je l laisse passer		
Ch 439 : Alors justement pour continuer sur les statuts d savoirs [visionnage]			
27.45 E 440 : C'est fort hein, elle donne une définition quasiment. On aurait pu faire le lien avec le consentement dans le viol c'est vrai			
Ch 441 : C'est ça, ça veut dire, dire oui au désir de l'autre			
E 442 : Oui alors c'est vrai ce n'est pas le même savoir c'e comment du savoir intériorisé, en soi en quelque sorte ancré en fait			
Ch 443 : Et on a plein de moments comme celui- [visionnage] tu vois là ? Là tu fais un moment de synthèse tu fais avancer les choses, tu cites l'influence des parents, c l'environnement et quoi encore, et ils disent la religion et aussi ils vont dire beaucoup de choses et justement un pe plus loin [visionnage]			

E 444 : [Durant le visionnage] là elle définit qu'est-ce qu'un musulman			
31.06 Ch 445 : Tu vois là il a des choses intéressantes			
E 446 : Là je suis dans l'intime dans toi et ton sentiment. ces questions, toutes ces questions sont voulues parce que je ne veux plus, je ne voulais pas être dans moi et toute l'école	Et ces questions, toutes ces questions sont voulues	je suis dans l'intime dans toi et ton sentiment	je ne veux plus, je ne voulais pas être dans moi toute l'école
Ch 447 : C'est-à-dire moi et l'école ?			
E 448 : Ben c'est-à-dire tous ces savoirs que l'école véhicule toujours transmettre transmettre non je ne voulais pas, non je ne prendrais pas parti. Je pose des questions, peut-être avec plus de conviction, j'ai compris maintenant ça tu vois mais il est hors de question que je l'attaque, avec du jugement tout ça, et que là maintenant je viens avec la question des sentiments. Alors je t'avais dit que je lisais là l'intelligence émotionnelle	Je pose des questions, peut-être avec plus de conviction, j'ai compris maintenant ça tu vois mais il est hors de question que je l'attaque, avec du jugement tout ça, et que là maintenant je viens avec la question des sentiments		tous ces savoirs que l'école véhicule, toujours transmettre transmettre non je ne voulais pas, non je ne prendrais pas parti
Ch 449 : Oui Goleman			

<p>E 450 : C'est ça, donc faire appel aux sentiments. C'est donc une manière de ne pas faire appel au jugement. Tu vois dans le premier débat j'aurais dit mais c'est ta famille qui t'a inculquée ce sentiment, tu vois une forme d'accusation presque, je l'avais dit d'ailleurs. J'avais dit mais qui pense ça, c'est pas toi. Et ça je le sais qu'il fallait pas la poser parce qu'il fallait que je pose la question pour que la gamine se rende compte que c'est un choix enfin qu'elle est embrigadée malgré elle, mais jamais je le disais comme ça et qu'elle prenne conscience, juste ça après elle fait ce qu'elle veut</p>		<p>Tu vois dans le premier débat j'aurais dit mais c'est ta famille qui t'a inculqué ce sentiment, tu vois une forme d'accusation presque je l'avais dit d'ailleurs J'avais dit mais qui pense ça c'est pas toi. Et ça je le sais qu'il fallait pas la poser parce qu'il fallait que je pose la question pour que la gamine se rende compte que c'est un choix enfin qu'elle est embrigadée malgré elle, mais jamais je le disais comme ça, et qu'elle prenne conscience, juste ça après elle fait ce qu'elle veut</p>	<p>juste ça après elle fait ce qu'elle veut</p>
<p>Unité d'analyse :</p>	<p>je suis dans l'intime dans toi et ton sentiment. Et ces questions, toutes ces questions sont voulues parce que je ne veux plus, je ne voulais pas être dans moi et toute l'école [...]. tous ces savoirs que l'école véhicule, toujours transmettre transmettre non je ne voulais pas, non je ne prendrais pas parti. Je pose des questions, peut-être avec plus de conviction, j'ai compris maintenant ça tu vois, mais il est hors de question que je t'attaque, avec du jugement tout ça, et que là maintenant je viens avec la question de sentiments [...] Tu vois dans le premier débat j'aurais dit mais c'est ta famille qui t'a inculquée ce sentiment, tu vois une forme d'accusation presque, je l'avais dit d'ailleurs</p>		

	<p>J'avais dit mais qui pense ça, c'est pas toi. Et ça je le sais qu'il fallait pas la poser parce qu'il fallait que je pose la question pour que la gamine se rende compte que c'est un choix enfin qu'elle est embrigadée malgré elle, mais jamais je le disais comme ça, qu'elle prenne conscience, juste ça après elle fait ce qu'elle veut [...] c'est un questionnement sans jugement qui ne euh qui n'a pas d'intention. Alors, il y a bien une intention, elle est là, mais qui ne doit pas être perçue comme une intention de faire changer les choses, tu vois enfin je ne sais pas trop c'est vraiment un appel à son propre vécu et comment elle analyse son vécu. Moi j'appelle en fait analyse un peu ton propre vécu et je enfin je souhaite pas que l'élève se sente agressé tu vois en permanence mais qu'il ne se sente pas non plus obligé de penser comme moi ou nous</p>		
<p>34.01 Ch 451 : En gros, si je résume, ton savoir à toi, tu sais qu'elle est embrigadée avec des guillemets bien-sûr, donc fais le choix d'une question directe qui ne laisse pas le choix d'y répondre. Ce n'est pas est-ce que tu sais ou pas quel est ton sentiment mais plutôt quel est ton sentiment. Là c'est une question directe mais sans agressivité parce que tu mets les formes comme tu disais avant. Quel est ton sentiment et comment cela se fait que c'est ton sentiment. J'ai bien résumé</p>			
<p>34.37 E 452 : Oui tout à fait c'est tout à fait ça</p>			
<p>Ch 453 : Comment tu pourrais appeler cette forme de jugement?</p>			

<p>E 454 : Ben c'est un questionnement sans jugement qui n'a pas d'intention. Alors, il y a bien une intention elle est là, mais qui ne doit pas être perçue comme une intention de faire changer les choses, tu vois enfin je ne sais pas trop c'est vraiment un appel à son propre vécu et comment elle analyse son vécu. Moi j'appelle en fait analyse un peu ton propre vécu et je enfin je souhaite pas que l'élève se sente agressé tu vois en permanence mais qu'il ne se sente pas non plus obligé de penser comme moi ou nous</p>			<p>c'est un questionnement sans jugement qui ne est qui n'a pas d'intention. Alors, il y a bien une intention, elle est là, mais qui ne doit pas être perçue comme une intention de faire changer les choses, tu vois enfin je ne sais pas trop c'est vraiment un appel à son propre vécu et comment elle analyse son vécu. Moi j'appelle en fait analyse un peu ton propre vécu et je enfin je souhaite pas que l'élève se sente agressé tu vois en permanence mais qu'il ne se sente pas non plus obligé de penser comme moi ou nous</p>
--	--	--	--

Unité d'analyse :	<p>je suis dans l'intime dans toi et ton sentiment. Et ces questions, toutes ces questions so voulues parce que je ne veux plus, je ne voulais pas être dans moi et toute l'école [. tous ces savoirs que l'école véhicule, toujours transmettre transmettre non je ne voulai pas, non je ne prendrais pas parti. Je pose des questions, peut-être avec plus d conviction, j'ai compris maintenant ça tu vois, mais il est hors de question que l'attaque, avec du jugement tout ça, et que là maintenant je viens avec la question d sentiments [...] Tu vois dans le premier débat j'aurais dit mais c'est ta famille qui t inculquée ce sentiment, tu vois une forme d'accusation presque, je l'avais dit d'ailleu J'avais dit mais qui pense ça, c'est pas toi. Et ça je le sais qu'il fallait pas la poser par qu'il fallait que je pose la question pour que la gamine se rende compte que c'est u choix enfin qu'elle est embrigadée malgré elle, mais jamais je le disais comme ça, qu'elle prenne conscience, juste ça après elle fait ce qu'elle veut [...] c'est u questionnement sans jugement qui ne euh qui n'a pas d'intention. Alors, il y a bien un intention, elle est là, mais qui ne doit pas être perçue comme une intention de fai changer les choses, tu vois enfin je ne sais pas trop c'est vraiment un appel à son prop vécu et comment elle analyse son vécu. Moi j'appelle en fait analyse un peu ton prop vécu et je enfin je souhaite pas que l'élève se sente agressé tu vois en permanence ma qu'il ne se sente pas non plus obliger de penser comme moi ou nous</p>		
Ch 455 : Oui oui			
E 456 : C'est un jugement d'analyse de son être			
Ch 457 : Je veux ton avis sur ton choix mais a priori je n'ai p d'avis sur ton choix			
E 458 : Oui c'est ça			

Ch 459 : Je voudrais bien qu'on les nomme ces questions vois			
E 460 : Oui alors, elles sont dérangeantes, c'est ce qu'on a dit avant mais sans jugement			
37.41 Ch 461 : Oui en fait dérangeante et autorisante			
E 462 : Ah oui pourquoi pas parce qu'elle ne doit jamais sentir attaquée ou dans un carcan de pensée c'est ça ?			
Ch 463 : Oui c'est ça			

<p>39.17 E 464 : Alors il y a quelque chose aussi que j'ai fait consciemment. Il y en a un qui n'a jamais parlé pourtant lors de la 1^{ère} séance il a participé, il avait plein de choses à dire et là absolument rien. Tu vois c'est lui là. Mais lui il était hors de question que je lui demande quoique ce soit. Alors qu'en cours, jamais j'aurais accepté qu'il passe une heure à ne rien dire du tout. Je lui aurais dit clairement, et toi tu en penses quoi. Pour moi là j'ai senti qu'il fallait le laisser prendre la parole ou pas. Parce que là je pense que j'aurais vraiment dérangé. Parce que ce gamin il est peut-être en train de se poser plein de question sur lui-même, que là je faisais un boulot dégueulasse de rentrer dans son intimité</p>	<p>il y a quelque chose aussi que j'ai fait consciemment [...] . Mais lui il était hors de question que je lui demande quoique ce soit.</p>	<p>Il y en a un qui n'a jamais parlé pourtant lors de la 1^{ère} séance il a participé, avait plein de choses à dire et là absolument rien. Tu vois c'est lui là [...] Alors qu'en cours, jamais j'aurais accepté qu'il passe une heure à ne rien dire du tout. Je lui aurais dit clairement et toi tu en penses quoi [...] j'ai senti qu'il fallait le laisser prendre la parole ou pas. Parce que là je pense que j'aurais vraiment dérangé. Parce que ce gamin il est peut-être en train de se poser plein de question sur lui-même</p>	<p>là je faisais un boulot dégueulasse de rentrer dans son intimité</p>
<p>Ch 465 : C'est marrant parce que là tu as dit j'y vais pas alors que pour d'autres tac, la question directe</p>			

<p>E 466 : Oui mais pour moi, et pour les autres, à aucun moment j'ai eu ce sentiment mais là pour Anthony je l'ai vraiment consciemment laissé tranquille ce gamin. Et il est étonnant ce gamin parce qu'il est resté jusqu'au bout rang toutes les tables et chaises. Que s'il s'était vraiment ennuyé en mourir il serait tout de suite parti à la sonnerie. On n'a pas l'idée de rester encore plus longtemps dans un contexte où on a attendu la fin du cours avec impatience. Donc il m'étonne ce gamin, vraiment.</p>	<p>et pour les autres, à aucun moment j'ai eu ce sentiment mais là pour Anthony je l'ai vraiment consciemment laissé tranquille ce gamin</p>		
<p>Ch 467 : Donc il s'est passé un truc alors</p>			
<p>Unité d'analyse :</p>	<p>il y a quelque chose aussi que j'ai fait consciemment. Il y en a un qui n'a jamais parlé pourtant lors de la 1ère séance il a participé, il avait plein de choses à dire et absolument rien. Tu vois c'est lui là. Mais lui il était hors de question que je lui demande quoique ce soit. Alors, qu'en cours, jamais j'aurais accepté qu'il passe une heure à ne rien dire du tout. Je lui aurais dit clairement, et toi tu en penses quoi. Pour moi là j'ai senti qu'il fallait le laisser prendre la parole ou pas. Parce que là je pense que je l'aurais vraiment dérangé. Parce que ce gamin il est peut-être en train de se poser plein de questions sur lui-même, et que là je faisais un boulot dégueulasse de rentrer dans son intimité [...] et pour les autres, à aucun moment j'ai eu ce sentiment mais là pour Anthony je l'ai vraiment consciemment laissé tranquille ce gamin</p>		
<p>E 468 : Oui parce que si c'est quelque chose qui l'avait heuré il serait sorti direct</p>			
<p>Ch 469 : Alors juste pour continuer alors il y avait encore c'est un extrait [visionnage]</p>			

<p>43.22 E 470 : Là c'est comment oui j'essaye de lui faire comprendre comment on construit des savoirs. Et là aussi j'ai vachement fait attention. Ca se voit pas parce que j'ai tout de suite coupé enfin je me suis freiné sur ma question tu vois : « Mais comment tu sais ça ? D'où ça vient » là j'ai fait super attention à la manière dont j'ai posé la question sans jugement. Tu vois j'aurais pu lui dire : « Ah bon, chez les chrétiens il y a plus de gays que chez les musulmans vraiment? ahh ben alors prouve le » tu vois</p>	<p>Là c'est comment oui j'essaye de lui faire comprendre comment on construit des savoirs. Et aussi, j'ai vachement fait attention. Ca se voit pas parce que j'ai tout de suite coupé enfin je me suis freiné sur ma question tu vois : « Mais comment tu sais ça ? D'où ça vient » là j'ai fait super attention à la manière dont j'ai posé la question sans jugement</p>		<p>Tu vois j'aurais pu lui dire « Ah bon, chez les chrétiens il y a plus de gays que chez les musulmans, vraiment ahh ben alors prouve le »</p>
<p>Ch 471 : Donc là tu as un objectif que tu peux avoir dans d'autres cours c'est de l'apprendre à se défaire d'une pensée dogmatique</p>			

<p>E 472 : Oui surtout un truc pareil. Alors je suis peut-être contradictoire à laisser passer des choses importantes mais alors ça non. Ca ça n'est absolument pas possible, ce n'est pas pensable parce que c'est la base de tout raisonnement. Donc ça je laisse pas passer et je l'interroge alors là sans hésitation. C'est pas pensable parce que pour la formation morale c'est pas bien en ce sens où tu ne peux pas laisser croire que parce qu'on est dans un pays chrétien surtout pour sa formation morale à elle et de citoyenne, tu ne peux pas lui laisser le loisir de s'arrêter sur : " Allez bien oui, les chrétiens sont comme ça. En fait, je pense que eux pensent comme ça. Tu ne vas pas devenir comme ces chrétiens", là il pourrait y avoir ce type de raisonnement là il faut l'apprendre à raisonner</p>	<p>Donc ça je laisse pas passer et je l'interroge alors là sans hésitation</p>	<p>Alors je suis peut-être contradictoire à laisser passer des choses importantes ok mais alors non. Ca ça n'est absolument pas possible, ce n'est pas pensable parce que c'est la base de tout raisonnement [...] C'est pas pensable parce que pour la formation morale c'est pas bien en ce sens où tu ne peux pas laisser croire que parce qu'on est dans un pays chrétien, surtout pour la formation morale à elle et de citoyenne, tu ne peux pas lui laisser le loisir de s'arrêter sur : " Allez bien oui, les chrétiens sont comme ça. En fait, je pense que eux pensent comme ça. Tu ne vas pas devenir comme ces chrétiens", là il pourrait y avoir ce type de raisonnement</p>	<p>il faut l'apprendre à raisonner</p>
<p>Ch 473 : Et donc ta question porte là-dessus parce que</p>			

veux que			
E 474 : Ben qu'elle me dise d'où vient ce raisonnement, cette connaissance après je ne sais plus ce qu'elle a dit [visionnage]. Tu vois e n'est pas moi qui lui ai répondu			
45.06 Ch 475 : Oui c'est ça ce qui est fort, ça vient d'autres élèves et la suite [visionnage]			
Unité d'analyse :	<p>Là c'est comment oui j'essaye de lui faire comprendre comment on construit des savoirs. Et là aussi, j'ai vachement fait attention. Ça se voit pas parce que j'ai tout de suite coupé enfin je me suis freiné sur ma question tu vois : « Mais comment tu sais ça ? D'où ça vient » là j'ai fait super attention à la manière dont j'ai posé la question sans jugement. Tu vois j'aurais pu lui dire : « Ah bon, chez les chrétiens il y a plus de gays qu'chez les musulmans, vraiment? ah ben alors prouve le » [...] Alors je suis peut-être contradictoire à laisser passer des choses importantes ok mais alors ça non. Ça ça n'est absolument pas possible, ce n'est pas pensable parce que c'est la base de ton raisonnement. Donc ça je laisse pas passer et je l'interroge alors là sans hésitation. C'est pas pensable parce que pour la formation morale c'est pas bien en ce sens où tu ne peux pas laisser croire que parce qu'on est dans un pays chrétien, surtout pour sa formation morale à elle et de citoyenne, tu ne peux pas lui laisser le loisir de s'arrêter sur : " Allé ben oui, les chrétiens sont comme ça. En fait, je pense que eux pensent comme ça. Tu ne vas pas devenir comme ces chrétiens", là il pourrait y avoir ce type de raisonnement et il faut l'apprendre à raisonner</p>		
E 476 : Oui c'est génial c'est plus porteur quand ça vient d'autres élèves que de moi			

Ch 477 : Et donc pour la prochaine fois, le débriefe avec les élèves, tu le vois comment, parce que là il y a eu plein de choses			
E 478 : Ben je ne peux pas tout traiter, si non je n’y arriverais pas, puis il reste encore deux ans au lycée donc			
Ch 479 : Ben oui, donc tu acceptes l’idée de ne pas tout traiter			
E 480 : Alors, je me dis qu’il faut que je reste cohérente. Je ne peux pas aujourd’hui tout laisser dire, dans un esprit d’ouverture et les aligner la prochaine fois. Je ne peux alors si on c’était filmé je pourrais faire des arrêts sur image débriefer avec eux mais sans donner des normes toutes faites. A mon avis ce qu’ils ont retenu c’est quelque chose qui fait écho pour eux en termes de valeurs si non, c’est passé enfin je crois. Ce que l’un a retenu il y a des chances que l’autre n’a pas retenu la même chose			
Ch 481 : D’accord alors le petit morceau encore là c’est suite en fait [visionnage]			
E 482 : Ouais là je suis contente regarde j’acquiesce, oui elle avance, elle est capable d’accepter désormais l’idée que des homosexuels musulmans pouvaient exister mais qu’ils cachent			
Ch 483 : C’est une avancée			

<p>50.42 E 484 : Ah oui, c'est incroyable et je pense que ça bousculée parce que c'est elle qui le dit, ce n'est pas rien en plus c'est elle qui me dit on va refaire un débat comme madame, bon c'est peut-être un éveil de conscience dans communauté. Ca commence comme ça</p>			
<p>Ch 485 : Et la suite là [visionnage]</p>			
<p>E 486 : Oui ça rejoint ce qu'on a dit avant, très clairement puis tu vois pour revenir sur ce qu'on disait avant, moi je sens que je suis en train d'avancer vers cette idée qu'êt homosexuel c'est pas un choix mais eux ne le savent pas encore. Mais c'est mon fil, il traverse tout le débat et sans jamais le laisser transparaître pour éviter de cliver parce que je sais que ce n'est pas formateur une telle approche, le sais, ce n'est pas comme ça qu'on arrivera à former le développement moral</p>	<p>moi je sens que je suis en train d'avancer vers cette idée qu'êt homosexuel c'est pas un choix mais eux ne le savent pas encore</p>	<p>Mais c'est mon fil, il traverse tout le débat et sans jamais le laisser transparaître [parce que je sais que n'est pas formateur une telle approche, je le sais, n'est pas comme ça qu'on arrivera à former le développement moral</p>	<p>pour éviter de cliver</p>
<p>Ch 487 : Ils ne le sentent pas?</p>			
<p>E 488 : Enfin, je sais pas s'ils ne le sentent pas, mais je pense Tu vois lui c'est la valeur famille, elle la valeur religion, lui la valeur tradition, tu vois voilà, je vois leurs valeurs et je les mets devant leurs contradictions en fait</p>		<p>Tu vois lui c'est la valeur famille, elle la valeur religion, lui la valeur tradition, tu vois voilà, je vois leurs valeurs et je les mets devant leurs contradictions en fait</p>	
<p>Ch 489 : Oui les dés sont jetés, ce n'est pas mon point de vue</p>			

c'est le vôtre			
<p>E 490 : Oui et ben quand je leur dis ben oui il y en a qui s'ont fait frapper donc quand même eux ils sont tous en train de dire il n'y a pas de problème ben là ils voient bien et puis les traces du premier débat étaient encore là tu vois. Là aussi y avait un consensus, tout le long d'ailleurs tu vois alors coup j'avais prévu aussi des arguments pour casser cette forme de consensus général tu vois, j'ai même eu très peur tu vois. J'avais très peur que ça se reproduise en me disant ben s'ils sont tous d'accord on va se regarder dans le blanc des yeux comme la première fois et ça franchement ça ne fait pas avancer personne. Pour moi, il était hors de question de revivre ça</p>		<p>puis les traces du premier débat étaient encore là tu vois. Là aussi il y avait un consensus, tout le long d'ailleurs tu vois alors coup j'avais prévu aussi des arguments pour casser cette forme de consensus général tu vois, j'ai même eu très peur</p>	<p>Pour moi, il était hors de question de revivre ça</p>
<p>Ch 491 : Ben oui il y avait un consensus sur les violences ordinaires et là il pouvait y avoir un consensus sur les violences homosexuelles au fond chacun fait ce qu'il veut</p>			
<p>E 492 : Et sauf que là c'est pas vrai. Parce qu'il y a la famille, la religion l'interdit c'est pour ça que c'est le choix qui est déterminant enfin pour moi, moi aussi ça fait écho par rapport à ce que moi j'ai vécu en pensant que c'est un choix que je l'ai longtemps cru mais c'est une question d'éducation.</p>			

Unité d'analyse :	<p>moi je sens que je suis en train d'avancer vers cette idée qu'être homosexuel c'est pas un choix mais eux ne le savent pas encore. Mais c'est mon fil, il traverse tout le débat sans jamais le laisser transparaître pour éviter de cliver parce que je sais que ce n'est pas le formateur une telle approche, je le sais, ce n'est pas comme ça qu'on arrivera à former au développement moral [...] Tu vois lui c'est la valeur famille, elle la valeur religion, lui la valeur tradition, tu vois voilà, je vois leurs valeurs et je les mets devant leurs contradictions en fait [...] puis les traces du premier débat étaient encore là tu vois. Mais aussi il y avait un consensus, tout le long d'ailleurs tu vois alors du coup j'avais prévu aussi des arguments pour casser cette forme de consensus général tu vois, j'ai même eu très peur tu vois. J'avais très peur que ça se reproduise en me disant ben s'ils sont tous d'accord on va se regarder dans le blanc des yeux comme la première fois et franchement ça ne fait avancer personne. Pour moi, il était hors de question de revenir sur ça</p>		
00.36 Ch 493 : Ca a joué aussi dans le débat			
<p>E 494 : Oui je ne suis pas insensible à ce thème. Alors nous à leur âge on nous en parlait même pas d'ailleurs on ne savait même pas si ça existait en fait. Mais c'est un sujet sensible, ça me rappelle dans la voiture avec mes enfants il y avait une émission sur France Inter sur les homosexuels. Je te jure que j'étais en train de me dire faut que je coupe le truc [rire]. Non mais tu vois, donc je suis aussi moi une personne, alors oui je suis une prof aussi oui mes ça va, je suis une personne avec une histoire, avec des ressentis, des sentiments. Mes amis bref, je suis très proche d'homosexuels donc voilà j'ai un parcours par rapport à ça et en plus je suis très ouverte par rapport à ça. Parce que j'ai des copains homosexuels qui avouent qui on est très ouvert</p>			

Ch 495 : Donc ça c'est bien présent			
E 496 : Mais j'ai des enfants et si l'un ou l'autre me disait sais très bien que j'aurais un temps d'acceptation parce qu il faut arrêter le délire. On en a parlé avec mes enfants alo ma fille me dit mais pourquoi mais pour les autres. Po expliquer à maman etc donc je les comprends. C'est pas d ennemis là ce ne sont pas des intégristes c'est enfin comprends ce qu'ils disent. Et puis en même temps je me d de quel droit, parce que j'avance aussi en fait dans ma faç de penser en tant qu'adulte. De quel droit je vais juger d gens qui sont religieux, dans l'intime. Mais après on pe aussi les faire avancer et c'est pas en les rejetants ou en l stigmatisants et en leur disant c'est pas bien la France e laïque, la laïcité et tout ça			
Ch 497 : C'est ça			
E 498 : Donc je les laisse s'exprimer et je comprends tout et ce n'est pas en disant je suis charlie que ça marche et combattant le je ne suis peut-être pas charlie qu'on arrivera faire avec l'EMC une entente une tolérance. Et donc c'e bien parce que j'ai ce vécu que j'adopte ça et que je su tolérante			
Ch 499 : Et là on est pleinement là dedans alors po terminer j'avais juste encore une petite question quand tu parlé de l'imam musulman [rire] [visionnage]			

<p>7.39 E 500 : Ah ouais ça, punaise. Là je me rappelle très bien dans ma tête j'étais en train de me dire punaise ma l'association là dont l'imam est gay, ils savent très bien tout ça. Ils l'ont aussi lu le Coran et là lui là qui dit ben dans Coran il faut qu'un homme soit avec une femme pour procréer parce qu'on a encore jamais vu qu'au 7^{ème} siècle un homme puisse aller avec un homme et une femme avec un femme et fare la GPA tu vois mais ça je ne voulais pas rentrer là dedans, j'ai préféré rien dire</p>	<p>Là je me rappelle très bien, dans ma tête j'étais en train de me dire punaise mais l'association dont l'imam est gay, ils savent très bien tout ça. Ils l'ont aussi lu le Coran et là lui là qui dit ben dans le Coran il faut qu'un homme soit avec une femme pour procréer parce qu'on a encore jamais vu qu'au 7^{ème} siècle un homme puisse aller avec un homme et une femme avec une femme et fare la GPA tu vois mais ça je ne voulais pas rentrer là dedans</p>		<p>j'ai préféré rien dire</p>
<p>Ch 501 : Parce que</p>			
<p>E 502 : Parce que ça aurait peut-être été agressif et puis je ne sais pas j'aurais ramené à autre chose tu vois. J'ai pas de grand-chose de connaissances pour contrecarrer pour expliquer</p>		<p>et puis je ne sais pas j'aurais ramené à autre chose tu vois. J'ai pas de grand-chose de connaissances pour contrecarrer pour expliquer</p>	<p>ça aurait peut-être été agressif</p>
<p>Ch 503 : Non d'ailleurs on va écouter là ta réponse [visionnage] voilà c'est passé en fait t'as rien dit</p>			

E 504 : Oui			
Ch 505 : Mais qu'est-ce que tu enfin là			
E 506 : Ben si non si je lui répondais je lui aurais dit ben non tu te trompes. Et alors je serais retombé dans la façon dont j'avais agi les autres fois en disant ben non un musulman c'est ça. Puis moi j'ai pas à dire, je ne suis pas musulmane et ils le savent très bien en gros. Et alors on retomberait dans la façon dont j'avais agi les autres fois en disant ben non un musulman mais qui je suis, dis comme ça c'est pour ça que je prends beaucoup de précautions c'est un Imam il a fait des études de théologie tu vois j'ai été très précautionneuse. Moi j'en connais pas donc voilà, c'est pas moi qui vais vous apprendre votre religion attention parce que là ça veut dire quoi. Et puis du coup je laisse, je laisse parce que j'aurais peut-être eu un blanc là tu vois, mais elle a pris la parole donc ça m'arrangeait bien [rire].		si je lui répondais je lui aurais dit ben non, tu te trompes. Et alors je serais retombé dans la façon dont j'avais agi les autres fois en disant ben non un musulman c'est ça. Puis moi j'ai pas à dire, je ne suis pas musulmane et ils le savent très bien en gros	Et alors on retomberait dans la façon dont j'avais agi les autres fois en disant ben non un musulman mais qui je suis, dis comme ça c'est pour ça que je prends beaucoup de précautions c'est un Imam il a fait des études de théologie tu vois j'ai été très précautionneuse. Moi j'en connais pas donc voilà, c'est pas moi qui vais vous apprendre votre religion
Ch 507 : Oui d'accord			
Unité d'analyse :	Là je me rappelle très bien, dans ma tête j'étais en train de me dire punaise mais l'association là dont l'imam est gay, ils savent très bien tout ça. Ils l'ont aussi lu le Coran et là lui là qui dit ben dans le Coran il faut qu'un homme soit avec une femme pour procréer parce qu'on a encore jamais vu qu'au 7ème siècle un homme puisse aller avec un homme et une femme avec une femme et faire la GPA tu vois mais ça je ne voulais pas rentrer là dedans, j'ai préféré rien dire [...] ça aurait peut-être été agressif et puis je ne sais pas j'aurais ramené à autre chose tu vois. J'ai pas dit grand-chose de connaissance pour contrecarrer pour expliquer [...] si je lui répondais je lui aurais dit ben non, tu te trompes. Et alors je serais retombé dans la façon dont j'avais agi les autres fois en disant ben non un musulman c'est ça. Puis moi j'ai pas à dire, je ne suis pas musulmane et ils		

	savent très bien en gros. Et alors on retomberait dans mais qui je suis, dis comme ça c'est pour ça que je prends beaucoup de précautions c'est un Imam il a fait des études de théologie tu vois j'ai été très précautionneuse. Moi j'en connais pas donc voilà, c'est pas moi qui vais vous apprendre votre religion		
9.28 E 508 : Mais il m'a dérangé le gamin là tu vois c'est même qu'avec le sentiment amoureux là à 6 mois, il n'a pas parlé pendant quarante minutes et là tac il sort des trucs c'est je me dis ouais d'accord. Mais c'est juste ce qu'il dit dans sens où c'est lui qui le pense sauf que maintenant relis Coran quoi			
Ch 509 : Oui en fait tu t'es pas autorisée parce que si tu avais été de confession musulmane tu aurais pu			
E 510 : Oui, puis j'avais pas la connaissance non plus pour le dire ben voilà regarde en page tant et tant tu vois. J'avais connaissance indirecte parce que c'est écrit dans un site que moi j'arrive avec mes gros sabots euh ouais c'est ça.			
Ch 511 : C'est quand même un moment particulier ce truc Parce que là je me disais là ils sont en train de te déstabiliser mais non en fait, pas plus que ça ?			

<p>E 512 : Là oui là j'ai mis mon égo de côté enfin je l'avais mis tout le temps parce que je sais que les musulmans l'homosexualité c'est pas possible. Sauf que là, ce que j'ai vécu avec eux. Et quand j'avais participé à une séance avec l'association SOS homophobie l'année dernière donc il y avait un couple homosexuel qui vient expliquer mais il fallait voir les gamins l'horreur parce que je me dis non</p>			
<p>Ch 513 : Pourquoi l'horreur ?</p>			
<p>E 514 : Parce que les gamins déjà ils n'ont pas ouvert la bouche, puis après ils bougent dans tous les sens, puis après ça puis après ça. Et toi tu passes ton temps à les engueuler c'est foutu c'est même pas la peine</p>			
<p>Ch 515 : Et pourquoi</p>			
<p>E 516 : Parce que c'est pas possible c'est encore ces français qui viennent là, faudrait qu'un musulman vienne et encore ils diraient t'es pas un vrai musulman</p>			
<p>Ch 517 : Oui y a ça aussi</p>			
<p>E 518 : C'est un sujet difficile, très clivant mais cela ne m'a pas fait peur tu vois ils disent des trucs bien moi je dis ben j'ai vu que et je cite l'exemple c'est tout ça. Là, c'est lisse on ne peut pas réagir négativement du moment qu'ils ne réagissent pas envers moi. Je dis enfin j'énonce un fait et voilà. Donc c'était un peu, je les relance quoi</p>			

Ch 519 : Ouais c'est ça			
E 520 : Et je ne cherche pas à les convaincre. En fait je le raconte la vie d'un gars et lui il se dit Imam alors j'ai ri quand l'autre il a dit son truc, je les racontais chez moi mais c'était énorme [rire]			
Ch 521 : Oui parce que tu aurais pu te fâcher et dire ben vous ne me faites pas confiance où quoi			
E 522 : C'est ça, pas du tout			
Ch 523 : Et puis dernière question, après je vais te laisser tes activités, alors tu disais l'autre jour que cette expérience là qu'on mène ensemble impacte aussi tes activités de formatrice, on avait pas le temps de terminer la discussion			

<p>13.31 E 524 : Ah oui exact. Alors, j'ai déjà été formatrice devant adulte, puis je fais du théâtre donc la masse ça ne me pose pas de problème. Ce qui me pose problème c'est ma légitimité c'est-à-dire que je pense toujours la question des savoirs, de ce que je veux enfin bref bla bla bla. Donc j'ai déjà été formatrice donc c'était blindé, tac tac tac et j'étais avec ma stagiaire que j'avais formé avant donc elle était avec moi et elle avait le même caractère, je te raconte pas [rire]. Donc du coup on était les deux et les gens ont vachement apprécié. Mais moi ça m'a stressé à mort c'était très très descendant. eux ils voient pas parce que je jous tu vois, et là la dernière formation où on s'est vu à l'ESPE là, tu sais quand je suis intervenu avec N. , tu vois alors N. tout peut lui arriver tu vois ce que je veux dire [rire] et là je me suis dis avec N. ça va être tranquille mais l'après-midi je me suis retrouvée toute seule parce qu'il devait intervenir je sais plus trop où. Donc je passais d'une posture où je pouvais fanfaronner allez ça va bien passer puisque je suis avec N. donc tranquille, tout va couler il saura dire les choses comme il sait le faire. Mais donc l'après-midi, toute seule face aux deux groupes. Bon et j'ai adopté la posture de voilà, je vous montre. Vous savez je n'ai pas inventé la poudre, ce n'est pas révolutionnaire, ce que je fais je suis sûr que vous faites. Je vais vous expliquer alors comment ça a créé ça parce qu'on avait tel et tel problème et besoins. Tu vois donc je suis parti du début, voilà. Quels sont nos besoins pour faire ça, puis je leur ai dit que j'ai testé ça mais peut-être que l'année prochaine je ferais autrement et puis j'ai pris des engagements aussi. Tu vois, j'ai dit aux collègues que là maîtrise du passé de l'imparfait que là les élèves qui r</p>			
--	--	--	--

<p>maitrisent pas je trouve cela inadmissible. J'ai pris des dispositions puis en même temps j'ai dit bon, et vous. Et vous faites quoi ? Vous en pensez quoi ? Moi je fais ça mais peut-être que ben vous vous faites quoi. Puis vous en pensez quoi de ce que je fais. Et là un moment donné, alors tu vois étaient en groupe alors à un moment ils s'interpèlent donc entre eux tu vois, sans que je me sente à intervenir. Mais j'étais là pour relancer quand il fallait relancer les choses</p>			
<p>Ch 525 : C'est exactement ce que tu as fais là</p>			

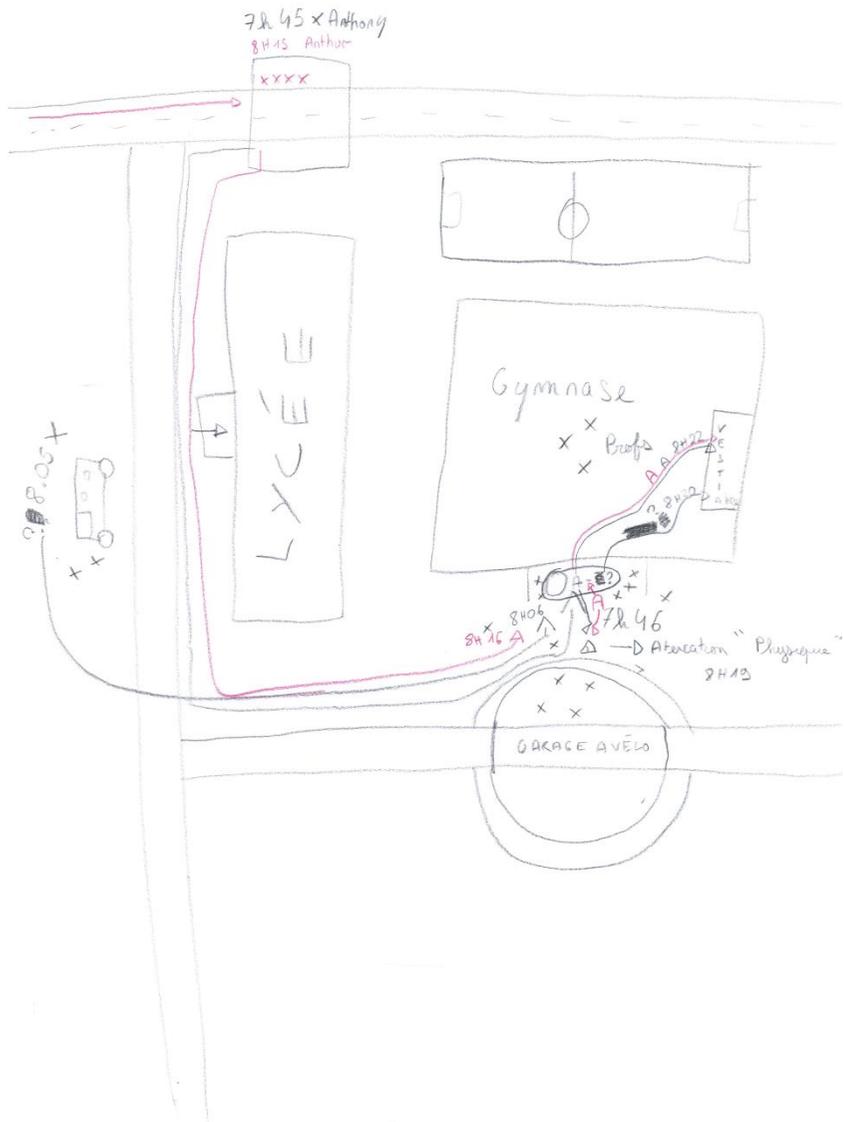
<p>E 526 : Exactement, c'est une posture de lâcher prise, tu vois. Cette posture ératique là, avec cette volonté de transmettre des savoirs et qui me donne une place tu vois, un peu comme ça parce que c'est la seule posture qui me permet de ne pas protéger tu vois contre des attaques où je ne sais pas qui va venir ben je commence à lâcher prise. En fait, je commence à lâcher prise parce que, ben ç a à voir avec les valeurs, je vais dire quelque chose tu vois. Mon expérience, mes connaissances, ma capacité de me remettre en cause et qui fait avancer et c'est ça que je fais je vous le montre. Et peut-être que ce que je fais vous allez le critiquer mais c'est pas grave parce que cela fait avancer. J'en suis là et ce qu'on fait là ensemble ça m'a aidé tu vois.</p>			
<p>Ch 527 : Oui on peut le mettre en lien avec les deux débats</p>			
<p>E 528 : Oui c'est ça, là je laisse venir plus tu vois je me cache pas derrière les savoirs et là dans le débat c'est la même chose. Tu vois là, quand les deux groupes sont partis ben autant au début ils étaient un peu crispés autant à la fin là j'ai senti que la tension était retombé. Ils sont venus me voir on a discuté enfin tu vois. C'est surtout quand j'ai commencé à dire et vous ? Qu'est-ce que vous faites et avez à dire, ben là ça part</p>			
<p>Ch 529 : Oui c'est ça, une histoire de rencontre en fait</p>			

<p>E 530 : Oui, il y a de la rencontre, c'est tout à fait ça quand leur dis « et vous ? » alors que si j'expose mes savoirs pendant 3 heures ben après c'est bien je ferme mon cartab et je rentre et il ne s'est rien passé enfin pour eux parce que moi je suis content. Mais quand je discute avec eux, quand me montrent ceux qu'ils font et je me situe à leur niveau ben là il y a une rencontre</p>			
<p>Ch 531 : D'accord donc il y a, si je résume, le travail qu'on fait ensemble mais aussi ton expérience de vie, tout cela se mêle et fait que tu avances comme ça là</p>			
<p>E 532 : Ben oui</p>			
<p>Ch 533 : Et du côté des savoirs à transmettre comme tu l'as souvent évoqué lors de la première autoconf, tu y as un peu renoncé en définitive tu sais on en avait un peu parlé là avec ta fiche de prép tu sais ?</p>			

<p>E 534 : Oui, alors, je n'ai pas eu le sentiment de renoncer à savoir mais d'évoluer pour me dégager du savoir préparé par le prof là je parle et m'ouvrir aux paroles des élèves. Ma préférence était de mettre les élèves comme seuls acteurs du débat donc comme je te l'avais dit, ma feuille de prép était inutile. En fait, ma préférence maintenant par rapport à mes choix antérieurs de toujours avoir une feuille et une table bé je trouve que cette prép est obligatoire et qu'elle va me servir pour préparer le retour du débat. Elle sera sans doute transformée car la nouvelle prep comportera les apports des élèves, les valeurs dégagées, les mots et donc savoirs mis en perspective avec mes recherches et mes analyses de situation concernant l'homophobie.</p>			
<p>Ch 535 : Ok c'est clair tout cela, alors je te remercie pour ces apports</p>			
<p>E 536 : Non c'est moi vraiment</p>			

Annexe 18 : Noé, débat 2 - Croquis de la situation de départ

Départ 2



	autre ».	lieu de la situation
9.40	Prof lance le débat : « Est-ce que vous voulez réagir ? » « Est-ce que vous comprenez la réaction d'Antony ? » Les élèves « oh oui »	Intention ? Un silence apparaît. Consensus global = pb ?
10.12	Yacoupe est d'accord pour le caractère insultant. « Yacoupe, ça ne se fait pas » Mehdi aussi ça ne se fait pas P : « Qu'est-ce qui est insultant là dedans ? ». Prof synthétise : « L'insulte naît d'un contexte bien particulier, si Pak P avait été dit dans un autre contexte cela n'aurait rien fait, j'ai l'impression qu'il faut un enjeu derrière en fait »	Mehdi et Yacoupe : « Ca ne se fait pas » Pourquoi il ne creuse pas ? C'est la définition des élèves ! P interprète.
11.15	P : « Mais le terme Pak Pak a été considéré comme dégradant », Anthony C'est un peu rabaisant ». P : « Est-ce que le terme de Pak Pak dans un autre contexte ». Anthony : « Dans ce contexte ça fait pas sens de dire ça, ça n'est pas le moment ». P : « Est-ce que le terme Pak Pak dans un autre contexte a aussi cette connotation dégradante ? » Anthony dit oui, d'autres non = pas de débats ? Mehdi « s'ils auraient des blagues sur les origines cela aurait été marrant »	Hésitations, large blanc mais aussi temporaire plus ? Avec des silences volontaires ? Recadrage « Younes ». / Reprend Younes, énervé ? Certains disent « non » d'autres « oui » pas de débat
12.08 à 12.40	P : « Lors de notre première rencontre ... j'ai cru comprendre que le terme même de Pak Pak c'était plus dégradant qu'une autre origine » 12.40 : On peut s'écouter un peu ?	Orienté sur quoi ? Elèves disent « c'est comme arabe » « ou chinois ». Prof « Ah oui d'accord » pas de débat
12.48	Anthony : « Pakistanais c'est une origine surtout pas très classe ». Alia dit « c'est raciste ça, si c'est raciste » 13.08 : Le ton monte « SVP, on peut s'écouter ». « Alia, pourquoi vous dites que c'est raciste ». 13.28 Anthony : « Les pakistanais c'est ceux qui vendent des tours eiffel à Paris »	Alia dit : « Ca c'est raciste, ça c'est raciste ». Prof excédé ? Prof calme tout le monde « alors on peut écouter svp ohh » Ne lâche pas prise Calme Medhi « c'est sûrement très intéressant mais dites les choses pour tout le monde »
14.15	Anthony « Oui mais je ne suis pas Pakistanais c'est saoulant, parce que je suis pas Pakistanais, au bout d'un moment c'est énervant »	Interroge la question identitaire

14.50	« Je reviens sur l'idée de racisme, d'accord, vous considérez que c'est racisme parce qu'une origine est dévalorisée c'est ça ? » Aliah : « Oui Calvin » « oui c'est une sorte de racisme » silence « est-ce que c'est ça racisme » Un élève dit « C'est une sorte de racisme »	Silence voulu ? Pas de relance
15.20	P : « Attention racisme et discrimination, il faut choisir », Yacoupe : « Il y un allemand et un pakistanaï, c'est comme dire que l'A peut être fière de mais pas le P, c'est pas normal »	Savoirs = Différence entre racisme/discrimination
15.52	Calvine : « Tu la connaissais bien la fille ou pas ? si tu la connaissais pas bi cela veut dire que c'est normal »	
16.36	P : « Pour revenir sur racisme et discrimination » P : « Aliah, je m'appuie sur ce que vous avez dit d'accord »... « vous pens que les origines sont dévalorisées » « Qu'est-ce que vous appelez roumains »	Rapport aux savoirs. Apports sur les « races ». Notion de race c'était une pseudo science.... Fa du cours !
18.18 à 19.35	P : « Comment vous réagissez à ça Tom » ? .. « Est-ce que l'association ent rom et roumains ça vous fait quelque chose ? » S'adresse à Tom : « Est- que vous êtes touchés quand on dit ça « rom et roumain» »	Interroge directement Tom pour ses origin roumaines. Cherche quelque chose ?
19.36	P : « C'est une dame qui...rappelez-nous ...est-ce que c'est du racisme ? certaines disent Oui et d'autres non ... » P : « vus trouvez pas qu'il y a quand même une hiérarchie des origines Mehdi parle des marocains... prof parle de la hiérarchie du mépris dans sociétés coloniales »	P revient sur l'histoire d'Aliah (mère qui a insu une autre femme arabe). Ne lance pas le déb entre ceux qui disent oui et d'autres non Rapport aux savoirs ce qu'est la hiérarchie mépris = cours
21.30 à 22.16	P : « Je reviens sur ces gitans, quand vous adoptez des discours contre c gitans vous êtes dans le discours de mépris social... c'est une forme racisme et de discrimination.... Quelqu'un veut réagir »	P = leçon de moral ? Valeur forte.
22.17	P : « La claque c'était une bonne solution ça ? »	Ne prolonge pas l'histoire d'Aliah alors qu'il y

	« Comment vous réagissez dans ce type de situation ». 22.30 Donne la parole à Aliah. P : « il va falloir passer par une tierce personne » Aliah : « Pardon »	des valeurs familiales en jeu ?
23.19 à 26.43	P : « Au lycée, il y a d'autres moyens de prévenir la violence ? ». « La vie scolaire ça ne marche pas, ça ne sert à rien » Evoque le Règlement intérieur Mehdi : « Si on a déjà des problèmes avec nous ils nous aiderons pas » « ah oui je vois » P : « Alors Calvine, pourquoi vous dites cela ne sert à rien ? »... « Est-ce que le ou la cpe peut être un interlocuteur crédible ? » Yacoupe : « La chose va se passer, la vie scolaire le dit au CPE puis le c... appelle le parent »...P : « Faut-il quand même le mettre dans le RI ? » Oui	Evoque la médiation au niveau lycée Pas de questionnement sur les normes ? N'est pas loyal avec la vie scolaire ? P s'adresse frontalement à Calvine. Pas de débat sur l'intérêt de la Loi
26.38	P : « Quelle peut être la conséquence ou les conséquences au-delà d'une altercation pour insulte » ? « et est-ce que tous les problèmes se règlent » Yacoupe, si c'est un proche ce n'est pas un problème si c'est un inconnu c'est autre chose » « Et est-ce qu'à un moment on peut considérer que le conflit est réglé ? »	Que cherche le prof ? Opposition de système de valeurs Cherche à épingleur une valeur ?
27.22 à 28.53	Mehdi : « Oui mais faudrait savoir pourquoi il a fait cela » P : « Oui alors attendez... » P : « Ben justement, est-ce qu'il y aurait pas quelque chose sur lequel on pourrait réfléchir ? » Yacoupe : « Y en a qui parle et d'autres c'est des pulsions ». 28.22 P : « Alors, concentrons-nous un moment là-dessus, sur les situations sur lesquelles on ne peut plus parler »	Prof tient quelque chose ? Point d'orgue. Que cherche le prof
28.47 à 32.24	P : « Parlons de lieux qui servent à cela ... ah vous n'y croyez pas ». P : « J'ai un point de vue sur la médiation, un point de vue d'adulte » Anthony : « Dès qu'on passe par le lycée ça devient plus mou ? »	Ouvre sur la médiation Prof s'engage avec son point de vue ? Parle de médiation / médiateur pourquoi ce thème ? Quelle valeur sous-tend cela ?
32.25 à 34.22	Yacoupe : « Quelqu'un qui insulte vraiment, la parole n'existe plus...regard	Apologie de la violence ? Difficile à contrarier

	<p>les guerres, il y a toujours des vainqueurs c'est que cela se gère » P : « Fait le lien avec Gaston Deferre »... Anthony : « Ouais mais c'est lâc [de se référer à ceux qui interviennent à l'assemblée nationale quand il y a p 33.47 P : « On est dans la question de la représentation sociale »...pr explique que le duel se rapporte au « système de référence »</p>	<p>= pas de réaction du prof Prof explique, posture du prof. Prof fait cours</p>
<p>34.23 à 37.27</p>	<p>P relance Mehdi sur « Vous c'est la parole »...: « Je m'interroge sur le rôle des médiateurs...moi je me dis que ...est-ce que cela ne serait pas u solution de faire parler chacun de sa vérité à toi.... Peut-on imaginer système sans sanction » Tom parle de boxe « parfois les mots ne suffisent pas ». P : « Ok il y l'histoire du défolement, votre honneur, votre identité a été bafouée ... n vous n'êtes pas d'accord ? (35.32)» Mehdi : « Ouais mais imaginez que celui qui a insulté soit plus fort physiquement c'est pas juste ». P : (36.03) « On va pas imaginer de la lutte greco-romaine son in tous l tchéchènes vont gagner » . Yacoupe « ce serait bien une salle où tout le monde peut se battre » Anaïs propose le défolement suivi de la parole (36.37). P : (36.57) « Vous rétablissez le duel d'honneur »...parle du jeu d'échec Yacoupe (37.05): « A la fin, il faut toujours qu'il y ait un vainqueur. Si à la f il n'y a pas de vainqueur c'est pas réglé ... deux personnes ils sont à égalité la fin ça n'a jamais existé... il y a toujours quelqu'un qui sera gagnant».</p>	<p>S'engage plus ? Dilemmes sur le défolement, il y a cette histo d'honneur Prof il explique le problème. Entre parole/ violence entre rapport a mots/corps. On tient une contradiction ! Provocation ? Valeur violence. Valeur intelligence versus violence physique P ne rebondit pas « il faut toujours un gagnan La violence est-elle forcément juste ? Amène elle de la justice.</p>

37.27 à 38.06	P : « silence hum... rétablir un duel en définitive pour défouler celui qui s'est fait insulter, rétablir son honneur, faire en sorte que celui qui a insulté ne se pas déshonoré non plus, non pas passer forcément pas un duel physique, par qu'il y aura toujours une inégalité entre quelqu'un, comme disait Mehdi, qui est plus fort que l'autre....mais passer par le jeu d'échec »	P fait une synthèse En réalité, les valeurs morales ont évolué, mais P ne le fait pas remarquer
38.06	Anthony : « Passer par autre chose que la parole se serait bien, parce que la parole c'est bien mais au bout d'un moment la parole peut-être c'est gentil » « La parole n'est pas suffisante » ? Anthony : « Ca dépend pour qui. Certainement il faut faire quelque chose de physique pour qu'ils comprennent. Certains sont assez intelligent pour comprendre par la parole ce qu'il faut faire »	Technique de relance du prof Introduire la privation de liberté ! C'est faire quelque chose d'autre que la parole.
	38.44 (<u>camions de pompiers</u>) Aliah : « Vous voyez il dit que c'est un arabe qui a fait quelque chose » Mehdi : « Y'a que toi que ça fait rire » P : « Aliah a compris que c'est de l'humour c'est déjà ça » puis P : « La parole du juge n'est pas suffisante ». 39.08 Anthony : « Si mais là on est au lycée ».	Silence long du prof ! Embarras ? Rebondir ? Mehdi très énervé ! La réaction de Mehdi va à l'encontre de ce qu'ils disent car ils ont dit que les insultes passent quand les élèves connaissent, or là c'est exactement l'inverse P relève pas
	Antony : 39.30 « Les CPE ils sont nuls en fait, ils savent pas gérer ces problèmes ... non ce n'est pas compliqué... si le CPE a frappé la personne parce que l'autre l'a insulté il a raison »... 40.48 Le mode de règlement actuel est le meilleur	Valeur qui s'oppose au droit. Peut-on se satisfaire de cela ?
	41.10 Il n'y a pas besoin d'un système de règlement au lycée ?	
41.50	P : Le lycée ne règle rien pour les problèmes ». Mehdi « le lycée sert à rien d'autres « si si » 42.12 « Est-ce qu'au quotidien il y a d'autres insultes que celles qui sont liées aux origines ? Tom « Insulter les parents »... « les origines »... « physique »... « la taille, le caractère »... « quelqu'un qui s'habille pas comme	Prof ne relève pas les oppositions entre élèves

	<p>tout le monde ». Yacoupe 43.28 « Ca dépend de la personne, du jour...peu être sa mère est morte »</p>	
	<p>43.46 P introduit a désignation et fait la différence avec le racisme qui amène de la discrimination... Prof 44.13 fait la différence entre racisme et discrimination. P : 45.38 « Là je veux en venir c'est que ce qu'on constate, et vous avez parlé de discrimination, quand on insulte sur la personnalité, le physique, sur les origines, amène ceux qui en sont victimes comme ceux qui les profèrent à créer un cadre discriminatoire. <u>Celui qui se fait traiter de gros, tout le temps au bout d'un moment il va intégrer cette réalité</u>, on est d'accord et il est possible que socialement lorsqu'il se présente il s'empêche un certain nombre de choses dans sa vie sociale parce qu'il a très bien intégré qu'il était gros parce que beaucoup lui on dit était gros et qu'il a été rabaissé à cause de ce... Il en va de même pour d'autres motifs, on avait dit le handicap par exemple...les origines familiales, le métier des parents, il y a des professions plus valorisées que d'autres...y'a la richesse aussi, pauvre ou riche.</p>	<p>Est-ce la conclusion du débat recherché ?</p> <p>Synthèse du prof</p> <p>Dimension morale</p>

Annexe 20 : Noé, débat 2 - Verbatim avec codage de l'ACS 2

	AGIR	SAVOIR	VALEUR
<p>Ch 1 : Alors, je te propose de procéder comme dernière fois. Tu disais être à moitié satisfait, parlais même de mi-réussite mi-échec</p>			
<p>N 2 : J'ai le sentiment, mais en première analyse techniquement tous les éléments étaient là pour faire quelque chose de très intéressant</p>			

Ch 3 : Ouais , allez je te propose de démarrer po ne pas perdre de temps. Alors je laisse passer vidéo et tu arrêtes quand tu veux [visionnage]			
N 4 : Là on peut s'arrêter. Alors, la question je trouve peut-être pertinente me semble-t-il et situation de départ vraiment intéressante			
Ch 5 : Ah oui euh la question, c'est quoi			
N 6 : Oui : " Est-ce que vous avez déjà été insulté "			
Ch 7 : Oui c'est vrai, je vois			
N 8 : La situation décrite était très très riche vraiment. Et ce que les élèves en ont dit a moment du débat euh comment dire, ce que ce fait jaillir comme questions non, pas comme questions ça je vais y revenir plus-tard plutôt comme réactions au moment du débat était intéressant. Il y avait là, comment, il y avait enfin en gros, il y avait là toutes les graines pour faire quelque chose de très bon. Mais après, c'est pas la faute des élèves, je ne suis pas parvenu à faire fleurir quoi. Y avait un terreau, y avait des graines mais je trouve que ça n'a pas suffisamment fleurit. Là par exemple, commence à discuter, et même très vite, mais n'interviens pas enfin je n'arrive pas à intervenir	je ne suis pas parvenu à faire fleurir quoi. Y avait un terreau, y avait des graines mais je trouve que ça n'a pas suffisamment fleurit. par exemple, ça commençait à discuter, et même très vite, mais je n'interviens pas enfin je n'arrive pas à intervenir pour faire un peu enfin comment dire, pour laisser un peu respirer tout ça. Ca va vite et là faudra un peu ralentir là, pour vraiment discuter de tout	La situation décrite était très tr riche, vraiment. Et ce que les élève en ont dit au moment du débat [.] était intéressant. Il y avait comment, il y avait là, enfin en gros il y avait là toutes les graines pour faire quelque chose de très bon	

<p>pour faire un peu enfin comment dire, po laisser un peu respirer tout ça. Ca va vite et faudrait un peu ralentir là, pour vraime discuter de tout ce qui est derrière ce qu' disent. Alors, je sais pas si je suis clair?</p>	<p>qui est derrière ce qu' disent</p>		
<p>Ch 9 : Ah mais complètement, mais qu'est-ce q se passe là, tu dis rien</p>			

<p>N 10 : Non ça va trop vite, je me dis enfin tu vois on discutait du silence là l'autre jour [fait référence à l'ACCC], là il aurait fallu un silence ou au-moins ralentir. Alors bon c'est un peu contradictoire ce que je dis parce que la dernière fois [fait référence à l'ACC] on disait que ça posait un problème [les silences et le rythme lent]. Je le mets sur quel compte alors je pense enfin je me posais la question ces derniers jours, si ce n'est pas un problème de démarche de ma part, de démarche proprement dit je vais essayer de l'expliquer. Euh, ce que je ne suis pas suffisamment parvenu à faire c'est justement la multiplicité des valeurs, faire émerger ces valeurs</p>			<p>je me dis enfin tu vois on discutait du silence là l'autre jour [fait référence à l'ACCC], là il aurait fallu un silence ou au-moins ralentir. Alors bon c'est un peu contradictoire ce que je dis parce que la dernière fois [fait référence à l'ACC] on disait que ça posait un problème [les silences et le rythme lent]. Je le mets sur quel compte alors je pense enfin je me posais la question ces derniers jours, si ce n'est pas un problème de démarche de ma part, de démarche proprement dit je vais essayer de l'expliquer. Euh, ce que je ne suis pas suffisamment parvenu à faire c'est justement la multiplicité des valeurs, faire émerger ces valeurs</p>
<p>Ch 11 : Ouais</p>			
<p>N 12 : Si j'ai bien compris ce que recouvre le terme des valeurs, ce qui peut y avoir derrière tout ce que les élèves font, il y a bien des valeurs. Le problème ici c'est qu'il n'y avait pas assez de situations dilemniques durant le débat et c'est ce qui a pu y avoir comme problème dans tous ces échanges. Au bout d'un moment il n'y avait plus de situation problème mais peut-être que je me trompe tu vois ce que je veux dire ?</p>		<p>Si j'ai bien compris ce que recouvre le terme des valeurs, ce qui peut y avoir derrière tout ce que les élèves font, il y a bien des valeurs. Le problème ici c'est qu'il n'y avait pas assez de situations dilemniques durant le débat et c'est ce qui a pu y avoir comme problème dans tous ces échanges. Au bout d'un moment il n'y avait plus de situation</p>	

		problème	
Ch 13 : Oui je vois			
N 14 : Mais comme tout le monde se retrouvait dans la même valeur euh en gros ah ben oui les adultes servent à rien point, on peut se débrouiller tout seul, voilà où il suffit d'appeler les parents voilà et je n'ai pas réussi de ces éléments là à fouiller davantage pourquoi vous pensez que les adultes servent à rien on va y revenir après peut-être sur l'affaire du CPE là	je n'ai pas réussi de ces éléments là à fouiller davantage pourquoi vous pensez que les adultes servent à rien on va y revenir après peut-être sur l'affaire du CPE là		
Unité d'analyse :	La situation décrite était très très riche, vraiment. Et ce que les élèves en ont dit au moment du débat euh comment dire, ce que cela fait jaillir comme questions non, pas comme questions ça je vais y revenir plus-tard plutôt comme réactions au moment du débat était intéressant. Il y avait là, comment, il y avait là, enfin euh en gros, il y avait là toutes les graines pour faire quelque chose de très bon. Mais après, c'est pas la faute de ces élèves, je ne suis pas parvenu à faire fleurir quoi. Y avait un terreau, y avait des graines mais je trouve que ça n'a pas suffisamment fleuri. Là par exemple, ça commence à discuter, et même très vite, mais je n'interviens pas enfin je n'arrive pas à intervenir pour faire un peu enfin comment dire, pour laisser un peu respirer tout ça. Ca va vite et là faudrait un peu ralentir là, pour vraiment discuter de tout ce qui est derrière ce qu'ils disent [...] Si j'ai bien compris ce que recouvre le terme des valeurs, ce qui peut y avoir derrière tout ce que les élèves font, il y a bien des valeurs. Le problème ici c'est qu'il n'y avait pas assez de situations dilemni-		

	<p>durant le débat et c'est ce qui a pu y avoir comme problème dans tous ces échanges. Au bout d'un moment n'y avait plus de situation problème [...] je n'ai pas réussi de ces éléments là à fouiller davantage pourquoi vous pensez que les adultes servent à rien on va y revenir après peut-être sur l'affaire du CPE là [...]</p>		
<p>Ch 15 : Ah oui alors je l'ai sélectionné cette section</p>			
<p>N 16 : Oui elle est vraiment très intéressante vraiment, pour en faire quelque chose de riche, enfin voilà quoi je ne sais pas si je suis suffisamment clair ?</p>			
<p>Ch 17 : Ouais alors euh en fait t'avais l'impression qu'il n'y a pas d'opposition de valeurs en fait qu'il y avait toujours consensus donc en gros tu n'as pas assez réussi à faire émerger les valeurs tu n'as pas réussi à les mettre en débat c'est ça ?</p>			

<p>N 18 : Oui alors c'est le sentiment que j'avais alors il y a eu ce moment là exactement là à propos du racisme (montre l'image figé) mais très rapidement j'en suis arrivé à arriver avec ma parole de prof en disant timent, qu'est-ce que vous appelez racisme ok on est tous d'accord pour ce que dit Aliah est juste point. Et voilà, c'est terminé. Et je n'ai pas essayé par exemple de travailler avec lui [il montre un élève du doigt] ou d'autres qui auraient pu se raccorder à son système de valeurs et leur dire et pour vous pourquoi ce n'est pas du racisme, pourquoi vous paraît naturel de dire ça et fouiller, allez un peu plus, faire un pas de plus et faire dire à l'élève plus que sa première expression. Et là, par exemple, j'aurais pu lui dire ok vous dites c'est du racisme, ça vous semble être tellement une évidence alors précisez votre jugement, vous avez dit cela automatiquement. Et moi, je suis arrivé avec mon concept, et v'lann plus rien j'ai cassé le truc quoi. Pourtant je souhaitais vraiment leur faire dire un peu plus ce qu'ils ressentent, passer la barrière de ce discours attendu, scolaire finalement parce qu'ils savent bien qu'ils vont répondre pour que le prof soit content. J'ai eu ce but de leur faire dire les choses, pour avoir un échange sincère pas plaqué comme c'est le cas</p>	<p>il y a eu un moment exactement là à propos de racisme (montre l'image figé) mais très rapidement j'en suis arrivé à arriver avec ma parole de prof en disant timent, qu'est-ce que vous appelez racisme ok on est tous d'accord pour ce que dit Aliah est juste point. voilà, c'est terminé [...] moi, je suis arrivé avec mon concept, et v'lann plus rien j'ai cassé le truc quoi</p>		<p>Pourtant je souhaitais vraiment leur faire dire un peu plus ce qu'ils ressentent, passer la barrière de ce discours attendu, scolaire finalement parce qu'ils savent bien qu'ils vont répondre pour que le prof soit content. J'ai eu ce but de leur faire dire les choses, pour avoir un échange sincère pas plaqué comme c'est le cas</p>
<p>4.36 Ch 19 : Mais comment tu expliques ça que</p>			

<p>es rentré dans le concept en fait là ?</p>			
<p>N 20 : Parce que ça c'est un vieux truc on s'est retrouvé dans une approche de prof tout à fait traditionnelle, classique. La situation qu'il exposé n'a pas été un moyen de faire émerger des points de vue, individuels, partagés modifiables, modifiables justement parce qu'ils étaient partagés et qui posent problème à un moment donné, ce que j'appellerais moi une problématique. Ca a été un prétexte en gros pour donner des axes, tu te rappelles sur ta carte mentale j'ai donné des axes pour arriver à ce que je voulais.</p>		<p>Parce que ça c'est un vieux truc on s'est retrouvé dans une approche de prof tout à fait traditionnelle classique. La situation qu'il a exposé n'a pas été un moyen de faire émerger des points de vue individuels, partagés et modifiables modifiables justement parce qu'ils étaient partagés et qui pose problème à un moment donné, ce que j'appellerais moi une problématique. Ca a été un prétexte en gros pour donner des axes</p>	
<p>Ch 21 : D'accord</p>			
<p>N 22 : En gros on se retrouve dans un cours classique je vous montre une étude de cas regardez bah je sais pas moi ben une étude de cas en histoire géographie je me retrouve dans une situation de prof d'histoire géographie classique avec mon étude de cas que je mets en perspective, là c'est ça qui guide mon choix tu vois</p>		<p>on se retrouve dans un cours classique je vous montre une étude de cas regardez bah je sais pas moi ben une étude de cas en histoire géographie je me retrouve dans une situation de prof d'histoire géographie classique avec mon étude de cas que je mets en perspective, là c'est ça qui guide mon choix tu vois</p>	

Unité d'analyse :	<p>Il y a eu un moment là exactement là à propos du racisme (montre l'image figé) mais très rapidement j'é suis arrivé à arriver avec ma parole de prof en disant tient, qu'est-ce que vous appelez racisme ok on est to d'accord pour ce que dit Aliah est juste point. Et voilà, c'est terminé [...] Et moi, je suis arrivé avec mo concept, et vlann plus rien j'ai cassé le truc quoi [...] Pourtant je souhaitais vraiment les faire dire un peu pl ce qu'ils ressentent, passer la barrière de ce discours attendu, scolaire finalement parce qu'ils savent bie quoi répondre pour que le prof soit content. J'ai ce but de leur faire dire les choses, pour avoir un échang sincère pas plaqué comme c'est le cas [mon choix là] c'est un vieux truc on s'est retrouvé dans une approch de prof tout à fait traditionnelle, classique. La situation qu'il a exposé n'a pas été un moyen de faire émerg des points de vue, individuels, partagés et modifiables, modifiables justement parce qu'ils étaient partagés qui posent problème à un moment donné, ce que j'appellerais moi une problématique. Ca a été un prétex en gros pour donner des axes [...] on se retrouve dans un cours classique je vous montre une étude de c regardez bah je sais pas moi ben une étude de cas en histoire géographie je me retrouve dans une situati de prof d'histoire géographie classique avec mon étude de cas que je mets en perspective, là c'est ça q guide mon choix tu vois</p>		
Ch 23 : Du coup et d'accord mais tu en av conscience sur le coup?			

<p>N 24 : Non parce que quand je suis dans l'action je patauge, je me dis là bon ben là je me suis contenté là on est arrivé à une étape où il n'y a plus rien à dire sur le racisme puis on va passer à un autre tiens comment vous réglez le problème et la fin j'ai compris au bout d'un moment bon ben on est arrivé à une étape passons et tu vois même la dernière étape je dis bon est-ce qu'il y a d'autres insultes auxquelles vous êtes confrontés On se retrouve toujours dans cette mise en perspective en disant ouais bon il n'y a pas de dilemmes là dedans, y a pas de situation débat, handicap, le caractère physique ou psychologique qui peuvent être des prétextes à bon ben il y avait rien à dire en fait c'était trop descriptif</p>			
<p>Ch 25 : D'accord, bon on va continuer, alors, sélection</p>			

<p>N 26 : Les moments particuliers que j'ai reter bien évidemment c'est les points forts que m j'aurais voulu davantage exploiter en allant u peu plus loin dans l'expression des valeurs, enf dans le sens que je t'ai expliqué. Alors, y a réaction d'Aliah « ca c'est du racisme », c'e évidemment le rapport aux adultes avec le CP oui euh oui il y avait un autre moment mais vois je ne l'ai pas retenu parce que euh ben voil on est victime des programmes, tu vois dans que je te disais parce que c'est pas au programn mais ça peut-être dans un autre programme p exemple au collège sur l'identité ouais pourqu ils étaient tous d'accord et moi-même d'ailleu on était tous d'accord pour dire on comprend qu tu étais touché par cette remarque d'u camarade qui dans une autre situation ne t'aura pas touché. Qu'est-ce qui toi t'affecte toi dans to identité et qu'est-ce qui les affecte dans le identité en fait ?</p>			
<p>7.25 Ch 27 : D'accord, on pourra revenir là dessu Et quand tu disais là j'ai été comme tout le mond touché par les programmes là je n'ai pas très bie compris?</p>			

<p>N 28 : Ben par exemple j'ai été déterminé par l'idée que bon ben c'est pas une forme de sur-préparation mais on avait travaillé sur la question du racisme et discrimination parce qu'ils parlaient des pakistanais en me disant on va peut-être tomber sur d'autres formes d'insultes et hop, ça n'est pas tombé dessus et peu importe ce n'est pas grave. Et deuxièmement, la question de justice euh parce qu'on parlait de la loi au bord d'un moment là et du fonctionnement de l'établissement scolaire c'est un peu ce qu'on trouve dans les programmes en fait dans ses grandes lignes euh et je peux pas ignorer ça quand même</p>	<p>on parlait de la loi au bord d'un moment là et du fonctionnement de l'établissement scolaire</p>	<p>c'est un peu ce qu'on trouve dans les programmes en fait dans ses grandes lignes</p>	<p>je peux pas ignorer ça quand même</p>
<p>Ch 29 : Et ça comment dire ça t'a un peu en fait comment dire</p>			

<p>N 30 : Oui ça m'a un peu détourné de mon attention avec les élèves tu vois parce que quand j'ai préparé ma séance j'avais mis mes axes côté avec mes éléments du programme et je les ai trop en tête c'est-à-dire que je lâche pas suffisamment prise avec à mon avis sur un certain nombre de questions là en direct qui peuvent être bon tout à fait intéressante</p>	<p>ça m'a un peu détourné de mon attention avec les élèves</p>	<p>tu vois parce que quand j'ai préparé ma séance j'avais mis mes axes côté avec mes éléments du programme et je les ai trop en tête c'est-à-dire que je lâche pas suffisamment prise avec à mon avis sur un certain nombre de questions là en direct qui peuvent être bon tout à fait intéressante</p>	
<p>Ch 31 : A oui donc quand tu es dans la situation c'est l'histoire de la carte mentale mémorisée, voyais les petits bras qui apparaissaient c'est ça</p>	<p>Ch: c'est l'histoire de la carte mentale mémorisée, voyais les petits bras qui apparaissaient</p>		
<p>N 32 : Complètement, je voyais ces petits bras qui apparaissaient</p>	<p>Complètement, je voyais ces petits bras qui apparaissaient</p>		
<p>Ch 33 : D'accord et ce que tu avais noté là dans ces bras, enfin si je m'en rappelle bien, c'est essentiellement des savoirs ?</p>		<p>Ch 33 : D'accord et ce que tu avais noté là dans ces bras, enfin si je m'en rappelle bien, c'est essentiellement des savoirs ?</p>	

N 34 : Oui		N 34 : Oui	
Ch 35 : Donc pas de valeurs		Ch 35 : Donc pas de valeurs	
N 36 : Ouais		N 36 : Ouais	
Unité d'analyse :	<p>On parlait de la loi au bout d'un moment là et du fonctionnement de l'établissement scolaire c'est un peu (qu'on trouve dans les programmes en fait dans ses grandes lignes euh et je peux pas ignorer ça quand même [et] ça m'a un peu détourné de mon attention avec les élèves [...] tu vois parce que quand j'ai préparé ma séance j'avais mis mes axes à côté avec mes éléments du programme et je les ai trop en tête c'est-à-dire que je lâche pas suffisamment prise avec à mon avis sur un certain nombre de questions là en direct qui peuvent être bon tout à fait intéressante. [Ce sont essentiellement] des savoirs [pas des] valeurs. Ch: c'est l'histoire de la carte mentale mémorisée, tu voyais les petits bras qui apparaissaient [...] N: Complètement, je voyais ces petits bras qui apparaissaient</p>		
Ch 37 : Parce que le programme n'est pas axé sur des valeurs, je ne le connais pas assez bien			
N 38 : Ben le programme est comment dire t'offre une liberté énorme en terme d'interprétation, il n'y a pas de problème. Mais pose un certain nombre de savoirs et après des démarches à côté situ veux			
Ch 39 : Et les valeurs pour le coup elles n'apparaissent pas ? J'en sais rien j'ai jamais lu crois			

<p>N 40 : Ben si tu veux je te montrerais à l'occasion c'est très léger, y'a pas vraiment de valeurs. On te dire voilà sur la question de la justice voilà c'est un sujet à aborder tout comme sur la justice pénale. Tu vois on te donne les axes et avec le programme tu vois on pourrait carrément faire un cours traditionnel tu vois ? Puis à côté on t'incite de passer par le débat etc</p>			
<p>10.43 Ch 41 : Allez allons y dans les séquences alors on va regarder les tiennes aussi d'ailleurs parce que j'avais retenu les mêmes aussi avec d'autres. Bon on continue ben je te propose de démarrer avec l'entrée dans le débat là quand tu le lances</p>			
<p>N 42 : Oui bonne idée, parce que je ne suis pas rentré dans la matière comme la dernière fois</p>			
<p>10.57 Ch 43 : Oui alors allons y et tu arrête quand tu veux hein [visionnage]</p>			
<p>N 44 : Oui ok on peut arrêter je vois tout à fait alors</p>			
<p>Ch 45 : C'est bon</p>			

<p>N 46 : Oui tout à fait. Alors là, on se retrouve dans une démarche traditionnelle, je fais le lien avec la séance précédente en rappelant la définition du sujet en fait et je fais un lien après qui me paraît habile sur le moment en disant voyons ce que Anthony va nous raconter sur la situation, est-ce que c'était utile je sais pas voyons leurs têtes à mon avis non</p>	<p>Alors là, on se retrouve dans une démarche traditionnelle, je fais le lien avec la séance précédente en rappelant la définition du sujet</p>	<p>est-ce que c'était utile je sais pas voyons leurs têtes à mon avis non</p>	<p>en fait et je fais un lien après qui me paraît habile sur le moment en disant voyons ce que Anthony va nous raconter sur la situation</p>
<p>Ch 47 : Est-ce que tu penses que cela a eu un impact après sur le déroulement du débat ?</p>			
<p>N 48 : Non</p>			
<p>Ch 49 : Non ?</p>			
<p>N 50 : Parce que je pense que dans leur esprit c'était parfaitement clair hum ça avait été dit à la séance précédente en fait la séance précédente qui aurait aussi pu faire débat était pour poser une définition en fait</p>	<p>je pense que dans leur esprit c'était parfaitement clair hum ça avait été dit à la séance précédente en fait</p>		
<p>Ch 51 : Donc là t'as fait le choix de partir d'une définition là où la dernière fois tu es tout de suite rentré dans la situation racontée</p>			
<p>N 52 : En effet, en sortant de la séance je me suis dit que ce n'était pas forcément heu très habile [de démarrer par un rappel de la séance précédente, alors que lors du 1er débat N. avait tout de suite engagé les échanges] nécessaire</p>		<p>ce n'était pas forcément heu très habile, nécessaire [...] bon c'est les routines de métier en fait</p>	

en revoyant cette partie en effet ouais mais bon c'est les routines de métier en fait			
Ch 53 : Alors oui c'est ça après je ne sais pas non plus quoi en penser par rapport au sujet			
N 54 : Oui on l'a peut-être quand même un peu épuisé [le sujet]oui en parlant là je m'en suis rendu compte. Le prof arrive là, il fait son cours qu'il a en tête et puis on ne se servira pas de ça en fait plus-tard dans le débat, voilà le sujet est clos	Oui on l'a peut-être quand même un peu épuisé [le sujet]oui en parlant là je m'en suis rendu compte. Le prof arrive là, il fait son cours qu'il a en tête et puis on ne se servira pas de ça en fait plus-tard dans le débat, voilà le sujet est clos		
13.01 Ch 55 : Parce que là ton objectif, celui que tu cherchais était quoi précisément			
N 56 : Faire un lien			
Ch 57 : Oui			
N 58 : Mais c'est purement rhétorique			
Ch 59 : Ouais c'est ça			
N 60 : Oui c'est l'attitude du prof ordinaire bon m'y retrouve aussi parfois, c'est clair			Oui c'est l'attitude du prof ordinaire bon m'y retrouve aussi parfois, c'est clair

Ch 61 : Alors, je ne suis pas allé au bout de démarche alors rappelez moi ce qu'on a vu à séance précédente, rappelez moi la définition de l'insulte [rire]			
N 62 : Oui ça c'est l'attitude optimale			
Ch 63 : Voilà dans notre système de représentation et dans l'institution c'est ce qui est préconisé		Voilà dans notre système de représentation et dans l'institution c'est ce qui est préconisé	
N 64 : Cette partie là me paraît inutile			
Unité d'analyse :	Alors là, on se retrouve dans une démarche traditionnelle, je fais le lien avec la séance précédente en rappelant la définition du sujet en fait et je fais un lien après qui me paraît habile sur le moment en disant voyons ce que Anthony va nous raconter sur sa situation, est-ce que c'était utile je sais pas vu leurs têtes mon avis non [...] Je pense que dans leur esprit c'était parfaitement clair hum ça avait été dit à la séance précédente en fait [...] Oui on l'a peut-être quand même un peu épuisé [le sujet] oui en parlant là je m'en suis rendu compte. Le prof arrive là, il fait son cours qu'il a en tête et puis on ne se servira pas de ça en fait plus tard dans le débat, voilà le sujet est clos [...] bon c'est les routines de métier en fait [...] Oui c'est l'attitude de prof ordinaire bon je m'y retrouve aussi parfois, c'est clair [...] Voilà dans notre système de représentation dans l'institution c'est ce qui est préconisé		
13.50 Ch 65 : Ok et à un moment, pour aller un peu plus loin [visionnage]			
N 66 : Ok là tu veux savoirs si c'était utile? C'est ça			
Ch 67 : Non non, plutôt tes intentions là			

<p>N 68 : En fait, je suis en train de leur dire ce qui se passe dans ma tête c'est comme si je leur disais voilà comment il va falloir fonctionner pour débattre parce que je veux les amener avec moi mais en fait je les prive de parole là, ça fait quoi 15 minutes que je monologue ouais toute cette partie là c'est le prof qui fait ça préparatif de cours devant eux mais peut-être je le fais pour moi rentrer dans le débat</p>	<p>En fait, je suis en train de leur dire ce qui se passe dans ma tête c'est comme si je leur disais voilà comment il va falloir fonctionner pour débattre</p>		<p>parce que je veux les amener avec moi mais en fait je les prive de parole là, ça fait quoi 15 minutes que je monologue ouais toute cette partie là c'est le prof qui fait ça préparatif de cours devant eux mais peut-être je le fais pour moi rentrer dans le débat</p>
<p>Ch 69 : Oui c'est pour toi en fait</p>			
<p>N 70 : Oui ben là, d'ailleurs c'est marrant, mais même moi très bien, là je suis en train de me dire que ça n'a pas de sens ni d'intérêt pour eux parce que si leur intention était de voir comment je fais pour amener le débat ok cela aurait eu de l'intérêt mais ils ne sont pas là pour ça</p>	<p>là je suis en train de me dire que ça n'a pas de sens ni d'intérêt pour eux parce que si leur intention était de voir comment je fais pour amener le débat ok cela aurait eu de l'intérêt mais ils ne sont pas là pour ça</p>		
<p>15.40 Ch 71 : Mais en tout cas clairement c'est très différent par rapport au premier débat et en t'écoutant tu sais tu avais fait un schéma là une schématisation du débat est-ce que au-delà de la carte mentale tu sais tu avais fait algo</p>			

je sais même pas comment l'appeler tu avais fait un schéma avec les valeurs etc tu sais est-ce que tu l'avais à l'esprit à ce moment là où pas du tout			
N 72 : Non non je n'avais pas tenu compte de cette schématisation dans la séance telle que l'ai menée parce que cette phase là n'y était pas			
Ch 73 : Ah oui exact elle n'y était pas c'est vrai			
N 74 : En fait l'idée de rentrer comme ça dans le débat ça m'est venu ben en fait c'est le métier qui revient au galop même en fait, c'est ma formation académique m'amène à ça, on y refaire comme avant quoi, des normes de métier c'est ça		l'idée de rentrer comme ça dans le débat ça m'est venu ben en fait c'est le métier qui revient au galop même en fait, c'est ma formation académique m'amène à ça, on y refaire comme avant quoi, des normes de métier c'est ça	
Ch 75 : Mais si c'était à refaire enfin forcément tu ne le ferais plus ?			

<p>N 76 : Clairement, non je ne le referais pas, ferais comme dans le premier débat. Mais attention, il y avait aussi le côté risqué aussi faut le dire de commencer là par : "qu'en pensez-vous?", comme je l'avais fait la dernière fois, tu sais pas ce qui va tomber donc tu visses avec des réflexes oui de métier mais en face l'élève lui ben il écoute, comme d'habitude mais c'est qu'on recherche aussi euh enfin habituellement c'est normal tu vois. Puis il y a aussi ces risques de blancs, on en avait parlé hein [durant l'autoconf croisée] qui ben qui font peur en définitive à l'enseignant et là tout du long de la séance j'ai eu peur des blancs ben là un peu plus loin là je m'en rappelle très bien [visionnage] tu vois là, j'ai répondu à ma question avec une hypothèse pour fermer ce trou là, ce blanc et les élèves ont acquiescé tout simplement. J'ai eu d'autant peur des blancs qu'on est là dans une configuration comment dire hum les contextes de classe je sais pas si je m'exprime parfaitement bien. J'ai une crainte que le débat n'ait pas lieu en fait, qu'il ne prenne pas. Regarde E. [il fait référence à E. présente lors de l'autoconf croisée] ses élèves qui ne parlent pas du tout. Là, je ne voulais pas en arriver là. Moi avec des élèves très dispersés là, par exemple la jeune fille qui vient d'arriver là en larmes là, elle avait un problème je ne vois pas du tout là elle</p>	<p>Puis il y a aussi ces risques de blancs, on en avait parlé hein [durant l'autoconf croisée] qui ben qui font peur en définitive à l'enseignant et là tout du long de la séance j'ai eu peur des blancs ben là un peu plus loin là je m'en rappelle très bien [visionnage] tu vois là, j'ai répondu à ma question avec une hypothèse pour fermer ce trou là, ce blanc et les élèves ont acquiescé tout simplement. J'ai eu d'autant peur des blancs qu'on est dans une configuration comment dire hum les contextes de classe je sais pas si je m'exprime parfaitement bien. J'ai une crainte que le débat n'ait pas lieu en fait, qu'il ne prenne pas</p>	<p>il y avait aussi le côté risqué aussi faut le dire de commencer là par : "qu'en pensez-vous?", comme je l'avais fait la dernière fois, là tu sais pas ce qui va tomber donc tu visses avec des réflexes oui de métier mais en face l'élève lui ben il écoute comme d'habitude mais c'est qu'on recherche aussi euh enfin habituellement c'est normal tu vois [...] regarde E. [il fait référence à E. présente lors de l'autoconf croisée] ses élèves qui ne parlent pas du tout. Là, je ne voulais pas en arriver là. Moi avec des élèves très dispersés par exemple la jeune fille qui vient d'arriver là en larmes là, elle avait un problème je ne vois pas du tout là elle interpelle sa voisine, je lui demande est-ce que ça va. Elle elle se sent j'ai l'impression agressive alors que non c'est pas mon but, lui dis que si elle veut elle peut sortir, je la vois parler avec sa voisine là. En tout cas, elle capte toute l'attention du groupe</p>	
--	--	--	--

<p>interpelle sa voisine, je lui demande est-ce que ça va. Elle elle se sent j'ai l'impression agresse alors que non c'est pas mon but, je lui dis que elle veut elle peut sortir, je la vois parler avec voisine là. En tout cas, elle capte toute l'attention du groupe. Puis Mehdi qui chaque fo</p>			
<p>Ch 77 : Oui chaque fois il est là</p>			

N 78 : Oui il cherche à se mettre en dehors puis discute du thème c'est clair mais il parasite l'échanges			
Ch 79 : D'ailleurs tu l'interpelles souvent d'ailleurs			
Unité d'analyse :	<p>En fait, je suis en train de leur dire ce qui se passe dans ma tête c'est comme si je leur disais voilà comment va falloir fonctionner pour débattre parce que je veux les amener avec moi mais en fait je les prive de parole là, ça fait quoi 15 minutes que je monologue ouais toute cette partie là c'est le prof qui fait ça préparation de cours devant eux mais peut-être je le fais pour moi rentrer dans le débat [...] là je suis en train de me dire que ça n'a pas de sens ni d'intérêt pour eux parce que si leur intention était de voir comment je fais pour amener le débat ok cela aurait eu de l'intérêt mais ils ne sont pas là pour ça [...] l'idée de rentrer comme ça dans le débat ça m'est venu ben en fait c'est le métier qui revient au galop même en fait, c'est ma formation académique m'amène à ça, on va refaire comme avant quoi, des normes de métier c'est ça [...] Puis il y a aussi ces risques de blancs, on en avait parlé hein [durant l'autoconf croisée] qui ben qui font peur en définitive l'enseignant et là tout du long de la séance j'ai eu peur des blancs ben là un peu plus loin là je m'en rappelle très bien [visionnage] tu vois là, j'ai répondu à ma question avec une hypothèse pour fermer ce trou là, et blanc et les élèves ont acquiescé tout simplement. J'ai eu d'autant plus peur des blancs qu'on est là dans une configuration comment dire hum les contextes de classe je sais pas si je m'exprime parfaitement bien. J'ai une crainte que le débat n'ait pas lieu en fait, qu'il ne prenne pas [...] il y avait aussi le côté risqué aussi faut le dire de commencer là par : "qu'en pensez-vous?", comme je l'avais fait la dernière fois, là tu sais pas ce qui va tomber donc tu visses avec des réflexes oui de métier mais en face l'élève lui ben il écoute, comme d'habitude mais c'est ça qu'on recherche aussi euh enfin habituellement c'est normal tu vois [...] regarde E. fait référence à E. présente lors de l'autoconf croisée] ses élèves qui ne parlent pas du tout. Là, je ne voulais pas en arriver là. Moi avec des élèves très dispersés là, par exemple la jeune fille qui vient d'arriver là elle pleure larmes là, elle avait un problème je ne vois pas du tout là elle interpelle sa voisine, je lui demande est-ce que ça va. Elle elle se sent j'ai l'impression agressée alors que non c'est pas mon but, je lui dis que si elle veut elle peut sortir, je la vois parler avec sa voisine là. En tout cas, elle capte toute l'attention du groupe</p>		

<p>N 80 : Oui regarde là il est bien en-dehors physiquement même et à chaque fois, mais les autres aussi, ils essayent d'être pas du tout sous le regard des autres sont complètement en-dehors là et j'ai insisté au début en disant mettez-vous là comme ça c'est plus chaleureux [rire] tu vois mais bon rien à faire, centimètre par centimètre ils s'écartent, rien à faire</p>	<p>Oui regarde là il est bien en-dehors physiquement même et à chaque fois mais les autres aussi, essayent d'être pas du tout sous le regard des autres sont complètement en-dehors là et j'ai insisté au début en disant mettez-vous là comme ça c'est plus chaleureux tu vois mais bon rien à faire, centimètre par centimètre ils s'écartent rien à faire</p>		
<p>Ch 81 : Oui ok</p>			
<p>N 82 : Et à chaque fois je suis interpellé parce qu'il se passe ici [il montre le coin où la fille en larmes se trouve] et là [donc Mehdi qui avec son camarade sortent du groupe en reculant] parce qu'ils se parlent à chaque fois Mehdi</p>	<p>Et à chaque fois je suis interpellé parce qu'il passe ici [il montre le coin où la fille en larmes se trouve] et là [donc Mehdi qui avec son camarade sortent du groupe en reculant] parce qu'ils parlent à chaque fois Mehdi</p>		
<p>Ch 83 : Oui ils parlaient de ça</p>			

<p>N 84 : Mais rien à faire et ça m'occupe si bien que oui je comble les silences là parce que je ne veux pas perdre le groupe tu vois, je veux le garder avec moi là</p>	<p>Mais rien à faire et m'occupe si bien que oui comble les silences là</p>		<p>là parce que je ne veux pas perdre le groupe tu vois, je veux les garder avec moi là</p>
<p>Ch 85 : Complètement oui je vois bien, c'est de la gestion de classe?</p>			
<p>N 86 : Oui enfin non pas vraiment non c'est pas vraiment ça. Habituellement, oui je suis bien d'accord. Mais là j'essaye de laisser vivre les élèves, parce que c'est pas un cours habituel je cherche justement à euh comment dire, je cherche à capter tu vois une parole vraie donc je les laisse un peu partir. Mais, bon j'y porte mon attention sans le vouloir, je veux quand même les ramener à ce travail. Et je pense qu'ils ne participent pas parce que je pense qu'il n'y a pas eu suffisamment de problèmes dans la situation qui les mobilisent</p>		<p>je pense qu'ils ne participent pas parce que je pense qu'il n'y a pas eu suffisamment de problèmes dans la situation, qui les mobilisent</p>	<p>Oui enfin non pas vraiment non c'est pas vraiment ça. Habituellement, oui je suis bien d'accord. Mais là j'essaye de laisser vivre les élèves, parce que c'est pas un cours habituel et je cherche justement à euh comment dire, je cherche à capter tu vois une parole vraie donc je les laisse un peu partir. Mais, bon j'y porte mon attention sans le vouloir, je veux quand même les ramener à ce travail</p>

<p>Unité d'analyse :</p>	<p>Oui regarde là il est bien en-dehors physiquement même et à chaque fois, mais les autres aussi, ils essaye d'être pas du tout sous le regard des autres sont complètement en dehors là et j'ai insisté au début en disa mettez vous là comme ça c'est plus chaleureux tu vois mais bon rien à faire, centimètre par centimètre s'écartent, rien à faire [...] Et à chaque fois je suis interpellé parce qu'il se passe ici [il montre le coin où la fil en larmes se trouve] et là [donc Mehdi qui avec son camarade sortent du groupe en reculant] parce qu'ils parlent à chaque fois Mehdi [...] Mais rien à faire et ça m'occupe si bien que oui je comble les silences là parce que je ne veux pas perdre le groupe tu vois, je veux les garder avec moi là. Ch 85 : [...] C'est de la gestion de classe? [...]Oui enfin non pas vraiment non c'est pas vraiment ça. Habituellement, oui je suis bien d'accord Mais là j'essaye de laisser vivre les élèves, parce que c'est pas un cours habituel et je cherche justement à eux comment dire, je cherche à capter tu vois une parole vraie donc je les laisse un peu partir. Mais, bon j'y porte mon attention sans le vouloir, je veux quand même les ramener à ce travail. Et je pense qu'ils ne participe pas parce que je pense qu'il n'y a pas eu suffisamment de problèmes dans la situation, qui les qui les mobilisent</p>		
<p>Ch 87 : Oui d'accord</p>			
<p>N 88 : Tu vois Calvine là c'est pareil. Je suis certain qu'il aurait plein de choses à dire parce que lui il s'en prend là du fait de son attitude, sa gestuelle tu vois alors qu'au premier débat était vraiment dedans là très peu en fait. Alors que je pensais qu'il allait être le premier à réagir le premier concerné parce qu'il s'en prend dans la classe je pense enfin j'en suis même sûr D'ailleurs Aliah à la fin lui a dit à la fin en rigolant et en se tournant vers lui « ah toi, tu as été insulté non ? » tu vois mais comme pour provoquer une parole alors que non il ne se sent pas concerné moi aussi j'ai essayé et sans succès et à plusieurs</p>		<p>Tu vois Calvine là c'est pareil. Je suis certain qu'il aurait plein de choses à dire parce que lui il s'en prend là du fait de son attitude, sa gestuelle tu vois alors qu'au premier débat était vraiment dedans là très peu en fait. Alors que je pensais qu'il allait être le premier à réagir, le premier concerné parce qu'il s'en prend dans la classe je pense enfin j'en suis même sûr</p>	

reprises même			
Ch 89 : Et ça tu l'as ressenti toi ?			
N 90 : Oui il y avait comme une toile de fond à atteindre, à traverser, tu vois à la fois cette gamine qui rentre en pleures et ça ben ça ne dépend pas de moi mais aussi à la manière même où la séance a été conduite c'est évident enfin cela m'apparaît là clairement		Oui il y avait comme une toile de fond à atteindre, à traverser, tu vois à la fois cette gamine qui rentre en pleures et ça ben ça ne dépend pas de moi mais aussi à la manière même où la séance a été conduite c'est évident enfin cela m'apparaît là clairement	
Ch 91 : Mais en quoi c'est lié à la manière donc la séance est conduite ?			
19.50 N 92 : Alors je reviens à l'idée que enfin je ne veux pas aller dans ton sens hein pas du tout même			

Ch 93 : Oui oui ce n'est pas le but			
N 94 : Comme je comprends un peu plus ce qui passe derrière là la question des valeurs là tu vois et ce qu'on peut en faire, je pense que c'est parce que je ne suis pas arrivé à faire de sa situation émerger les valeurs des autres	je ne suis pas arrivé à faire de sa situation émerger les valeurs des autres		
Ch 95 : Pour toi alors c'est donc ça le boulot là du prof en EMC ?			Ch 95 : Pour toi alors c'est donc ça le boulot là du prof en EMC ?
N 96 : Oui enfin si non on fait cours comme d'habitude			Oui enfin si non on fait cours comme d'habitude
Unité d'analyse :	Tu vois Calvin là c'est pareil. Je suis certain qu'il aurait plein de choses à dire parce que lui il s'en prend là c'est fait de son attitude, sa gestuelle tu vois alors qu'au premier débat il était vraiment dedans là très peu en fait. Alors que je pensais qu'il allait être le premier à réagir, le premier concerné parce qu'il s'en prend dans la classe je pense enfin j'en suis même sûr [...] je ne suis pas arrivé à faire de sa situation émerger les valeurs des autres [...] Oui il y avait comme une toile de fond à atteindre, à traverser, tu vois à la fois cette gamine qui rentre en pleures et ça ben ça ne dépend pas de moi mais aussi à la manière même où la séance a été conduite c'est évident enfin cela m'apparaît là clairement [...] Ch 95 : Pour toi alors c'est donc ça le boulot du prof en EMC ?[...] Oui enfin si non on fait cours comme d'habitude		
Ch 97 : D'accord je vois			
N 98 : Ben tu vois Mehdi là, tellement dynamique au premier débat, c'est sans doute dit oui alors tu vois là alors il s'est passé ça la fille là elle a interloquée son copain il n'avait pas à dire			

devant elle voilà tout est dit			
Ch 99 : Mwouais			
N 100 : Il avait peut-être des questions sur lesquelles j'aurais pu rebondir et qui aurait pu faire en sorte qu'ils se sentent plus impliqués			
Ch 101 : Ouais c'est ça, en plus il est intéressante ce garçon			
N 102 : Oui il a des choses à dire			
Ch 103 : Mais tu n'arrives pas à l'amener parce qu'à un moment tu t'adresses directement à lui			
N 104 : Oui je n'arrive pas parce qu'il discute j'en ai marre de le voir là en-dehors du coup alors qu'il a sa place dans le débat, je oui je lui rentre un peu dedans pour qu'il participe parce qu'il pourrait amener de l'intérêt je le sais, mais c'est vrai je l'interpelle de manière tout à fait artificielle c'est vrai complètement en lui disant que ça suffit maintenant ces discussions alors que j'aurais dû le questionner parce que là il s'est juste tût	Oui je n'arrive pas parce qu'il discute et [...] je oui lui rentre un peu dedans pour qu'il participe [...] mais c'est vrai je l'interpelle de manière tout à fait artificielle c'est vrai complètement en lui disant que ça suffit maintenant ces discussions alors que j'aurais dû le questionner parce que là il s'est juste tût	qu'il pourrait amener de l'intérêt je le sais	j'en ai marre de le voir là en-dehors du coup alors qu'il a sa place dans le débat

Unité d'analyse :	Oui je n'arrive pas parce qu'il discute et j'en ai marre de le voir là en-dehors du coup alors qu'il a sa place da le débat, je oui je lui rentre un peu dedans pour qu'il participe parce qu'il pourrait amener de l'intérêt je sais, mais c'est vrai je l'interpelle de manière tout à fait artificielle c'est vrai complètement en lui disant qu ça suffit maintenant ces discussions alors que j'aurais dû le questionner parce que là il s'est juste tût		
21.19 Ch 105 : Ok bon on va y revenir mais je propose de passer un extrait là [visionnage] oua là sur ce moment ?			
N 106 : Le fait qu'il se passait rien?			
Ch 107 : Oui en fait, non mais est-ce que tu arriv à retrouver là ce que tu t'es dit là dans la tête ?			
N : Oui complètement, là je suis en train de n dire que l'image là l'usage du terme Pak Pak q est dégradant j'en viens à l'idée de cette enfin c ce que j'ai appelé la hiérarchie du mépris c'est dire que voilà il y a des origines qui paraissent plus dégradantes que d'autres etc et voilà. Je su vite passé sur la question de l'enjeu alors que l'avais mis sur mon arbre là [la carte mental parce que je m'étais dit que les causes sont liées une situation particulière. Il y a des témoins, mon avis je suis trop vite passé là-dessus peu être justement parce que cette dimension de situation qui aurait pu accrocher les autres peu être je sais pas			
Ch 108 : Ok et comment tu expliques ça du coup			

Parce que c'est toi qui dis voilà l'enjeu tu le dis toi			
23.07 N 109 : Oui voilà c'est ça. Il y a l'enjeu et je me dis ben voilà c'est bon, le cours et fait, suffit que je développe [rire]			
Ch 110 : Et oui, allez on range il n'y a plus rien voir [rire]			
N 111 : Oui là je déconstruis la situation en faisant une sorte de pseudo théorie de l'insulte, je prends clairement la main	Oui là je déconstruis la situation en faisant une sorte de pseudo théorie de l'insulte, je prends clairement la main		
Ch 112 : Oui c'est ça			
N 113 : Ben tout était dit, qu'est-ce que tu veux que ce jeune il dise ben oui il y a un enjeu dans une insulte et voilà c'est réglé			
Ch 114 : Oui c'est un réflexe			
N 115 : Oui un réflexe de métier, en fait la situation est un prétexte pour amener des savoirs, elle ne fait plus débat, parce que j'ai tout dit qui me sert à illustrer ma théorie et pour déconstruire la situation telle qu'elle a existé en mettant en perspective, en disant voilà alors ça sa va avec ça, ça avec ça etc. En gros, tel aspect		en fait sa situation est un prétexte pour amener des savoirs, elle ne fait plus débat, parce que j'ai tout dit qui me sert à illustrer ma théorie et pour déconstruire la situation telle qu'elle a existé en mettant en perspective en disant voilà alors ça sa va avec ça ça avec ça etc. En gros, tel aspect	Oui [c'est] un réflexe de métier

avec telle notion tu vois et c'est réglé		avec telle notion tu vois et c'est réglé	
Ch 116 : Et si tu devais rejouer la scène là, ferais quoi ?			
N 117 : Ouais c'est une bonne question là je sais pas franchement là je vois pas hum je n'ai pas encore tout réfléchi, c'est compliqué c'est compliqué c'est une bonne question qu'est-ce que je pourrais faire autrement ? En gros, question que je me pose là, maintenant c'est comment appuyer sur les valeurs ? Comment aller fouiller davantage sur une situation un peu particulière parce que là c'est quand même risqué et là je suis en réflexion tu vois	Comment aller fouiller davantage sur une situation un peu particulière parce que là c'est quand même risqué et là je suis en réflexion tu vois		
Ch 118 : Risqué mais pourquoi risqué en fait ?			

<p>N 119 : Ben risqué parce que cette insulte ben on le sent, il en est touché comme ça la tout bonnement en fait. Alors pourquoi Pak Pak pour les Pakistanais mais pourquoi en gros, dans cette situation, pourquoi là il veut qu'on respecte sa totale identité là de mauricien, je veux que là ça ne joue pas avec mon identité là maintenant dans cette situation. Et je ne sais pas du tout comment amener cette question. Rapport aux pairs, rapport à la fierté que j'ai d'être moitié français moitié mauricien tu vois c'est comme Adrien qui à son collègue en avait marre qu'on lui dise qu'il est musulman, je n'accepte pas et en même temps il est bon au bout d'un moment il laisse parler mais ça doit que ça l'affecte encore puisqu'il en parle encore là tu vois. Alors je ne sais pas du tout comment rejouer cette scène et peut-être faire réagir les autres et est-ce que cela les aurait fait réagir ?</p>		<p>Ben risqué parce que cette insulte ben on le sent, il en est touché comme ça la tout bonnement en fait</p>	
<p>Unité d'analyse :</p>	<p>Oui là je déconstruis la situation en faisant une sorte de pseudo théorie de l'insulte, je prends clairement la main [...] Oui un réflexe de métier, en fait sa situation est un prétexte pour amener des savoirs, elle ne fait plus débat, parce que j'ai tout dit qui me sert à illustrer ma théorie et pour déconstruire la situation telle qu'elle a existé en mettant en perspective, en disant voilà alors ça va avec ça, ça avec ça etc. En gros, tu vois l'aspect avec telle notion tu vois et c'est réglé [et] Comment aller fouiller davantage sur une situation un peu particulière parce que là c'est quand même risqué et là je suis en réflexion tu vois [...] parce que cette insulte ben on le sent, il en est touché comme ça la tout bonnement en fait</p>		
<p>Ch 120 : Ben oui pourquoi pas, une sorte de poi</p>			

d'orgue là			
26.06 N 121 : Oui c'est vrai parce que là c'est de manières de penser toutes faites or comme susciter le débat quand tout est dit. C'est vrai to à fait, exactement. Oui c'est vrai en fait là j pense je pourrais demander : "Mais qu'est-ce qu vous pensez de la situation qui a fait émerg l'insulte ? ", en effet. Et peut-être que là chacu aurait sa petite histoire à raconter, accompagn de son propre système de valeurs qu'on aurait p questionner en effet à ce moment là			
Ch 122 : Et là dans cette situation là où énonces, est-ce qu'on peut dire que c'est un forme de cours?			
N 123 : Oui tout à fait			
Ch 124 : Est-ce que tu verrais des gest professionnels pouvant porter ce type de faço de faire ? Parce que là on a l'idée mais pas enco le geste qui va avec			
N 125 : Ok mais qu'est-ce que tu veux dire par parce qu'on a l'idée, la question mais quoi encor			
Ch 126 : Ben je sais pas est-ce que au nivea physique je sais pas			

N 127 : Ah oui, je vois la posture alors comme par exemple certains pourraient dire là on se met tous à table et on prend des notes c'est ça			
Ch 128 : Oui complètement			
27.50 N 129 : Oui alors si je devais rejouer scène effectivement, il faudrait laisser un silence délibéré et les faire mariner			
Ch 130 : Oui ou autre je sais pas			
N 131 : Oui en effet, il y a une posture à adopter dans ce genre de situation en effet parce qu'il faut dédramatiser en effet, ne plus être le prof mais être un interlocuteur lambda à égalité avec eux en fait			il faut dédramatiser en effet, ne plus être prof mais être un interlocuteur lambda à égalité avec eux en fait
Ch 132 : Parce que si dans cette situation on devait mettre un nom là sur la posture de l'enseignant, il y en aurait un là parce que clairement là t'es pas dans une posture d'enseignant là dans cet extrait ?			
N 133 : Oui c'est clair là c'est dans les habitudes je retrouve tous les codes là. Alors évidemment par ma posture là, je ne suis pas dans le groupe je me retrouve plus à coordonner le débat coordonner tu vois parce qu'il y a le maître ordonner, c'est pour ça j'étais là au fond par	Alors évidemment par ma posture là, je ne suis pas dans le groupe je ne retrouve plus à coordonner le débat, coordonner tu vois parce qu'il y a le maître ordonner, c'est pour	Oui c'est clair là c'est dans les habitudes, je retrouve tous les codes là	

<p>aussi mal à l'aise que ça, enfin face à ça</p>	<p>j'étais là au fond pas aussi mal à l'aise que ça, enfin face à ça</p>		
<p>Ch 134 : Ah oui, très bien, je n'avais pas vu cela Coordonner égal ordonner c'est vrai</p>			
<p>N 135 : Je ne suis pas dans la médiation, vu que c'est un dialogue entre eux et moi non ce n'est pas ça. Moi ils me donnent, je leur donne</p>	<p>Je ne suis pas dans la médiation, vu que c'est un dialogue entre eux et moi non ce n'est pas ça. Moi ils me donnent, je leur donne</p>		
<p>Ch 136 : Et cela ne te convient pas</p>			
<p>N 137 : Mais non pas du tout mais au-moins il y a des choses qui se passent même si je me rends bien compte que là les valeurs sont en suspens, enfin on est sur du cours traditionnel, là coordonne dans ce sens j'organise</p>	<p>au-moins il y a des choses qui se passent même si je me rends bien compte que là les valeurs sont en suspens, enfin on est sur du cours traditionnel, là coordonne dans ce sens j'organise</p>		
<p>Ch 138 : Et est-ce que ça a un impact sur le débat ça tu crois ?</p>			

N 139 : Oui moi je pense là clairement oui parce que là les élèves ont compris que j'ai des intentions, et des intentions à peu près ciblées		je pense là clairement oui parce que là les élèves ont compris que j'ai des intentions, et des intentions à peu près ciblées	
Ch 140 : Ah			
N 141 : Oui ben les insultes c'est pas bien		ben les insultes c'est pas bien	
Ch 142 : Ah oui d'accord			
N 143 : Ben oui, parce qu'ils ont intégré le métier d'élèves. On est dans un rapport intégré		ils ont intégré le métier d'élèves. On est dans un rapport intégré	
Unité d'analyse :	<p>Oui c'est clair là c'est dans les habitudes, je retrouve tous les codes là. Alors évidemment par ma posture là, ne suis pas dans le groupe je me retrouve plus à coordonner le débat, coordonner tu vois parce qu'il y a un mot ordonner, c'est pour ça j'étais là au fond pas aussi mal à l'aise que ça, enfin face à ça [...] Je ne suis pas dans la médiation, vu que c'est un dialogue entre eux et moi [...] Moi ils me donnent, je leur donne [...] au moins il y a des choses qui se passent même si je me rends bien compte que là les valeurs sont en suspens enfin on est sur du cours traditionnel, là je coordonne dans ce sens j'organise[...]. Il faut dédramatiser et en fait, ne plus être le prof mais être un interlocuteur lambda à égalité avec eux en fait [...] je pense clairement oui parce que là les élèves ont compris que j'ai des intentions, et des intentions à peu près ciblées [leur faire dire que]ben les insultes c'est pas bien [...] ils ont intégré le métier d'élèves. On est dans un rapport intégré</p>		
Ch 144 : Alors, on va y revenir parce qu'on peut peut-être se demander comment faire exploser			
N 145 : Oui tout à fait d'accord			

30.04 Ch 146 : Oui mais je te propose un autre extrait, on va passer à un autre extrait [visionnage]. Là précisément, on te sent vraiment préoccupé ?			
N 147 : Ben oui parce que je suis complètement sur l'idée on fonce sur le racisme allez on construit une définition	je suis là complètement sur l'idée on fonce sur le racisme, allez on construit une définition		
Ch 148 : Ouais mais tu te freines aussi			
N 149 : Oui parce que là je vois, le terme de Pak Pak là je vais l'utiliser comme prétexte pour des savoirs. Parce que c'était très clair, oui c'est dégradant en fait si on m'avait dit américain c'est autre chose etc... Parce que ce n'est même pas Pakistanais c'est Pak Pak. Parce qu'il le dit on se retrouve là dans l'histoire des roses, là de ceux qui vendent des roses là. Les gitans là tu vois dans le premier débat qui revient		le terme de Pak Pak là je vais l'utiliser comme prétexte pour des savoirs	Parce que c'était très clair, oui c'est dégradant en fait si on m'avait dit américain c'est autre chose etc... Parce que ce n'est même pas Pakistanais c'est Pak Pak. Parce qu'il le dit, on se retrouve là dans l'histoire des roses, là de ceux qui vendent des roses là. Les gitans là tu vois dans le premier débat qui revient
Ch 150 : Voilà c'est ça			
N 151 : Si bien que je me dis on se retrouve dans cette démarche, tient on n'avait pas conservé cette notion de gitans là ça fait un peu circuler là mais j'ai trouvé ça pas mal parce qu'on l'avait pas repris au premier débat et là on peut tu vois c'est génial. Et je reste dans l'idée que c'est p			

mal ça, cette logique. C'est pas mal de faire parce que ça fait sens là			
Ch 152 : Oui tout à fait			
N 153 : Bon avant aussi ça faisait sens mais là c nourrit en fait			
Unité d'analyse :	Je suis là complètement sur l'idée on fonce sur le racisme, allez on construit une définition [...] le terme de Pak Pak là je vais l'utiliser comme prétexte pour des savoirs. Parce que c'était très clair, oui c'est dégradant e fait si on m'avait dit américains c'est autre chose etc... Parce que ce n'est même pas Pakistanais c'est Pak Pa Parce qu'il le dit, on se retrouve là dans l'histoire des roses, là de ceux qui vendent des roses là. Les gitans tu vois dans le premier débat qui revient		
Ch 154 : Mais t'es aussi préoccupé par d gestions de classe là quand tu reprends lui puis l puis lui là non ? Tu vois là [visionnage]			
32.05 N 155 : Oui voilà, c'est un dialogue entre l et moi qui ne pose pas de problème là mais comme au début je viens théoriser là ur situation là je dis : "Le terme Pak Pak a été considéré comme dégradant" et j'explique c'e quand même une phrase de prof franchement. Je peux transposer ça dans ple d'autres situations. Et là ça manque de eu comment ben et comment là vous réagissez à situation là ? J'aurais dû tenter cette questio	c'est un dialogue entre lui moi qui ne pose pas e problème là mais là comn au début je viens théoris là une situation là je dis : " terme Pak Pak a été considéré comme dégradant" et j'explique	c'est quand même une phrase de prof ça franchement. Je peu transposer ça dans plein d'autr situations. Et là ça manque de eu comment ben et comment là vo réagissez à sa situation là ? J'aura dû tenter cette question [...]	faudrait tomber de cette posture de prof là voilà c'est considéré comm dégradant là voilà et passer par u

<p>Et comment je rejouerais cette scène là, tu m demanderais encore [rire] c'est toute la question hum oui là encore il faudrait tomber de cette posture de prof là voilà c'est considéré comme dégradant là voilà et passer par un autre geste tout à fait autre, une autre attitude c'est net je crois</p>		<p>autre geste tout à fait autre, une autre attitude c'est net je crois</p>	
<p>Ch 156 : Alors justement [visionnage]</p>			
<p>33.37 N 157 : [il répète ses mots] Est-ce que ce terme de oui alors là je me retrouve complètement dans une situation de prof c'est-à-dire on aurait pu prendre la situation je sais pas moi, une vidéo, un extrait de film n'importe quoi et j'aurais pu faire mon cours à l'identique tu vois. Or là, je considère que la situation d'un camarade donc de leur vie ça va plus l'intéresser en réalité, j'ai l'impression, et c'est marrant c'est la première fois que je me rends compte là, en regardant ça, ben que je ne trompe. Regarde là ils n'ont pas l'air plus attentif que ça</p>	<p>c'est la première fois que je me rends compte là, en regardant ça, ben que je ne trompe. Regarde là ils n'ont pas l'air plus attentif que ça</p>		<p>je me retrouve complètement dans une situation de prof c'est-à-dire on aurait pu prendre la situation je sais pas moi, une vidéo, un extrait de film n'importe quoi j'aurais pu faire mon cours à l'identique tu vois. Or là, je considère que la situation d'un camarade donc de leur vie ça va plus l'intéresser en réalité, j'ai l'impression, et c'est marrant</p>
<p>Ch 158 : Comment tu te l'expliques ça ?</p>			
<p>N 159 : Ben on ne crée plus de situation de débat là</p>			

Ch 160 : D'accord			
<p>N 161 : D'où la critique des collègues que j'entends dire oui on m'a dit de prendre comme point de départ des situations réelles des élèves pour débattre mais ça marche pas où c'est pauvre etc. Ben oui parce que vraisemblablement ils utilisent ce matériel comme on pourrait utiliser un bouquin où autre. En fait, il y a comme un déroutage puis on ne sait pas quoi en faire. On parle du présumé de ta vie mais voilà ce que j'en fais moi c'est de théoriser là-dessus c'est un prétexte pour faire des cours et voilà c'est censé plus les intéresser mais en fait non</p>		<p>D'où la critique des collègues que j'entends dire oui on m'a dit de prendre comme point de départ des situations réelles des élèves pour débattre mais ça marche pas où c'est pauvre etc. Ben oui parce que vraisemblablement ils utilisent ce matériel comme on pourrait utiliser un bouquin où autre. En fait, il y a comme un déroutage puis on ne sait pas quoi en faire. On parle du présumé de ta vie mais voilà ce que j'en fais moi c'est de théoriser là-dessus c'est un prétexte pour faire des cours et voilà c'est censé plus les intéresser mais en fait non</p>	

Unité d'analyse :	<p>Oui voilà, c'est un dialogue entre lui et moi qui ne pose pas de problème là mais là comme au début je vie théoriser là une situation là je dis : "Le terme Pak Pak a été considéré comme dégradant" et j'explique c'e quand même une phrase de prof ça franchement. Je peux transposer ça dans plein d'autres situations. Et là manque de euh comment ben et comment là vous réagissez à sa situation là ? J'aurais dû tenter cet question [...] il faudrait tomber de cette posture de prof là voilà c'est considéré comme dégradant là voilà passer par un autre geste tout à fait autre, une autre attitude c'est net je crois [...] je me retrou complètement dans une situation de prof c'est-à-dire on aurait pu prendre la situation je sais pas moi, un vidéo, un extrait de film n'importe quoi et j'aurais pu faire mon cours à l'identique tu vois. Or là, je considè que la situation d'un camarade donc de leur vie ça va plus les intéresser en réalité, j'ai l'impression, et c'e marrant c'est la première fois que je me rends compte là, en regardant ça, ben que je me trompe. Regarde ils n'ont pas l'air plus attentif que ça [...] D'où la critique des collègues que j'entends dire oui on m'a dit c prendre comme point de départ des situations réelles des élèves pour débattre mais ça marche pas où c'e pauvre etc. Ben oui parce que vraisemblablement ils utilisent ce matériau comme on pourrait utiliser u bouquin où autre. En fait, il y a comme un déroutage puis on ne sait pas quoi en faire. On parle du présuppo de ta vie mais voilà ce que j'en fais moi c'est de théoriser là-dessus c'est un prétexte pour faire cours et voi c'est censé plus les intéresser mais en fait non</p>		
Ch 162 : Si je comprends bien, le fait de prend une situation de vie des élèves ce n'est p forcément une garantie d'intérêt ou de plus val sur			
N 163 : Oui c'est ça, exactement			
35.43 Ch 164 : Mais on va écouter la suite [visionnage]. Tu as bien entendu là, attends remets on n'entend pas bien			

<p>N 165 : Non non c'est bon j'ai bien compris disait que dans une situation dire Pak Pak ça l'énerve pas et dans une autre c'est différent et je leur pose la question s'ils ont rencontré d'autres situations de ce type. Oui parce que j'essaye de voir avec eux qu'ils me racontent un petit peu, je cherche à fouiller un peu là, mais le problème c'est que c'est toujours un dialogue entre eux et moins. Impossible de sortir de ça. C'est toujours dites moi ce que vous en dites et je vais moi ensuite analyser vos propos. Je reste ce prof là ça colle à la peau, c'est ma sécurité</p>	<p>il disait que dans une situation dire Pak Pak ça l'énerve pas et dans une autre c'est différent et je leur pose la question s'ils ont rencontré d'autres situations de ce type. Oui parce que j'essaye de voir avec eux qu'ils me racontent un petit peu, je cherche à fouiller un peu là</p>	<p>le problème c'est que c'est toujours un dialogue entre eux et moins. Impossible de sortir de ça. C'est toujours dites moi ce que vous en dites et je vais moi ensuite analyser vos propos.</p>	<p>Je reste ce prof là ça colle à la peau, c'est ma sécurité</p>
<p>Unité d'analyse :</p>	<p>il disait que dans une situation dire Pak Pak ça l'énerve pas et dans une autre c'est différent et je leur pose la question s'ils ont rencontré d'autres situations de ce type. Oui parce que j'essaye de voir avec eux qu'ils me racontent un petit peu, je cherche à fouiller un peu là, mais le problème c'est que c'est toujours un dialogue entre eux et moins. Impossible de sortir de ça. C'est toujours dites moi ce que vous en dites et je vais moi ensuite analyser vos propos. Je reste ce prof là ça colle à la peau, c'est ma sécurité</p>		
<p>Ch 166 : Alors oui on a sans doute compris aujourd'hui pourquoi on est dans cette situation là, mais on se demande là comment quitter la scène, s'il le faut d'ailleurs, je sais pas moi. Mais alors quand même, on n'entend pas bien la question mais attend je vais le remettre monter là [visionnage]. Alors on n'entend vraiment pas bien en fait Anthony dit oui à la question, donc plus rien à rajouter mais les autres</p>			

disent non. Et tu relèves pas le non			
38.29 N 167 : Ah j'ai pas entendu non			
Ch 168 : Ah d'accord parce que là il y aurait eu un débat entre deux points de vue concurrents			
N 169 : Ben oui ben oui			
Ch 170 : Et si on va un tout petit peu plus loin écoute [visionnage] voilà, la même situation			
38.17 N 171 : [Durant le visionnage] C'est forcément cette histoire de vocabulaire quand même			
Ch 172 : Là si on s'arrête là, mais on va aller un peu plus loin après parce que ce n'est pas tout fait là où je voulais en venir. Là ça monte hein il y'a du volume			
N 173 : Oui exactement, ça monte			
Ch 174 : Ils commencent à se rentrer dedans			

<p>N 175 : Oui là tout à fait alors là je n'ai pas lâché prise là j'interviens pour calmer oui c'est vrai sur ce moment là. Parce qu'on se retrouve dans cette situation ils sont tous tournés vers moi comme la séance d'E en fait, les élèves racontent leur vie au prof ah monsieur la réalité c'est ça j'empêche la discussion entre eux alors que je cherche ça</p>	<p>là je n'ai pas lâché prise j'interviens pour calmer oui c'est vrai sur ce moment là. Parce qu'on se retrouve dans cette situation ils sont tous tournés vers moi comme la séance d'E en fait les élèves racontent leur vie au prof ah monsieur la réalité c'est ça et j'empêche la discussion entre eux alors que je cherche ça</p>		
<p>Ch 176 : Ok</p>			
<p>N 177 : Là j'aurais dû me retirer en fait</p>			
<p>39.40 Ch 178 : Oui parce que tu sens que le volcan il est en ébullition, il est en train de monter là</p>			
<p>N 179 : Oui</p>			
<p>Ch 180 : Un peu plus loin c'est encore plus loin [visionnage]</p>			

<p>N 181 : Et bam, là je retrouve ma posture de prof, je fais le prof : "on peut s'écouter là un peu", oui je reprends le cours, Alias, vous avez dit raciste, qu'est ce que vous entendez par là ? Une vraie question de prof [rire], donnez moi la définition du racisme là parce que c'était génial ce qu'elle disait là. Oui je sais pas, parce que ça aurait peut-être fallu, bon je sais pas hein, mais j'aurais dû laisser continuer la discussion mais m'inquiétais un petit peu du brouhaha que ça aurait pu générer</p>	<p>là je retrouve ma posture de prof , je fais le prof : "on peut s'écouter là un peu", oui je reprends le cours [rire]. Oui je sais pas, parce que ça aurait peut-être fallu, bon je sais pas hein, mais j'aurais dû laisser continuer la discussion</p>	<p>Alias, vous avez dit raciste, qu'est ce que vous entendez par là ? Une vraie question de prof [rire], donnez moi la définition du racisme là parce que c'était génial ce qu'elle disait là</p>	<p>mais je m'inquiétais un petit peu du brouhaha que cela aurait pu générer</p>
<p>40.47 Ch 182 : Oui parce que c'est là où tu vas calmer Mehdi [visionnage]</p>			
<p>N 183 : Ouais bon on peut se questionner sur la pertinence de ma remarque là ouais c'est vrai et je me pose la question là qu'est-ce qui me gêne là, ben ça fait du bruit mais je me pose la question est-ce que c'est si dérangeant franchement mais c'est ma culture aussi mon éducation tu vois</p>			<p>ça fait du bruit mais je me pose la question est-ce que c'est si dérangeant franchement mais c'est ma culture aussi mon éducation tu vois</p>
<p>Ch 184 : Parce qu'ils parlent de ça, Mehdi aussi d'ailleurs</p>			

<p>N 185 : Oui et j'arrête pas de dire aux stagiaires que j'accueille qu'il y a un bruit qu'il faut parfois admettre surtout quand il concerne le travail il faut pas s'en offusquer là je là je [rire] là je là je veux pas [rire]. Je voulais qu'on soit dans un débat plus policé quoi, plus lissé, je prends la parole je me permets de t'interrompre alors qu'ils ne savent pas nécessairement faire, là c'est dans la cours de récréation un peu plus, peut-être qu'il faut l'admettre, bon ben c'est mes normes enfin ma culture quoi, bon alors qu voilà on s'interpelle plus voilà, on est plus écarté c'est vrai alors pourquoi inciter tout le monde d'être dans le grand groupe là et ne pas considérer que, et pourtant j'essaye un petit peu [inaudible] on commence enfin j'essaye de travailler un peu plus individuellement on essaie d'individualiser ou en petit atelier pour qu'on puisse travailler de manière spontanée tient un petit groupe là, on travaille ensemble là. Ben aussi cela pourrait aussi fonctionner comme ça hein. Mais ça fait du bruit et comme ça fait du bruit je ne vais pas pouvoir rester sur la ligne que je me suis fixée donc mon cours</p>	<p>là on est dans la cours de récréation un peu plus peut-être qu'il faut l'admettre [...] Mais ça fait du bruit et comme ça fait du bruit je ne vais pas pouvoir rester sur la ligne que je me suis fixée donc mon cours</p>		<p>Je voulais qu'on soit dans un débat plus policé quoi, plus lissé, je prends la parole me permets de t'interrompre alors qu'ils ne savent pas nécessairement faire [...] bon ben c'est mes normes enfin ma culture quoi</p>
<p>Ch 186 : Ah alors peux-tu préciser cela</p>			
<p>43.06 N 187 : Ben j'ai des éléments à faire passer tu sais ma carte heuristique là qui reprend de</p>		<p>j'ai des éléments à faire passer, tu sais ma carte heuristique là qui</p>	

<p>éléments du programme et là, non ce bruit c'est contrariant</p>		<p>reprend des éléments du programme et là, non ce bruit c'est contrariant</p>	
<p>Unité d'analyse :</p>	<p>Là tout à fait alors là je n'ai pas lâché prise là j'interviens pour calmer oui c'est vrai sur ce moment là. Parce qu'on se retrouve dans cette situation ils sont tous tournés vers moi là comme la séance d'E en fait, les élèves racontent leur vie au prof ah monsieur la réalité c'est ça et j'empêche la discussion entre eux alors que cherche ça [...] là je retrouve ma posture de prof, je fais le prof : "on peut s'écouter là un peu", oui reprends le cours, Alias, vous avez dit raciste, qu'est ce que vous entendez par là ? Une vraie question de prof [rire], donnez moi la définition du racisme là parce que c'était génial ce qu'elle disait là. Oui je sais pas, parce qu'il aurait peut-être fallu, bon je sais pas hein, mais j'aurais dû laisser continuer la discussion mais m'inquiétais un petit peu du brouhaha que cela aurait pu générer [...] ça fait du bruit mais je me pose question est-ce que c'est si dérangeant franchement mais c'est ma culture aussi mon éducation tu vois [...] voulais qu'on soit dans un débat plus policé quoi, plus lissé, je prends la parole je me permets de t'interrompre alors qu'ils ne savent pas nécessairement faire, là on est dans la cours de récréation un peu plus, peut-être qu'il faut l'admettre, bon ben c'est mes normes enfin ma culture quoi, bon alors que voilà de s'interpelle plus voilà, on est plus en aparté c'est vrai alors pourquoi inciter tout le monde d'être dans grand groupe là et ne pas considérer que, et pourtant j'essaye un petit peu [inaudible] on commence enfin j'essaye de travailler un peu plus individuellement on essaye d'individualiser ou en petit atelier pour qu'ils puisse travailler de manière spontanée tient un petit groupe là, on travaille ensemble là. Ben là aussi ce pourrait aussi fonctionner comme ça hein. Mais ça fait du bruit et comme ça fait du bruit je ne vais pas pouvoir rester sur la ligne que je me suis fixée donc mon cours [...] j'ai des éléments à faire passer, tu sais ma carte heuristique là qui reprend des éléments du programme et là, non ce bruit c'est contrariant</p>		
<p>Ch 188 : Ah je comprends. Alors c'est marrant parce qu'on en a déjà parlé lors du 1^{er} débat quand tu as dit oui mais ça sert à quoi tout ce bruit, puis il y a eu l'autoconf croisée, oui en visionnant le travail de C. vous avez d'abord dit</p>			

<p>ouah c'est super, [C. avait arrimé durant de longs moments les expériences de vie des élèves et de leurs savoirs] puis, tous les deux, vous avez dit ah ben non, ce n'est pas ça le débat</p>			
<p>N 189 : Oui là on est un peu dans le entre deux, c'est n'est pas comme au premier débat ni dans le second, c'est un peu insatisfaisant, là oui c'est plutôt tranché</p>			
<p>Ch 190 : Parce qu'en fait, plusieurs fois hein quand ça monte, tu coupes en demandant le silence. Et je me suis même dit tient est-ce que tu es énervé aujourd'hui [rire]</p>	<p>Ch 190 : [...]en fait, plusieurs fois hein quand ça monte, tu coupes en demandant le silence</p>		
<p>N 191 : Non pas du tout, je ne sais pas je ne sais pas pourquoi je crois que c'est un vieux réflexe d'enseignant je pense que tu dois beaucoup l'entendre en tant que formateur à l'ESPE l'idée que le bruit dans la classe, la discussion tout ça démobilités les élèves sur les tâches scolaires et dès qu'on sort du rapport prof-élèves et que le rapport devient multiple tu vois élèves-élèves donc toi tu n'as plus de maîtrise véritablement et que c'est générer en plus de cet espace tronc concentrationnaire en plus là dans cette configuration de classe nécessairement beaucoup de bruits, des gestes, des fusions et c tu as l'impression de mal faire ton travail</p>		<p>c'est un vieux réflexe d'enseignant [...] l'idée que le bruit dans la classe démobilités la discussion tout cela ça démobilités les élèves sur les tâches scolaires dès qu'on sort du rapport prof-élèves et que le rapport devient multiple tu vois élèves-élèves donc toi tu n'as plus de maîtrise véritablement et que c'est générer en plus de cet espace tronc concentrationnaire en plus là dans cette configuration de classe nécessairement beaucoup de bruits, des gestes, des fusions</p>	<p>tu as l'impression de mal faire ton travail</p>

Ch 192 : C'est ça c'est ça, et là il y a ça qui rent en ligne de compte.			
N 193 : Oui c'est ça			
45.19 Ch 194 : Et on revient à cette question qu nous avons déjà évoqué ensemble est-ce qu'c débat avec les élèves où on leur apprend débattre			
N 195 : Et oui là je débats avec la classe là, je su dans un dialogue avec les élèves mais le apprendre à débattre ouais c'est-à-dire comme leur donner des un certain nombre de enfin m rôle plutôt là et de leur donner des normes d débat, c'est ça ? Je sais pas, franchement je r suis pas allé aussi loin dans le débat, est-ce que dois leur dire écoutez vous les uns les autres [rir ce sont des lycéens			
Ch 196 : Oui c'est clair			
N 197 : Puis on fait pareil regarde lors de n formations on fait des digressions où alors t' ton téléphone qui sonne c'est pareil oui c'est vr quel intérêt de les guider comme ça oui c'est vra			
Ch 198 : Oui			
N 199 : Ca ne nous empêche pas d'être attentif eux c'est pareil ouais là il y a une posture			

réfléchir, ouais très certainement			
Ch 200 : Oui parce que quand ça part en vrille tu as des reflexes de métier c'est ce que tu dis là			
47.14 N 201 : Oui en plus je les tiens les gamins c'est clair, c'est pas un problème. Ouais là ça touche à un problème de fond qu'est-ce que c'est que la discipline dans un espace classe quoi. C'est ça après tu vois tu as dis ça part en vrille, c'est toute cette terminologie qu'on a chez les profs "ah ça part en vrille" là il faut que je revienne parce que ça dévie parce que dans les normes professionnelles voire sociales parce qu'il y a tout ça qui se joue tu vois les enfants qui rentrent à la maison ouah c'était le bordel aujourd'hui les parents qui disent ouais mais avec ce prof là c'est toujours du n'importe quoi il ne tient pas sa classe tu vois, tu sais tu peux avoir cette idée là quoi c'est ce que le prof pense etc ou alors va savoir c'est pas ce que les élèves pensent si ça se trouve ils rentrent en disant c'était cool le cours on a discuté de plein de choses là bon après t'as le regard des parents qui eux-mêmes peuvent nous dire mais qu'est-ce que vous faites en classe c'est quoi ça [rire]			c'est toute cette terminologie qu'on a chez les profs: "ah ça part en vrille" là il faut que revienne parce que ça dévie parce que dans les normes professionnelles voire sociales parce qu'il y a tout ça qui se joue tu vois les enfants qui rentrent à la maison ouah c'était le bordel aujourd'hui les parents qui disent ouais mais avec ce prof là c'est toujours du n'importe quoi, il ne tient pas sa classe tu vois, tu sais tu peux avoir cette idée là quoi c'est ce que le prof pense etc ou alors va savoir c'est pas ce que les élèves pensent si ça se trouve ils rentrent en disant c'était cool le cours on a discuté de plein de choses bon après t'as le regard des parents qui eux-mêmes peuvent nous dire mais qu'est-ce que vous faites en classe c'est quoi ça

Unité d'analyse :	<p>Ch 190 : [...]en fait, plusieurs fois hein quand ça monte, tu coupes en demandant le silence N 191 c'est un vieux réflexe d'enseignant [...] l'idée que le bruit dans la classe, la discussion tout cela ça démobilise les élèves sur les tâches scolaires et dès qu'on sort du rapport prof-élèves et que le rapport devient multiple tu vois élèves-élèves donc toi tu n'as plus de maîtrise véritablement et que c'est générer en plus de cet espace très concentrationnaire en plus là dans cette configuration de classe nécessairement beaucoup de bruits, de gestes, des fusions [...] où tu as l'impression de mal faire ton travail. [Et] c'est toute cette terminologie qu'on a chez les profs: "ah ça part en vrille" là il faut que je revienne parce que ça dévie parce que dans les normes professionnelles voire sociales parce qu'il y a tout ça qui se joue tu vois les enfants qui rentrent à la maison ouah c'était le bordel aujourd'hui les parents qui disent ouais mais avec ce prof là c'est toujours du n'importe quoi, il ne tient pas sa classe tu vois, tu sais tu peux avoir cette idée là quoi c'est ce que le prof pense etc donc alors va savoir c'est pas ce que les élèves pensent si ça se trouve ils rentrent en disant c'était cool le cours donc a discuté de plein de choses là bon après t'as le regard des parents qui eux-mêmes peuvent nous dire mais qu'est-ce que vous faites en classe c'est quoi ça</p>		
Ch 202 : Oui complètement			
<p>N 203 : Il y a toute cette pression sociale. En STI2D, je lâche beaucoup plus la pression sur un certain nombre de cours et des cours où par exemple au bout d'un moment où je leur demande de travailler ils se lèvent, ils ont le téléphone portable, certains même ils écoutent de la musique tu vois alors j'ai fait cette expérience avec cette classe et ils sont et oui il y a des moments où je me rends compte qu'ils font autre chose oui bon mais ils sont dans des démarches de travail. Alors, l'autre il a des écouteurs parce qu'il veut se préserver du bruit c'est ça ce que j'ai compris, c'est un moment où</p>			

se concentrer			
Ch 204 : Ils sont actifs			
N 205 : Oui alors ils sont 34 et c'est le bazar he c'est clair. Mais ils bossent, le cours, ils vont maîtriser à la fin de la séance			
5.04 Ch 206 : Ok alors il y a quand même d choses alors attend là on écoute d'abo [visionnage]			
N 207 : [durant le visionnage] Oui j'essaye d choper un truc là dans la discussion qu'on av pas encore oui			
Ch 208 : Tu veux arrêter là ?			
N 209 : Oui j'arrête là. Alors [il s'imite]: "J'attir là votre attention". Un truc de prof alors que discute là	Alors [il s'imite]: "J'attire votre attention". Un truc d prof alors que ça discute là		

<p>Ch 210 : Oui mais tu te rappelles qu'on avait un truc comme lors du premier débat. Tu sais ce qu'il parlait déjà des roumains et les élèves confondaient roumain rom etc puis tu avais aussi dit cela ben ça pose un problème là ce que vous dites là et tu te rappelles lors du débrief on avait dit que tu ne leur avais pas donné la parole suite à des choses fortes qui ont été dites. Là, c'est clair tu leur donnes la parole pour creuser cette affaire laissée en suspens</p>			
<p>N 211 : A propos de Tom le roumain</p>			
<p>Ch 212 : Oui c'est ça et regarde là [visionnage] n'avais pas fait cela lors du premier débat quand Tom a pris la parole pour évoquer ses origines alors que là tu lui parles de manière frontale</p>			
<p>N 213 : Oui là la discussion elle est hors sol pense, hors sol dans le sens où je fais référence à quelque chose qui s'est passé bien avant où il a eu une réaction, tu sais il y avait cette réaction avec Mehdi</p>			
<p>Ch 214 : Oui je me souviens très bien</p>			

<p>N 215 : Et lors de notre débriefing j'avais dit qu'il aurait fallu intervenir mais je me rends compte là qu'ils n'ont pas eu besoin de moi. Ils se sont auto-régulés ensemble "Ah excuse moi Tom etc" il avait compris qu'il a blessé l'autre. Mais c'est vrai lors du premier débat j'aurais pu lui demander pourquoi cela vous touche ? C'est vrai mais là je l'ai fait</p>	<p>Et lors de notre débriefing j'avais dit qu'il aurait fallu intervenir mais je me rends compte là qu'ils n'ont pas eu besoin de moi. Ils se sont auto-régulés ensemble "Ah excuse moi Tom etc" il avait compris qu'il a blessé l'autre. Mais c'est vrai lors du premier débat j'aurais pu lui demander pourquoi cela vous touche ? C'est vrai mais là je l'ai fait</p>		
<p>Ch 216 : Oui c'est là où quelque chose a bougé</p>			
<p>N 217 : Et là on est sur des valeurs, parce que c'est ça que je cherche là</p>			<p>là on est sur des valeurs, parce que c'est ça que je cherche là</p>
<p>52.19 Ch 218 : Oui et là t'y vas, tu le pointes du doigt même</p>			
<p>N 219 : Et là pour lui ce n'est plus un problème alors que lors de la première séance il avait quand même un peu réagit tu vois. Donc là il y a une évolution je trouve. Mais c'est vrai que j'aurais plus pu rajouter mais là qu'est-ce qui vous affecte. Racontez. Et il ne l'a pas trop dit mais Mehdi qui est très fin quand même avait perçu que ça l'avait blessé ils ont régulé ça eux-mêmes</p>			

Le prof la ne servait à rien là			
Ch 220 : Mais chez toi l'intention est vraiment différente entre le débat 1 et celui-ci			
N 221 : Oui mais alors je ne te raconte pas quand j'ai posé cette question alors j'étais pas bien du tout, j'étais un peu mal à l'aise c'est vrai	quand j'ai posé cette question alors j'étais pas bien du tout, j'étais un peu mal à l'aise c'est vrai		
Ch 222 : Ah oui			
N 223 : Ben oui parce que je suis en train de me dire ouh la la t'es adolescent, tu te fais désigner par le prof, lui n'aime pas trop parler sérieusement c'est un gentil garçon discret moi je lui dis toi t'es roumain et comment tu vis cette situation etc et j'avais un peu peur de toucher à des problèmes familiaux parce que je crois que sa maman est décédée enfin voilà alors que	je suis en train de me dire ouh la la t'es adolescent, tu te fais désigner par le prof lui n'aime pas trop parler sérieusement c'est un gentil garçon discret et moi je lui dis toi t'es roumain comment tu vis cette situation etc et j'avais un peu peur de toucher à des problèmes familiaux	parce que je crois que sa maman est décédée	
Ch 224 : Et tout ça c'était présent là au moment			

où tu parles donc ton inquiétude là			
N 225 : Ah oui très clairement oui	oui très clairement oui [c'était présent à l'esprit à moment des faits)		
Ch 226 : Et qu'est-ce que tu risquais là où risquais de provoquer quoi			
N 227 : J'avais juste peur de mettre cet élève mal à l'aise, de le mettre dans une situation difficile de la même manière qu'on a mis Anthony en difficulté avec son croquis [rire]	J'avais juste peur de mettre cet élève mal à l'aise, de mettre dans une situation difficile		
Ch 228 : Alors oui tu es attentif à l'élève mais tu aussi tu es inquiet mais ton intention là elle est claire parce que tu lui donnes quand même parole			
N 229 : Oui mais par manque d'expérience là pense. Parce que si tu pratiques davantage peux un peu dédramatiser je pense et puis s'il n'est pas à l'aise ben il fera avec puis s'il ne veut pas répondre, il passera à autre chose voilà puis c'est tout. Mais en tant que prof, ça on sait pas faire. Puis il dit des choses très intéressantes mais sur lesquelles je ne rebondis pas. Puis c'est aussi là, euh comment lors des précédentes séances je disais toujours je n'ai pas cette réactivité intellectuelle etc mais là je suis peu	Mais en tant que prof, ça on sait pas faire. Puis il dit des choses très intéressantes mais sur lesquelles je ne rebondis pas.	Puis c'est aussi là, euh comment lors des précédentes séances, je disais toujours je n'ai pas cette réactivité intellectuelle etc mais là je suis peu être en train de me rendre compte que je me suis posé dans une posture. Dès le début qui fait que j'arrive à rebondir sur ce qu'il dit en disant enfin quand il dit mais je suis qu'à moitié roumain donc ça ne me touche pas. Donc là c'est intéressante	Oui mais par manque d'expérience là pense. Parce que si tu pratiques davantage tu peux un peu dédramatiser je pense et puis s'il n'est pas à l'aise ben il fera avec puis s'il ne veut pas répondre, il passera à autre chose voilà puis c'est tout.

<p>être en train de me rendre compte que je me suis posé dans une posture. Dès le début qui fait que j'arrive à rebondir sur ce qu'il dit en disant enfin quand il dit mais je suis qu'à moitié roumain donc ça ne me touche pas. Donc là c'est intéressant de dire que comme je suis qu'à moitié cela m'affecte moins mais il y avait encore à dire je crois</p>		<p>de dire que comme je suis qu'à moitié [roumain] cela m'affecte moins mais il y avait encore à dire je crois</p>	
<p>Unité d'analyse :</p>	<p>Et lors de notre débriefing j'avais dit qu'il aurait fallu intervenir mais je me rends compte là qu'ils n'ont pas eu besoin de moi. Ils se sont auto-régulés ensemble "Ah excuse moi Tom etc " il avait compris qu'il a blessé l'autre. Mais c'est vrai lors du premier débat j'aurais pu lui demander pourquoi cela vous touche ? C'est vrai mais là je l'ai fait [...] là on est sur des valeurs, parce que c'est ça que je cherche là [...]. Quand j'ai posé cette question alors j'étais pas bien du tout, j'étais un peu mal à l'aise c'est vrai [...] je suis en train de me dire ouais la t'es adolescent, tu te fais désigner par le prof, lui n'aime pas trop parler sérieusement c'est un genre de garçon discret et moi je lui dis toi t'es roumain et comment tu vis cette situation etc et j'avais un peu peur de toucher à des problèmes familiaux parce que je crois que sa maman est décédée [...] oui très clairement oui [c'était présent à l'esprit au moment des faits) [...] J'avais juste peur de mettre cet élève mal à l'aise, de le mettre dans une situation difficile [...] Oui mais par manque d'expérience là je pense. Parce que si on a des pratiques davantage tu peux un peu dédramatiser je pense et puis s'il n'est pas à l'aise ben il fera avec puis si on ne veut pas répondre, il passera à autre chose voilà puis c'est tout. Mais en tant que prof, ça on sait pas faire. Puis il dit des choses très intéressantes mais sur lesquelles je ne rebondis pas. Puis c'est aussi là, en fait comment lors des précédentes séances je disais toujours je n'ai pas cette réactivité intellectuelle etc mais là je suis peut-être en train de me rendre compte que je me suis posé dans une posture. Dès le début qui fait que j'arrive à rebondir sur ce qu'il dit en disant enfin quand il dit mais je suis qu'à moitié roumain donc ça ne me touche pas. Donc là c'est intéressant de dire que comme je suis qu'à moitié cela m'affecte moins mais il</p>		

	avait encore à dire je crois		
55.16 Ch 230 : Ok et alors si on continue [visionnage]			

<p>N 231 : Et là voilà, je lâche un concept, l'identité BAM, tu vois à nouveau là. Et alors que la parole sincère j'ai l'impression elle circule moi je pose le concept. Mais parce que c'était l'occasion là ben et tu vois mais je redonne tout de suite la parole à Aliah là. Donc je lui donne la parole parce qu'avec son histoire je pense qu'on peut fouiller un peu plus. Parce que cette notion identité là faut la creuser encore enfin c'est ce que je ne dis. Au final, je me dis que cette notion d'identité est peut-être au cœur même de ce débat, ce qui n'était pas prévu au départ parce qu'on était sur les insultes</p>	<p>Et là voilà, je lâche un concept, l'identité BAM, tu vois à nouveau là. Et alors que la parole sincère j'ai l'impression elle circule moi je pose le concept [...] mais je redonne tout de suite la parole à Aliah là. Donc je lui donne la parole parce qu'avec son histoire je pense qu'on peut fouiller un peu plus.</p>	<p>Mais parce que c'était l'occasion là</p>	<p>Parce que cette notion identité là il faut creuser encore enfin c'est ce que je me dis. Au final, je me dis que cette notion d'identité est peut-être au cœur même de ce débat, ce qui n'était pas prévu au départ parce qu'on était sur les insultes</p>
<p>Ch 232 : Oui de la situation de départ, en passant par celle-ci, par celle d'Aliah voilà où on se retrouve. Puis tu m'insultes devant celle que je suis en train de séduire voilà puis là il y a un débat de débat [visionnage]</p>			
<p>57.08 N 233 : Oui comme avant il y a débat, mais je prends pas les points de vue qui divergent parce que ben voilà là je fais cours. Alors ben voilà parce que j'ai ça en tête là c'est super ce truc là on est vraiment là je suis capable de prendre cette situation pour la mettre en perspective théorique</p>	<p>je prends pas les points de vue qui divergent parce que ben voilà là je fais cours. Alors ben voilà parce que j'ai ça en tête là c'est super ce truc et là on est vraiment là je suis capable de prendre cette situation pour la mettre en perspective</p>		

	théorique		
Unité d'analyse :	Et là voilà, je lâche un concept, l'identité BAM, tu vois à nouveau là. Et alors que la parole sincère j' l'impression elle circule moi je pose le concept. Mais parce que c'était l'occasion là bon et tu vois mais redonne tout de suite la parole à Aliah là. Donc je lui donne la parole parce qu'avec son histoire je pense qu'on peut fouiller un peu plus. Parce que cette notion identité là il faut là creuser encore enfin c'est ce que me dis. Au final, je me dis que cette notion d'identité est peut-être au cœur même de ce débat, ce qui n'était pas prévu au départ parce qu'on était sur les insultes [...] je prends pas les points de vue qui divergent parce que ben voilà là je fais cours. Alors ben voilà parce que j'ai ça en tête là c'est super ce truc et là on est vraiment là je suis capable de prendre cette situation pour la mettre en perspective théorique		
Ch 234 : Oui et quand tu regardes là juste avant [visionnage] voilà certains disent oui d'autres non			
N 235 : Ben oui mais comme je l'ai dit avant tout était en germe et rien n'est parti parce que j'ai bloqué je crois au bout d'un moment mon intrusion dans les scènes de vie tu vois je bloque l'émergence d'opinions diverses révélatrices de valeurs et qui au final ne sont pas reprises parce que je balance des savoirs au mauvais moment et là dans l'extrait c'est ce que je fais, c'est vraiment net	Ben oui mais comme je l'ai dit avant tout était en germe et rien n'est parti parce que j'ai bloqué je crois au bout d'un moment mon intrusion dans les scènes de vie tu vois je bloque l'émergence d'opinions diverses révélatrices de valeurs et qui		

	au final ne sont pas repris parce que je balance des savoirs au mauvais moment et là dans l'extrait c'est ce que je fais, c'est vraiment net		
Ch 236 : Donc si je comprends bien il y a deux points de vue qui émergent et c'est vrai qu'ils sont à l'aise là, ils s'expriment facilement mais comme tu dis, les savoirs viennent s'imposer à l'existence de points de vue concurrents, c'est ça ?			
N 237 : Oui complètement, c'est ça. Là tu vois, j'éprouve le besoin de définir le terme racisme, je l'avais déjà fait à l'introduction mais c'est des réflexes de métier comme évoqué avant. Je vois une opportunité de placer des concepts mais du coup au détriment des points de vue opposés	Là tu vois, j'éprouve le besoin de définir le terme racisme, je l'avais déjà fait à l'introduction	Je vois une opportunité de placer des concepts mais du coup au détriment des points de vue opposés	mais c'est des réflexes de métier comme évoqué avant
Unité d'analyse :	Ben oui mais comme je l'ai dit avant tout était en germe et rien n'est parti parce que j'ai bloqué je crois à bout d'un moment mon intrusion dans les scènes de vie tu vois je bloque l'émergence d'opinions diverses révélatrices de valeurs et qui au final ne sont pas reprises parce que je balance des savoirs au mauvais moment, et là dans l'extrait c'est ce que je fais, c'est vraiment net. Là tu vois, j'éprouve le besoin de définir le terme racisme, je l'avais déjà fait à l'introduction mais c'est des réflexes de métier comme évoqué avant. Je vois une opportunité de placer des concepts mais du coup au détriment des points de vue opposés		
Ch 238 : Oui parce que là on aurait pu s'arrêter là. Allez, ceux qui disent oui et les non, c'est par			

débattez			
N 239 : Oui complètement			
Ch 240 : Est-ce que cela a à voir avec la posture physique tu crois? Le fait d'être à cet endroit ?			
N 241 : Oui alors ce que tu dis m'évoque un article à propos d'un professeur d'université, ce sont ses anciens élèves qui en ont fait l'éloge. Ils disaient comment ce prof arrive à faire émerger le travail dans les UE et au bout d'un moment se mettait sur le côté dans le coin d'une salle et il regardait les étudiants travaillaient et qui s'organisaient. c'est vrai c'est tout à fait juste, pourquoi rester figé sur place, quelle est ma justification ? [rire]			
Ch 242 : Oui parce qu'on pourrait imaginer ça pense			
N 243 : Et ben, clairement oui. Alors c'est une vieille technique qu'on a appris à l'IUFM à l'époque hein en gros tu ne restes pas derrière ton bureau, tu investis ton espace bon là dans l'idée de le maîtriser. Là, pour le débat se sera plutôt pour voilà faire rebondir des situations enfin oui l'idée en fait d'avoir une attitude plus incitative et de tourner en rond là comme ça pour me faire oublier pour les relancer plus facilement			

Ch 244 : Oui je sais pas faut tester peut-être bon alors regarde un autre extrait là, le coup de pompiers là [visionnage]			
N 245 : Ah oui, le camion de pompiers là oui là savais pas trop comment réagir parce que là sont dans leurs propres codes tu vois. Calvin fait de l'humour et il joue sur un ah tu veux ne montrer l'image			
Ch 246 : Oui [visionnage], il était énervé Mehdi là			
3.31 N 247 : Oui mais parce qu'ils ne s'aiment pas			
Ch 248 : Ah oui d'accord			
N 249 : Je crois qu'ils ont un profond désaccord Mehdi n'aime pas Calvin, Calvin n'aime pas Mehdi tu vois et donc ils se cherchent toujours pas violemment mais on est toujours euh ouais y a un rapport qui n'est pas très sain entre les deux donc là il en profite pour l'écraser, l'autre regarde en disant bon ce que tu me racontes ça me touche pas enfin a priori je dis ça comme ça bon ça je sais pas trop, je sais pas trop quoi faire là en direct c'est vrai. Et pourtant c'est dans le thème			
Ch 250 : Oui parce que là à ce moment là qu'est-ce que tu te dis, là y a un grand blanc			

<p>4.11 N 251 : En fait, oui mais bon comme il y a une situation de tension entre les deux là, je ne dis on passe à autre chose là, parce que voilà je vais pas en rajouter. Idéalement, et a posteriori je me dis que j'aurais pu lui poser la question là Calvin tiens pourquoi faire cette blague ou bien j'en sais rien, elle est pas bonne cette blague parce que tout le monde rigole quand même bon je ne sais pas quoi en faire parce que là quelque chose de très intéressant comment Calvin manipule le sarcasme dans ce cours, un petit coup de provoc comme ça en fait, Aliah qui réagit, qui dit : " Ah vous avez vu ce qu'il dit là ?" etc, l'autre qui dit ton sarcasme c'est nul, c'est pas marron ton truc, ouais en fait il fait presque le prof en fait en disant ça.</p>	<p>je me dis on passe à autre chose là</p>		<p>parce que voilà je vais pas en rajouter</p>
<p>Ch 252 : Et voilà, parce qu'on sent là vraiment enfin y a un blanc tu vois [re-visionnage]</p>			

<p>N 253 : Oui y a une hésitation, énorme même parce que Mehdi en disant ça je me dis qu'il cassé quelque chose en fait je trouve, par qu'en fait ça me dérangeait pas qu'il dise Calvin ["c'est un arabe qui a fait une connerie suite au passage d'un camion de pompiers parce qu'on a compris qu'il voulait faire de l'humour, et qu'il voulait faire un coup de prov dans le sujet en plus et on sait très bien qu l'humour le sarcasme, l'ironie c'est un moyen dépasser un problème donc c'était comment dir c'était intéressant sa réaction avec son pe sourire en quoi là et la réaction de sa copine côté. Et l'autre il prend la posture du professe selon moi classique, en disant c'est pas drôle que tu dis là. Donc il me casse le truc parce qu ça discutait bien là. Donc j'en veux à Calvin pour cette réflexion et à Mehdi qui essay d'écraser un peu Calvin et j'arrive pas résoudre le problème là parce que je sais qu' ont un contentieux donc j'ai préféré rien di comme ça on avance et voilà mais bon</p>	<p>Oui y a une hésitation énorme même, parce que Mehdi en disant ça je me dis qu'il a cassé quelque chose en fait je trouve, par qu'en fait ça me dérangeait pas qu'il dise ça Calvin ["c'est un arabe qui a fait une connerie" suite au passage d'un camion de pompiers][...] Donc il me casse le truc parce que discutait bien là [... Donc j'en veux à Calvin pour cette réflexion et à mehdi qui essaye d'écraser un peu Calvin et j'arrive pas résoudre le problème</p>	<p>parce que je sais qu'ils ont un contentieux</p>	<p>donc j'ai préféré rien dire comme ça on avance</p>
<p>Ch 254 : Mais t'es ennuyé quand même</p>			
<p>N 255 : Ben en fait, j'aurais dû les faire débattre sur cette situation. Pourquoi tu trouves ça pas drôle ou plutôt pourquoi vous ne trouvez pas drôle, et toi pourquoi cette remarque elle e</p>			

déplacée non ?			
Ch 256 : Mais comme tu dis, tu n'y es pas allé parce que tu tenais une idée c'es ça ?			
N 257 : Oui je tiens une idée et deuxièmement je sais qu'il y a un contentieux entre les deux et je ne voudrais pas là que ça parte en vrille. Parce que là, il est quand même assez agressif là quand même dans son regard et dans son propos	je tiens une idée		
Ch 258 : Oui oui je pense et il est très sec là sur ce coup			
N 259 : Et le problème de Medhi, dans cette classe il est bien mais il a une sorte de capacité il est très grand physiquement et sa parole a peut-être un peu écrasée les autres et là je me sens un peu démuné quand même	là je me sens un peu démuné quand même		
Unité d'analyse :	Oui y a une hésitation, énorme même, parce que Mehdi en disant ça je me dis qu'il a cassé quelque chose et en fait je trouve, parce qu'en fait ça me dérangeait pas qu'il dise ça Calvin ["c'est un arabe qui a fait une connerie" suite au passage d'un camion de pompiers][...] je tiens une idée [...] Donc il me casse le truc parce que ça discutait bien là. Donc j'en veux à Calvin pour cette réflexion et à Mehdi qui essaye d'écraser un peu Calvin et j'arrive pas à résoudre le problème là parce que je sais qu'ils ont un contentieux donc j'ai préféré rien dire comme ça on avance et voilà mais bon [...] là je me sens un peu démuné quand même [...] je me dis que on passe à autre chose là [...] donc j'ai préféré rien dire comme ça on avance		
7.28 Ch 260 : Alors, je cherchais le passage que tu m'as indiqué avant enfin celui que tu avais			

sélectionné			
N 261 : Oui mais c'est pas grave si tu ne le trouves pas			
Ch 262 : Si si, attend, j'ai le scénario du débat l je vais le retrouver attend			
N 263 : Lequel ?			
Ch 264 : Mais tu sais celui sur la vie scolaire			
N 265 : Ah oui, je vois mais on est exactement s le même modèle que les autres là clairement			
8.02 Ch 266 : [visionnage]			
N 267 : Une tierce personne [il répète ses prop pendant le visionnage]			
Ch 268 : Oui tu réagis là			

<p>N 269 : Mais "une tierce personne" [répète ses paroles], franchement, oui ben on se retrouve dans un langage qui se veut, je ne dis pas qu'il l'est, mais qui se veut théorisant et qui auprès des élèves biaise le sens de la séance. On n'est pas là pour avoir notre propre parole, c'est pas ça le but, le prof il arrive avec sa parole de "tiers", "d'enjeux", "d'acteurs" non franchement là on est dans le cours classique c'est des réflexes là qui reviennent comme ça me blinde, je contrôle les choses tu vois c'est comme si je me protège de l'imprévisible tu vois ?</p>	<p>Mais "une tierce personne" [répète ses paroles] franchement, oui ben on se retrouve dans un langage qui se veut, je ne dis pas qu'il l'est, mais qui se veut théorisant et qui auprès des élèves biaise le sens de la séance</p>	<p>le prof il arrive avec sa parole de "tiers", "d'enjeux", "d'acteurs"</p>	<p>On n'est pas là pour avoir notre propre parole, c'est pas ça le but [...] non franchement là on est dans le cours classique, c'est des réflexes là qui reviennent comme ça je me blinde, je contrôle les choses tu vois c'est comme si je me protège de l'imprévisible tu vois</p>
<p>Ch 270 : Oui je vois</p>			
<p>N 271 : En fait, là je me dis que cette situation elle est tellement riche là ben je vais en profiter pour justement poser du notionnel là, pour déconstruire, pour déconstruire ce qui se passe ou plutôt je profite de la situation pour que moi je déconstruise ce qui se passe avec mes terminologies de prof qui en faisant cela se rassure tu vois avec toujours ces mots "tierce personne", "démarche"</p>		<p>je me dis que cette situation elle est tellement riche là ben je vais en profiter pour justement poser du notionnel là, pour déconstruire, pour déconstruire ce qui se passe ou plutôt je profite de la situation pour que moi je déconstruise ce qui se passe avec mes terminologies de prof qui en faisant cela se rassure tu vois avec toujours ces mots "tierce personne", "démarche"</p>	

Unité d'analyse :	<p>Mais "une tierce personne" [répète ses paroles], franchement, oui ben on se retrouve dans un langage qui veut, je ne dis pas qu'il l'est, mais qui se veut théorisant et qui auprès des élèves biaise le sens de la séance. On n'est pas là pour avoir notre propre parole, c'est pas ça le but, le prof il arrive avec sa parole de "tiers", "d'enjeux", "d'acteurs" non là franchement là on est dans le cours classique, c'est des réflexes là qui reviennent comme ça je me blinde, je contrôle les choses tu vois c'est comme si je me protège de l'imprévisible [...] là je me dis que cette situation elle est tellement riche là ben je vais en profiter pour justement poser du notionnel là, pour déconstruire, pour déconstruire ce qui se passe ou plutôt je profite de la situation pour que moi je déconstruise ce qui se passe avec mes terminologies de prof qui en faisant cela rassure tu vois avec toujours ces mots "tierce personne", "démarche"</p>		
9.34 Ch 272 : Je relance le truc là [visionnage]			
<p>N 273 : Là où ma question était mauvaise, est-ce que vous trouvez qu'il y a des moyens pour résoudre ce problème et je trouve que la deuxième formulation est-ce qu'il y a des moyens efficaces pour résoudre ce problème c'est vraiment mieux. C'est déjà une question bien plus intéressante parce que des moyens bon ben vont réciter des trucs tout faits là, c'est du réchauffé, du cours, on sait ce qu'il faut dire. Par contre, efficace là, ce mot t'as vu ils réagissent tous là, d'emblée ça fuse là, et comme par hasard là c'est Calvin qui réagit le plus sur le mot efficacité là tu vois</p>			
10.16 Ch 274 : Et et euh attend la suite [visionnage]			

<p>N 275 : Bon ça je ne sais jamais trop quoi en faire parce qu'on est à la moitié hum tu sais bien les classes sont toujours ou souvent des caisses de résonance un exutoire par rapport à ce que les uns et les autres ont vécu comme des injustices dans le lycée notamment par rapport aux autres enseignants, à la vie scolaire, les surveillants et</p>	<p>Bon ça je ne sais jamais trop quoi en faire</p>	<p>tu sais bien les classes sont toujours ou souvent des caisses de résonance un exutoire par rapport à ce que les uns et les autres ont vécu comme des injustices dans le lycée notamment par rapport aux autres enseignants, à la vie scolaire, les surveillants</p>	
<p>Ch 276 : Oui et puis sur toi ça a un effet</p>			
<p>N 277 : Ben oui y'a quand même une forme de loyauté, bien-sûr ça joue c'est évident on peut parler c'est compliqué pour l'enseignant que je suis en plus le professeur principal que je suis quand ils évoquent ce genre de problème. laisse dire tu vois, je peux pas non plus prendre trop parti enfin c'est compliqué. Néanmoins, est-ce que cela ne pouvait pas être l'objet de débats pour en arriver à les faire discuter d'un certain nombre de quand on est quelqu'un qui a un problème je sais pas là je sais pas du tout, là je suis un peu paumé</p>	<p>Je laisse dire tu vois</p>		<p>c'est compliqué pour l'enseignant que je suis en plus le professeur principal que je suis [..] je peux pas non plus prendre trop parti enfin c'est compliqué</p>
<p>Ch 278 : Parce que là tu es vraiment sur des questions pour le coup purement alors tu poses le terme de "tierce personne", tu poses un peu plus loin le terme de "médiateur et médiation" et</p>			

<p>N 279 : Et d'ailleurs le terme de "médiation" l'avais en tête quand j'ai préparé et ce n'est même pas moi qui le dis, c'est Aliah et elle dit que ça ne marche pas</p>			
<p>Ch 280 : Et là, creuser ce questionnement c'est de tomber sur les valeurs quoi et pas sur des connaissances probablement</p>			
<p>N 281 : Oui alors oui bon alors ça c'est toute une phase dans le débat, hum attend je reprends enfin dans mon esprit ce passage c'est toute une phase là de la discussion, c'est pas du débat en fait, portée sur "la justice", "l'égalité dans la justice", et "moi je suis une fille et pas un garçon" et "si on se bat c'est le premier qui tape qui a tort", et "celui qui est le plus fort et l'autre le plus faible alors que c'est le faible qui a raison" bref tout ce passage là, et c'est eux qui l'ont dit et ce n'est même pas moi là et au bout d'un moment Aliah et Calvin ils débattent là. Ils sont en pleine discussion Aliah qui dit "et moi je suis une meuf et là si l'autre il est plus fort je fais quoi?"</p>			
<p>Ch 282 : Oui alors on va écouter [visionnage], et tu te remémores là tes intentions, tu fais référence au film</p>			

<p>16.05 N 283 : Ouais ouais j'ai pas rebondit sur l'idée de "il faut toujours un vainqueur et un perdant regarder comment les guerres ne sont terminés" etc ouais c'est clairement un manque de dextérité de l'esprit hein plus qu'autre chose mon avis</p>	<p>j'ai pas rebondit sur l'idée de "il faut toujours un vainqueur et un perdant regarder comment les guerres ne sont terminés etc ouais c'est clairement un manque de dextérité de l'esprit</p>		
<p>Ch 284 : Pourquoi parce que là</p>			
<p>N 285 : Ben en effet, "il y a toujours un vainqueur et un perdant" et c'est vrai que je n'ai pas rebondi là-dessus</p>			
<p>Ch 286 : Oui parce que tu l'as entendu, tu lui donnes la parole puis il y a un super silence là tu continues</p>			
<p>N 287 : Et je continue sur mon idée en fait j'avais été interrompu en fait parce que je voulais raconter ce truc [le duel de Gaston Deferre et René Ribière] et pourquoi je leur reparle de ça parce que c'est bien l'histoire de deux types qui sont quand même à la tête de la république et ça montre en gros que face à une insulte la seule manière de répondre à une insulte c'est de venir aux poings [rire]</p>			

Ch 288 : Puis d'ailleurs au niveau pédagogique c'est fort. Tu fais une boucle là entre l'introduction de la séance et le passage. Ma Yacupe là, c'est toujours la violence			
N 289 : Oui les deux situations qu'il évoque c'était toujours une affaire de force physique, "me suis fait embêter, j'ai tabassé"			
17.25 Ch 290 : Et du coup là sur ces situations est-ce que tu saurais retrouver là oui bon tu dis que tu tenais une idée et c'est ça en fait ou un autre aspect viendrait en ligne de compte là			
N 291 : Non c'est comme je le dis un manque de dextérité alors attend comment on pourrait dire cela il y a un mot attend là ben je n'ai pas assez de présence d'esprit pour me dire là attend alors c'est bien là tu vois tient il y aurait peut-être quelque chose à fouiller			
Ch 292 : Oui je vois			

<p>N 293 : Ben tu vois moi je vois pas encore ce potentiel à la fois dans le marasme du coup dans mon esprit, et parce que pour des raisons et Y j'en sais rien dans ma formation intellectuelle je n'ai pas ce réflexe de faire attention aux mots donc je laisse passer à ce moment là donc tu vois c'est vraiment une question de hum oui je parle vraiment de cette dextérité c'est-à-dire l'habilité à percevoir tout de suite cette chose là. Là, si je puis me permettre, je ne suis pas en train de faire de comment dire, je ne suis pas en train de me dévaloriser, là je suis dans de l'artisanat pur et tu vois je me demande parfois si dans ce métier il y a des artisans qui ont une perception plus juste de leur petit métier, y a des artisans qui vont faire la différence sur de petites sur des micro pratiques et là en terme d'artisan si tu veux dans l'artisanat ici je sais faire des choses mais sur cette micro pratique là je me sens moins performant</p>	<p>Ben tu vois moi je vois pas encore ce potentiel à la fois dans le marasme du coup dans mon esprit, et parce que pour des raisons X et Y j'en sais rien dans ma formation intellectuelle je n'ai pas ce réflexe de faire attention aux mots donc je laisse passer à ce moment là donc tu vois c'est vraiment une question de hum oui je parle vraiment de cette dextérité c'est-à-dire l'habilité à percevoir tout de suite cette chose là [...] là je suis dans de l'artisanat pur [...] y a des artisans qui vont faire la différence sur de petites sur des micro pratiques et là en terme d'artisan si tu veux [...] ici je sais faire des choses mais sur cette micro pratique là je me sens moins performant</p>		
<p>Ch 294 : C'est à dire que parce que là on n'est pas sur des gestes de métier ordinaires tu l'as dit</p>			

<p>N 295 : Oui mais c'est pas ce niveau là. Tu vois ça pourrait être avec des amis en train de boire un verre là, on discuterait ben on débattrait comme là je ne verrais pas non plus enfin j'aurais même difficulté en termes de réactivité du vois parce que ah tu vois, il a dit ça ben moi tu vois, bloque, ça me passe au-dessus</p>		<p>Tu vois on pourrait être avec des amis en train de boire un verre là, on discuterait ben on débattrait comme là je ne verrais pas non plus enfin j'aurais la même difficulté en termes de réactivité du vois parce que ah tu vois, il a dit ça ben moi tu vois, bloque, ça me passe au-dessus</p>	
<p>Ch 296 : Donc oui tu passes à côté d'un truc qui aurait pu vraiment être super et amener de l'intérêt</p>			
<p>N 297 : Voilà c'est ça</p>			
<p>Ch 298 : Ouais, je vois ou plutôt je n'avais pas vu ça. C'est intéressant là ton idée d'artisanat là où je vois, c'est un niveau de granularité qu'il faut pouvoir saisir c'est ça ?</p>			

<p>N 299 : C'est ça oui complètement et ça c'est une formation dont il faudrait mais pas une formation académique c'est une formation familiale, une éducation tout ça. Tu vois si tu avais un prof là avec une formation de ce type tu vois un prof avec davantage je dirais un esprit plus euh plus militant, plus incisif sur ces questionnements là où les philosophes tu vois c'est là où il y a plus ce questionnement sur les mots qui s'affrontent etc moi je travaille pas comme ça je suis plus terre à terre en tant que prof d'histoire géographie alors certains sont moins terre terre que moi tu vois</p>		<p>C'est une formation dont il faudrait mais pas une formation académique c'est une formation familiale, une éducation tout ça.</p>	<p>Tu vois si tu avais un prof là avec une formation de ce type tu vois un prof avec davantage je dirais un esprit plus euh plus militant, plus incisif sur ces questionnements là où les philosophes tu vois où il y a plus ce questionnement sur les mots qui s'affrontent etc moi je travaille pas comme ça je suis plus terre à terre en tant que prof d'histoire géographie alors certains sont moins terre terre que moi tu vois</p>
<p>Ch 300 : Enfin quand tu dis terre à terre ?</p>			
<p>21.08 N 301 : Ben quand je dis terre à terre c'est à-dire je travaille sur si tu veux des choses plus concrètes et le débat d'idées comme celui là je suis moins habile</p>			
<p>Ch 302 : Plus concrète c'est à dire</p>			
<p>N 303 : Parce que je travaille sur un terreau qui est la vie des sociétés tu vois voilà là tout à coup on est dans un débat philosophique comme ça tu vois</p>			<p>je travaille sur un terreau qui est la vie des sociétés tu vois voilà là tout à coup on est dans un débat philosophique comme ça tu vois</p>

Unité d'analyse :	<p>Bon ça je ne sais jamais trop quoi en faire[...] hum tu sais bien les classes sont toujours ou souvent des caisses de résonance un exutoire par rapport à ce que les uns et les autres ont vécu comme des injustices dans lycée notamment par rapport aux autres enseignants, à la vie scolaire, les surveillants etc [...] c'est compliqué pour l'enseignant que je suis en plus le professeur principal que je suis [...] Je laisse dire tu vois, je peux p non plus prendre trop parti enfin c'est compliqué [...] j'ai pas rebondi sur l'idée de "il faut toujours un vainqueur et un perdant regarder comment les guerres ne sont terminés" etc ouais c'est clairement un manque de dextérité de l'esprit [...] Ben tu vois moi je vois pas encore ce potentiel à la fois dans le marasme du cours, dans mon esprit, et parce que pour des raisons X et Y j'en sais rien dans ma formation intellectuelle je n'ai pas ce réflexe de faire attention aux mots donc je laisse passer à ce moment là donc tu vois c'est vraiment une question de hum oui je parle vraiment de cette dextérité c'est-à-dire l'habilité à percevoir tout de suite cette chose là. Là, si je puis me permettre, je ne suis pas en train de faire de la comment dire, je ne suis pas en train de me dévaloriser, là je suis dans de l'artisanat pur et tu vois je me demande parfois si dans ce métier il y a des artisans qui ont une perception plus juste de leur petit métier, y a des artisans qui vont faire la différence sur de petites sur des micro pratiques et là en terme d'artisan si tu veux dans l'artisanat je sais faire des choses mais sur cette micro pratique là je me sens moins performant [mais]Tu vois ça pourrait être avec des amis en train de boire un verre là, on discuterait ben on débattrait comme là je ne verrais pas non plus enfin j'aurais la même difficulté en termes de réactivité du vois parce que ah tu vois, il dit ça ben moi tu vois, je bloque, ça me passe au-dessus [...] c'est une formation dont il faudrait mais pas une formation académique c'est une formation familiale, une éducation tout ça. Tu vois si tu avais un prof là avec une formation de ce type tu vois un prof avec davantage je dirais un esprit plus euh plus militant, plus incisif sur ces questionnements là où les philosophes tu vois où il y a plus ce questionnement sur les mots qui s'affrontent etc moi je travaille pas comme ça je suis plus terre à terre en tant que prof d'histoire géographie alors certains sont moins terre à terre que moi tu vois [...] je travaille sur un terreau qui est la vie des sociétés tu vois voilà là tout à coup on est dans un débat philosophique comme ça tu vois</p>		
Ch 304 : Presque un autre métier alors			

<p>N 305 : Presque un autre métier idéalement toi être humain devrait avoir cette capacité tu vois des Grecs tu vois [rire] voilà je sais pas si j'ai bien expliqué mais je me sens sur ce point précisément dans cette activité intellectuelle moins performant que d'autres</p>			
<p>Ch 306 : Je vois</p>			
<p>N 307 : Là tu vois je n'ai pas vu le problème là ou pour être encore plus précis je n'ai pas le potentiel pour voir le problème, je ne vois que problème que j'aurais prédéterminé avant</p>	<p>Là tu vois je n'ai pas vu le problème là ou pour être encore plus précis je n'ai pas le potentiel pour voir le problème, je ne vois que problème que j'aurais prédéterminé avant</p>		
<p>Ch 308 : Donc il y a quelque chose de l'ordre de préparation. Alors justement tu étais arrivé avec une préparation donc la carte mentale alors que pour le 1^{er} débat et tu l'as exprimé dans première autoconfrontation, tu t'étais présenté au débat avec quelques idées ou mots clés en fait</p>			

<p>23.27 N 309 : Oui alors le problème c'est qu'effectivement on a des repères en termes de mots clés et que ça réduit parfois la disponibilité qu'on peut avoir avec le débat là. Ben ça c'est un problème bien personnel, soit je ne prépare rien mais alors là est-ce que a priori je vais être capable de rebondir sur tout ce qui a été dit soit je prépare un minimum avec des axes etc ouais enfin là j'ai trop préparé je crois. J'ai des concepts clairs en tête. Mais bon, enfin là j'ai un problème j'ai un vrai enfin je ne sais pas ce que je veux dire soit je prépare rien et je suis plus disposé tu vois c'est comme un peu la gymnastique, physiquement je suis détendu donc ce qui vient je suis plus une éponge je sais mieux rebondir ou bien je suis trop préparé donc trop fermé et forcément je me bloque et me ferme l'esprit à autre chose</p>		<p>Oui alors le problème c'est qu'effectivement on a des repères en termes de mots clés et que ça réduit parfois la disponibilité qu'on peut avoir avec le débat là. Ben ça c'est un problème bien personnel soit je ne prépare rien mais alors est-ce que a priori je vais être capable de rebondir sur tout ce qui a été dit soit je prépare un minimum avec des axes etc ouais enfin là j'ai trop préparé je crois. J'ai des concepts clairs en tête. Mais bon, enfin là j'ai un problème, j'ai un vrai enfin je ne sais pas ce que je veux dire soit je prépare rien et je suis plus disposé tu vois c'est comme un peu la gymnastique, physiquement je suis détendu donc ce qui vient je suis plus une éponge je sais mieux rebondir ou bien je suis trop préparé donc trop fermé et forcément je me bloque et me ferme l'esprit à autre chose</p>	
<p>Ch 310 : Et la dernière fois tu avais également dit que tu t'étais rendu compte qu'intellectuellement c'est un exercice de haute voltige</p>			

<p>N 311 : Oui c'est ça ben c'est comme le débat que j'ai eu avec mon collègue de philo à qui j'en ai parlé qui me dit oui mais toi tu les laisses dans leur marasme quand est-ce que t'en viens à l'universel ? etc comment ou plutôt quand est-ce que tu vas leur dire quand certains sont dans leurs opinions qui sont humainement tout à fait inacceptables, comment tu intervies là dedans ? Peut-on laisser tout dire et faire ? et là, je me questionne là, quand ils disent des choses sur les gitans les élèves bon bref je sais pas</p>			<p>j'ai eu avec mon collègue de philo à qui j'en ai parlé qui me dit oui mais toi tu les laisses dans leur marasme quand est-ce que t'en viens à l'universel ? etc comment ou plutôt quand est-ce que tu vas leur dire quand certains sont dans leurs opinions qui sont humainement tout à fait inacceptable comment tu intervies là dedans? Peut-on laisser tout dire et faire ? et là, je me questionne là, quand ils disent des choses sur les gitans les élèves bon bref je sais pas</p>
<p>Ch 312 : Oui c'est un dilemme</p>			
<p>N 313 : Je suis vraiment dans un dilemme</p>			
<p>Unité d'analyse :</p>	<p>Là tu vois je n'ai pas vu le problème là ou pour être encore plus précis je n'ai pas le potentiel pour voir le problème, je ne vois que le problème que j'aurais prédéterminé avant [...] Oui alors le problème c'est qu'effectivement on a des repères en termes de mots clés et que ça réduit parfois la disponibilité qu'on peut avoir avec le débat là. Ben ça c'est un problème bien personnel, soit je ne prépare rien mais alors là est-ce que a priori je vais être capable de rebondir sur tout ce qui a été dit soit je prépare un minimum avec des axes etc ouais enfin là j'ai trop préparé je crois. J'ai des concepts clairs en tête. Mais bon, enfin là j'ai un problème j'ai un vrai enfin je ne sais pas ce que je veux dire soit je prépare rien et je suis plus disposé tu vois c'est comme un peu la gymnastique, physiquement je suis détendu donc ce qui vient je suis plus une éponge je saurais mieux rebondir ou bien je suis trop préparé donc trop fermé et forcément je me bloque et me ferme l'esprit autre chose [...] j'ai eu avec mon collègue de philo à qui j'en ai parlé qui me dit oui mais toi tu les laisses dans leur marasme quand est-ce que t'en viens à l'universel ? etc comment ou plutôt quand est-ce que tu vas leur dire quand certains sont dans leurs opinions qui sont humainement tout à fait inacceptables, comment</p>		

	interviens là dedans? Peut-on laisser tout dire et faire ? et là, je me questionne là, quand ils disent des choses sur les gitans les élèves bon bref je sais pas [...] Je suis vraiment dans un dilemme		
Ch 314 : Alors, comme le temps tourne je vais faire écouter un dernier passage [visionnage]. Est-ce que tu arrives à retrouver là, presque mentalement, quand tu t'engages dans cette forme de synthèse			Je suis vraiment dans un dilemme
26.05 N 315 : Hum je m'étais dit heu alors attend à ce moment là ben là l'idée c'était que je voulais tenter de relancer un débat sur : Est-ce qu'on pourrait trouver des solutions à ces tensions qui peut y avoir entre les élèves?" voilà c'était un peu mon but là			
Ch 316 : Et au final ?			
N 317 : Au final ben en fait alors attend dans la synthèse là est une forme de demande d'accueil j'initie un dialogue en disant trouvez moi des solutions des propositions pour que dans le lycée cela se passe mieux et c'est pas un débat entre eux sur des valeurs etc enfin quoi que non ce n'est peut-être pas ça là quand je me remémore bien les choses là. J'essaye de leur faire construire des projets de propositions à faire au lycée q			

seraient fondés sur leurs normes et valeurs			
Ch 318 : Oui c'est dans ce passage qu'ils évoque la boxe, le jeu d'échecs c'est ça ?			
<p>29.20 N 319 : Oui c'est ça. Oui c'est ass intéressant là ce qu'ils disent là en effet. Alors, j' toujours cette idée que parce que je garde l'idée fondamentale et je veux les faire arriver à l'idée que rien ne vaut une médiation, une bonne discussion justement à l'image de cette séance c'est un peu une mise en abîme que je propose en fait. Je veux qu'ils comprennent que de personnes qui ne s'entendent pas je veux qu' débattent comme ici avec justement leurs normes et valeurs et qu'ils se mettent d'accord justeme là sur pourquoi tu m'as dis ça etc moi toutes ces histoires de duels etc qu'est-ce que enfin qu' soient intellectuels ou physiques dans mes représentations à moi n'ont pas de n'ont pas de sens et eux-mêmes le disent au bout d'un moment hein on voit bien toutes les limites de le plus fort le plus faible celui qui connaît les règles du jeu d'échecs et qui va battre l'autre qui ne les connaît pas enfin voilà etc moi je veux qu'</p>			

débattent toujours comme là en fait			
Ch 320 : Tu vois on a avancé quand même entre départ où la raison du plus fort l'emportait et où on introduit d'autres valeurs et normes			
N 321 : Oui on arrive sur quelque chose de plus fin, sur d'autres propositions			
Ch 322 : D'ailleurs tu l'illustres dans la synthèse clairement mais est-ce qu'ils ont compris ?			
N 323 : Non je crois pas à moins qu'ils en reparlent encore plus-tard entre eux je sais pas Ils ont cherché des solutions, à la rigueur on voit qu'ils ont cherché des solutions mais que dans leur esprit bon, c'est des choses qui sont totalement irréalistes selon eux en fait			
Ch 324 : Oui oui			

<p>N 325 : Oui et en plus sur leur discussion là moi n'avais rien à apporter à ça tu vois c'est leurs représentations comme cette histoire de médiation sur laquelle j'insistais sans doute probablement un peu de trop là en disant mais regardez là tout ça ça mène à l'impasse tout ce que vous racontez en définitive mais j'aurais peut-être encore un peu affiner la discussion Anthony dit le lycée n'accepterait jamais ça. Ben pourquoi le lycée n'accepterait pas ça ? Que les élèves se battent ? Qu'est-ce qu'ils ont à dire pourquoi vous ça vous paraît injustifiable qu'un lycée n'accepte pas ça une bonne fois pour toute</p>			
<p>Ch 326 : Ouais</p>			
<p>N 327 : Puis là on se retrouve sur les valeurs, moi j'admets pas la violence pour telles et telles raisons, je n'admets pas qu'une institution de république justifie légitime des actes de violence on reviendrait sur le débat des inégalités physiques ou des inégalités euh et voilà et je pense que ça est-ce que le lycée accepterait ce qu'il aurait pu faire des discussions plus riches c'est vrai mais je là aujourd'hui je n'ai pas l'aptitude pour lancer ça</p>			
<p>Ch 328 : Et là comment tu vas exploiter là</p>			

<p>N 329 : Ben je sais pas trop là parce que ben e fait je sais pas. Tu vois autant sur le premier déb j'ai eu besoin du feedback avec les élèves par que il y avait encore, plein de choses à dire auta là j'ai l'impression que tout est dit. Ouais puis c avait travaillé là sur le feedback on avait enco affiné le débat parce qu'on est reparti sur d éléments tu vois parce que je m'étais autorisé poser d'autres questions un peu différentes po entrer un peu plus là dans leur vision, po fouiller un peu plus et en sortant tu te rappelles n'étais franchement pas très content tu vois et me rends compte là en regardant cette séance tien bon j'ai peut-être l'impression de ne p avoir complètement fait mon job sur ces de premières séances [débat 1 et feedback] mais c l'avoir fait un peu quand même au regard de cet séance là en fait. Je l'ai fait de manière peut-être un peu plus efficace que là où j'ai l'impressio d'en avoir rajouté comment dire en termes d notions en termes d'attitude professorale ma l'impact est beaucoup moins important.</p>			
<p>34.42 Ch 330 : Est-ce que tu es en train de di qu'au fond et si on devait modéliser le débat travers notre première expérience il faudra vraiment faire ce débat en deux temps u premier temps comme tu as fait sur la premiè séance où sa part quoi tu te rappelles il y a ple</p>			

de choses qui se disent et la deuxième séance et serait plus en contrôle			
N 331 : Je sais pas trop, je sais pas trop là je m pose la question parce que j'ai quand même l'impression que lors de mon débriefing de première séance et d'après mes souvenirs contrôle encore moins que là			
Ch 332 : Euh d'accord			
N 333 : Moi c'est mon sentiment parce que là suis plus dans le contrôle que lors de la séance de débriefing raison pour laquelle je crois que là il n a même pas besoin de faire un débriefing, toi est dit, en fait j'ai déjà fait le débriefing po poser les connaissances avant même de débatt [rire]			
35.47 Ch 334 : C'est ça ouais. Et si on se projet sur le dernier débat là comment tu vois les chos là pour terminer parce que là tu as expérimen des formules en fait			

<p>N 335 : Oui j'ai expérimenté des formules, j'ai expérimenté presque trois formules, une où les élèves ont la parole et j'essaie d'intervenir si ce n'est pour assurer à quelqu'un qui veut s'exprimer qu'on puisse bien l'entendre, je fais peu de choses. Je suis donc vraiment dans le rôle d'un animateur, modérateur oui modérateur à limite non c'est peut-être pas le bon terme mais dispatcheur de paroles. L'autre où on relance le débat et j'essaie de placer quelques notions peut-être pas des notions mais de mettre un peu en perspective tu vois à certains moments, de mon point de vue j'avais l'impression que c'était très très très léger. Très léger parce que de mon côté je ne sais pas assez de choses sur ce qu'ils ont dit ou dire ou parce que je sais pas comment placer dans tout ce qu'ils sont en train de dire. Enfin cette dernière séance où j'ai des objectifs qui sont très bien fixés en effet, c'est plus contrôlé, j'arrive avec un vocabulaire, plus de vocabulaire je dis pas que j'ai plus de connaissances mais on sent que je cherche à théoriser un peu plus donc on est vraiment sûr on peut pas dire qu'on est sûr des extrêmes parce qu'on peut lâcher encore plus je pense, voilà mais on serait dans un spectre, ça veut dire que pour la prochaine fois, je sais pas. Je me demande si je n'aurais pas retenter à nouveau la première expérience c'est-à-dire beaucoup plus libre où</p>			
--	--	--	--

<p>focalise davantage sur la question. Enfin se po toujours à nous là c'est un vrai problème fameuse question où plutôt comment fai émerger la question là</p>			
<p>Ch 336 : Oui c'est un problème pédagogique</p>			
<p>N 337 : Exactement, et d'un point de vue pl didactique lâcher prise</p>			
<p>Ch 338 : Oui oui ok alors à tester. Alors, juste po terminer, lors de l'autoconf croisée, C. ava montré une séquence où vous aviez été sous charme de sa pratique là quand elle a fait un synthèse de haute voltige en rattachant l valeurs ou expériences des élèves à des concep puis après vous avoir tous les deux dis ah ma non, c'est pas ça le débat</p>			
<p>N 339 : Oui oui je vois</p>			
<p>Ch 340 : Et là dans la séance que tu as mené tu d là avoir fait la même chose [rire] c'est amusa</p>			

hein			
N 341 : Oui [rire] oui, mais bien sûr parce que qu C. nous a ramené tu as vu notre réaction ah c'e bien voilà tu as réussi a youah la prof elle maîtri quoi			
Ch 342 : Et après il y avait votre seconde réactio ou vous avez dit, ouais mais non, puis là il y a enfin j'interprète, il y en a une troisième			
N 343 : Ouais mais bien-sûr, j'aimerais en fait fo de cette expérience là mais j'espère que ce r sera pas inutile pour toi j'aimerais refaire sur modèle de la première séance fort de tout e qu'on s'est raconté en disant ouais mais attend lâche un peu prise là, regarde ils sont en train d débattre sur des questions lâche les quoi, bon n'utilisent pas les bons mots, tiens et moi-mêm qu'est-ce que je pourrais raconter à ce sujet enf la seule difficulté que j'ai sur laquelle je risqu d'être un peu crispé c'est être vraiment attentif bien rebondir sur ce que disent les uns les autre type Yacoupe qui dit il y a toujours un vainqueur y a toujours un perdant			
Ch 344 : Oui je vois			

<p>N 345 : C'est une difficulté à comment dire épingler mais ça c'est de l'entraînement parce qu'on est pas formé pour et quand plus je dois accepter de laisser partir les élèves parce qu'ils ont des choses riches à dire</p>			
<p>Ch 346 : Oui c'est une réflexion sur le métier presque de la déprofessionalisation</p>			
<p>N 347 : Alors le terme déprofessionalisation est à discuter parce que le lâcher prise c'est peut-être une histoire de professionnalité tu vois</p>			
<p>Ch 348 : Oui c'est vrai tu as raison. Et du coup pour rester sur notre première autoconfrontation croisée, qu'est-ce que tu as à en dire en un mot</p>			
<p>40.26 N 349 : Oui c'est toujours ce rapport entre les débats et ce que les élèves disent dans le débat et ce que toi tu peux en faire. Tu vois bien tous les trois on a une cette réaction notamment au bout d'un moment on s'est dit ils ont dit plein de choses et maintenant qu'est-ce qu'on en fait de tout ça. En voyant C. intervenir dans son couple en effet je me suis dit qu'est-ce qu'on en fait, ça va injecter davantage de professoral, de ces normes professorales dans le débat et au final arriver à ce point là tiens ça, alors en arrivant le matin je ne pensais pas que j'arriverais à formuler ça comme ça je suis en train de me dire mais qu</p>			

dit que ça devait être ça la norme professionnelle Peut-être qu'il faut voir un déplacement de norme professionnelle, une dénormalisation complètement oui			
41.29 Ch 350 : Ouais c'est intéressant, un déplacement de la norme			
N 351 : Oui voilà un déplacement de la norme			
Ch 352 : Oui parce que, et je trouve que l'autoconf croisée était très forte, parce que ce vous a fait réagir ce que C. là avait fait et puis toi de suite c'était suivi d'une seconde réaction			
N 353 : Oui oui ben tu vois bien on n'était pas a clair et ben et tu vois bien on dit à C. Ah c'est bien et puis après euh bof au fait et on est pas à l'air on ne sait pas quoi faire en fait. Est-ce qu'on franchit le rubicon ou pas quoi en fait			
Ch 354 : Oui			
N 355 : Oui c'est un peu ça en fait et de dire aller en y va en fait			
Ch 356 : Oui c'est ça ce que tu appelles			

dénormalisation			
N 357 : Oui alors je sais pas là disons le terme je sais pas s'il est bon mais c'est là une interrogation globale sur le métier, c'est quoi ce que je dois transmettre et je participe à une forme d'héritage est-ce qu'au fond le but c'est, enfin ici de transmettre des connaissances des concepts à transmettre alors que c'est peut-être plus important là de laisser s'exprimer les élèves sur ce qu'ils ont à dire sur les valeurs les reprendre systématiquement pour aller on va définir ce mot etc. Et c'est ça ce qui me passionne là dans ce qu'on fait, ça fait bouger les lignes qui sont en effet et de manière importante mais ça repose au-delà du mental, ça repose sur un comme on dit dire euh si si si euh tu fais bouger les lignes du métier et avec le métier c'est tout un substrat intellectuel, social, sociétal même qui bouge que le rapport au savoir, le rapport à des postures d'exécutants de donneur d'ordres aussi, de valeurs personnelles, familiales			
Ch 358 : Ouais et puis on a toujours pas réglé c'est l'histoire de valeurs là			
43.56 N 359 : C'est-à-dire ?			
Ch 360 : Ben les valeurs républicaines personnelles tu vois			

N 361 : Oui exactement			
Ch 362 : J'impose, j'impose pas tu vois			
<p>N 363 : Oui mais personnellement je suis en train de me dire euh que quoi c'est un peu risqué euh que je veux dire parce que je suis en train de ne pas poser la question de savoir si ces valeurs républicaines euh oh là là, tu vois entre la théorie et ma première séance là j'arrive avec moi que moi je porte comme valeurs républicaines c'est ça l'idée c'est-à-dire que mon discours est théorique il y a derrière tout ça des valeurs républicaines ok à la rigueur c'est même pas euh on pourrait presque penser que je suis un professionnel à ce point que ce n'est pas mes valeurs personnelles. Tu vois quand je dis que le racisme là c'est pas bien et je peux être un raciste d'un côté mais professionnellement je ne me présente comme non raciste tu vois mais en fait que j'ai intégré tout ça quand je vais au travail. Moi cette pratique là elle essaye de faire l'équilibre entre les deux tu vois, donc entre mes valeurs personnelles et valeurs républicaines. Mais je me rends compte que c'est pas pas forcément peut-être pas habile. Lors du premier débat, c'est ce que me disait mon collègue en définitive là, que ton rôle de professeur c'est aussi euh ça touche au politique tu vois ce que je veux dire</p>			

<p>presque. On touche presque au politique c'est-à-dire tu peux laisser dire tout ce que tu veux aux élèves mais au bout d'un moment, comment es-tu sûr que ce que tu vas faire pour que l'école joue son rôle de faire communauté nationale ou communauté citoyenne, communauté humaine en général, communauté humaniste on va dire</p>			
<p>Ch 364 : Oui est-ce que parce que la réponse est utile, est-ce qu'il faut y répondre je sais pas en tout cas moi j'ai pas la réponse</p>			
<p>N 365 : Oui parce quand on parle de valeurs républicaines là au fond il y a un problème aussi c'est-à-dire que ces valeurs républicaines sont à interroger aussi au fond, elles ne vont pas de soi tout autant que les leurs au fond. Elles n'ont pas l'importance que dans la hiérarchie elles sont peut-être supérieures aux valeurs individuelles des élèves pourquoi parce que nous les avons déterminé comme ça à l'école c'est tout à fait c'est ça c'est aussi une construction sociale culturelle etc. Donc en gros, je me pose la question s'il ne faut pas lâcher prise là sur les valeurs de cette république et laisser dire l</p>			

choses même si ça nous heurte			
47.06 Ch 366 : Oui je sais pas en effet			
N 367 : D'ailleurs, là en continuant de penser me demande si les valeurs républicaines est- que ce n'est pas justement la possibilité de s'exprimer c'est peut-être l'acte même républicain et s'exprimer tu vois par exemple comme là je considère que Pak Pak c'est raciste mais je laisse les élèves dans leur marasme j'interviens pas en tant que prof, je les laisse discuter oui moi je pense que c'est ça, ça ça me touche de ce point de vue là, oui mais moi euh oui c'est comme ça il ne faut pas le prendre comme ça et là à la fin je comprends ton point de vue mais est-ce que ce n'est pas ça la valeur républicaine et d'arriver à les laisser dire tu vois			
Ch 368 : Ah c'est intéressant ça			

<p>N 369 : Tu vois, et de leur dire ça c'est du racisme là et qu'il y a une loi et ça c'est pas une valeur. C'est une norme, c'est autre chose tu vois. Mais de les laisser dire pour qu'ils se confrontent qu'ils arrivent à progressivement être déstabilisés dans ce qu'ils pensent être vrai mais pas parce qu'on leur a dit c'est ça la bonne valeur, mais laisser dire pour qu'ils vivent les valeurs de république dans le débat ou par ou grâce je sais pas au débat pour qu'ils finissent par se dire bon oui chacun à son point de vue donc j'apprends aussi à vivre dans une ambiance démocratique. Tu vois ?</p>			
<p>Ch 370 : Oui je pense que je vois là oui c'est vraiment à creuser cette histoire c'est intéressant vraiment.</p>			
<p>N 371 : Oui en fait il faut faire vivre ce qu'ils ont dit, même si voilà c'est pas en phase avec nos valeurs mais les faire s'exprimer pour qu'ils progressivement ils se rendent compte des limites de leur raisonnement et qu'ils parviennent à un niveau d'inconfort qui les force à évoluer, à bouger. Donc pas arriver avec ça c'est juste, Sair Augustin il dit ça bla bla bla [rire]</p>			
<p>Ch 372 : Ouiii</p>			

N 373 : La valeur elle est justement dans possibilité de débattre, d'échanger, de modifier son point de vue sans l'intervention professorale, de s'autoriser à se dire les choses			
Ch 374 : Oui c'est ça la tolérance au fond			
N 375 : Complètement			
Ch 376 : Après la question qui va se poser c'est on a une construction théorique mais comme faire pour mettre ça en pratique, quelles sont les relances etc...			
N 377 : Oui au-delà de ça il y a ça qu'il faut interroger et sur laquelle il faut que je réfléchisse pour la prochaine séance, je vais y penser.			
Ch 378 : Bon donc à suivre en fait.			

Annexe 21 : ACC2, verbatim avec codage

Dispositif dynamique à 3 pôles (DD3P)		
Pôle 1	Pôle 2	Pôle 3

<p>Ch 1 : Voilà allons-y. Alors comme d'habitude on va travailler sur les débats que vous avez animés. Alors contrairement à la dernière fois, on va travailler sur la base d'un certain nombre de thèmes qu'on va étayer à partir d'extraits vidéos successifs. La dernière fois, on débattait sur la base d'une vidéo à chaque fois mais cette fois on va débattre en mettant en parallèle alors au mieux parce que ce n'était pas toujours possible, 3 extraits de chacun de vos débats. Et comme la fois précédente, on discute et on voit plusieurs points de vue. Allons-y alors, le premier thème c'est l'entrée dans le débat. On va d'abord passer l'extrait de d'ailleurs ça nous permettra aussi d'identifier de suite le contexte du débat pour chacun de vous [visionnage].</p>			
	L'entrée dans le débat		
<p>E 2 : Alors ça c'est le début ?</p>			
<p>Ch 3 : Oui oui tout de suite alors c'était très bruyant parce qu'ils sont 28, qu</p>			

c'est des 6èmes donc ça bouge			
E 4 : Oui mais c'est le début du débat pas de la séance 1 ?			
C 5 : Oui c'est ça. C'est le débat en tant que tel.			
Ch 6 : Alors on va voir chez [visionnage] voilà puis chez [visionnage]. Alors voilà alors dans les cours habituels comment vous démarrez les séances ?			
E 7 : Alors les habitudes de métier c'est les règles, les règles du débat clac clac clac. C'est ça hein ? Et toi [s'adresse à N] tu repositionnes le vocabulaire	les habitudes de métier c'est les règles, les règles du débat		
N 8 : C'est ça, alors ça c'est des habitudes de métier, je fais la transition avec ce qu'on a fait à la séance précédente en rappelant une définition sur laquelle on était tombé tous d'accord et qu'on allait croiser avec l'étude de cas	je fais la transition avec ce qu'on a fait à la séance précédente en rappelant une définition sur laquelle on était tombé tous d'accord et qu'on allait croiser avec l'étude de cas		
Ch 9 : D'accord d'accord je vois			

N 10 : Et ça c'est vraiment alors là on e vraiment dans un modèle ultra classiqu			
Ch 11 : D'accord et c'est lié à ?			
N 12 : Oui alors à la formation, c'est u truc qu'on apprend enfin c'est même premier truc qu'on apprend	la formation, c'est un truc qu'd apprend enfin c'est même premier truc qu'on apprend		
E 13 : Oui et l'expérience aussi c'est- dire l'expérience de calme c'est-à-di comment arriver à avoir du calme da la classe et de l'écoute tu vois			
C 14 : Et du sens aussi			
E 15 : Oui vous explicitez			
C 16 : Oui, c'est expliquer pourquoi d fait ça, parce qu'on a fait ça et ça et avant. Et puis ça rentre dans quel cad etc	c'est expliquer pourquoi on fait q parce qu'on a fait ça et ça et avant. Et puis ça rentre dans qu cadre etc		
8.01 N 17 : C'est une espèce d transition. En fait, comme on s'e séparé depuis quelques temps, d revient sur le sujet dont on parla maintenant quant à savoir si c'est meilleur moyen de faire ça je sais pas			

<p>Ch 18 : Et justement là, du coup, quand on voit ces trois manières de faire laquelle a pour vous un impact sur le débat là. Parce que là on a 3 modalités qui sont les nôtres entre C. qui énoncent les règles, N. qui rappelle les éléments de la séance précédente et E. qui démarre tout de suite ?</p>			
<p>E 19 : Ben moi je fais ça comme d'habitude c'est ça, on rappelle les choses</p>			
<p>Ch 20 : Et là tu as décidé de ne pas procéder ainsi ?</p>			

<p>E 21 : Ben la première fois, j'étais traumatisé par la première fois. Les élèves m'accusaient d'avoir manipulé le débat quoi, en gros. Où j'avais la parole constamment, où je relançais constamment, insistais constamment. Là, je m'étais dit, et quoiqu'il arrive même s'ils ne parlent pas heu ben tapis, même s'ils me disent ah ben l'homosexualité y a pas de problème heu ben ok y'a pas de problème. Ben les aurais laissé faire. Je sais pas mais voilà pour moi c'était important qu'ils ne livrent vraiment pas juste comme ça pour faire plaisir à la prof où autre. Puis ben j'avais une chance extraordinaire parce que j'y croyais pas à cette histoire de croquis là. Sur le premier débat cela avait l'air plutôt bloquant. Et là, je me suis dit, bon ben, faut faire un croquis alors ok allons-y on verra après. Donc, voilà j'étais à la première fois enfin comment dire, j'étais dans une forme de détermination pour ne pas revivre le premier débat. Et en même temps, une forme de lâcher prise et ça c'est important je crois</p>		<p>j'étais dans une forme de détermination pour pas revivre le premier débat. Et en même temps, une forme de lâcher prise et ça c'est important</p>	
---	--	---	--

Ch 22 : Oui ? C'est vrai ?			
E 23 : Ah oui clairement, là dans le débat, et peut-être qu'il faut se voir ainsi, ben faut lâcher prise clairement			il faut se voir ainsi, ben faut lâcher prise clairement
N 24: Oui c'est vrai et chose que je ne fais pas ça, je m'en rends compte. Mais enfin bon, on verra après mais oui je crois qu'il faut donner un peu de mou en effet		je ne fais pas ça, je m'en rends compte. Mais enfin bon, on verra après mais oui je crois qu'il faut donner un peu de mou	
C 25 : Oui enfin quand c'est possible [rire] parce qu'avec 28 élèves, de 6ème c'est pas possible			
E 26 : Non c'est clair alors là, vraiment c'est pas possible			
Ch 27 : Alors, ça on y reviendra mais alors quel impact sur le débat qui s'en est suivi ?			

<p>C 28 : Alors moi je suis parti sur les règles parce que la fois d'avant quand on avait demandé la dernière fois, parce que c'est sur la rumeur là, qui a vécu une situation ben il y avait une chape de plomb, personne osait parler alors que tout le monde avait vécu quelque chose. Anissa voulait parler mais comme il avait plusieurs filles de la classe qui étaient dans l'histoire elle n'a pas voulu parler. Alors on avait fait des petits papiers pour y noter si quelqu'un est contre d'en parler et en effet certains ne voulaient pas en parler. Alors, je me suis dit là on va partir de la règle, pour rassurer tous les élèves sur les règles de la confidentialité, pour que tout le monde s'écoute puis je suis passé à dire on ne juge pas, on ne critique pas etc. Sauf que à mon avis, cela a eu zéro impact. Parce que la règle est arrivée bien avant le besoin bien avant donc cela n'avait pas d'intérêt pour eux, je crois que là aussi faut un peu sortir de nos habitudes, et c'est ce qu'on a appris aussi. S'ils n'en éprouvent pas le besoin je crois que c'est juste pour nous, on a l'impression de poser un cadre utile mais en réalité ça sert à rien</p>		<p>il y avait plusieurs filles de la classe qui étaient dans l'histoire elle n'a pas voulu parler. Alors on avait fait des petits papiers pour y noter si quelqu'un est contre d'en parler. Alors, je me suis dit là on va partir de la règle, pour rassurer tous les élèves sur les règles de la confidentialité, pour que tout le monde s'écoute puis je suis passé à dire on ne juge pas, on ne critique pas etc.</p>	<p>Sauf que à mon avis, cela a eu zéro impact. Parce que la règle est arrivée bien avant le besoin bien avant donc cela n'avait pas d'intérêt pour eux, je crois que là aussi faut un peu sortir de nos habitudes, et c'est ce qu'on a appris aussi. S'ils n'en éprouvent pas le besoin je crois que c'est juste pour nous, on a l'impression de poser un cadre utile mais en réalité ça sert à rien</p>
--	--	--	--

<p>mais en réalité ça sert à rien</p>			
<p>E 29 : J'allais te demander est-ce que, façon dont s'est amené, quand on amène la règle de manière péremptoire, chose qu'on fait toi hein, je me dis moi valeur zéro</p>			<p>quand on amène la règle de manière péremptoire, chose qu'on fait toi hein, je me dis moi valeur zéro</p>
<p>C 30 : Ca n'a pas d'effet parce que</p>			

<p>besoin n'est pas encore là</p>			
<p>10.56 N 31 : Tout à fait.</p>			
<p>E 32 : Et il nous met dans notre rôle l ça y est. Pour les élèves, clairement c les confine à leur rôle et ça ils le sente bien et au contraire, moi je crois qu faut que les élèves sortent de ce rôle non on est complètement dans, eu comment, dans un effet de vernis. C dit enfin du point de vue des élèves, i se disent qu'il faut donner au prof l bonnes réponses mais c'est pas e qu'on attend</p>			<p>Pour les élèves, clairement <u>on l</u> <u>confine à leur rôle</u> et ça ils le sente bien et au contraire, moi je crois qu faut que les élèves sortent de ce rôle non on est complètement dans, eu comment, dans un effet de vernis. C dit enfin du point de vue des élèves, se disent qu'il faut donner au prof l bonnes réponses mais c'est pas qu'on attend</p>
<p>N 33 : Oui alors quand tu parles d besoin là tu vois ben je peux faire le lie avec ma situation là. Je suis arrivé av une définition, je vous demande c redéfinir etc, est-ce que les élèves e avaient réellement besoin ? Est-ce qu ça s'imposait là à ce moment là ? Je r crois pas. Est-ce qu'au contraire débat n'aurait pas amené à ce qu'ent eux ils redéfinissent, à un moment d échanges, ça tu vois</p>		<p>Je suis arrivé avec une définition, je vo demande de redéfinir etc, est-ce que l élèves en avaient réellement besoin ? Est- que ça s'imposait là à ce moment là ? Je r crois pas. Est-ce qu'au contraire le déb n'aurait pas amené à ce qu'entre eux redéfinissent, à un moment des échanges</p>	

<p>C 34 : Oui parce qu'au fond, ça répond notre besoin, pas aux leurs, c'est notre besoin qu'on répond là</p>			<p>ça répond <u>à notre besoin</u>, pas a leurs, c'est à notre besoin qu'd répond là</p>
<p>E 35 : C'est comme si tu avais fait le j avant. Enfin, c'est l'impression que me donne. Parce que j'ai cru que c'éta le H3. C'est-à-dire le feedback en group tu vois.</p>			
<p>N 36 : Oui alors, bon je ne veux p rentrer dans les détails mais ça remet e question la première séance. Parce q la première séance était là pour clarifi ce qu'est une insulte et en effet, tu totalement raison, le job était fait. Et faut vraiment faire attention. On ne peut plus débattre où c'est compliqué quand on a tout dit faut enfin oui fa pas livrer toute les questions dès départ si non, y a plus rien d'instable Y'a plus rien à explorer enfin je gross un peu les traits</p>			<p>On ne peut plus débattre où c'e compliqué quand on a tout dit fa enfin oui faut pas livrer toute l questions dès le départ si non, <u>y a plus rien d'instable</u>. Y'a plus rien à explore</p>
<p>Ch 37 : Oui oui non mais on compren bien</p>			

<p>N 38 : Oui parce que la question devait ouvrir à d'autres questions autour mais bon en tout cas sur ce que tu as dit, par rapport au besoin [se tourne vers C] c'est-à-dire d'apporter une réponse qui ne correspond pas à un besoin là, c'était parfaitement vrai</p>			
<p>Ch 39 : Ce que tu disais C. que c'était plus un comment tu disais ?</p>			
<p>C 40 : Ben c'est un besoin du point de vue du prof</p>			
<p>N 41 : Ben moi c'était exactement ça</p>			
<p>C 42 : Parce que si on le fait c'est bien pour que ça réponde à un besoin de quelque chose donc là c'est clair c'est un besoin du prof. Où alors on a pensé que les élèves ont un besoin on l'a anticipé. Mais là non c'est notre besoin, là où on a besoin de se rassurer, ou de se dire tiens faut pas que j'oublie de rappeler les règles parce que lors de la première autoconf ben je m'étais rendu compte que je n'avais pas énoncé les règles et que le débat n'avait pas été génial. Donc qu'il fallait maintenant poser un climat de confiance enfin ça répond</p>		<p>parce que lors de la première autoconf ben je m'étais rendu compte que je n'avais pas énoncé les règles et que le débat n'avait pas été génial. Donc qu'il fallait maintenant poser un climat de confiance enfin ça répond à un besoin du prof ça n'a rien changé du débat, il n'était pas meilleur pourtant</p>	

<p>un besoin du prof ça n'a rien changé débat, il n'était pas meilleur po autant</p>			
<p>N 43 : Oui où d'une crainte. Parce qu comme moi cela répondait à un de m besoins c'est de me rapprocher de que tu avais fait toi [se tourne vers C A savoir que le premier débat était tr libéré et j'avais l'impression enf fausse impression qu'il n'y avait p assez de contenu ce pour lequel je su formé et on parlait de marquage soci ou de poids que la société te don c'est-à-dire que tu es là pour donner d contenu et moi ce que j'ai fait là c'e pour me rassurer et pour être o conforme à ces attentes</p>		<p>Parce que comme moi cela répondait à u de mes besoins c'est de me rapprocher de ce que tu avais fait toi [se tourne vers C.]. savoir que le premier débat était très libé et j'avais l'impression enfin faus impression qu'il n'y avait pas assez de contenu ce pour lequel je suis formé</p>	<p>on parlait <u>de marquage social</u> ou d <u>poids que la société</u> te donne c'est- dire que tu es là pour donner d contenu et moi ce que j'ai fait là c'e pour me rassurer et pour être o conforme à ces attentes</p>

<p>C 44 : Et moi j'ai fais l'inverse [rire] là me suis dit j'avais beaucoup trop contrôlé dans le premier, et là j'ai pris ben un peu plus ton modèle [celui de N.] qu'on avait vu</p>		<p>j'ai fais l'inverse [rire] là je me suis dit j'avais beaucoup trop contrôlé dans le premier, là j'ai pris ben un peu plus ton modèle [celui de N.] qu'on avait vu</p>	
<p>Ch 45 : Oui c'est vrai d'ailleurs C. tu avais mis oui en effet beaucoup de savoir dans le premier débat et là tu as été complètement sur les valeurs</p>			
<p>C 46 : Oui c'est vrai, j'étais plus sur les valeurs. Mais j'ai quand même essayé par moment de bon alors là : " Ça s'appelle comment?" et j'attendais le mot et et c'est pas sorti et je me retenais, je me ballonnais pour pas dire ben c'est un stéréotype ouah j'ai dû me censurer</p>		<p>j'étais plus sur les valeurs. Mais j'ai quand même essayé par moment de bon alors là Ca ça s'appelle comment?" et j'attendais le mot et et c'est pas sorti et je me retenais, me ballonnais pour pas dire ben c'est un stéréotype ouah <u>j'ai dû me censurer</u></p>	
<p>Ch 47 : Et pour toi alors E. comment analyses l'impact alors par rapport à ce choix que tu as fait parce que c'était vraiment audacieux le fait de dire ça plutôt de ne rien dire et de tac tout ça suite rentrer dedans</p>			

<p>E 48 : Ben ça c'est passé d'une manière assez incroyable parce qu'elle a vocabulaire qu'il faut cette jeune fille la poigne et la capacité orale à exprimer son point de vue, à rebondir etc le sujet a pris parce que c'est elle qui posait les choses, moi je n'ai rien fait</p>		<p>elle a le vocabulaire qu'il faut cette jeune fille, la poigne et la capacité orale à exprimer son point de vue, à rebondir etc le sujet a pris parce que c'est elle qui posait les choses, <u>moi je n'ai rien fait</u></p>	
<p>N 49 : Enfin euh</p>			
<p>Ch 50 : Oui on verra tu y es tout ça même pour quelque chose</p>			
<p>E 51 : Oui mais oui d'accord mais je l'ai vraiment laissé prendre les choses en charge mais j'étais comment dire ou j'étais quand même très présente pour eux parce que ceux qui me regardaient enfin quand ils parlaient ils me regardaient toujours mais j'ai rien dit tu vois. Mais j'étais sortie de là en disant j'ai rien apporté, j'ai rien fait</p>		<p>je les ai vraiment laissé prendre les choses en charge mais j'étais comment dire ou <u>j'étais quand même très présente pour eux</u> parce que ceux qui me regardaient enfin quand ils parlaient ils me regardaient toujours mais j'ai rien dit tu vois. Mais j'étais sortie de là en disant <u>j'ai rien apporté, j'ai rien fait</u></p>	
<p>Ch 52 : Rien apporté, c'est-à-dire ?</p>			

<p>E 53 : Ben j'ai pas participé ou à peine pas d'apports de connaissances tu vois j'ai à peine régulé le débat. Alors que l'autoconf là hein [se tourne vers chercheur] au contraire tu vois ben sais pas on oublie en fait quand on est dedans au contraire, hein on avait vu que quand même j'étais ben comme dire moins présente mais avec plus de présence. Mon questionnement enfin oui mes questions étaient différentes ce n'était pas comme d'habitude comme la dernière fois. Ca si je peux faire à chaque fois c'est un bonheur absolu, le lendemain les filles sont venues me voir mais comme ça, le corps en avant, elles m'ont dit mais madame quand est-ce qu'on refait un débat comme ça ?</p>		<p>j'étais ben comment dire moins présente mais avec plus de présence. Mon questionnement enfin oui mes questions étaient différentes et ce n'était pas comme d'habitude</p>	
---	--	---	--

<p>N 54 : Oui ça ce que tu viens de dire est important: "Moins présent et plus de présence", ça c'est quelque chose d'important. Alors on en avait parlé dernière fois ensemble [fait référence la première autoconfrontation croisée il faut vraiment réfléchir sa place dans débat, et ça c'est vraiment important C'est pas un cours comme d'habitude où tu professes, tu as ton thème, ton plan, tes paragraphes bref rien à voir</p>			<p>ce que tu viens de dire est important "Moins présent et plus de présence ça c'est quelque chose d'important [...]. C'est pas un cours comme d'habitude où tu professes, tu as ton thème, ton plan, tes paragraphes bref rien à voir</p>
<p>E 55 : Alors que les autres là la dernière fois tu parles</p>			
<p>C 56 : Alors ça veut dire qu'il ne faut pas trouver la bonne situation mais le bon élève?</p>		<p>Alors ça veut dire qu'il ne faut pas trouver la bonne situation mais le bon élève?</p>	
<p>E 57 : Alors ça me fait peur parce qu'on ne peut pas savoir. Le risque c'est qu'on va tomber dans le cliché ben faut choisir le bon élève</p>			
<p>C 58 : Oui c'est clair, celui qui a une parole entendue dans la classe</p>			
<p>N 59 : Oui bon à voir hein</p>			
<p>Ch 60 : Oui mais la fille là, chez moi c'est pas celle qui est la plus présente</p>		<p>la fille là, chez moi, c'est pas celle qui est</p>	

en classe ?		plus présente en classe ?	
E 61 : Ah non, pas du tout. C'est une fille discrète qu'on entend pratiquement jamais		Ah non, pas du tout. C'est une fille discrète qu'on entend pratiquement jamais	
N 62 : Peut être que peut-être qu'il faut un peu se décoincer par rapport à ce registre là. Les élèves qui viennent c'est peut-être qu'ils ont quelque chose à dire c'est tout			
C 63 : Enfin en 6 ^{ème} non, clairement Parce que ça peut être très vite terminé quoi			
E 64 : C'est sûr que dire quelque chose sur la petite copine de 6 ^{ème} hein c'est ce que tu disais c'est plus compliqué que des gamins de 15/16 ans			
N 65 : Oui ce n'est pas le même contexte. Là ce que je veux dire c'est que tu es tombé sur un élève par chance qui a presque amené un débat. Mais quand bien même on serait tombé sur un élève qui n'a pas le vocabulaire, qui ne s'exprime pas très bien à l'oral est-ce qu'on ne peut pas considérer que tant qu'il a des choses à dire ben laissons-le et essayons d'en tirer quelque chose pour le débat?			

<p>et essayons d'en tirer quelque chose pour le débat?</p>			
<p>E 66 : Oui mais faut qu'on l'écoute, c'est la base et en même temps qu'on croit un minimum à eux, parce qu'on a pas les mêmes élèves qu'en cours. Ils sont très différents de ce qu'on a l'habitude d'entendre d'eux. Parce que ce n'est pas non plus le même exercice je crois</p>			<p>en même temps qu'on croit un minimum à eux, parce qu'on a pas les mêmes élèves qu'en cours. Ils sont très différents de ce qu'on a l'habitude d'entendre d'eux. Parce que ce n'est pas non plus le même exercice</p>
<p>N 67 : Ah oui</p>			
<p>E 68 : Ben oui quand on l'écoute parce que sur le 1^{er} débat j'avais un élève là celui qui présentait la situation, ben avait une toute petite voix, s'exprimait très peu mais en même temps je ne l'ai pas laissé parler parce qu'en gros il disait euh enfin il était dans sa réflexion du type « non ce n'est pas grave » je me fais, en gros, insulter mais ce n'est pas grave. Donc c'est pas évident faut être prêt à tout recevoir</p>		<p>sur le 1er débat j'avais un élève là, celui qui présentait la situation, ben il avait une toute petite voix, il s'exprimait très peu mais en même temps je ne l'ai pas laissé parler</p>	

fait			
N 69 : Oui c'est ça			
C 70 : Suis tout à fait d'accord		Suis tout à fait d'accord	
Ch 71 : Oui c'est ça. Alors pour revenir à la situation, parce que là on a parlé de l'élève, parlons maintenant de la situation, est-ce que c'est le choix de la situation qui est essentiel. Parce qu'à fond là dans la situation d'E. y'a pas grand-chose ? si ?			
E 72 : Ben non, y'a pratiquement rien. Elle paraissait même anodine. Le groupe de jeunes se promène dans la rue, voient deux homosexuels, ils s'arrêtent et s'embrassent puis ils repartent c'est ça			
N 73 : Oui c'est suffisant			

<p>E 74 : oui puis il y avait un groupe d'adultes qui était assis sur une terrasse puis j'ai pu demander comment réagissent les gens du restaurant? J'ai juste dit « et les gens du restaurant ont réagi pareil ? » et eux « ah non ah ouais?</p>		<p>j'ai pu demander comment réagissent les gens du restaurant? J'ai juste dit « et les gens du restaurant ils ont réagi pareil ? » et eux « ah non », ah ouais?</p>	
<p>Ch 75 : C'est ça et hop ça a ouvert une porte</p>		<p>et hop ça a ouvert une porte</p>	
<p>E 76 : Oui et elle elle parle, elle continue de raconter. C'est ça la chance, d'avoir une personne qui continue de raconter qui est à l'aise</p>			
<p>N 77 : Oui cela veut dire qu'il faut avoir le coup de chance et trouver celui qui est capable de faire ça puis choisir la bonne histoire</p>			
<p>C 78 : Bon après j'imagine que tu peux relayer</p>			
	<p>Comment relayer la parole des élèves? Comment questionner?</p>		
<p>N 79 : Ouais mais alors comment tu fais toi pour relayer sans tomber dans cette situation d'être trop intervenante? En cours ordinaire, c'est pas un problème</p>	<p>En cours ordinaire, c'est pas un problème, on prend notre place mais là?</p>		

on prend notre place, mais là?			
C 80 : Pour moi? il faut poser une question, une vraie question. Faut bien la choisir et moi je n'y arrive jamais. Tu vois la situation, tu vois le problème t'as envie de mettre le doigt dessus ensuite il faut trouver la question pour faire émerger le problème c'est pfuii n'y arrive pas			il faut poser une question, une vraie question. Faut bien la choisir et moi n'y arrive jamais. Tu vois la situation tu vois le problème, t'as envie de mettre le doigt dessus et ensuite faut trouver la question pour faire émerger le problème
N 81 : Mais toi [s'adresse à E] comme tu y es arrivée parce que ça a marché la deuxième séance ?			
E 82 : Oui alors c'est une question mais ah je l'ai oublié c'est pas oui alors c'est " Qu'est-ce qui t'amène à penser ce que tu penses? " en gros , mais ça en 6 ^{ème} ne comprennent rien			c'est : " Qu'est-ce qui t'amène à penser ce que tu penses? " en gros
N 83 : Comment t'en arrives à penser en fait			
E 84 : Oui c'est ça			

Ch 85 : Alors on va y arriver à questionnement, c'est un des points mais avant ça du coup sur l'entrée dans le débat qu'est-ce qui vous semble essentiel			
N 86 : Ben je crois qu'il faut tout de suite mettre l'élève au devant de scène, tout de suite.			<u>il faut tout de suite mettre l'élève au devant de la scène, tout de suite</u>
C 87 : Oui c'est ça. En fait, ça donne la tonalité du débat, si je laisse la parole tout de suite aux élèves ils vont prendre toute la place et du coup nous on est en arrière plan. C'est ça le but quand même.			<u>ça donne la tonalité du débat, si je laisse la parole tout de suite aux élèves ils vont prendre toute la place et du coup nous on est en arrière plan</u>
E 88 : Oui suis d'accord			
Ch 89 : Ok bon alors allons y là sur les questions ce qu'on a évoqué auparavant. Alors je vais un peu sauter les étapes mais c'est pas grave parce qu'il y a quelque chose comme, alors la question de départ certes ça c'est un aspect, mais il y a aussi les questions, la manière de les formuler, le mode de questionnement			

N 90 : Oui je trouve ça très difficile suis curieux de savoir			
Ch 91 : Alors mais avant d'en arriver comment habituellement on questionne les élèves, en tant que prof bien sûr ?			
E 92 : Ben euh ben souvent c'est des questions directes pour vérifier les connaissances ou pour avancer dans le cours	souvent c'est des questions directes pour vérifier les connaissances ou pour avancer dans le cours		
C 93 : Oui c'est ça. Ca nous permet de poser une pierre, puis une autre et on progresse comme ça tous ensemble enfin dans l'idéal [rire]	Ca nous permet de poser une pierre puis une autre et on progresse comme ça tous ensemble		
Ch 94 : D'accord je vois, alors justement j'ai trois extraits avec trois façons de voir les choses alors le premier extrait [visionnage] voilà c'est une façon de faire			
N 95 : Oui une sorte de reformulation je renvoie pour vérifier si tout le monde bien compris		une sorte de reformulation, je renvoie pour vérifier si tout le monde bien compris	
E 96 : Oui il y a tout de même une belle confiance bon on ne comprenait pas bien les élèves mais dans le ton que tu as et l'écoute parce qu'ils écoute		il y a tout de même une belle confiance bon on ne comprenait pas bien les élèves mais dans le ton que tu as et l'écoute parce qu'ils écoute	

<p>quand même, il y a une belle confiance</p>		<p>écoutent quand même</p>	
<p>22.19 Ch 97 : Oui alors ça c'est récurrent dans nos échanges, alors on sort un peu du sujet là mais plusieurs fois durant l'autoconf on évoquait la question de l'ambiance pas l'ambiance de la classe mais l'ambiance dans la classe j'ai ce sentiment que vous avez besoin de vous sentir en confiance avec les élèves pour arriver à ce niveau d'échange.</p>			
<p>E 98 : Moi j'en suis persuadé, y'a le questionnement, c'est vrai mais la confiance c'est encore plus important</p>			<p>y'a le questionnement, c'est vrai mais la confiance c'est encore plus important</p>
<p>N 99 : Je pense aussi que oui en effet, peux faire cours avec un groupe où ça passe pas. Par contre, le débat impossible</p>			<p>tu peux faire cours avec un groupe où ça passe pas. Par contre, le débat impossible</p>
<p>C 100 : C'est impossible à faire en début d'année</p>			<p>C'est impossible à faire en début d'année</p>

<p>N 101 : Non quand on ne se connaît pas en plus ils seraient très inhibés, puis il y a des cultures de classe qu'il faut bien maîtriser. La question de reformulation alors faut voir en effet parce que c'est symptomatique de cette séance parce que j'ai cherché beaucoup la maîtriser et donc systématiquement je reformulais est-ce que c'était particulièrement nécessaire de reformuler je sais pas non je ne crois pas. Y a une double idée, reformuler pour mettre du contenu et je cherche euh je pense que comme animateur de débat le rythme du débat ne joue que sur moi et pas sur les élèves. C'est-à-dire en gros je reformule pour m'assurer que tout le monde ait bien entendu et que si quelqu'un va éventuellement rebondir il va rebondir. Je ne sais pas si reformuler là c'était absolument nécessaire. C'est peut-être très clair ce qu'ils disent.</p>		<p>j'ai cherché à beaucoup la maîtriser et donc systématiquement je reformulais est-ce que c'était particulièrement nécessaire de reformuler je sais pas non je ne crois pas. Y a une double idée, reformuler pour mettre du contenu et je cherche à euh je pense que comme animateur de débat le rythme du débat ne joue que sur moi et pas sur les élèves. C'est-à-dire en gros je reformule pour m'assurer que tout le monde ait bien entendu et que si quelqu'un va éventuellement rebondir il va rebondir. Je ne sais pas si reformuler là c'était absolument nécessaire</p>	<p>on ne se connaît pas en plus ils seraient très inhibés, puis il y a des cultures de classe qu'il faut bien maîtriser</p>
<p>23.40 C 102 : En même temps tu as articulé c'est-à-dire tu as mis un "Néanmoins", tu as articulé les arguments dans un processus de raisonnement logique tu vois. Il n'y a</p>		<p>tu as articulé c'est-à-dire tu as mis un "Néanmoins", tu as articulé les arguments dans un processus de raisonnement logique</p>	

pas toujours perceptible des élèves			
N 103 : Ah reformuler pour montrer que ce que dit l'élève découle en fait de, a oui en effet			
C 104 : Oui c'est ça			
N 105 : Oui alors la tentation est grande c'est comme toi [s'adresse à C.] avec question sur les stéréotypes, je sais pas si c'est la même chose mais tu dis quelque chose qui représente un stéréotype mais tu te censures et tu dis rien. Est-ce que je n'aurais pas dû me censurer en disant : "ohh la la c'est très intéressant ce qu'il dit" on voit un cheminement de sa pensée il faut que le reformule pour que ce soit très clair pour tout le monde comme pour moi d'ailleurs je sais pas, je m'interroge beaucoup			
Ch 106 : Encore une fois, la reformulation c'est quelque chose qu'on utilise beaucoup en tant que normal dans le métier			

métier			
N 107 : Oui pour aider les élèves suivre, c'est pour les accompagner et fait			
E et C 108 : Oui			
Ch 109 : C'est-à-dire quand quelqu'un dit un truc un peu désordonné on remet en ordre pour que tout le monde puisse le comprendre, oui et là qu'impact ça a sur le débat là d'après vous			
N 110 : Bonne question, très bonne question, je ne sais pas. Je suis pas sûr je crois que cette reformulation est joue plus pour nous, pour nous rassurer. Est-ce qu'elle correspond à un besoin des élèves? Même chose, je ne crois pas. Je m'interroge			je crois que cette reformulation est joue plus pour nous, pour nous rassurer. Est-ce qu'elle correspond un besoin des élèves?
C 111 : Entendre la même chose dite d'une manière différente par une personne ayant de l'autorité ça légitime aussi leur discours tu vois ?			Entendre la même chose dite d'une manière différente par une personne ayant de l'autorité ça légitime aussi leur discours
N 112 : Peut-être, mais est-ce utile?			

<p>C 113 : Ben euh, non suis bien d'accord avec toi, c'est encore un truc pour nous pas pour eux. Mais peut-être que ça donne aussi l'impression qu'on est pas juste en train de discuter mais qu'on travaille, qu'on est en train de construire quelque chose, c'est pas une discussion de café du commerce qui est vaine, on construit un raisonnement</p>			<p>c'est <u>encore un truc pour nous</u> pas pour eux</p>
<p>E 114 : Après bon je vais faire l'avocat du diable là. Après et puis après ce que j'avais vécu là la première fois, faire ça c'est aussi faire penser que ben voilà ça a répondu comme le prof le voulait, ça lui plaît. Du coup, on n'a pas un débat plein au contraire on est dans une sorte de jeu entre prof/élève</p>			<p>faire ça [ça donne aussi l'impression qu'on est pas juste en train de discuter mais qu'on travaille, qu'on est en train de construire quelque chose] c'est aussi faire penser que ben voilà <u>il a répondu comme le prof le voulait, ça lui plaît</u>. Du coup, on n'a pas un débat plein au contraire on est dans une sorte de jeu entre prof/élève</p>
<p>C 115 : Ahhhh oui</p>			
<p>N 116 : Oui c'est ça</p>			
<p>C 117 : Ca fige en fait</p>			<p>Ca fige en fait</p>
<p>E 118 : Oui complètement, ça fige et c'est fini. La parole du prof est arrivée et elle est légitime. C'est à peine si ça pourrait se faire des clins d'œil tu vois.</p>			<p><u>ça fige et c'est fini</u>. La parole du prof est arrivée et elle est légitime</p>

N 119 : Tout à fait			
E 120 : Il faut faire très attention franchement moi j'ai passé ma vie première fois à reformuler, rechercher mais ils ont dû me regarder en disant mais c'est quoi cette mascarade. Et du coup, ils sont là en attente enfin ils attendent		moi j'ai passé ma vie la première fois reformuler, à rechercher mais ils ont dû me regarder en disant mais c'est quoi cette mascarade. Et du coup, ils sont là en attente enfin ils attendent	
N 121 : Oui c'est vrai			
C 122 : Oui complètement tu as raison			
E 123 : Alors le copain il a envi de parler donc il parle pendant ce temps moi ça ne m'embête pas. Le prof lui de toute façon il est là, il est toujours là, il fait son job et moi j'attends , je sors de la séance je suis content			Le prof lui de toute façon il est là, il est toujours là, il fait son job et moi j'attends
N 124 : Exactement			
C 125 : Tu as raison			
E 126 : Je la vois comme ça l'affaire			
N 127 : Je la perçois de plus en plus comme ça l'affaire, pareil la même chose			

<p>Ch 128 : Mais si on creuse un peu cette question au fond il y a l'histoire de enfance c'est presque comme en agissant air on va aussi dans le sens du métier d'élève</p>			
<p>E 129 : Oui clairement l'élève, il joue son rôle et le prof le sien et du coup ça n'est pas dans ce dans ces valeurs qu'on veut toucher chez l'élève pour le faire avancer</p>			<p>l'élève, il joue son rôle et le prof sien et du coup <u>on n'est pas dans ces valeurs qu'on veut toucher</u> chez l'élève pour le faire avancer</p>
<p>Ch 130 : Oui parce qu'on pourrait dire qu'on est sur un niveau macro alors que nous on veut le loger tout ça dans micro, dans son milieu de vie, dans le sujet pour travailler ses valeurs, est-ce que c'est ça ce que vous dites, est-ce que c'est bien formulé</p>			

<p>27.06 N 131 : Oui c'est-à-dire qu'il revient alors que le débat devrait faire que ces jeunes ne se considèrent plus comme élèves, c'est à dire élevés par moi, et moi que je ne me considère plus comme enseignant, c'est-à-dire désignant enfin l'étymologie d'enseignant il doit y avoir quelque chose comme signare désigner. Il faut atténuer ces positionnements qui sont ancrés pour revenir à quelque chose de bien là un commun à construire ensemble tous au niveau horizontal. Ils sont plus totalement élèves je ne suis plus totalement prof. Alors oui je crois qu'il faut sortir de ces rôles configurés</p>			<p>le débat devrait faire que ces jeunes ne se considèrent plus comme élèves c'est à dire élevés par moi, et moi que je ne me considère plus comme enseignant [...] Il faut atténuer ces positionnements qui sont ancrés pour revenir à quelque chose de bien là un commun à construire ensemble tous au niveau horizontal. Ils sont plus totalement élèves je ne suis plus totalement prof. Alors oui je crois qu'il faut sortir de ces rôles configurés</p>
<p>C 132 : Alors, il faut sortir de la classe</p>			
<p>Ch 133 : De l'espace classe tu veux dire</p>			
<p>C 134 : Parce que moi au collège, rentrent dans l'espace classe et dire hop ils sont dans le rôle. Ils sont capables de dire quelque chose dans la cour et pas dans la classe</p>		<p>Parce que moi au collège, ils rentrent dans l'espace classe et direct hop ils sont dans le rôle. Ils sont capables de dire quelque chose dans la cour et pas dans la classe</p>	

<p>Ch 135 : E. me disait un moment de l'autoconf tu disais il faut être capable d'entendre des choses qu'on ne peut pas entendre d'habitude, tu disais que tu dois être au niveau langagier dans le même registre que celui utilisé dans le cours</p>			
	<p>Niveau langagier</p>		
<p>N 136 : Oui c'est ça, il faut réduire l'écart langagier, ah oui ça c'est clair</p>			<p>c'est ça, il faut réduire l'écart langagier, ah oui ça c'est clair</p>
<p>E 137 : Oui parce que dans un domaine comme celui de l'homosexualité et de l'homophobie au bout d'un certain temps, je dois être en capacité de ne plus faire le censeur et de cette normalisation on doit, en tant que prof, avoir la parole vraie, tolérante et donc le gamin qui dit : "Ah non mais moi homosexuel les parents vont jamais accepter" et "non mes enfants ne seront jamais homosexuels" ne première des réactions seraient de dire "Mais tu te rends compte de ce que tu me dis là?" au contraire j'étais en totale empathie presque compassion. Tu vois comme dire : "Mais oui, je</p>			<p>dans un domaine comme celui de l'homosexualité et de l'homophobie au bout d'un certain temps, je dois être en capacité de ne plus faire le censeur et de cette normalisation on doit, en tant que prof, avoir la parole vraie, tolérante et donc le gamin qui dit : "Ah non mais moi homosexuel les parents vont jamais accepter" et "non mes enfants ne seront jamais homosexuels" ma première des réactions seraient de dire: "Mais tu te rends compte de ce que tu me dis là au contraire j'étais en totale empathie presque compassion. Tu vois comme dire : "Mais oui, je te comprends me</p>

comprends mon gars"			gars"
Ch 138 : Chose que tu ne ferais pas dans un enseignement classique ?			
E 139 : Ben pas devant l'inspecteur	Ben pas devant l'inspecteur [le fait d'accepter de laisser tout dire]		
C 140 : En même temps, on cherche à développer l'empathie chez les élèves en EMC alors c'est bizarre quand même tu vois parce qu'il y a une éducation à l'empathie			
N 141 : C'est ce que tu disais aux élèves ? On ne disqualifie pas ce que disent les camarades			

<p>C 142 : Mais nous il faut tu vois c'est d comme travail</p>			
<p>30.24 N 143 : Alors ce que tu disais là c a une interprétation d'E. par rapport ce qu'elle a dit. Tu formulais l'idée [tourne vers C] qu'au bout d'un mome il faut sortir de ces discussions de cou de récréation et pourquoi moi j'ava fait le choix de reformuler. Parce qu Calvine, dans ma séance, il interven et j'avais l'impression d'être dans u discours "on lave notre linge sa ensemble", un discours entre djeuns qu'est-ce que je fais là moi? J'ai l'air d quoi en tant que professeur adulte da ces histoires de petits jeunes tu vois. là, est-ce que je suis capable d'accepte au-delà des discours que j'ai du mal entendre parce qu'ils heurtent m valeurs mais ça c'est autre chose, est- que je suis capable d'accepter qu'il y ce niveau de discours entre eux qui r correspond pas au mien? Qui r correspond pas à celui que la norm sociale me demande d'imposer da une classe avec un bon vocabulaire d on en est pas à raconter des petit histoires d'amourettes les uns d</p>	<p>Qui ne correspond pas à celui que norme sociale me demande d'imposer dans une classe avec u bon vocabulaire où on en est pas raconter des petites histor d'amourettes les uns des autre mais qu'on élève un peu le débat</p>	<p>j'avais fait le choix de reformuler. Parce qu Calvine, dans ma séance, il intervenait j'avais l'impression d'être dans un discou "on lave notre linge sale ensemble", u discours entre djeuns et qu'est-ce que je fa là moi? J'ai l'air de quoi en tant qu professeur adulte dans ces histoires d petits jeunes tu vois. Et là, est-ce que je su capable d'accepter, au-delà des discours qu j'ai du mal à entendre parce qu'ils heurte mes valeurs mais ça c'est autre chose, est- que je suis capable d'accepter qu'il y a niveau de discours entre eux qui r correspond pas au mien?</p>	

<p>autres, mais qu'on élève un peu débat.</p>			
---	--	--	--

<p>E 144 : Et en même temps si on ne le fait pas, on sort les gamins de leurs habitudes, on leur envoi un signal en disant: " attention là tu es en cours, tu ne te conformes à un autre niveau de langage" qui est celui, enfin d'après nous, qui lui permettra d'apprendre. Après ce qu'il faudrait peut-être faire, c'est qu'ils se rendent compte, alors dans la séance suivante en fait, que c'est des valeurs, un niveau de discours de leur âge au fond. Ce serait peut-être le travail suivant à faire. Pourquoi il y a une évolution et qu'ils se rendent compte de ce décalage</p>		<p>si on ne le fait pas, on sort les gamins de leurs habitudes, on leur envoi un signal en disant: " attention là tu es en cours, tu ne te conformes à un autre niveau de langage" qui est celui, enfin d'après nous, qui lui permettra d'apprendre.</p>	<p>il faudrait peut-être faire, c'est qu'ils se rendent compte, alors dans la séance suivante en fait, que c'est des valeurs, un niveau de discours de leur âge au fond. Ce serait peut-être le travail suivant à faire</p>
<p>Ch 145 : Alors ça rejoint ce que tu disais. E. durant l'autoconf, c'est comme si j'éprouvais le besoin de discuter avec eux comme si tu discutais avec des amis. N. pareil, tu disais ça aussi. Etre à un niveau horizontal pour résister à la tentation d'émettre un jugement ou une évaluation</p>			
<p>E 146 : Oui c'est comme si j'étais avec des amis</p>			<p>c'est comme si j'étais avec des amis</p>
<p>N 147 : C'est ça ce qu'il faut atteindre</p>			<p>C'est ça ce qu'il faut atteindre</p>

<p>E 148 : J'étais dans cette écoute alors bienveillante évidemment, mais je n'étais pas dans le faux semblant. J'étais vraiment intéressé par ce qu'ils avaient à dire. Et je me disais voilà c'est chouette ces gosses qui disent et bien voilà, je suis musulman et chez nous c'est pas comme ça. Eh ben, comprends, eh ben oui et c'est dur et maman elle te dirait quoi si tu étais homosexuel et ben voilà ça ne se fait pas</p>		<p>J'étais dans cette écoute alors bienveillante évidemment, mais réellement intéressé parce que je n'étais pas dans le faux semblant. J'étais vraiment intéressé par ce qu'ils avaient à dire. Et je me disais voilà c'est chouette ces gosses qui disent et bien voilà, je suis musulman et chez nous c'est pas comme ça. Eh ben, je comprends, eh ben oui et c'est dur et maman elle te dirait quoi si tu étais homosexuel et ben voilà ça ne se fait pas</p>	
<p>Ch 149 : Et du coup, y a ce côté donneur de leçon</p>			
<p>E 150 : Ah oui, clairement, il y a ce côté donneur de leçons qu'il faut laisser tomber, mais complètement. C'est pas le moment</p>			<p>il y a <u>ce côté donneur de leçons qu'il faut laisser tomber</u>, mais complètement. C'est pas le moment</p>
<p>N 151 : Oui tu fais pas la leçon, et n'exerces pas une forme de euh violence symbolique qui dit que toi tu sais mieux que d'autres</p>			<p>tu n'exerces pas une forme de euh <u>violence symbolique</u> qui dit que toi tu sais mieux que d'autres</p>
<p>E 152 : Oui c'est ça, on a bien notre rôle</p>			

N 153 : Et donc, l'image que tu donnes de parler entre amis elle est bonne vraiment, elle est juste			l'image que tu donnes de parler entre amis elle est bonne vraiment, elle est juste
C 154 : Oui oui oui oui			
N 155 : Pas mal juste sur plusieurs points de vue			
33.14 : Ch 156 : E. alors là on a le petit passage [visionnage]			
N 157 : Ben oui, moi quand j'entends ça le vécu de vie là des élèves, il est remué, il est comme retourné comme on retourne de la terre en fait		le vécu de vie là des élèves, il est remué, <u>est comme retourné comme on retourne de la terre en fait</u>	
E 158 : Oui tu touches la famille			
N 159 : T'es dans le débat, tu interpelles comme n'importe qui qui viendrait t'interpeler sur ce sujet euh je trouve ça assez équilibré comme niveau d'échange		T'es dans le débat, tu interpelles comme n'importe qui qui viendrait t'interpeler sur ce sujet	je trouve ça assez équilibré comme niveau d'échange

<p>E 160 : Ben c'est comme si, j'étais vierge de tout savoir et je dis « ah ouais, ah ouais et ah ouais » c'était ça au lieu d'être dans l'attaque, la connaissance, les savoirs d'ailleurs c'est ce que la société reproche au prof, le prof il sait toujours tout, on est toujours dans le péremptoire c'est régulier là comme jugement social</p>		<p>j'étais vierge de tout savoir et je dis « ah ouais, ah ouais et ah ouais » c'était ça au lieu d'être dans l'attaque, la connaissance, les savoirs d'ailleurs c'est ce que la société reproche au prof, le prof il sait toujours tout on est toujours dans le péremptoire c'est régulier là comme jugement social</p>	
<p>N 161 : Oui le risque toujours sur ce genre de discussion qu'on peut avoir avec les élèves, c'est j'ai toujours peur que le prof est là comme une sorte d'ethnologue qui vient, qui rentre dans leur vie pour scruter, il n'en pense pas moins, mais il scrute quoi</p>		<p>j'ai toujours peur que le prof est là comme une sorte d'ethnologue qui vient, qui rentre dans leur vie pour scruter, il n'en pense pas moins, mais il scrute</p>	
<p>C 162 : C'est aussi pour ça qu'on a parfois des réactions violentes enfin à côté de ça [elle cite le nom de son collègue] non mais [elle cite le nom d'un autre établissement] c'est très difficile d'entrer dans la vie de, dans la vie à la maison parce qu'on est le prof et on ne peut pas comprendre et on va forcément mal interpréter, manipuler ce qu'ils disent ils ont une grande défiance par rapport à ça</p>		<p>c'est très difficile d'entrer dans la vie de, dans la vie à la maison parce qu'on est le prof et on ne peut pas comprendre et on va forcément mal interpréter, manipuler ce qu'ils disent ils ont une grande défiance par rapport à ça</p>	

<p>pu pouf ça aurait pu partir</p>			
<p>N 163 : Là il n'y a pas de défiance</p>		<p>Là il n'y a pas de défiance</p>	
<p>E 164 : Oui c'est pour ça qu'il faut de confiance et c'est pour ça qu'on ne peut pas faire ça au début. C'est à dire tout ce que j'ai dit là ben alors avec les musulmans c'est comment, je n'aurais pas fait si je n'avais pas senti de la confiance de leur côté à mon égard. Ils m'ont autorisé à entrer dans leur sphère</p>		<p>je ne l'aurais pas fait si je n'avais pas senti de la confiance de leur côté à mon égard. <u>m'ont autorisé à entrer dans leur sphère</u></p>	<p>c'est pour ça qu'il faut de la confiance et c'est pour ça qu'on ne peut pas faire ça au début</p>
<p>N 165 : Oui parce qu'il y en a un qui a dit « ben chez nous les musulmans » donc ça veut bien dire qu'ils ont autorisé qu'on y jette un regard extérieur et en plus ils ont conscience de faire communauté</p>		<p>il y en a un qui a dit « ben chez nous les musulmans » donc ça veut bien dire qu'ils <u>ont autorisé qu'on y jette un regard extérieur</u> et en plus ils ont conscience de faire communauté</p>	

E 166 : Oui d'ailleurs j'aurais pu lui dire « mais c'est qui nous »			
N 167 : Oui mais tu avais pas besoin parce que tu as bien montré ben je suis au clair, pas de problème vous pouvez aller je suis à l'aise avec tout ça. En fait comme tu leur a fait comprendre que pouvais tout entendre ben ça a ouvert des horizons			
Ch 168 : Et ta question là à la fin elle n'est pas anodine là juste à la fin [visionnage]			
N 169 : Ca c'est une super bonne question parce qu'on interroge les normes, les valeurs « qu'est-ce qui fait que tu penses ça? » tu vois, on les fait comprendre d'où ça vient		c'est une super bonne question parce qu'on interroge les normes, les valeurs « qu'est-ce qui fait que tu penses ça? » tu vois, on les fait comprendre d'où ça vient	
E 170 : De mes deux expériences? c'est ça que je retiens qu'ils se rendent compte d'où ça vient, d'où viennent leurs représentations, leur cultures leurs valeurs voilà leur construit			c'est ça que je retiens <u>qu'ils se rendent compte d'où ça vient, d'où viennent leurs représentations, leur cultures leurs valeurs</u>
N 171 : Et la confiance et là justement parce qu'ils ont compris que tu n'étais pas là pour remettre en question, et y			ils ont compris que tu n'étais pas pour remettre en question, et <u>y a pas</u> <u>de jugement</u> et c'est ça ce qu'il faut

pas de jugement et c'est ça ce qu'il faut comprendre			comprendre
C 172 : Oui oui oui c'est ça			
N 173 : « Je respecte ton éducation tout ce que tu as pu construire je respecte »			
Ch 174 : Et tu as pu faire cela sans énoncer aucune règle du débat au début?			
E 175 : Ah oui c'est clair			
Ch 176 : Parce que traditionnellement on explique aux élèves qu'on n'est pas pour les évaluer, les juger etc et tu as réussi à avoir ce niveau de dialogue donc ça repose vraiment sur autre chose que ce contrat de communication qu'on pose là au début d'une telle séance			
N 177 : Oui parce qu'au fond, c'est dans la formation des adultes qu'on a besoin de ça. Imaginons un débat adultes enfant un débat professionnel entre adultes, si on ne se met pas à l'aise avec des règles ben moi je me méfie			

Ch 178 : Oui et ta question suivante est [visionnage]			
C 179 : Oui c'est bien plus provoquant			
	Retour sur les questions		
39.36 N 180 : Oui alors là tu changes de niveau de question là c'est-à-dire que tout à coup c'est plus offensif c'est des questions oui dérangeantes en faisant un syllogisme entre ben si je considère ce que vous dites cela signifie que tac tac c'est pas mal parce que ça dérange ça les sort un peu de leur évidences		là tu changes de niveau de question là c'est-à-dire que tout à coup c'est plus offensif c'est des <u>questions oui dérangeantes</u> en faisant un syllogisme entre ben si je considère ce que vous dites cela signifie que tac tac tac	ça dérange ça les sort un peu de leur évidences
E 181 : Et d'ailleurs un gamin va tout de suite prendre la parole et va dire « mes parents sont ultra catho » ça c'est fort voicis et il raconte il raconte et la petite jeune fille qui est entre les deux va dire « ah punaise ah oui quand même »			
Ch 182 : Alors on va voir ça après en fait j'ai pris cet extrait mais on est encore à travailler sur les questions là on a vu que tu es dans ton questionnement très autorisant en fait, ils peuvent tout dire autant tu peux aussi te permett			

<p>d'être beaucoup plus euh pas agressif mais direct</p>			
<p>N 183 : Oui c'est ça</p>			
<p>E 184 : Ce qui est difficile avec la modélisation, c'est que je suis un peu plus intuitive et je ne savais pas enfin je ne savais pertinemment qu'il ne fallait pas que je leur rentre dedans frontalement comme au premier débat, mais comme pour toi [s'adresse à C.] ben on sait pas à l'avance quel moment faut saisir puis par moment « ah oui génial c'était bon » mais on ne sait pas c'est pas la maîtrise d'un peintre qui sait faire enfin je sais pas si j'arrive à bien me faire comprendre mais franchement c'est pas simple je sais pas</p>		<p>on sait pas à l'avance quel moment faut saisir et puis par moment « ah oui génial c'était bon » mais on ne sait pas c'est pas la maîtrise d'un peintre qui sait faire enfin je sais pas si j'arrive à bien me faire comprendre mais franchement c'est pas simple je sais pas</p>	

<p>N 185 : Oui mais c'est clair ma complètement et puis je me demande vois est-ce qu'il faut et est-ce qu'on peut modéliser parce que intuitiveme c'était le bon moment là et c'était parfait vraiment là je me dis c'est franchement j'en suis pas sûr enfin sais pas parce que quand on est ent amis est-ce qu'on modélise le débat [rire] franchement je sais pas</p>			<p>est-ce qu'il faut et est-ce qu'on pe modéliser parce que intuitiveme c'était le bon moment là et c'éta parfait vraiment là je me dis c'est franchement j'en suis pas sûr enfin sais pas parce que quand on est ent amis est-ce qu'on modélise le débat</p>
<p>Ch 186 : Oui mais on peut se demand c'est sûr mais E. tu disais aussi « je n vais pas les attaquer » enfin c'était t mots « mais je Vais chercher leu émotions » tu disais</p>			

<p>E 187 : Ah oui c'est vrai j'avais oublié oui c'est vrai parce que je cherche quand même à susciter l'émotion derrière chez cette jeune fille pour l'amener à s'engager et à dire les choses parce qu'elle elle ne parle jamais en classe mais vraiment jamais elle est tout le temps dans son coin et elle bosse et elle est toute douce et de sortir et qu'elle a pu dire là dans ce débat c'est énorme quand on la connaît qu'elle sorte comme ça de sa réserve et tourner vers Asma pour lui dire là enfin c'est énorme vraiment quand elle lui dit « mais si c'est ton fils tu vas aller décider de le rejeter, s'il te dit qu'il est homosexuel » enfin tu vois c'est énorme</p>		<p>je cherche quand même à susciter l'émotion derrière chez cette jeune fille pour l'amener à s'engager et à dire les choses parce qu'elle elle ne parle jamais en classe</p>	
<p>N 188 : Oui c'est pour ça que ce serait bien de modéliser un peu quand même un peu parce que ne rien modéliser c'est arriver là sans rien préparer et hop on se lance non quand même faut quelques repères</p>			<p>c'est pour ça que ce serait bien de modéliser un peu quand même un peu parce que ne rien modéliser c'est arriver là sans rien préparer et hop on se lance non quand même faut quelques repères</p>
	<p>Préparation de séances</p>		

<p>E 189 : Alors je n’y suis pas allé sa préparer comme tu parles de modélise J’avais préparé un de ces trucs po moi, pour faire le tour de la questio Mais j’avais décidé de ne pas la sort durant le débat pour ne pas me laiss influencer ou attirer vers des pistes qu j’aurais pu donner tu vois. Enfin si je l’ utilisé une fois quand j’ai parlé d l’association marocaine là [rire] y’a d moments on a ri</p>		<p>J’avais préparé un de ces trucs pour mo pour faire le tour de la question. Mais j’ava décidé de ne pas la sortir durant le déb pour ne pas me laisser influencer ou attir vers des pistes que j’aurais pu donner</p>	
<p>Ch 190 : Mais c’est vrai que tu l’as ult préparée la séance parce qu’on pourra penser qu’il y a une prise de risques trop préparer la séance parce qu’on v formater on aura plus une quali d’écoute neutre et c’est ce que tu disa aussi à un moment N. moi alors ça je n l’ai pas entendu, la question de l’identi je ne sais pas si tu te rappelles [r acquiesce] parce que j’avais programme en tête et qu’à ce mome là parce que c’est pas au programme ne l’ai pas entendu</p>			

<p>N 191 : Oui oui clairement moi j'avais préparé un certain nombre de choses là, des directions des orientations là j'avais en amont comment dire, j'avais trouvé une question qui en apparence n'avait rien à voir avec le programme de cette question il allait nécessairement dans le débat émerger des choses qui allaient se retrouver dans le programme et sur lequel j'allais pouvoir mettre du notionnel etc c'était préparé en ce sens là mais euh voilà c'est des gestes de métier quoi tu peux pas venir comme ça les mains dans les poches</p>	<p>c'est des gestes de métier quoi tu peux pas venir comme ça les mains dans les poches</p>	<p>moi j'avais préparé un certain nombre de choses là, des directions des orientations et j'avais en amont comment dire, j'avais trouvé une question qui en apparence n'avait rien à voir avec le programme et de cette question il allait nécessairement dans le débat émerger des choses qui allaient se retrouver dans le programme et sur lequel j'allais pouvoir mettre du notionnel etc c'était préparé en ce sens là</p>	
<p>C 192 : Du coup ça ta donné le calme, le calme intérieur hein, le fait que tu as su saisir le truc au bon moment parce que tu avais une, tu avais une vision claire de la question peut-être que oui</p>		<p>Du coup ça ta donné le calme, le calme intérieur hein, le fait que tu as su saisir le truc au bon moment parce que tu avais une vision claire de la question</p>	
<p>E 193 : Ben tu ne peux pas enfin j'avais une vision claire des valeurs des enjeux</p>		<p>j'avais une vision claire des valeurs des enjeux</p>	
<p>Ch 194 : Alors ça c'est mais vos fiches de prép elles portent sur les valeurs d'habitude ?</p>			

<p>E 195 : Non clairement [N et C vont dans le même sens et hoche de la tête] j'étais sur les enjeux culturels, les enjeux de famille, les enjeux personnels, les conséquences sur les homosexuels, la cause de l'homosexualité qui pense quoi on ne ce n'était pas une préparation aussi habituelle que ça mais comme on cherche à faire émerger ces valeurs chez les élèves il fallait que je me documente sur ce sujet c'est vrai que d'habitude on est plus sur de connaissances</p>	<p>d'habitude on est plus sur de connaissances</p>	<p>là j'étais sur les enjeux culturels, les enjeux de famille, les enjeux personnels, les conséquences sur les homosexuels, la cause de l'homosexualité qui pense quoi on ne ce n'était pas une préparation aussi habituelle que ça mais comme on cherche à faire émerger ces valeurs là chez les élèves fallait que je me documente sur ce sujet</p>	
<p>N 196 : Oui c'est vrai</p>			
<p>Ch 197 : Oui d'ailleurs on redoutait qu'il n'y allait rien se passer comme ils avaient semble-t-il rien à dire on s'était dit ça va être terrible</p>			

<p>E 198 : Et comme enfin et si j'ava commencé comme toi N. en dictant les connaissances en les mettant tout d suite en avant cela n'aurait rien donn c'est pour ça que j'ai préféré donn tout de suite la parole à la fill directement pour éviter de tout dire de donner l'impression qu'il n'y a rien dire</p>		<p>si j'avais commencé comme toi N. e dictant les connaissances en les metta tout de suite en avant cela n'aurait rie donné c'est pour ça que j'ai préféré donn tout de suite la parole à la fille, directe pour éviter de tout dire et de donn l'impression qu'il n'y a rien à dire</p>	
<p>Ch 199 : Et voilà c'est ça je crois qu'il y cet enjeu de comment rentrer dans séance et alors si on revient sur v fiches de préparation entre savoirs valeurs</p>			
<p>N 200 : Oui alors clairement et on e avait parlé à l'autoconf simple, moi j' essayé de tirer toutes les connaissanc du sujet et j'ai complètement ignoré l valeurs et c'est lié à comme j'ava l'impression lors du premier débat qu je n'avais rien tiré en termes d connaissances là j'avais positionné réflexion là-dessus d'ailleurs j'avais d lors de notre travail avec [cite chercheur] ben <u>c'est le métier q</u> <u>revient</u> oui</p>		<p>j'ai essayé de tirer toutes les connaissanc du sujet et j'ai complètement ignoré l valeurs et c'est lié à comme j'ava l'impression lors du premier débat que n'avais rien tiré en termes de connaissanc là j'avais positionné la réflexion là-dess d'ailleurs j'avais dit lors de notre travail av [cite le chercheur] ben c'est le métier q revient</p>	

Ch 201 : Donc la préparation ca impact			
E 202 : Oui alors la préparation c'est nécessaire mais c'était surtout dans quel état d'esprit je prépare ce travail. Je vois parce que dans mon cas c'était une réaction à la séance 1 où j'avais l'impression de ne pas du tout avoir fait mon travail de prof, ben là je voulais aller davantage vers du contenu là, voir si je pouvais trouver un point d'équilibre entre valeurs et connaissances. Et c'est pour ça que ça n'a pas vraiment fonctionné parce que j'étais trop sur ces attendus et du coup j'ai mis les valeurs et ce qu'ils avaient à dire de côté.		j'avais l'impression de ne pas du tout avoir fait mon travail de prof, ben là je voulais aller davantage vers du contenu là, voir si je pouvais trouver un point d'équilibre entre valeurs et connaissances. Et c'est pour ça que ça n'a pas vraiment fonctionné parce que j'étais trop sur ces attendus et du coup j'ai mis les valeurs et ce qu'ils avaient à dire de côté	la préparation c'est nécessaire mais c'était surtout dans quel état d'esprit je prépare
C: Mais en même temps, j'ai dit faut que je mette des connaissances pour que je puisse justifier des questions que je pose pour qu'on ne puisse pas me dire mais vous êtes hors cadre. Mais l'état d'esprit n'était pas le même que le tien			
Ch 203 : Et ça cette question de l'état d'esprit là d'habitude			
N 204 : Ben moi je ne me suis jamais			

posé cette question			
C 205 : Oui pareil c'est un geste o presque technique du coup là oui c'e vrai			
E 206 : C'est oui c'est important du cou c'est vrai			
47.29 Ch 207 : Et puis derni questionnement chez C.			
C 208 : C'est catastrophique regarde			
E 209 : Pourquoi tu dis ça?			
	Positionnement du prof dans le débat		
C 210 : Ben je fais le débat moi-même dis ah ben peut-être alors c'est bizarre et puis voilà enfin c'est comme si je faisais le débat dans ma tête tu vois		je fais le débat moi-même je dis ah bé peut-être alors c'est bizarre que et puis voi enfin c'est comme si je faisais le débat da ma tête	
Ch 211 : C'est vrai mais au-delà de parce qu'on réfléchit là sur questionnement, qu'est-ce qu'on pe en dire là ?			

<p>E 212 : Ca me rappelle le premier débat quand je faisais émerger une histoire "Est-ce que tu peux me raconter là?" puis après on décortique ok et donc c'est des connaissances on classe ça le mets où et ça puis je catégorise mais alors c'est des rumeurs où c'est du racisme non ? ben si non je le mets dans quelle case tu vois j'étais vraiment sur ce questionnement pour accrocher des connaissances mais ça c'est des gestes comme d'habitude</p>		<p>Ca me rappelle le premier débat, quand je faisais émerger une histoire: "Est-ce que tu peux me raconter là?" et puis après on décortique ok et donc là c'est des connaissances <u>on classe</u> ça je le mets où ça puis <u>je catégorise</u> mais alors c'est des rumeurs où c'est du racisme non ? ben si non je le mets dans quelle case tu vois j'étais vraiment sur ce questionnement pour accrocher des connaissances mais ça c'est des gestes comme d'habitude</p>	
<p>C 213 : Oui c'est ça, on fait constamment</p>			
<p>50.23 N 214 : Oui c'est ce que je faisais aussi tout le temps dans mon débat c'est par exemple quand cette jeune fille elle dit à son camarade « mais ce que tu dis c'est raciste » et au lieu que je les laisse parler j'ai arrêté les échanges et j'ai dit « attention là, est-ce qu'on peut définir ça est-ce que c'est du racisme ou pas » alors que ça commençait à bouillonner là moi j'arrive là et « alors est-ce qu'on peut définir là » et du coup je passe sur le champ des connaissances alors que</p>	<p>c'est des réflexes de proclamer clairement</p>	<p>c'est ce que je faisais aussi tout le temps dans mon débat c'est par exemple quand cette jeune fille elle dit à son camarade « mais ce que tu dis c'est raciste » et au lieu que je les laisse parler j'ai arrêté les échanges et j'ai dit « attention là, est-ce qu'on peut définir ça est-ce que c'est du racisme ou pas » alors que ça commençait à bouillonner là moi j'arrive là et « alors est-ce qu'on peut définir là »</p>	<p>du coup je passe sur le champ des connaissances alors que c'est <u>la valeur qu'ils donnent aux mots à ces moments peu importe la définition qu'il aura fallait chercher</u></p>

c'est la valeur qu'ils donnent aux mo à ces mots peu importe la définitio qu'il aurait fallait chercher et ça c'e des réflexes de profs clairement			
C 215 : Voilà on y est des vieux réflex [rire], mais je suis d'accord avec toi	on y est des vieux réflexes		
E 216 : Non mais c'est ça vraiment clairement	c'est ça vraiment clairement		
N 217 : Alors que ça bouillonna vraiment là ben en cherchant définition j'ai tout cassé là		ça bouillonnait vraiment là ben en chercha la définition j'ai tout cassé là	
E 218 : Alors qu'ils ont le droit d'avoir leur propre définition et de dire l erreurs		ils ont le droit d'avoir leur propre définitio et de dire les erreurs	
Ch 219 : Ah oui les erreurs ça c'e intéressant parce que d'habitude			

E 220 : Ben les erreurs on les corrige direct [rire]	[d'habitude] les erreurs on les corrige, direct		
C 221 : Oui clairement on est là pour ça			
N 222 : Et là, bon encore une fois je ne répète mais, là il faut les laisser dire il faut rester dans cette forme d'exploration comme si on était des spéléologues voilà c'est le mot spéléologues faut laisser tout dire mais des choses fausses parce que ce qui est important c'est qu'ils se livrent enfin on veut qu'ils se développent que les valeurs évoluent il faut qu'ils puissent dire leurs points de vue peu importe les connaissances si elles sont bonnes ou pas et ça c'est dur hein c'est dur mais en tout cas faut pas corriger tout ce qui se dit			il faut les laisser dire là, <u>faut rester dans cette forme d'exploration</u> comme si on était <u>des spéléologues</u> voilà c'est le mot spéléologues faut <u>laisser tout dire</u> mais des choses <u>fausses</u> parce que ce qui est important c'est qu'ils se livrent enfin si on veut qu'ils se développent que les valeurs évoluent il faut qu'ils puissent dire leurs points de vue peu importe les connaissances si elles sont bonnes ou pas et ça c'est dur hein c'est dur mais en tout cas faut pas corriger tout ce qui se dit
C 223 : Oui c'est faut se pincer pour pouvoir corriger			
E 224 : Oui ben c'est ce qu'on dit avant faut quitter cet habit de prof, rassurer parce que la séance suivante permettra de poser les choses mais faut créer cette ambiance comme un moment de convivialité où chacun			faut quitter cet habit de prof, rassurer parce que <u>la séance suivante permettra de poser les choses</u> mais faut créer cette ambiance comme un moment de convivialité où chacun

ce qu'il a à dire point barre			ce qu'il a à dire
C 225 : Je dois renoncer à mes propres valeurs aux valeurs du prof enfin celles de la république et laisser dire parce que ce qui est important là c'est qu'il n'y ait pas de jeu d'apparence, qu'ils disent ce qu'ils ont à dire si non on tourne en rond on perd notre temps			Je dois <u>renoncer</u> à mes propres valeurs <u>aux valeurs du prof enfin celles de la république</u> et laisser dire parce que ce qui est important là c'est qu'il n'y ait pas de jeu d'apparence, qu'ils disent ce qu'ils ont à dire si non on tourne en rond on perd notre temps
E 226 : Et eux aussi d'ailleurs			
N 227 : Oui parce que leur représentation du racisme va être corrigée ou nuancée par l'intervention des autres : " Parce que attends pourquoi tu dis ça ?", tu vois ils vont s'interroger		leur représentation du racisme va être corrigée ou nuancée par l'intervention des autres : " Parce que attends pourquoi tu dis ça ?", tu vois ils vont s'interroger	
E 228 : C'est les autres qui vont amener les choses	<u>C'est les autres qui vont amener les choses</u>		<u>C'est les autres qui vont amener les choses</u>
C 229 : Et pas le prof, et ça aussi on n'a pas l'habitude, c'est pas notre job faut se mettre en arrière	<u>Et pas le prof</u> , et ça aussi on n'a pas l'habitude, c'est pas notre job faut se mettre en arrière		<u>Et pas le prof</u> , et ça aussi on n'a pas l'habitude, c'est pas notre job là, faut se mettre en arrière

<p>E 230 : Oui parce que c'est là qu'on a le pouvoir faire bouger les choses parce que nous c'est calculé d'avance clairement</p>			
<p>N 231 : C'est exactement ce que tu as fait avec les gamins avant là chacun disait son truc et ça a fait bouger les lignes</p>		<p>C'est exactement ce que tu as fait avec les gamins avant là <u>chacun disait son truc et ça a fait bouger les lignes</u></p>	
<p>Ch 232 : Oui c'est qu'il faut pouvoir amener les choses pour que ça vienne ainsi</p>			
<p>E 233 : Ca c'est vraiment mais ça a été une vraie leçon d'éducation pour moi cette première séance du débat là c'est d'être capable d'écouter, sans juger tout ce qu'ils ont à dire même si c'est pas comme ça que moi je vois les choses, arrêter d'instruire parce que je suis certain de connaître la vérité et accepter ce niveau d'échange, de partage</p>			<p>ça a été <u>une vraie leçon d'éducation pour moi</u> cette première séance de débat là c'est <u>d'être capable d'écouter, sans juger</u>, tout ce qu'ils ont à dire même si c'est pas comme moi je vois les choses, <u>arrêter d'instruire parce que je suis certain de connaître la vérité et accepter ce niveau d'échange</u>, de partage</p>

<p>52.00 N 234 : Oui et pour moi c'est deuxième débat [rire] mais je te parlais déjà dans notre confrontation là huhu c'est quand même assez provoquant pour des profs tout ce qu'on dit là, pas professer au sens où on l'entend, pas dire la vérité avec un grand V etc etc quand j'en parle avec les collègues</p>		<p>c'est quand même assez provoquant pour des profs tout ce qu'on dit là, pas professer au sens où on l'entend, pas dire la vérité avec un grand V</p>	
<p>E 235 : Alors quand moi j'en parle avec les collègues ils disent mais « ben oui »</p>			
<p>N 236 : Ah bon</p>			
<p>E 237 : Oui mais en même temps parce que je n'ai pas le temps de développer tout ça là on se comprend tous, eux n'ont pas eux le 1^{er} le 2^{ème} puis le 3^{ème} débat avec tout ce travail qu'il y a entre eux ils me disent ben oui bien sûr c'est l'élève qui parle, c'est normal il est au centre</p>			

<p>N 238 : Moi j'ai pas eu du tout ce genre de réflexion, de discours, alors oui bien sûr tu m'aurais dit ça à moi faut mettre la parole de l'élève au centre d'accord ok mais en même temps quand tu commences à regarder ça nous tous les trois on était au clair avec ça mais quand on commence à nous mettre à l'épreuve là tout à coup tu dis ben en fait la parole elle est pas tellement centrale on est très autocentré sur ce qu'on fait nous en tant que prof</p>			<p>faut mettre la parole de l'élève au centre oui d'accord ok mais en même temps quand tu commences à regarder ça là nous tous les trois on était au clair avec ça mais quand on commence à nous mettre à l'épreuve là tout à coup tu dis ben en fait la parole elle est pas tellement centrale on est très autocentré sur ce qu'on fait nous en tant que prof</p>
<p>C 239 : Oui c'est vrai</p>			

<p>N 240: Moi j'ai entendu d'autres discours qui étaient radicalement contre cette idée que tout devait venir de l'élève et que notre intervention serait uniquement de nature chirurgicale. Mais attend n'importe quoi, tu ne peux pas laisser tes élèves dans la panade et que donc toi tu dois arriver avec un savoir plus universel c'est à dire d'emblée commencer par l'universel, et pas commencer par le particulier, par ce que l'élève vit et à la fin on discutait et discutait et je suis très pris entre ces deux positions et je me dis mais c'est quoi le but de l'exercice c'est un exercice démocratique et que le but n'est pas forcément d'avoir euh qu'est-ce qui est universel, qu'est-ce qui relève des valeurs universelles ? S'écouter, ne pas se disqualifier, s'interroger voilà débattre sur des questions qui sont très instables</p>		<p>je suis très pris entre ces deux positions [laisser dire ou imposer un discours] et je ne dis mais c'est quoi le but de l'exercice c'est un <u>exercice démocratique</u> et que le but n'est pas forcément d'avoir euh</p>	<p>qu'est-ce qui est universel? <u>Qu'est-ce qui relève des valeurs universelles</u> <u>S'écouter, ne pas se disqualifier, s'interroger voilà, débattre sur des questions qui sont très instables</u></p>
<p>E 241 : Oui parce que la liberté fait débat quand même, la liberté de l'un n'est pas celle de l'autre, les musulmans se sentent brimés par nous ce qu'on apporte comme vision de ce qu'est la liberté ou la laïcité, oui c'est</p>		<p>la liberté fait débat quand même, la liberté de l'un n'est pas celle de l'autre, les musulmans se sentent brimés par nous ce qu'on apporte comme vision de ce qu'est la liberté ou la laïcité,</p>	

vrai			
N 242 : Et peut-être l'universel est là, dans cette forme d'instabilité où on questionne			Et peut-être <u>l'universel est là, dans cette forme d'instabilité où on questionne</u>
E 243 : C'est dans la façon de on n'est peut-être pas d'accord mais on peut s'écouter ensemble			
C 244 : Et puis il y a une autre différence fondamentale c'est qu'on a un programme d'enseignement moral et civique et toi tu fais des débats de développement moral c'est pas du tout la même chose		y a une autre différence fondamentale c'est qu'on a un programme d'enseignement moral et civique et toi tu fais des débats de développement moral c'est pas du tout la même chose	
E et N 245 : Ah oui c'est vrai			

<p>54.51 Ch 246 : Alors mum on pourra discuter cette affaire là parce que terme enseignement c'est pour qu'il ait des heures à l'EDT et éviter ce qu'e devenu l'éducation civique qui, comme toutes les éducations, tombe aux oubliettes assez rapidement. Et Pier Khan, l'universitaire qui avait travaillé sur ce domaine, c'est bien lui qui a mis l'accent sur cette objectif d'aller même vers un perfectionnisme moral modéré tu vois, donc le débat et tout comme choix des pédagogies, vise bien ce aspect</p>			
<p>C 247 : Oui parce que pour nous quand on fait de l'EMC on fait de l'enseignement donc on retombe dans ce truc et on ne cherche pas développement moral</p>		<p>parce que pour nous quand on fait de l'EMC on fait de l'enseignement donc on retombe dans ce truc et on ne cherche pas développement moral</p>	

<p>Ch 248 : Oui voilà alors pour clore un peu sur cette question du questionnaire là justement, on a bien des questions de reformulation pour mettre du sens, on a des questions dérangeantes mais autorisantes tu vois N : Oui incitatif. C'est ça donc ça ne bloque pas. Mais quand E. dit « ben alors ça veut dire que chez les chrétiens on leur parle tous les jours d'homosexualité » voilà ça bouscule. puis avec un recours aussi au questionnaire ericksonien comme on l'avait évoqué ensemble et enfin pour C. on allait vers un questionnaire centré sur la classification quand tu dis « et ça c'est quoi c'est de la rumeur, du stéréotype etc »</p>			<p>pour clore un peu sur cette question du questionnaire là justement, on a bien des questions de reformulation pour mettre du sens, on a des questions dérangeantes mais autorisantes tu vois N : Oui incitatif. C'est ça donc ça ne bloque pas. Mais quand E. dit « ben alors ça veut dire que chez les chrétiens on leur parle tous les jours d'homosexualité » voilà ça bouscule. Et puis avec un recours aussi au questionnaire ericksonien comme on l'avait évoqué ensemble et enfin pour C. on allait vers un questionnaire centré sur la classification quand tu dis « et ça c'est quoi c'est de la rumeur, du stéréotype etc »</p>
<p>C 249 : Oui c'est ça</p>			
<p>N 250 : Oui c'est du notionnel ben la reformulation était proche de celle par moment quand même quoi, ça remet dans des cases</p>			
<p>E 251 : Mais ça on aime bien, ça rassure c'est de l'enseignement, et comme on le voit vu quand on remet dans les cases ben</p>			<p>et comme on la vu quand on remet dans les cases ben l'élève lui aussi remet dans sa case j</p>

l'élève lui aussi se remet dans sa case j			
	Niveau de langage		
Ch 252 : Oui j'ai envie de dir maintenant je vous propose de réfléch sur le niveau de langage maintenar aspect que nous avons vu ensemble, aussi tous les trois on a discuté sur c questions. Avec quel niveau de langage faut, on peut, il serait souhaitable c débatte avec les élèves et là encore j' pris trois extraits, allez allons [visionnage]			
2.26 E 253 : Ben c'est du haut nivea hein			
N 254 : Je ne me rappelais plus du to que j'avais raconté ça moi			
Ch 255 : C'est la force de la vidéo c'e qu'elle n'a pas oublié, mémoi infaillible [rire] alors pendant le débr tu avais dit et d'ailleurs je n'avais mêm pas sélectionné l'extrait pour ça, tu ava dit « Ouahh regarde les mots là qu			

j'utilise c'est que des mots clés »			
N 256 : Ah oui oui oui en effet, c'est d'ailleurs un peu saoulé en effet [rire] ouais tu poses la question de savoir si le vocabulaire peut être inhibant et d'enthousiasmant pour les élèves c'est ça			
Ch 257 : Oui en quelque sorte			
N 258 : C'est possible oui, je prends longuement ma parole, je te laisse finir tu disais			
Ch 259 : Oui alors tu disais que j'utilisais que des mots connotés			
N 260 : Oui parce que je me dis pas imprégnation le vocabulaire que j'utilise ils vont finir par l'utiliser eux mêmes mais c'est débile		je me dis pas imprégnation le vocabulaire que j'utilise ils vont finir par l'utiliser eux mêmes mais c'est débile	
E 261 : Là je me mets en tant qu'élève dedans là			
N 262 : Tu n'oses pas prendre la parole			

E 263 : Alors ça c'est sûr mais là tu vois je suis incapable de redire ce que tu as dit là donc du coup je me dis quelle est la question		là tu vois je suis incapable de redire ce que tu as dit là donc du coup je me dis quelle est la question	
C 264 : Oui ils vont être dans le processus de chercher à assimiler ce que tu as dit faut moins conceptualiser		ils vont être dans le processus de chercher à assimiler ce que tu as dit	faut moins conceptualiser
N 265 : Oui c'est ça, clairement, mais moi non plus je ne sais plus ce que j'ai dit			
E 266 : Et c'est pas le, c'est pas l'allure ça sort pas des tripes tu vois			
N 267 : C'est ça, c'est très intellectualisé mais ça c'est parce que je suis là haut [fait un signe de la main pour montrer un niveau élevé]		c'est très intellectualisé mais ça c'est parce que je suis là haut [fait un signe de la main pour montrer un niveau élevé]	
C 268 : Ben oui y en a marre de ce débat ils n'apprennent rien			
N 269 : Oui, faut qu'ils apprennent en fait quelque chose depuis la préparation de la séance jusqu'à l'animation là, je suis dans cette recherche de formalisation du cours autour de notions et concepts à apprendre, c'est un mythe de prof	c'est un mythe de prof ça	faut qu'ils apprennent en fait quelque chose depuis la préparation de la séance jusqu'à l'animation là, je suis dans cette recherche de formalisation du cours autour de notions et concepts à apprendre	

hein			
Ch 270 : Alors ça c'est un niveau, on va écouter E. [visionnage]			
N 271 : Oui mais c'est ça, si je veux qu'il y a un développement moral, si on veut s'appuyer sur leur vécu il faut faire ça, faut des questions comme ça et pas se percher là haut			si je veux qu'il y a un développement moral, <u>si on veut s'appuyer sur le vécu il faut faire ça, faut des questions comme ça et pas se percher là haut</u>
E 272 : Oui mais si quelqu'un écoute ça on va me dire oui mais elle n'a rien amené elle là franchement tu vois un inspecteur là il voit ça tu te rends compte tu vois		mais si quelqu'un écoute ça on va me dire oui mais elle n'a rien amené elle franchement tu vois un inspecteur là il voit ça tu te rends compte	
Ch 273 : Tu prends juste ce petit bout là tu l'isoles du reste là, c'est clair			
E 274 : Tu vois toi là toi t'es prof là, tu fais honneur à ta profession, là moi franchement j'en suis loin		Tu vois toi là toi t'es prof là, tu fais honneur à ta profession, là moi là franchement j'en suis loin	

<p>N 275 : C'est une question de pression sociale, j'ai fait une formation une fois avec les CEMEA là avec des jeunes. Ils étaient partis de l'insulte sexiste, ils ont tout mis les jeunes là au tableau avec plein de fautes d'orthographe, y avait marqué des trucs atroces mais atroce et je me rappelais de ce bon vieux film avec Coluche où il est l'instituteur, c'est l'instituteur Coluche faut le voir. Y'a un élève qui dit d'un autre ah c'est un PD Coluche lui répond ah c'est un PD ah oui et il écrit PD au tableau en tout grand qu'est-ce que ça veut dire et là y a l'inspecteur qui se pointe alors tout le monde se marre. C'est ça la norme sociale, un prof il doit pas faire ça et non non non non. Mais je pense qu'il faut se l'autoriser comme ces jeunes de CEMEA l'avait fait tout simplement, ça avait très bien fonctionné parce qu'ils touchaient leur monde à eux au fond</p>			<p>C'est ça la norme sociale, un prof doit pas faire ça ah non non non non Mais je pense qu'il faut se l'autoriser [à un niveau de langage basique]</p>
<p>C 276 : Oui mais tu prends quand même de la distance tu dis « le mot PD » vois y a quand même un décrochage de coup tu, pour reprendre ce que dis N tu respectes ton habit de prof tu vois</p>		<p>tu vois y a quand même un décrochage de coup tu, pour reprendre ce que dis N., tu respectes ton habit de prof tu vois tu as un recul quand même tu vois</p>	

as un recul quand même tu vois			
N 277 : C'est ça tu as la classe, tu ne dis pas sur le ton qu'ils utilisent			
C 278 : Exactement			
E 279 : Oui c'est vrai j'avais pu conscience de cela c'est vrai			
Ch 280 : Oui mais sur la formulation écoutez bien [visionnage]			
C 281 : Tu as du mal à dire le mot [PD]			
N 282 : Tu t'entends dire ça mais min [rire]			
Ch 283 : Alors comme tu l'avais dit lors de l'autoconf E. ton questionnement ne se termine pas, y'a pas de phrase c'est du langage Ericksonien au fond		comme tu l'avais dit lors de l'autoconf E. ton questionnement il ne se termine pas, y'a pas de phrase	
E 284 : Oui c'est ça en fait mon questionnement il reste ouvert comme ça, je peux tout recevoir		mon questionnement il reste ouvert comme ça, je peux tout recevoir	
Ch 285 : Bon ça c'est pas c			

questionnement de prof			
E 286 : Ben non clairement, un prof cherche des réponses, il oriente il sait ce qu'il va chercher on est pas dans le vide que là c'est autre chose mais ça m'arrive souvent là en effet très souvent j'ouvre les champs	Ben non clairement, un prof cherche des réponses, il oriente il sait ce qu'il va chercher on est pas dans le vide	que là c'est autre chose mais ça m'arrive souvent là en effet très souvent j'ouvre les champs	
Ch 287 : C'est ça on ne cherche rien en termes de savoirs			
E 288 : Oui c'est de l'exploration comme je travaille sur leur matériau donc questionnement doit être différent c'est ça ce qui se passe là			c'est de l'exploration comme je travaille sur leur matériau donc questionnement doit être différent
Ch 289 : Oui c'est ça alors je sais plus que me disait on a l'habitude dans les gestes professionnels de donner la parole à l'élève dont on sait qu'il aura la réponse qui va dans le sens du cours	on a l'habitude dans les gestes professionnels de donner la parole à l'élève dont on sait qu'il aura la réponse qui va dans le sens du cours		
N 290 : Oui clairement oui oui			
C 291 : Ah oui absolument			
E 292 : Tout à fait			

<p>Ch 293 : D'accord donc vous auriez pu dire tous les trois en fait tellement c'est ancré dans le métier mais là si tu le fais dans le débat c'est pas euh c'est pas</p>			
<p>7.21 C 294 : Ben c'est-à-dire que si tu fais c'est plus du débat, tu prends conscience que s'il répond par la réponse attendue elle n'a plus de valeur parce qu'elle est fausse, répond ce qu'on veut entendre et donc tu es bloqué, tu peux plus débattre donc alors tu fais du cours mais on est plus sur les valeurs qui amènent un élève à faire comment à braver les interdits par exemple. On l'avait vu dans mon premier débat quand on parlait de harcèlement, ils savaient tous définir le mot, mais qu'est-ce qu'ils en faisaient donc il faut bien faire autre chose avec eux</p>			<p>si tu le fais [interroger l'élève qui intervient dans notre sens] c'est plus du débat <u>tu prends conscience que s'il répond par la réponse attendue elle n'a plus de valeur</u> parce qu'elle est fausse, répond ce qu'on veut entendre donc tu es bloqué, tu peux plus débattre où alors tu fais du cours mais <u>on est plus sur les valeurs</u> qui amènent un élève à faire comment à braver les interdits par exemple. On l'avait vu dans mon premier débat quand on parlait de harcèlement, ils savaient tous définir le mot, mais qu'est-ce qu'ils en faisaient donc il faut bien faire autre chose avec eux</p>

<p>E 295 : Ca c'est fort ce que tu dis les réponses attendues en effet je n'avais pas conscience jusqu'à ce travail là que les élèves en fait ils sont dans leur rôle ils disent des trucs mais juste pour décrocher la bonne réponse mais ils peuvent le dire sans y croire. Ils balancent des réponses moi je croyais que c'était de vrais réponses tu vois qu'ils étaient sincères dans leur réponse là je parle pas des questions de connaissance mais quand on leur demande leur point de vue où en EM quand on leur dit mais qu'est-ce qu'il faut faire dans telles ou telles situations par exemple, c'est vraiment fort ce travail là pour moi</p>		<p>Ca c'est fort ce que tu dis les réponses attendues en effet <u>je n'avais pas conscience jusqu'à ce travail là que les élèves en fait ils sont dans leur rôle, ils disent des trucs mais juste pour décrocher la bonne réponse mais ils peuvent le dire sans y croire. Ils balancent des réponses moi je croyais que c'était de vrais réponses tu vois qu'ils étaient sincères dans leur réponse là je parle pas des questions de connaissance mais quand on leur demande leur point de vue où en EM quand on leur dit mais qu'est-ce qu'il faut faire dans telles ou telles situations</u></p>	
<p>C 296 : Oui c'est ça, ils cherchent la réponse du prof sans nécessairement mettre leurs valeurs</p>			<p>ils cherchent la réponse du prof sans nécessairement y mettre leurs valeurs</p>

<p>8.11 N 297 : Alors je sais pas si je suis encore dans le thème mais ce qui me fait le plus réagir là, alors moi là tu vois bon je sais pas si je suis encore dans le sujet mais ce qui me fait le plus peur à moi dans les réponses attendues c'est les silences, c'est à dire il y a ceux qui sont dans les réponses attendues du prof, mais il y a ceux qui ne disent rien tu vois, rien du tout mais qui n'ont pas pensent pas moins</p>		<p>ce qui me fait le plus peur à moi dans les réponses attendues c'est les silences, c'est à dire il y a ceux qui sont dans les réponses attendues du prof, mais il y a ceux qui ne disent rien tu vois, rien du tout mais qui n'ont pas pensent pas moins</p>	
<p>E 298 : Exact</p>			
<p>C 299 : Ouais c'est vrai</p>			
<p>E 300 : Oui et surtout sur un sujet comme ça là tu vois</p>			
<p>N 301 : Oui c'est-à-dire que le professeur attend des réponses mais les réponses ne vont pas le satisfaire du type « je sais que je suis radicalement en opposition donc je ne dis rien »</p>			
<p>C 302 : Mum oui c'est vrai</p>			
<p>Ch 303 : Euh oui alors attend là pour que je comprenne: " Je ne dis rien" mais à quel niveau des élèves c'est ça ?</p>			

<p>N 304 : Oui c'est ça c'est-à-dire que l'élève est opposé mais de dit rien. Nous qui avons beaucoup travaillé en éducation prioritaire là</p>			
<p>E 305 : Ben le génocide des Arméniens par exemple</p>			
<p>N 306 : Oui tout à fait, tu vas avoir des élèves qui ne vont rien dire. Tu ne peux pas débattre là-dessus parce qu'ils savent qu'il y a des réponses attendues que c'est un génocide ben en STI2D j'ai lancé un débat ben comme celui-ci et est venu me dire qu'il, alors il est Arménien, qu'il n'était pas d'accord avec la prof mais il n'a rien osé dire parce que de toute façon elle n'aurait pas compris alors il a rien dit tu vois</p>		<p>tu vas avoir des élèves qui ne vont rien dire. Tu ne peux pas débattre là-dessus parce qu'ils savent qu'il y a des réponses attendues que c'est un génocide ben en STI2D j'ai lancé un débat ben comme celui-ci et est venu me dire qu'il, alors il est Arménien, qu'il n'était pas d'accord avec la prof mais il n'a rien osé dire parce que de toute façon elle n'aurait pas compris</p>	
<p>Ch 307 : Ah oui ça marque ça</p>			
<p>N 308 : Oui et si bien qu'il reste sur l'idée que la prof s'est trompée et que lui a raison tu vois il reste sur ce que lui pense du génocide tu vois. Chacun reste sur ses bases. Et moi je n'ai pas débattu du génocide arménien mais de son attitude c'est-à-dire pourquoi il s'e</p>		<p>il reste sur l'idée que la prof s'est trompée et que lui a raison tu vois il reste sur ce que lui pense du génocide tu vois. Chacun reste sur ses bases</p>	

refusé d'intervenir tu vois			
E 309 : Ca c'est beaucoup plus important. Parce que tu arrives à la fin parce que tu arrives à fragiliser chez le gamin ses certitudes et tu ouvres ses capacités à dire « et si finalement j'avais tord »			
C 310 : Oui et « si au-moins j'avais cherché » tu vois l'amener à demander cette question			
N 311 : Oui c'est vrai et dans l'autre sens pour lui donner confiance pour trouver la manière de discuter avec quelqu'un avec lequel il n'est pas d'accord et c'est une autre ambition pour lui Comment je fais pour arriver à donner un point de vue opposé?		Comment je fais pour arriver à donner un point de vue opposé?	
Ch 312 : Complètement			
N 313 : J'étais un peu dans ces deux tensions là si on peut dire			

<p>C 314 : Oui mais c'est important ce que se joue parce que l'élève qui ne dit rien il est renforcé par la contradiction du prof</p>			<p>l'élève qui ne dit rien il est renforcé par la contradiction du prof</p>
<p>E 315 : J'ai vécu la même chose quand ils pensaient que les occidentaux, les français ils s'en moquent des homosexuels, et tous ils sont ouverts ça positivement hein sans problème mais non c'est pas vrai. C'est pas une question de français d'origine ou de pays d'origine, rien à voir, c'est une question de famille, de valeur, de valeur de la famille de valeur de religion. Et d'ailleurs la religion là dedans on a vu que ce n'était pas seulement une histoire de religion, c'est une histoire de valeur traditionnelle familiale</p>			
<p>C 316 : Et ça c'est juste l'émergence de la seule émergence des points de vue qu'on voit bien dans ton exemple que parce que j'écoute le point de l'autre ben quelque chose bouge.</p>			<p>c'est juste l'émergence et seulement l'émergence des points de vue là qu'on voit bien dans ton exemple que parce que j'écoute le point de l'autre ben quelque chose bouge</p>
<p>Ch 317 : Voilà alors et C. alors pareil qu'il discute encore de cet aspect là de langage [visionnage]</p>			

12.59 N 318 : Ils ont réussi à faire sortir C. de ses gonds			
C 319 : Bon je me suis excusé et j'ai prévenu quand même « écoute attention je vais dire un gros mots mais on s'en fout »			
E 320 : Est-ce que ce n'est pas plus compliqué de faire cela avec des collégiens 6 ^{ème} 5 ^{ème} moi je trouve			
N 321 : Moi aussi			
C 322 : Non mais là c'est impossible avec 27 élèves 2 ulis mais bizarrement hier en finissant ce débat qui est parti sur complètement autre chose on a quand même eu beaucoup de chose et qui étaient liées à comment dire les élèves étaient passés du cas particulier à une situation plus générale avec problématique filles/garçons donc on a réussi à dépasser ce « c'est qui » on était déjà à un niveau au-dessus du débat donc tu vois c'est possible d'en tirer quelque chose			

<p>Ch 323 : C'est pour ça qu'on a d qu'avec des 6èmes on ne peut pas fai un débat juste sur 1 heure</p>			
<p>C 324 : Oui c'est ça, avec des 6èmes fa faire le débat par petites touches s 1h, 2h, 3h parce qu'au début ils o tous leur petite histoire à raconter c'e très personnel, des relations entre l élèves de la classe mais ils e redemandaient mais enfin pour m c'était un calvaire cette heure là mais ont voulu encore après coup donc quar même. Ils étaient contents d'avc exprimé des choses. Pour moi, ce n'avait pas d'intérêt aucun mais hier ça quand même donné quelque chose. ça n'a pas pu arriver sur une seu heure. Et pas du tout sur le mên thème d'ailleurs que celui annoncé</p>			<p>avec des 6èmes faut faire le débat p petites touches sur 1h, 2h, 3h par qu'au début ils ont tous leur peti histoire à raconter c'est tr personnel, des relations entre l élèves de la classe</p>

<p>N 325 : D'ailleurs quand tu as dit j'avais vraiment envie de dire que be pareil mais maintenant on a dépassé le problème même si le prof il ve maîtriser cette affaire, entre intentio professionnelles et cours effectif fa que ça colle [rire] mais là non on compris que l'important là, c'est les élèves ce qu'ils ont à dire, comme on l'a dit avant si c'est pour être dans les discours convenus et à la fin le prof a l'impression d'avoir fait le job mais que les élèves se sont contentés de trouver les bonnes réponses alors aucun intérêt. Ca sert à rien de perdre son temps ensemble</p>			<p>maintenant on a dépassé ce problèm [...] <u>on a compris que l'important c'est les élèves ce qu'ils ont à dire comme on l'a dit avant si c'est po être dans les discours convenus et à fin le prof à l'impression d'avoir fait job mais que les élèves se so contentés de trouver les bonn réponses alors aucun intérêt.</u> Ca sert rien de perdre son temps ensemble</p>
<p>15.26 Ch 326 : C'est déjà énorme é tant que prof d'accepter ça quand mêm</p>			
	<p>Préparation de séances</p>		
<p>C 327 : Après est-ce qu'on peut s'en sortir sans fixer d'intentions de départ tu vois, c'est compliqué mais est-ce que tu peux te dire j'arrive à faire émerger quelque chose qui fait sens et qui fait question dans la classe franchement</p>		<p>est-ce qu'on peut s'en sortir sans fix d'intentions de départ tu vois, c'e compliqué mais est-ce que tu peux te di j'arrive à faire émerger quelque chose q fait sens et qui fait question dans la clas franchement faut se poser la question</p>	

faut se poser la question			
N 328 : Oui c'est une bonne question			
C 329 : Je sais pas			
C 330 : Oui la parole amène la parole			
N 331 : A nouveau on en vient à la préparation de la séance, comment faut-il préparer? moi je l'avais beaucoup préparé mais alors faut l'avoir en tête j'imagine mais pas sûr		moi je l'avais beaucoup préparé mais alors faut l'avoir en tête j'imagine mais pas sûr	
E 332 : Non mais c'est pas tant, alors préparation elle a peut-être un rôle à jouer, mais tu avais décidé de prendre la main		la préparation elle a peut-être un rôle à jouer, mais tu avais décidé de prendre la main	
N 333 : Oui			
E 334 : Et je crois que c'est ça, moi j'avais décidé de ne pas prendre la main, je pense que le cœur est là		Et je crois que c'est ça, moi j'avais décidé de ne pas prendre la main, je pense que le cœur est là	
N 335 : Oui c'est ça, c'est une manière de faire			

	Neutralité		
E 336 : Ne pas prendre tout la place comme on le ferait en cours par exemple le gamin me dit « et vous madame hein vous pensez comme ça aussi » ben j'ai même pas répondu	Ne pas prendre tout la place comme on le ferait en cours	le gamin me dit « et vous madame hein vous pensez comme ça aussi » ben j'ai même pas répondu	
N 337 : Comment tu as fait pour pas lui répondre?		Comment tu as fait pour pas lui répondre?	
E 338 : Je l'ai juste regardé et puis après hop c'est reparti ailleurs et puis c'est tout		Je l'ai juste regardé et puis après hop c'est reparti ailleurs	
Ch 339 : C. avait vraiment décidé d'être neutre ça tu l'avais dit plusieurs fois dans l'autoconf			
N 340 : Oui mais je sais pas comment ça s'exprime aux élèves quand ils insistent comme ça allez vous Monsieur là qu'est-ce que vous pensez dites nous. Moi je leur dirais bon écoutez je dois être neutre et là oh là là		Moi je leur dirais bon écoutez je dois être neutre là et là oh là là	
C 341 : Non là c'est pas bon parce ça crée un climat de suspicion même eux pourraient se dire ben faudrait peut-être aussi que je sois neutre c'est lui l'est		on là c'est pas bon parce ça crée un climat de suspicion même eux pourraient se dire ben faudrait peut-être aussi que je sois neutre c'est lui l'est	

l'est			
E 342 : Oui et attention, c'est pas comme ça que je l'ai dit moi, mais si vous voyez là ça passe si c'est dans la discussion mais si un élève s'arrête et me dit là est-ce que vous madame si votre fils vous annonce que ben j'aurais dit mon avis, ben oui c'est pas facile. Dans ce cas je dis ce que je pense		si un élève s'arrête et me dit là est-ce que vous madame si votre fils vous annonce que ben j'aurais dit mon avis, ben oui c'est pas facile. Dans ce cas je dis ce que je pense	
C 343 : Ca fait partie du contrat de confiance			
N 344 : On est d'accord oui on est d'accord			
E 345 : Par contre, je suis neutre en ce que je ne cherche pas à imposer un point de vue que ce soit celui de l'école que le mien			<u>je suis neutre en ça que je ne cherche pas à imposer un point de vue que ce soit celui de l'école que le mien</u>
Ch 346 : Ca ça fait tension quand même			

<p>E 347 : Oui mais je crois qu'il ne faut pas penser un débat comme un moment unique où le jeune va comme ça comme sous l'effet d'une baguette magique, se développer vers ce que l'école et au-delà la société elle attend. Je crois qu'il faut voir ça comme un processus. Aujourd'hui tu n'es pas comme il faudrait être enfin tu vois quand je dis ça mais que c'est un cheminement. Le débat c'est un moment mais il y en aura d'autres des questionnements vont se croiser</p>			<p>je crois qu'il ne faut pas penser un <u>débat comme un moment unique</u> où le jeune va comme ça, comme sous l'effet d'une baguette magique, se développer vers ce que l'école et au-delà la société elle attend. Je crois qu'il faut voir ça <u>comme un processus</u>. Aujourd'hui tu n'es pas là comme il faudrait être enfin tu vois là quand je dis ça mais que c'est un cheminement. Le débat c'est un moment mais il y en aura d'autres et des questionnements vont se croiser</p>
<p>C et N 349 : Oui oui</p>			
<p>E 350 : Et ça c'est pas comme ce qu'on fait d'habitude, d'habitude il faut attendre le résultat là tout de suite, c'est comme un effet « opération réussie » tu vois côté un peu filmique là tu vois</p>	<p>c'est pas comme ce qu'on fait d'habitude, d'habitude il faut attendre le résultat là tout de suite, c'est comme un effet « opération réussie » tu vois le côté un peu filmique</p>		
<p>C 351 : Oui c'est ça</p>			
<p>E 352 : Je viens de discuter avec un collègue là ce matin, bon c'est complètement euh</p>			
<p>N 353 : Non vas-y vas-y</p>			

<p>E 354 : Alors mercredi dernier j'ai pas deux heures avec un groupe là je suis sorti de là je me suis dit mais excusez-moi mais c'est de la merde ce que j'ai fait, c'était nul, les élèves étaient pas sympas enfin vraiment nul, je les engueulé, j'étais hyper sèche enfin vraiment et le cours suivant je discutais avec des élèves. Alors là quand ils sont rentrés y en a un qui me dit ah oui voilà qu'est-ce qu'on fait aujourd'hui. Et je dis ben oui on va travailler en groupe aujourd'hui parce que je voudrais casser ce modèle du prof qui parle et les élèves qui écoutent ça m'énerve. Et les élèves me disent « ah bon ? », ben oui je ne veux pas revivre ce que j'ai vécu la semaine dernière etc et je leur dis je suis sorti de là en disant il faut que je change de métier et les élèves « ah bon madame » et je raconte ça à un collègue. Et là elle me dit, « mais tu prends compte là, tu as dit ça à tes élèves tu es allée dans les confidences tu n'as pas peur qu'ils s'engouffrent là dedans et je me suis dit ouh là laaa t'as trop parlé alors je me suis reprise tu vois j'ai un peu brodé.</p>			
---	--	--	--

<p>N 355 : Mais non parce que tu as une telle confiance là avec les élèves que ben tu sais bien qu'ils ne sont pas manipulés intentionnés</p>			
<p>E 356 : bien sûr que non mais j'étais frappée par sa réaction. Elle doit se dire oh la laaa qu'est-ce qu'elle est démagogique avec les élèves elle doit dire ça mais c'est pas ça. Là avec nos échanges j'arrive plus à être au clair avec ça si on est pas dans ce niveau de confiance là, ben rien est possible. C'est du ressenti exprimé et partagé</p>			
<p>C 357 : Oui</p>			
<p>Ch 358 : Oui parce que si je raisonne en termes de normes de métier normalement on n'a pas de confidentialité avec les élèves</p>			
<p>E 359 : C'est ça, pas de proximité, tu dois être neutre, tu donnes pas ta religion</p>			

<p>N 360 : C'est un geste que je trouve plutôt professionnel parce que ça permet à l'élève de montrer un peu l'arrière de la cuisine, suis pas un robot, suis pas une machine, je m'interroge, je vous fais participer à une certaine mesure de ces questionnements parce que vous et moi on participe de cette démarche, si non on peut pas débattre</p>			
<p>19.56 E 361 : En fait ils m'ont donné un retour tu vois et d'ailleurs ça a donné l'occasion de nous rendre compte qu'eux n'avaient pas mal reçus ce coup mais que moi je l'avais mal interprété d'une certaine manière</p>			
<p>C 362 : Parce que le cours c'est une relation humaine, y'a toujours un feedback de l'effet que tu produis sur l'autre en fait.</p>			
<p>E 363 : C'est vrai y'a pas assez</p>			
<p>Ch 364 : D'ailleurs dans les feedbacks que vous avez pu faire il y a toujours eu un moment où vous avez dit « moi j'ai vécu ça etc » et ça c'est assez inhabituel ça qu'un enseignant dise cela si ?</p>			

C 365 : Je sais pas je trouve qu'on le fait beaucoup au collège tu vois			
E 366 : C'est vrai ?			
C 367 : Où en tout cas, moi je dis de faire aux stagiaires			
N 368 : Oui c'est vrai			
C 369 : Ben une heure qui s'est mal passée je leur dis faut leur dire aux élèves là, qu'ils s'en rendent compte c'est aussi un moyen de reprendre main sur la classe tu vois. Oui alors après on le fait dans deux objectifs différents parfois faut culpabiliser un peu la classe pour rétablir une situation ils se disent « oh la la on a fait du mal à madame bla bla »			
N 370 : Ouais oui			
C 371 : Et parfois ou alors tu joues sur leur côté adulte et rationnel en disant voilà on a perdu tant est tant de temps de cours : "qu'est-ce qu'il faut faire pour rattraper, qu'est-ce que vous en pensez?" On a un examen on ne peut pas s'autoriser ça			

<p>N 372 : Oui mais les deux peuvent s'interpénétrer en plus hein, c'est une bonne idée de le faire</p>			
<p>Ch 373 : Alors super lien avec la suite puisqu'on va rentrer dans la question de la neutralité même si on a déjà commencé à y répondre là allez allons [visionnage] là c'est neutralité absolue</p>			
<p>24.07 E 374 : Ben oui et toujours ça laisse dire je sais pas si c'est ce qu'il faut faire</p>			
<p>N 375 : Oui mais la simple question</p>			
<p>E 376 : Mais elle permet d'amener, enfin le truc de il faut laisser dire me permet d'arriver à : "Donc ok t'as pas choisi de connaître dans une famille arabe voilà mais alors que quand t'es homosexuel, tu choisis? ", tu vois? et toujours sur le même ton et ça c'est important. Le ton était jugeant au premier débat et là il est doux, autorisant presque lisse tu vois. Et ça me frappe me connaît parce que d'habitude moi quand je parle j'ai pas ce ton là, c'est des hauts et des bas et là je suis super au ralenti là mais à leur niveau. Là c'était</p>		<p>et toujours sur le même ton et ça c'est important. <u>Le ton était jugeant au premier débat et là il est doux, autorisant presque lisse tu vois.</u> Et ça me frappe me connaît parce que d'habitude moi quand je parle j'ai pas ce ton là, c'est des hauts et des bas et je suis super au ralenti là mais à leur niveau. Là c'était vraiment le côté très cool, je peux tout recevoir parce que je ne voulais pas revivre ce traumatisme de la première séance</p>	

<p>vraiment le côté très cool, je peux toi recevoir parce que je ne voulais pas revivre ce traumatisme de la première séance</p>			
<p>C 377 : Oui ça ça joue, l'intensité, rythme parce que là t'es pas décalée des élèves là, c'est oui au fond c'est le style qui se retrouve chez toi</p>			<p>ça joue, <u>l'intensité, le rythme</u> parce que là t'es pas décalée des élèves c'est oui au fond c'est leur style qui retrouve chez toi</p>
<p>E 378 : Ah oui exact, je n'avais pas vu cela oui c'est vrai ce que tu dis</p>		<p>c'est vrai ce que tu dis</p>	
<p>N 379 : J'irais même plus loin, tu fais naître comme un climat dans la classe qui sécurise tout le monde vraiment</p>			<p>tu fais naître comme un <u>climat dans la classe qui sécurise</u> tout le monde vraiment</p>
<p>Ch 380 : Oui peut-être que le débat c'est une somme d'ingrédients de ce type peut-être je ne sais pas</p>			

N 381 : Oui en effet			
E 382 : Oui là ça fait « entre les murs là le film là c'est le prof qui laisse dire un tas de chose là dans la classe		fait « entre les murs » là le film là c'est prof qui laisse dire un tas de chose là dans classe	
N 383 : Oui et qu'est-ce qui en ressort la fin là?			
	Vers une nouvelle pratique (contre des gestes de métier)		
E 384 : Oui et à la fin il s'étonne là que pète là			
Ch 385 : Oui vas-y N. je vois que tu			
N 386 : Non mais j'hésite à faire cette remarque			
Ch 387 : Vas-y ça nous intéresse			

<p>N 388 : On en revient à ce qu'on disait au début de matinée: "Est-ce que c'est un vrai cours? ", tout le monde raconte n'importe quoi, qu'est-ce qui en ressort mais que poser les questions, le simple fait de poser des questions c'est peut-être ça le cours, je me questionne sur les mots que j'emploie. Alors, je ne connais rien en philosophie hein mais me suis offert là ça fait un moment que j'en parlais les dialogues de république de Platon. Et en lisant ce truc, c'est rigolo sur le fond mais en regardant la forme c'est exactement ce que tu as fait. Alors, je suis pas en train de dire que attention hein [rire collectif] on est sur un ton de neutralité, y a des syllogismes qui sont utilisés, on est sûr de la provocation, on est vraiment sûr ce mode là, et alors ce qui m'étonne c'est le collègue qui m'a dit mais franchement où est l'universel dans notre débat là, mais quand je lisais ce texte il est où l'universel, il est peut-être dans cette aptitude qu'avait ces gens là dans l'Antiquité à discourir de tout et de rien et à s'interroger sur tout et de rien et ça part dans tous les sens y'a pas de notionnel qui arrive, le héros</p>		<p>et alors ce qui m'étonne c'est le collègue qui m'a dit mais franchement où est l'universel dans notre débat là, mais quand je lisais ce texte il est où l'universel</p>	<p><u>le simple fait de poser des questions c'est peut-être ça le cours, je me questionne sur les mots que j'emploie [...]</u> les dialogues de la république de Platon [...] on est sur un ton de neutralité, y a des syllogismes qui sont utilisés, on est sûr de la provocation on est vraiment sûr ce mode là [...] est peut-être dans cette aptitude qu'avait ces gens là dans l'Antiquité à discourir de tout et de rien et à s'interroger sur tout et de rien et ça part dans tous les sens, <u>y'a pas de notionnel qui arrive</u> [...] le héros de l'histoire c'est qui c'est Socrate qui n'arrive pas avec sa science infuse alors sachez que tel mot c'est ça et tel autre celui-là. Et que pourquoi c'est long parce qu'au bout d'un moment me dis oh la laa on radote on radote mais en fait pour ces gens là, <u>cette conversation là comme ça c'était nécessaire pour faire émerger des points de vue et avancer dans le débat</u> parce que malgré tout il y a quelque chose qui se construit au fur et à mesure</p>
---	--	--	--

<p>de l'histoire c'est qui c'est Socrate q n'arrive pas avec sa science infuse alo sachez que tel mot c'est ça et tel aut celui-là. Et que pourquoi c'est si lon parce qu'au bout d'un moment je n dis oh la laa on radote on radote ma en fait pour ces gens là, cet conversation là comme ça c'éta nécessaire pour faire émerger d points de vue et avancer dans le déb parce que malgré tout il y a quelqu chose qui se construit au fur et mesure</p>			
<p>Ch 389 : Oui c'est ça</p>			

<p>N 390: Oui parce qu'on apprend comme ça y'a pas là un gars qui arrive et qui nous enseigne ce qu'on avait pas compris. Et quand je vois ça là, alors encore attention désolé je ne fais pas de parallèle c'est un peu abusif je sais que c'est tiré par les cheveux désolé mais quand même j'ai l'impression de retrouver un peu ces codes</p>		<p>parce qu'on apprend comme ça y'a pas là un gars qui arrive et qui nous enseigne ce qu'on avait pas compris</p>	
<p>Ch 391 : C'est-à-dire que c'est des questions dérangeantes pour avancer petit à petit ben des choses qu'ils construisent mais oui c'est intéressant ne sais pas enfin j'avais pas pensé à ça</p>			

<p>E 392 : Et j'ai la suite parce que j'ai le H3 et puis le H4 hein. Je les ai emmenés en salle info l'autre jour et je leur ai demandé de chercher ce qu'ils voulaient sur l'homosexualité vous cherchez ce que vous voulez. Je vous laisse libre et je vous fais confiance. Mais madame on fait quoi, ben ce que vous voulez. Mais madame on se pose des questions et on y répond ben oui si tu veux. Et alors ils ont fait des cartes mentales il faut voir. J'ai rien dit faut voir alors la question du choix, y a-t-il des associations, les valeurs enfin elle a pas dit valeur mais presque quelles sont les valeurs de la famille, de l'école, de la religion enfin faut voir et les musulmans là qui s'étaient exprimés elles me disent: Mais est-ce que vous pensez que ça va changer un jour là en Turquie ? "</p>		<p>j'ai la suite parce que j'ai le H3 et puis le H4 hein. Je les ai emmenés en salle info l'autre jour et je leur ai demandé de chercher ce qu'ils voulaient sur l'homosexualité vous cherchez ce que vous voulez. Je vous laisse libre et je vous fais confiance. Mais madame on fait quoi, ben ce que vous voulez. Mais madame on se pose des questions et on y répond ben oui si tu veux. Et alors ils ont fait des cartes mentales il faut voir. J'ai rien dit faut voir alors la question du choix, y a-t-il des associations, les valeurs enfin elle a pas dit valeur mais presque quelles sont les valeurs de la famille, de l'école, de la religion enfin il faut voir et les musulmans là qui s'étaient exprimés elles me disent: " Mais est-ce que vous pensez que ça va changer un jour là en Turquie ? "</p>	
<p>N 393 : Tu es arrivée à ça à la dernière séance ?</p>			
<p>E 394 : Là</p>			
<p>N 395 : Ben c'est là que tu arrives à toucher au fond, au fond des questionnements</p>		<p>c'est là que tu arrives à toucher au fond, au fond des questionnements</p>	

<p>E 396 : Et moi j'aurais en fait traditionnellement demandé ça au début</p>			
<p>N 397 : En fait on a renversé le cours, on est passé par toute cette phase de développement et à la fin en le donnant, la liberté j'ai le sentiment qu'on ne fausse pas l'exercice c'est-à-dire que ah on a été manipulé pour arriver à un cours. Parce que ma première tentation c'est ben je fais un débat puis j'arrive avec mon cours donc tout est ficelé et là les élèves je pense ils seraient dégoûtés parce que comme pris en otage en fait. Tout ce qu'on a raconté ça ne sert au fond qu'à ça ça aurait pu directement arriver à ça</p>			<p>on a renversé le cours, on est pas passé par toute cette phase de développement et à la fin en le donnant, la liberté j'ai le sentiment qu'on ne fausse pas l'exercice c'est-à-dire que ah on a été manipulé pour arriver à un cours. Parce que ma première tentation c'est ben je fais un débat puis j'arrive avec mon cours donc tout est ficelé et là les élèves je pense ils seraient dégoûtés parce que comme pris en otage en fait. Tout ce qu'on a raconté ça ne sert au fond qu'à ça</p>
<p>E 398 : Ca c'est le risque</p>			
<p>C 399 : Ah d'accord</p>			
<p>E 400 : Oui c'est vraiment H4 parce que H3 je suis arrivé pour faire le cours mais heureusement ce n'est pas ça ce qui s'est passé</p>			

Ch 401 : Mais ça on l'avait déjà dit je n sais pas avec qui que le débat en fait c'est une séance dans une séquence			
30.42 E 402 : Et ça on pourrait modéliser, ça c'est intéressant, c'est dire que le débat c'est une étape d'une séquence plus large			on pourrait le modéliser, ça c'est intéressant, c'est à dire que le débat c'est une étape d'une séquence plus large
C 403 : Oui ah oui oui			
Ch 404 : Du coup là, je suis pas obligé de répondre à la question: " Est-ce que suis dans mon rôle de professeur là Est-ce que les savoirs étaient utiles ou pas,?" tu vois			
C 405 : Oui exactement			
N 406 : Oui tu peux rassurer le prof en disant ça			
C 407 : Mais là en fait on va complètement à rebours parce que si l'inscris dans une séquence alors l'inscris au début et surtout pas à la fin comme on le fait là. Alors que le débat ce fait en fin de séance		on va complètement à <u>rebours</u> parce que tu l'inscris dans une séquence alors l'inscris au début et surtout pas à la fin comme on le fait là. Alors que le débat fait en fin de séance	

<p>E 408 : Parce qu'on nous dit toujours on ne peut pas débattre sans avoir des connaissances c'est impossible</p>	<p><u>on nous dit toujours on ne peut pas débattre sans avoir des connaissances c'est impossible</u></p>		
<p>N 409 : Exactement c'est complètement vrai</p>			
<p>C 410 : Le jour où on a rencontré Larwuicq pour le forum de pensée critique pour l'année prochaine là, il est professeur de physiologie je sais pas si il est maître en zététique, la science est doute. C'est en fait la manière dont tu vas amener, vérifier une vérité scientifique dans une démarche elle-même scientifique. Incroyablement intéressant, et l'IPR de SV dit « et donc on fait des débats etc » j'entends un IPR dire on ne fait pas les débats comme ça on les fait en fin de séquences. Et là on va contre eux contre l'institution dans sa globalité et on se rend compte que ça marche complètement</p>		<p>j'entends un IPR dire on ne fait pas les débats comme ça on les fait en fin de séquences. Et là on va contre eux contre l'institution dans sa globalité là et on se rend compte que ça marche complètement</p>	

<p>32.09 E 411 : Ben ça marche mieux parce que ben d'abord il y a une autre qualité d'écoute et puis aussi parce qu'on les surprend tu vois. Ils ont pris une habitude de travail hen là ils sont en seconde et d'un coup hop autre chose et ça les met tout de suite dans de la nouveauté, dans leur vie</p>			<p>a marche mieux, parce que ben d'abord il y a une autre qualité d'écoute et puis aussi parce qu'on les surprend tu vois. Ils ont pris une habitude de travail hen là ils sont en seconde et d'un coup hop autre chose et ça les met tout de suite dans de la nouveauté, dans leur vie</p>
<p>C 412 : Oui c'est vrai et tout ça renverse complètement le procédé</p>			<p>tout ça <u>ça renverse complètement le procédé</u></p>
<p>E 413 : Oui parce que c'est ancré dans les pratiques, c'est devenu une norme c'est comme ça qu'on fait point</p>	<p>parce que c'est ancré dans les pratiques, c'est devenu une norme c'est comme ça qu'on fait point</p>		
<p>N 414 : Mais les élèves sont arrivés en gros avec des questions pertinentes en gros et ils sont arrivés avec leurs propres questions</p>			
<p>C 415 : Et il n'y avait pas le côté prof, m'installe, je fais ce qu'on me demande là un peu en mode vernis tu vois, où on va retrouver du superficiel, là je m'installe et j'écris ce qu'on me demande, y avait pas cet espèce de formatage là</p>		<p>il n'y avait pas le côté prof, je m'installe, je fais ce qu'on me demande là un peu en mode vernis tu vois, où on va retrouver du superficiel, là je m'installe et j'écris ce qu'on me demande, y avait pas cet espèce de formatage là</p>	

<p>N 416 : Voilà oui, et tu te rends compte la démarche de certains musulmans dans ton cours qui disent ça n'existe pas pour moi et qui te disent à la fin ben demandent à se coltiner le sujet là avec le travail que tu as demandé ? Puré trouve ça incroyable</p>			
<p>E 417 : Bon après ce n'est peut-être pas valable pour tous mais je me suis dit finalement H4 ça me va. C'est pas mal</p>			
<p>N 418 : Et peu importe même s'ils sont allés voir autre chose et ils ont glané pendant une heure. Et puis : " Ah tiens là, y'a ce site là! allez j'y vais" tu vois, au fond quelle importance?</p>			
<p>Ch 419 : Voilà alors on continue toujours sur ce thème [visionnage] alors ah oui coupe là alors je crois qu'on en a un peu parlé là est-ce qu'il faut cadrer, lâcher et parallèle à nos cours habituels où vous disiez qu'un prof il tient le fil du cours, contrôle les échanges tout ça</p>			

<p>N 420 : Oui c'est vrai ben comme on fait d'habitude : "Attention, écoutez bien là, écoutez le", comme pour dire: " Je perçois déjà qu'il a quelque chose d'intéressant à dire", tu vois. On sait faire ça, donner du poids à une intervention qui, parce qu'on connaît l'élève, on sait déjà que ça va apporter quelque chose au cours</p>		<p>comme on fait d'habitude : "Attention écoutez bien là, écoutez le", comme pour dire : " Je perçois déjà qu'il a quelque chose d'intéressant à dire", tu vois. On sait faire ça donner du poids à une intervention qui parce qu'on connaît l'élève, on sait déjà que ça va apporter quelque chose au cours</p>	
<p>E 421 : Oui ah ben ça c'est certain, il faut un certain cadre si on ne s'écoute pas ça ne sert à rien</p>		<p>il faut un certain cadre si on ne s'écoute pas ça ne sert à rien</p>	
<p>34.43 N 422 : J'ai quand même l'impression de poser un cadre très très ferme quand je dis: " Ecoutez bien là ce qu'il a à dire là". Tu vois, je marque le débat j'y mets une forte empreinte et encore si le prof me demande, enfin du point de vue de l'élève, me demande d'écouter là c'est qu'il a une idée derrière la tête donc c'est pas neutre pour l'élève, il va nous demander de réagir à un truc c'est téléguidé quoi</p>		<p>J'ai quand même l'impression de poser un cadre très très ferme quand je dis: " Ecoutez bien là ce qu'il a à dire là". Tu vois, je marque le débat j'y mets une forte empreinte et là encore si le prof me demande, enfin du point de vue de l'élève me demande d'écouter là c'est qu'il a une idée derrière la tête donc c'est pas neutre pour l'élève, il va nous demander de réagir à un truc c'est téléguidé</p>	

<p>Ch 423 : E. toi tu disais lors du débrief "Moi j'ai lâché prise, et des fois ça montait" et tu disais même que: "Ch moi, c'est pas habituel, hors de questio là que ça parte", d'ailleurs N. lors d l'autoconf tu évoquais le term « bordel » pour dire que c'est aussi un pression sociale qui impose qu'on tien les élèves</p>			
<p>N 424 : Ben ça fait un peu peur quand même</p>			

<p>E 425 : C'est pas habituel, alors m'avais fait remarquer que l'élève à côté de moi, il soulevait ça table là et tu m'as dit: "Ben, tu n'as rien dit", mais si j'ai dit une fois quelque chose mais j'étais sûr sur ça tu vois alors que d'habitude j'arrête le cours et je reprends. Là j'étais vraiment dans une disposition d'esprit une sorte d'attitude où tout pouvait m'arriver en sachant que l'essentiel c'était ce qui se disait, tout le reste c'était périphérique alors je les faisais taire mais plus par un des effets un peu comment te dire un peu voilà tu vois comme en souplesse. C. tu parlais d'être en surplomb à la première autoconf là en groupe et moi c'était ça. Mais pas un surplomb pour contrôler le tout mais plus pour oui comme tisser ou faire tisser la parole entre les élèves. Voilà c'est ça une sorte de comme une broderie tu vois</p>		<p>d'habitude j'arrête le cours et je reprends. Là j'étais vraiment dans une disposition d'esprit une sorte d'attitude où tout pouvait m'arriver en sachant que l'essentiel c'était ce qui se disait, tout le reste c'était périphérique alors je les faisais taire mais plus par un des effets un peu comment te dire un peu voilà tu vois comme en souplesse. C. tu parlais d'être en surplomb à la première autoconf là en groupe et moi c'était ça. Mais pas un surplomb pour contrôler le tout mais plus pour oui comme tisser ou faire tisser la parole entre les élèves. Voilà c'est ça une sorte de comme une broderie tu vois</p>	
<p>Ch 425 : Oui et tout le temps hein faisait du bruit là cling cling et tout le temps</p>			
<p>E 426 : Oui je me suis pas reconnu</p>			

<p>C 427 : Bravo [rire] moi franchement je pense que j'aurais craqué</p>			
<p>Ch 428 : Alors là aussi tu vois par rapport aux normes de métier, on y revient par rapport au silence là on en avait parlé lors de la séance précédente que c'est le prof qui occupait le silence parce qu'il fallait que cela soit coordonné d'ailleurs tu disais N. dans l'autoconf que dans l'autoconf il y a ordonné bon C. chez toi avec 29 si tu les lâches c'est fini j'imagine</p>			

<p>C 429 : Alors franchement là, je ne sa pas parce que la première fois là lors d 1^{er} débat tu m'avais dit tient untel untel ils discutaient. Tu les avais tout d suite repris et tu m'avais dit peut-être qu'ils continuent le débat mais entre e oui c'est vrai c'est dommage de coup cette dynamique parce qu'ils vont peu être un moment se raccrocher etc . D coup là, je l'ai fait pour les bruits d table tout ça etc mais il y avait deux tro gamins là derrière moi sur le côté qui sont mis un moment à discut ensemble et je les ai pas coupé e disant ben peut-être ils discutent d débat et en même temps cela me po problème parce qu'on est censé form un groupe qui discute ensemble et si d s'extrait du groupe pour faire sa prop discussion est-ce que ce n'est p refuser de faire partie de communauté tu vois, ça me questionn</p>		<p>je les ai pas coupé en disant ben peut-être discutent du débat et en même temps ce me pose problème parce qu'on est censé <u>former un groupe qui discute ensemble et</u> on s'extrait du groupe pour faire sa prop discussion est-ce que <u>ce n'est pas refuser d</u> <u>faire partie de la communauté</u> tu vois, ça m questionne</p>	
--	--	--	--

<p>N 430 : Oui c'est vrai c'est très compliqué mais tu vois là les deux gus tu vois là, ils me mettent toujours pression à moi. Ils sont très gentils, mais ils discutent tout le temps ensemble. Ils ne sont pas mal intentionnés, je précise et ils discutent tout le temps ensemble alors peut-être parfois rien à voir avec le débat et parfois de choses enfin j'en sais rien tu vois et je les rappelle très très souvent à l'ordre. Parce que, aussi il y a le problème du niveau sonore, parce qu'ils prennent beaucoup beaucoup de place physiquement ces garçons j'essaye d'en aménager pour d'autres de laisser de la place là</p>			
<p>38.27 E 431 : Ceci dit, tu vois là même quand même, j'avais pas l'impression que c'était le bronx là chez moi mais il y avait plein de petits moments où ça partait un peu dans tous les sens mais après pas plus que cela</p>			
<p>N 432 : Non c'était pas non plus ça, mais on est à nouveau sur des habitudes de prof. En cours, on ne laisse pas partir les élèves comme ça, c'est sans doute la première chose qu'on nous apprend quand on entre à l'IUFM</p>	<p>En cours, on ne laisse pas partir les élèves comme ça, c'est sans doute la première chose qu'on nous apprend quand on entre à l'IUFM</p>		

quand on entre à l'IUFM			
E 433 : Oui ils pouvaient parler entre eux alors là chaise là ok mais tu vois			
N 434 : Tu vois je me rappelle de cette stagiaire qui venait d'engueuler des élèves qui étaient en train de parler l'élève lui dit pareil: "Ben j'étais en train de lui expliquer là" elle n'avait pas compris et elle qui reprend : "Non vous n'avez pas à discuter là" ça questionne non?			
E 435 : Oui et je reviens à ce que tu as dit C. le débat, il doit être collectif ou pas. Je suis d'accord mais au fond, est-ce que laisser partir un groupe comme ça, est-ce que ça ne fait pas partie de la vie du groupe aussi ? Je sais pas		<u>je reviens à ce que tu as dit C. le débat, il doit être collectif ou pas. Je suis d'accord mais au fond, est-ce que laisser partir un groupe comme ça, est-ce que ça ne fait pas partie de la vie du groupe aussi ?</u>	
C 436 : Oui je sais pas			
N 437 : Est-ce qu'il faut le récupérer le groupe en disant : "Ah, est-ce que vous avez quelque chose à dire ?"		Est-ce qu'il faut le récupérer le groupe en disant : "Ah, est-ce que vous avez quelque chose à dire ?"	

C 438 : Oui moi je fais souvent ça, mais c'est toujours « non » mais n'empêche que oui ça peut quand même être sur le débat, c'est compliqué franchement je sais pas		moi je fais souvent ça, mais c'est toujours « non » mais ça n'empêche que oui ça peut quand même être sur le débat, c'est compliqué franchement je sais pas	
Ch 439 : Parce que si je prends le risque d'être dans le milieu de l'élève, est-ce que je peux prendre le pari de neutraliser à nouveau je sais pas			
E 440 : Oui mais si on ne la neutralise pas, on est plus dans la classe on se retrouve dans la cour		mais si on ne la neutralise pas, on est plus dans la classe on se retrouve dans la cour	
C 441 : Où alors il faut l'organiser pendant 5 minutes on discute ensemble puis après on laisse des blancs		Où alors il faut l'organiser pendant 5 minutes on discute ensemble puis après on laisse des blancs	
N 442 : Ca se décrète		Ca se décrète	
C 443 : Ben je suis pas sûr que tu puisses			
E 444 : Non puis ça coupe			

<p>40.46 N 445 : Je me pose la question parce que, je le fais en histoire géographie où j'expérimente de moments où justement j'essaie de réguler moins voilà jusqu'à un certain niveau sonore. Est-ce qu'il ne faudra pas l'autoriser ? Parce qu'au bout d'un moment, je rêve peut-être, s'autorégule. Je sais pas</p>		<p>au bout d'un moment, je rêve peut-être, s'autorégule</p>	
<p>E 446 : Oui mais en même temps quand ça monte comme ça moi ça me gêne les oreilles hein tu vois</p>			
<p>N 447 : Oui on est là pour atténuer mais imagine là tu as 2 ou 3 groupes là, au bout d'un moment tu peux avoir une dynamique où ils se disent des choses puis ça se retrouve dans le débat tu vois ben tu as quand même fertiliser les échanges là tu vois, tu montes d'un cran bon je sais pas hein faudra expérimenter</p>		<p>tu as 2 ou 3 groupes là, au bout d'un moment tu peux avoir une dynamique où se disent des choses puis ça se retrouve dans le débat tu vois ben tu as quand même fertiliser les échanges là tu vois, tu montes d'un cran</p>	
<p>E 448 : Moi ça me gêne, tu vois si je me mets à la place de l'élève, je me dis que dans un cours d'éducation morale parlent ben je fais ma parano, ben parlent sur moi alors j'arrête de</p>		<p>si je me mets à la place de l'élève, je me dis que dans un cours d'éducation morale parlent ben je fais ma parano, ben ils parlent sur moi alors j'arrête de participer</p>	

participer tu vois			
N 449 : Ah oui je vois			
E 450 : Finalement, faut pas que ça dure trop longtemps de lâcher là comme ça parce que je me dis que si non ben non lâcher complètement, on fait plus boulot, non		faut pas que ça dure trop longtemps de lâcher là comme ça parce que je me dis que si non ben non, lâcher complètement, on fait plus le boulot	
Ch 451 : C'est compliqué cette histoire de dosage. Au bout d'un moment dans l'autoconf avec E. on avait utilisé une formule enfin tu avais dit: "Il faut être moins présent mais avec plus de présence"			
E 452 : Oui c'est ça, faut qu'on soit moins présent oui mais qu'on mette plus de présence c'est-à-dire c'est cette question de réfléchir à l'impact de nos questions sur les élèves. C'est s'assurer de ce qu'on cherche, les bousculer sans les brusquer, les déranger sans les blesser enfin c'est tout un jeu d'équilibre je trouve			faut qu'on soit moins présent oui mais qu'on mette plus de présence c'est-à-dire c'est cette question de réfléchir à <u>l'impact de nos questions</u> sur les élèves. C'est s'assurer de <u>ce qu'on cherche</u> , les bousculer <u>sans les brusquer</u> , les déranger <u>sans les blesser</u> enfin c'est tout <u>un jeu d'équilibre</u>

<p>N 453 : Oui c'est ça, une sorte de présence charismatique je dirais dans que j'ai vu chez toi</p>			<p>une sorte de présence charismatique</p>
<p>C 454 : Oui parce que l'autre fois j'étais à fond, j'étais devant et je menais vers là où je voulais aller. Là c'était calme mais présent tu vois mais en 6^{ème} avec 29 c'est pas possible tu vois</p>		<p>l'autre fois j'étais à fond, j'étais devant et menais vers là où je voulais aller. Là c'était calme mais présent tu vois mais en 6^{ème} avec 29 c'est pas possible</p>	
<p>La question de l'espace (place du prof, des élèves)</p>			
<p>N 455 : Oui puis tu n'étais pas positionné comme nous, tu étais resté debout alors que nous on s'est assis et coup il y a des espaces qui nous échappent alors que le fait d'être debout on a une vue globale d'ensemble tu vois. Lors de notre premier débriefe ensemble, on était tous restés debout et on s'était dit de rentrer dedans pour voir et au final ce n'est peut-être pas la meilleure solution de rentrer dedans et peut-être le fait de rester debout là donne un caractère de retrait, d'apaisement il peut passer par le fait d'être un peu en-dehors et d'être en hauteur</p>		<p>Lors de notre premier débriefe ensemble, on était tous restés debout et on s'était dit de rentrer dedans pour voir et au final ce n'est peut-être pas la meilleure solution de rentrer dedans et peut-être le fait de rester debout là donne <u>un caractère de retrait d'apaisement il peut passer par le fait d'être un peu en-dehors et d'être en hauteur</u></p>	

Ch 456 : Alors que dans le 1 ^{er} autoconf croisée on avait dit l'inverse		Alors que dans le 1er autoconf croisée on avait dit l'inverse	
E 457 : Oui faut être assis, à égalité		faut être assis, à égalité	
C : Où aucun des deux au fond, c'est peut-être pas sur ça que ça se joue au fond, c'est peut-être pas la place physique qui est importante mais ce qu'on en fait		Où aucun des deux au fond, c'est peut-être pas sur ça que ça se joue au fond, <u>c'est peut-être pas la place physique qui est importante mais ce qu'on en fait</u>	
45.13 N 458 : Pour le prochain débat, vais essayer autre chose enfin d'être debout là			
E 459 : Ah oui autre chose, j'ai séparé avant le débat les groupe d'élèves qui pouvait faire communauté pour éviter qu'ils se retrouvent par bloc, les maghrébins d'un côté, les catho de l'autre enfin tu vois pour éviter un regroupement qui favoriserait ensuite les apartés tu vois parce que je voulais qu'ils se livrent pas qu'ils se regroupent		j'ai séparé avant le débat les groupe d'élèves qui pouvait faire communauté pour éviter qu'ils se retrouvent par bloc, les maghrébins d'un côté, les catho de l'autre enfin tu vois pour éviter un regroupement qui favoriserait ensuite les apartés tu vois parce que <u>voulais qu'ils se livrent pas qu'ils regroupent</u>	
Ch 460 : Oui c'est ce que tu disais voulais éviter les regroupements et voulais que tout le monde se retrouve donc il a fallu distinguer les personnes			

E 461 : Voilà c'est ça			
N 462 : Alors ça c'est peut-être quelque chose sur lequel on peut jouer là en effet. C'est peut-être ça qui peut être déterminant oui vous voyez là les élèves se mettent en retrait enfin il y a toujours 2 ou 3 qui restent à l'extérieur et je leur ai imposé de rentrer et peut-être que par ce genre de petits gestes là au début ça peut marcher		c'est peut-être quelque chose sur lequel on peut jouer là en effet. <u>C'est peut-être ça qui peut être déterminant</u> oui vous voyez là les élèves se mettent en retrait enfin il y a toujours 2 ou 3 qui restent à l'extérieur et je leur ai imposé de rentrer et peut-être que par ce genre de petits gestes là au début ça peut marcher	
E 463 : Oui très calmement tu vois : Allez venez là, vous deux mettez vous là allez voilà) sans s'énerver			
N 464 : Oui voilà je vais y réfléchir en histoire géographie pareil on constitue un groupe de travail on peut peut-être réguler des choses en amont		je vais y réfléchir en histoire géographie pareil on constitue un groupe de travail on peut peut-être réguler des choses en amont	
Ch 465 : Alors ok on est sur la neutralité [visionnage]			
47.56 N 466 : [rire] Et moi là ce que j'ai fait comme gaffe là, c'est que j'ai demandé la définition du racisme à celle à qui j'ai demandé la définition alors qu'on voit que ça monte alors		j'ai fait comme gaffe là, c'est que j'ai demandé la définition du racisme à celle à qui j'ai demandé la définition alors qu'on voit que ça monte	

qu'ils disent ben c'est du racisme l autres ben non. Et la j'aurais dû			
E 467 : Ben la question c'est mais po toi c'est quoi du racisme non ?			
C 468 : Ou pas de question. Parce qu' sont justement en train d'échafaud une définition puisqu'ils sont en tra d'échanger leurs points de vue donc il construise la définition		Ou pas de question. Parce qu'ils so justement en train d'échafauder un définition puisqu'ils sont en train d'échang leurs points de vue donc il la construise définition	
E 469 : Oui mais pour qu'il y en ait pl qu'un qui parle c'est : " Et toi? C'e quoi pour toi le racisme? Et pour toi l est-ce que c'est la même chose? "		pour qu'il y en ait plus qu'un qui parle c'es " Et toi? C'est quoi pour toi le racisme? pour toi là, est-ce que c'est la même chose "	
C 470 : Oui c'est : "Quel est ton point de vue sur le racisme" pas "quelle est Vérité sur le racisme? " c'est pas pareil c'est là où je trouve que ça se joue. L tant que prof, on va vers une définitio de dictionnaire. Ca c'est le métier, c'e comme ça qu'on fait d'habitude. Là, c va sur autre chose, c'est ça la clé, enf je trouve	En tant que prof, on va vers un définition de dictionnaire. Ca c'est métier, c'est comme ça qu'on fa d'habitude		" <u>Quel est ton point de vue sur racisme" pas "quelle est La Vérité s le racisme? " c'est pas pareil, c'est où je trouve que ça se joue [...] Là, c va sur autre chose, c'est ça la clé</u>

<p>E 471 : Ah oui oui oui le point de vue pas la vérité oui parce que tu as vérité de l'état, la vérité de la famille, vérité du groupe d'amis etc et on est coincé là dedans</p>			<p>le point de vue et pas la vérité o parce que tu as la vérité de l'état, vérité de la famille, la vérité du groupe d'amis etc et on est coincé là dedans</p>
<p>N 472 : Alors [s'adresse au chercheur pourquoi avant de continuer pourquoi tu voulais parler de neutralité là dans cet extrait</p>			
<p>Ch 473 : Oui parce que tu as laissé dire des choses parfois qui relèvent de stéréotypes et tu n'es pas intervenu pour stopper et te positionner tu vois parce qu'ils disent roumains et roms il y avait là un boulevard pour dire attend ce n'est pas la même chose, ne mélangez pas tout</p>			

<p>N 474 : Ah oui voilà en effet c'est vrai que je ne m'engageais pas là et quand le faisais c'était au mauvais moment. Parce que je me rappelle là, il y avait débat là entre élèves et moi j'ai tué débat avec ma question de connaissance et en voulant reprendre main comme je le fais . Oui parce que regarde comme ça monte là parce que il y a du débat là c'est dommage ce que je fais. J'aurais pu à la rigueur faire de sorte que chacun puisse prendre parole donc un peu être présent mais pas ça quoi. Parce qu'ils s'adressaient entre eux pendant ce mini temps là c'est ça ce qu'on recherche qu'ils débattent entre eux en fait</p>		<p>il y avait débat là entre élèves et moi j'ai tué le débat avec ma question de connaissance et en voulant reprendre la main comme je le fais</p>	
<p>E 475 : Oui voilà c'est ça, c'est comme on appelle ça la ah oui, ils sont ferrés et ça je crois que c'est important enfin moi je trouve que c'est essentiel que il se retrouve dans cette dynamique faut qu'ils apprennent ensemble et qu'ils apprennent les uns des autres. puis laisser monter la le volume pour que tous se rendent compte que là il y a quelque chose qui se passe et qui est un moment fort donc je dois y participer</p>			<p><u>ils sont ferrés</u> là et ça je crois que c'est important enfin moi je trouve que c'est essentiel que là il se retrouve dans cette dynamique il faut qu'ils apprennent ensemble et qu'ils apprennent les uns des autres. Et puis laisser monter la le volume pour que tous se rendent compte que là il y a quelque chose qui se passe et qui est un moment fort donc je dois y participer enfin au-moins j'y participe</p>

<p>enfin au-moins j'y porte de l'intérêt</p>			<p>l'intérêt</p>
<p>N 476 : Oui parce que la manière dont le dis là quand je dis : " Alors, on va définir le mot là" enfin c'est une manière de leur signifier là que vous connaissez bien la signification de ce mot et non pas qu'est-ce que vous pensez de ce mot c'est à nouveau comme si on était dans notre rôle de prof et qu'avec ma question ben je remets les élèves aussi dans leur rôle d'élèves. C'est euh E. qui le disait je crois avant tout se passe comme si en jouant chacun notre rôle on retombe dans une posture un peu formatée superficielle du cours ordinaire, le prof qui récupère ce moment pour faire son cours, parce qu'on aime ça, moi le premier on est d'accord on veut d</p>		<p>la manière dont je le dis là quand je dis : Alors, on va définir le mot là" enfin c'est une manière de leur signifier là que vous connaissez bien la signification de ce mot non pas qu'est-ce que vous pensez de ce mot c'est à nouveau comme si on était dans <u>notre rôle de prof</u> et qu'avec ma question ben <u>je remets les élèves aussi dans leur rôle d'élèves</u>. C'est euh E. qui le disait je crois avant tout se passe comme si en jouant chacun notre rôle on retombe dans <u>une posture un peu formatée et superficielle</u> du cours ordinaire, le prof qui récupère ce moment pour faire son cours, parce qu'on aime ça, moi le premier on est d'accord on veut des choses bien agencer</p>	

<p>choses bien agencer</p>			
<p>E 477 : Ben c'est comme toi [se tourne vers C], tu sais lors d'autoconf en groupe là, tu fais une superbe synthèse là partir de ce que l'élève il dit, et nous c'était tous bouche bée puis euh non c'est pas ça</p>			
<p>C 478 : Oui c'était excellent</p>			

<p>Ch 479 : D'ailleurs et pour aller jusqu'à bout à l'autoconf avec N. tu te rappelles je t'ai fait remarquer ce moment en disant ben tu avais été d'abord séduit par cette séquence puis tu avais dit qu'au fond le débat c'est pas ça mais e même temps tu avais fait pareil apr pendant ton deuxième débat</p>			
<p>N 480 : Oui c'est le métier qui revient</p>	<p>c'est le métier qui revient</p>		
<p>C 481 : Oui mais ça c'est un vrai réflexe de métier ça parce qu'au final notre débat, il a tendance à devenir un cours dialogué, je m'en rends bien compte avec ce travail donc on retombe sur d'autres réflexes de métier : il ne faut pas de bruit, il faut donner la parole à celui qui va dans notre sens, faut demander à préciser des définitions bref c'est pas un débat où les élèves confrontent leurs idées on est souvent sur cette limite là où les habitudes nous accrochent</p>		<p>Oui mais ça c'est <u>un vrai réflexe de métier</u> parce qu'au final notre débat, il a tendance à <u>devenir un cours dialogué</u>, je m'en rends bien compte là avec ce travail donc on retombe sur d'autres réflexes de métier : ne faut pas de bruit, il faut donner la parole à celui qui va dans notre sens, faut demander à préciser des définitions bref c'est pas un débat où les élèves confrontent leurs idées on est souvent sur cette limite où les habitudes nous accrochent</p>	
<p>Ch 482 : Oui alors on rentre de nouveau dans cette dialectique apprendre à débattre ou débattre pour apprendre à débattre là on le voit bien là il y a plus d'</p>			

prof là ils débattent entre eux			
N 483 : Ben là ils n'avaient plus besoin de moi en fait je suis intervenu parce que je me suis dit je vais faire le prof		ils n'avaient plus besoin de moi en fait suis intervenu parce que je me suis dit vais faire le prof	
C 484 : A mon avis c'est pavlovien parce que moi je fais pareil c'est clair		A mon avis <u>c'est pavlovien</u> parce que moi fais pareil	
	Epingler les gestes de métier		
Ch 485 : Là on va voir deux séquences que je vais vous montrer toujours dans l'idée faut apprendre à débattre et débattre pour apprendre donc c'est deux extraits l'un après l'autre du débat d'E.[visionnage]			

<p>N 486 : Ca c'est excellent là parce qu comme tu disais [se tourne vers C.] il y quelque chose de l'ordre du réflex c'est pavlovien, là je me dis là si j'étais la place de E. ben en tant qu'enseigna je serais en panique là, en me disa faut que j'intervienne, je sers à rien faut y aller parce que ton attitude elle est ouahhh tu ne bouges pas, moi je devais être à ta place, ne p intervenir là ouaaah là moi j'y vais ma c'est net</p>		<p>il y a quelque chose de l'ordre du réflex <u>c'est pavlovien</u>, là je me dis là si j'étais à place de E. ben en tant qu'enseignant serais en panique là, en me disant faut qu j'intervienne, je sers à rien là faut y all parce que ton attitude là elle est ouahhh ne bouges pas, moi si je devais être à place, ne pas intervenir là ouaaah là moi j vais</p>	
<p>VIDEO N°3</p>			
<p>C 487 : C'est fort ouah c'est énorme</p>			
<p>N 488 : Ouuah c'est extra même p rapport à l'intervention de SC homophobie tu vois où les gamins so au fond de la salle là</p>			
<p>E 489 : Là c'est très fort et ce genre d moments, on les a pas en cou ordinaire où tu es centré sur l connaissances, où tu fais le prof. Là e fait j'éprouve le métier pour enfin métier comme je le rêvais. C'est pour e genre de moments que j'ai voulu êt prof c'est clair, j'ai conscience de vo</p>			

quelque chose de fort mais moi quand me vois j'ai envie de rire parce que fais rien là			
N 490 : Oui là c'est clair, parce que les questions sont super intéressantes et elles prennent la main mais c'est aussi parce que tu leur a donné cette possibilité avec tes choix, tes intentions c'est ça ce qu'il faut faire se mettre en retrait pour avoir ce résultat			c'est aussi parce que tu leur a donné cette possibilité avec tes choix, tes intentions c'est ça ce qu'il faut faire se mettre en retrait pour avoir ce résultat
C 491 : Et ils reformulent eux-mêmes alors que nous on est persuadé que c'est à nous de le faire et que les élèves ne savent pas faire ça		Et ils reformulent eux-mêmes alors que nous on est persuadé que c'est à nous de le faire et que les élèves ne savent pas faire ça	

<p>N 492 : Oui là tu vois, moi, j'aurais cassé le débat parce que je serais intervenu. J'ai même vu à quel moment je serais intervenu ouais j'ai senti en moi quand le gamin il dit quelque chose de très intéressant mince il dit quoi, alors euh oui il dit on se sent coupable quand son enfant nous déclare qu'il est homo. C'est tellement émouvant d'entendre ça tu vois là j'aurais dit : "Mais tu n'as pas à te sentir coupable tu vois", mais j'arrête l'échange là. J'aurais eu besoin de dire ça tu vois pour mettre tout le monde à l'aise mais au fond c'est mon problème que je cherche à résoudre parce que là, on voit bien dans l'extrait, ce n'est pas la peine d'intervenir parce qu'il se passe quelque chose</p>		<p>j'aurais cassé le débat parce que je serais intervenu. J'ai même vu à quel moment serais intervenu ouais j'ai senti en moi quand le gamin il dit quelque chose de très intéressant mince il dit quoi, alors euh oui il dit on se sent coupable quand son enfant nous déclare qu'il est homo. C'est tellement émouvant d'entendre ça tu vois là j'aurais dit : "Mais tu n'as pas à te sentir coupable tu vois", mais j'arrête l'échange là. J'aurais eu besoin de dire ça tu vois pour mettre tout le monde à l'aise mais au fond c'est mon problème que je cherche à résoudre parce que là, on voit bien là dans l'extrait, ce n'est pas la peine d'intervenir parce qu'il se passe quelque chose</p>	
<p>E 493 : Oui mais là ils n'en sont pas parce que si ton fils te dit tes homos fais quoi</p>			
<p>N 494 : Oui eux n'en sont pas là mais moi, c'est mon ressenti là et du coup je me livre pour résoudre mon émotion sans tenir compte oui c'est vrai sans m'assurer que le groupe a besoin</p>		<p>eux n'en sont pas là mais moi, c'est mon ressenti là et du coup je me livre pour résoudre mon émotion là sans tenir compte oui c'est vrai sans m'assurer que le groupe a besoin d'entendre ça</p>	

<p>d'entendre ça</p>			
<p>1.56 E 495 : J'étais je pense dans eu vraiment dans l'état d'esprit de comm si c'était une séance de massage là s moi tu vois, il ne peut rien m'arriver je suis bien, détendu, je laisse faire, j' confiance je suis comme dans un ét de relaxation et de calme intérie complet, ça c'est la posture à avoir po produire quelque chose</p>			<p>il ne peut rien m'arriver là je suis bie détendu, je laisse faire, j'ai confian je suis comme dans <u>un état de</u> <u>relaxation et de calme intérie</u> complet, ça c'est la posture à av <u>pour produire quelque chose</u></p>
<p>N 496 : Oui mais ça c'est important faut s'imposer là, sans se faire violenc qu'il y a des sujets que nous on voit l tu vois des thèmes qu'on voit grâce notre expérience entre autre sup importants pour eux enfin on considè que c'est super important pour eux, c veut les introduire alors que cela r répond à aucun besoin pour eux don on casse le rythme, la dynamique et c perd la richesse. Parce qu'on passe côté ben de ce que tu as su fai émerger là clairement, c'est formidabl</p>			<p>il faut s'imposer là, sans se fai violence, qu'il y a des sujets que noi on voit là, tu vois des thèmes qu'c voit grâce à notre expérience ent autre super importants pour eux enf on considère que c'est sup important pour eux, on veut l introduire alors que <u>cela ne répond</u> <u>aucun besoin pour eux donc on cas</u> <u>le rythme, la dynamique et on perd</u> <u>richesse</u>. Parce qu'on passe à côté be de ce que tu as su faire émerger clairement, c'est formidable</p>

<p>Ch 497 : Oui c'est compliqué mais on voit des élèves qui apprennent débattre d'ailleurs on voit même l'élève là celui-là il met sa main en opposition pour demander à un élève de se taire pour ne pas couper la parole au dialogue entre les deux là</p>			
<p>N 498 : Oui là on est dans l'autorégulation que j'évoquais auparavant clairement c'est net là</p>		<p>là on est dans l'autorégulation que j'évoquais avant</p>	
<p>Ch 499 : Oui et là on revient à l'autoco là avec toi E. quand tu disais je fais attention à l'impact de mes questions</p>			
<p>3.26 E 500 : Oui je fais attention à ma question enfin à la manière dont ma question va être réceptionnée par l'élève oui parce que d'habitude on est préoccupé par la question en tant qu'elle nous permet de chercher des savoirs. On se moque de ce que l'élève peut ressentir alors que c'est aussi important d'ailleurs ça permet à l'élève de se construire une place à l'école et puis voilà</p>	<p>parce que d'habitude on est préoccupé par la question en tant qu'elle nous permet de chercher des savoirs. On se moque de ce que l'élève peut ressentir</p>	<p>je fais attention à ma question enfin à la manière dont ma question va être réceptionnée par l'élève oui [...] alors que c'est aussi important d'ailleurs ça permet à l'élève de se construire une place à l'école et puis voilà</p>	
<p>Ch 501 : Non non je vois complètement</p>			

là			
E 502 : Oui parce que dire enfin premier débat je me suis dit: "Dire quelqu'un qu'est-ce que t'en pense c'est suffisant mais non pas du tout c'est un peu simpliste de le penser			
N 503 : Oui ça peut même être vécu comme intrusif, agressif même si nous on ne le pense pas comme ça. Je vois bien à une soirée toi t'en penses quoi de l'homosexualité enfin franchement tu sens acculé. Puis là j'ai peut-être envie de m'exprimer là j'ai peut-être d'abord envie d'écouter les autres pourquoi je devrais me livrer là à demande. Non, je crois qu'il faut aussi tenir compte de ça. En cours, on cherche enfin moi je les cherche alors qu'ils ne sont peut-être pas prêts à dire les choses pour plein de bonne raisons non pas par manque d'intérêt où je ne sais quoi puis tu te fermes		ça peut même être vécu comme intrusif agressif même si nous on ne le pense pas comme ça	
VIDEO 4			

<p>Ch 504 : Oui alors il y a aussi ce coup extrait là que je voulais vous fai entendre donc juste pour resituer c'e une jeune fille qui raconte qu'un coup d'ami s'est séparé et que la fille s'e mise ensuite avec une autre femme donc je lui demande si elle a eu un discussion avec cette femme qui e donc une amie de la famille sur ce qui amenée à faire ce choix [visionnage]</p>			
<p>E 505 : Ah vous avez vu là elle a dit u truc ouah ça m'a heurté tu vois quand elle dit: "On peut bloquer les sentiments", il suffit de couper les ponts ça me heurte mais je me su retenu pour pas intervenir parce qu enfin c'est fort là, c'est choquant trouve donc j'ai pris sur moi</p>		<p>ça m'a heurté tu vois quand elle dit: "O peut bloquer les sentiments", il suffit d couper les ponts ça me heurte mais je n suis retenu pour pas intervenir parce qu enfin c'est fort là, c'est choquant je trou donc j'ai pris sur moi</p>	
<p>Ch 506 : Alors on continue [visionnage]</p>			
<p>N 507 : Ouais alors là t'en peux pl [rire]</p>			
<p>E 508 : Oui mais c'est fort là ce qu'el dit. Elle a une valeur famille forte, c'e énorme</p>			

<p>N 509 : Ben oui ça en appel à une réaction de notre part là c'est clair, difficile de rester complètement neutre en retrait là c'est dur de résister</p>		<p>ça en appel à une réaction de notre part c'est clair, difficile de rester complètement neutre en retrait là c'est dur de résister</p>	
<p>E 510 : Mais c'est de la neutralité quand même parce que si j'avais dit : " M'enfin quand même là, on peut pas laisser dire ça". Cela aurait été différent. Mais là, je ne fais que constater et toujours avec cet intérêt ouvert et ce calme qui me laisse tout recevoir</p>		<p>c'est de la neutralité quand même parce que si j'avais dit : " M'enfin quand même là, on peut pas laisser dire ça". Cela aurait été différent. Mais là, je ne fais que constater</p>	<p>avec cet intérêt ouvert et ce calme qui me laisse tout recevoir</p>
<p>C 511 : Tu aurais pu dire, enfin utilisé les mêmes mots avec une autre tonalité cela aurait tout changé exactement c'est pour ça que c'est tellement important</p>			<p>les mêmes mots avec une autre tonalité cela aurait tout changé exactement c'est pour ça que c'est tellement important</p>
<p>Ch 512 : Oui ça c'est important</p>			

<p>N 513 : Oui et si on avait pris ma tonalité on serait venu sur un ton professoral plus de jugement, neutre mais j'aurais explicité là, on est sur une valeur familiale vous comprenez alors c'est etc. Puis j'aurais développé comme les profs savent le faire. Je serais passé au stade cognitif analytique avec le sentiment de boulot bien fait alors que là tu restes sur une forme de discussion, de confiance, tu introduis une sorte d'ambiance de climat propice à ces choses fortes</p>		<p>j'aurais développé comme les profs savent faire. Je serais passé au stade cognitif analytique avec le sentiment du boulot bien fait alors que là tu restes sur une forme de discussion, de confiance, tu introduis une sorte d'ambiance de climat propice à ces choses fortes</p>	
<p>E 514 : Oui comme si j'étais leur égale sur quelque chose d'horizontal</p>		<p>j'étais leur égale sur quelque chose d'horizontal</p>	
<p>N 515 : Voilà on en revient sur ce qu'on a dit avant c'est-à-dire comme quand on est entre amis tu vois : "Ah ben je constate chez toi que ta valeur familiale là elle est forte", c'est ce ton détaché qu'il faut prendre</p>			<p>comme quand on est entre amis tu vois : "Ah ben je constate chez toi que ta valeur familiale là elle est forte", c'est ce ton détaché qu'il faut prendre</p>
<p>Ch 516 : Alors que toi N. si je comprends bien tu aurais dit enfin tu aurais professe sur ce qu'est la valeur famille</p>			

<p>N 517 : En quelque sorte oui, je l'aurais défini voilà. Par mon ton, j'aurais prononcé cette notion de valeur familiale et j'aurais dit regardez là ce qu'on doit en comprendre. C'est une étude de cas en fait. C'est comme le racisme : "Ah vous avez entendu, le racisme alors voilà ce qu'il faut en comprendre". Dans ce modèle qu'on apprend, on part de ce modèle d'une étude de cas et on adosse ensuite un certain nombre de savoirs. On aurait fait émerger un problème, une notion dans un contexte</p>	<p>Dans ce modèle qu'on a appris, on part de ce modèle d'une étude de cas et on adosse ensuite un certain nombre de savoirs. On aurait fait émerger un problème, une notion dans un contexte</p>	<p>j'aurais prononcé cette notion de valeur familiale et j'aurais dit regardez là ce qu'on doit en comprendre</p>	
<p>5.02 Ch 518 : C'est ce qui t'avait amené à dire lors de l'autoconf que certains collègues disent que s'appuyer sur le vécu de l'élève pour faire cours est en espérant que les élèves se sentent plus concernés ben ça marche pas parce qu'au fond c'est la même chose qu'un cours traditionnel</p>			

<p>E 519 : Je dirais aussi que je n'ai pas cherché à lui faire changer d'avis là, ne lui ai pas dit qu'il fallait remettre en question la valeur famille tu vois. J'aurais pu au prétexte qu'il fallait devenir autonome, responsable tu vois tout ça quoi. C'était juste montrer par les arguments des autres que l'homosexualité existe et que ce n'est pas un choix etc. Tu vois, le fait qu'elle s'entende dire cela, que les autres questionne sur le bien-fondé de ce choix, qui au fond n'en est pas un parce que c'est quelque chose qui est ancré, ben ça l'a fait bouger tu vois. Donc c'est les autres qui font avancer enfin petit petit parce qu'ils n'ont a priori rien à défendre, ou rien à imposer alors qu'un prof c'est différent</p>		<p><u>je n'ai pas cherché à lui faire changer d'avis</u> là, je ne lui ai pas dit qu'il fallait remettre en question la valeur famille tu vois. J'aurais pu au prétexte qu'il faut devenir autonome responsable tu vois tout ça quoi. C'était juste montrer par les arguments des autres que l'homosexualité existe et que ce n'est pas un choix etc. Tu vois, le fait qu'elle s'entende dire cela, que les autres questionne sur le bien-fondé de ce choix, qui au fond n'en est pas un parce que c'est quelque chose qui est ancré, ben ça l'a fait bouger tu vois. Donc <u>c'est les autres qui font avancer enfin petit à petit parce qu'ils n'ont a priori rien à défendre, ou rien à imposer alors qu'un prof c'est différent</u></p>	
---	--	---	--

<p>N 520: Moi je trouve ça formidable parce que s'il a un discours qu'on pourrait qualifier d'homophobe mais c'est peut-être bon non c'est pas ça mais cette résistance là à l'homosexualité, va pas être dans un discours haineux parce qu'il va être capable d'argumenter et de dire les choses. Tu vois, le débat amène cette distance dans la manière dont je comprends pourquoi mon positionnement il est ce qu'il est. Tu vois, il aura conscientisé cette histoire de valeur, il sera moins dans l'agressivité mais ça nécessite de considérer qu'en tant que prof, je ne mette en retrait et d'accepter que mon cheminement sera peut-être plus long mais plus sûr. Parce que comme on dit, on pense parce qu'on énonce les choses c'est acquis mais pas du tout</p>			<p>Tu vois, le débat amène cette distance dans la manière dont je comprends pourquoi mon positionnement il est ce qu'il est. Tu vois, il aura conscientisé cette histoire de valeur, il sera moins dans l'agressivité mais ça nécessite de considérer qu'en tant que prof, je ne mette en retrait et d'accepter que mon cheminement sera peut-être plus long mais plus sûr. Parce que comme on dit, on pense parce qu'on énonce les choses c'est acquis mais pas du tout</p>
---	--	--	--

<p>E 521 : Parce que si un jeune dit comme là: "Mon fils ne sera pas homosexuel je connais des profs, d'ailleurs moi j'en aurais été capable, ben ils auraient dit " Ben alors là stop, hors de question de laisser dire ça". Ils auraient dit mais c'est une pratique homophobe ça c'est clair et tac c'est terminé, on tire le rideau mais avec le sentiment d'avoir fait le taf, en bon républicain tout donc on aurait conscience tranquille</p>		<p>si un jeune dit comme là: "Mon fils ne sera pas homosexuel", je connais des profs d'ailleurs moi j'en aurais été capable, ben ils auraient dit : " Ben alors là stop, hors de question de laisser dire ça". Ils auraient dit mais c'est une pratique homophobe ça c'est clair et tac c'est terminé, on tire le rideau mais avec le sentiment d'avoir fait le taf, en bon républicain</p>	
<p>C 522 : Et là c'est terminé, plus de discussion on l'a coupé et même perdu d'une certaine manière parce que l'est renforcé de son point de vue de son choix puisque de toutes manières les profs ne peuvent pas comprendre d'ailleurs ils ne comprennent jamais rien</p>		<p>plus de discussion on l'a coupé et même perdu d'une certaine manière parce que l'est renforcé de son point de vue de son choix puisque de toutes manières les profs ne peuvent pas comprendre</p>	
<p>E 523 : Mais ça tu vois, j'ai compris ça à cette séance parce que je ne croyais pas que c'était possible d'en arriver à un tel niveau de dialogue, de voir que les élèves, en échangeant leur point de vue de manière très facile là, ben ils étaient capables d'évoluer parce qu'en H3 des élèves vont parler de réelle prise de conscience et avec sincérité puisque</p>		<p>j'ai compris ça à cette séance parce que je ne croyais pas que c'était possible d'en arriver à un tel niveau de dialogue, de voir que les élèves, en échangeant leur point de vue de manière très facile là, ben ils étaient capables d'évoluer parce qu'en H3 des élèves vont parler de réelle prise de conscience et avec sincérité</p>	<p>puisque je n'ai pas cherché à vérifier quelque chose</p>

<p>n'ai pas cherché à vérifier quelque chose</p>			
<p>Ch 524 : Oui on va le voir après</p>			
<p>6.53 N 525 : Je sais pas si on reste dans le sujet mais je me rappelle que tu disais [s'adresse au chercheur] que dans ton labo, on réfléchit le fait qu'il y ait des dérives avec ces gamins qui peuvent s'enfermer dans un certain nombre de comportements, d'idéaux là avec cette forme d'agressivité. Et je trouve que ce mode de communication avec ce gamin, qui a pu s'exprimer, tu n'as pas porté de jugement tu as juste fait constater qu'il y avait là une valeur famille et ce gamin là, je reviens sur l'idée, il se rend compte qu'il n'y a pas besoin d'être dans l'agressivité par rapport à l'homosexualité, on peut discuter, et qu'il est au clair avec soi-même au fait. Parce que la valeur</p>		<p>je trouve que ce mode de communication avec ce gamin, qui a pu s'exprimer, tu n'as pas porté de jugement tu as juste fait constater qu'il y avait là une valeur famille</p>	<p>il se rend compte qu'il n'y a pas besoin d'être dans l'agressivité par rapport à l'homosexualité, on peut discuter, qu'il est au clair avec soi-même au fait. Parce que la valeur famille est aussi quelque chose d'important c'est suffisant pas besoin d'en dire plus</p>

<p>famille est aussi quelque chose d'important c'est suffisant pas besoin d'en dire plus</p>			
<p>Ch 526 : Ben en le formulant, il s'est rendu compte qu'il avait un point de vue c'est ce qui fait que, si je caricature un peu, il va pas cogner s'il voit un homosexuel parce qu'il vient de mettre de la distance avec ça et donc repousse tout ressentiment qui pourrait le faire réagir directement sans distance</p>			

<p>E 527 : Oui et puis des avis on changea tu vois. Parce que la fille qui avait présenté le croquis elle raconte un moment une situation, vue sur internet où on découvre l'homosexualité d'un fils dans une femme musulmane et c'est le grand-père qui se lève pour prendre parole et qui dit que c'est son choix d'être homo mais qu'il va continuer de l'aimer comme son petit fils et ça ça lui a fait vraiment réfléchir enfin je crois. Parce que là vraiment c'est enfin ça oblige les élèves à entendre que c'est possible et qu'au final la religion n'interdit pas ça. Puis ils étaient obligés d'écouter ça été, enfin c'est pas moi tu vois, c'est pas la parole du prof</p>			
<p>C 528 : Ouah quand même</p>			
<p>E 529 : En fait quand j'y réfléchis pendant tout le débat là ma posture c'est comme si je jouais à la naïve et profond, là je mets des mots sur ma posture et ça c'est incitatif pour la parole des élèves, mais là vraie, pas celle avec du vernis</p>			<p>tout le débat là ma posture c'est comme si je jouais à la naïve on fond là je mets des mots sur ma posture ça c'est incitatif pour la parole des élèves, mais là vraie, pas celle avec du vernis</p>

<p>N 530 : Oui c'est ça on est un peu sur cette ligne comme si tu leurs disais ben apprenez moi, je sais rien là</p>			<p>comme si tu leurs disais ben apprenez moi, je sais rien là</p>
<p>E 531 : Oui et c'est peut-être ce choix de posture qui m'a permis de tenir sur la durée et avec cette ligne là de ne pas intervenir en cherchant à repérer et distribuer des connaissances</p>		<p>ce choix de posture qui m'a permis de tenir sur la durée et avec cette ligne là de ne pas intervenir en cherchant à repérer et distribuer des connaissances</p>	
<p>12.01 N 532 : Je voudrais pas trop monopoliser là, je suis un peu désolé mais cette séquence elle est formidable parce que les séquences que j'ai faites comment dire, je vais essayer d'être clair. Sur le racisme par exemple, je dis en amont on pourra tout écouter, on va débattre de manière très ouverte et me dis qu'il va y avoir production de choses là chez les élèves mais je me dis toujours, au bout d'un moment, ils en viendront tous à dénoncer le racisme donc bon. Mais là dans cet extrait là, je pense que certains en ont conscience, ouh la là il nous fait débattre mais il sait très bien où il veut en arriver avec nous, il est dans son rôle, il représente des valeurs etc</p>		<p>je pense que certains en ont conscience ouh la là il nous fait débattre mais il sait très bien où il veut en arriver avec nous, il est dans son rôle, il représente des valeurs etc</p>	
<p>E 533 : Mais ils savent très bien ce qu</p>			

j'en pense			
N 534 : Ouais mais ton attitude fait qu'ils se sentent entendus, ils ne se sentent pas dénoncés, ils ne se sentent pas piégés par toi en se disant ah elle est là pour faire sa propagande là pour l'homosexuel, elle a été d'accord pour qu'on s'exprime et que mon système de valeur se sente respecté et ça je trouve ça très fort surtout pour ces élèves qui se sentent tirillés entre deux cultures qui sont dans des schémas très clivés		ton attitude fait qu'ils se sentent entendus ils ne se sentent pas dénoncés, ils ne se sentent pas piégés par toi	
N 535 : Oui c'est vrai			
C 536 : Et tu n'es pas alors tu n'es pas clivante enfin non tu n'es pas clivée c'est pas pareil en fait		tu n'es pas clivante enfin non tu n'es pas clivée c'est pas pareil	
Ch 537 : Mais qu'est-ce qui fait que parce que les élèves savent, connaissent nos modes de pensée donc comment alors qu'ils ont ces idées préconçues? Ils en arrivent là enfin ça arrive à ce niveau de débat			
N 538 : Oui difficile à modéliser parce que là c'est vraiment une attitude			

<p>E 539 : Oui puis c'est multifactoriel, c'est l'attitude des élèves, le choix de la jeune fille qui sait très bien s'exprimer moi qui suis et c'est pas du retrait hein je suis sur un mode : "Apprenez moi", suis prêt à tout recevoir. "Vous avez des points de vue, apportez-les moi". Moi ne fais que relancer quand il faut. Puis la bienveillance de tout ce groupe par rapport à moi, la bienveillance par rapport à eux. Puis la jeune fille là qui ose parler devant ce mur de musulmans là</p>			<p><u>c'est multifactoriel</u>, c'est l'attitude des élèves, le choix de la jeune fille qui sait très bien s'exprimer, moi qui suis et c'est pas du retrait hein, je suis sur un mode : "Apprenez moi", je suis prêt à tout recevoir. "Vous avez des points de vue, apportez-les moi". Moi je ne fais que relancer quand il faut</p>
<p>Ch 540 : Et tu disais qu'elle ne parlait jamais</p>			
<p>E 541 : Non jamais</p>			
<p>N 542 : Et les autres écoutent</p>			
<p>C 543 : Ils la protègent même parce qu'ils freinent ceux qui veulent l'interrompre</p>			
<p>N 544 : Et pas dans une mauvaise intention parce que voilà c'est "Écoutons là, elle a dit des choses à dire"</p>			
<p>E 545 : Puis le sujet c'est aussi important. La question, elle doit être</p>			<p>La question [de départ], elle doit être</p>

clivante pour faire réagir			clivante pour faire réagir
Ch 546 : Oui et quand on y revient à fin de H1, il y avait un vrai consensus autour de l'homosexualité c'est pas un problème			
E 547 : Oui on avait eu peur d'ailleurs qu'il ne se passe rien			
Ch 548 : Et quand tu vois le résultat c'est fort			
C 549 : Mais comment le débat démarré? Comment il s'est lancé débat?			
E 550 : Bonne question alors faut que j réfléchisse c'est quand elle a décrit l'attitude des adultes là en terrasse qui ne réagissent pas du tout ou à peine			
Ch 551 : Mais on peut visionner sachant qu'un des points forts de ce croquis c'est qu'il amène d'autres points de vue, de fait et du coup c'est une entrée dans le débat par l'opposition de ces éléments. Allez je cale la vidéo [visionnage] oui là on voit l'apport de ce croquis. Quand elle dit ils sont peut-être			

dans la provocation donc hop nouvelle perspective à interroger			
N 552 : Oui il y a identification à d'autres points de vue			
Ch 553 : Oui alors il y a des portes mais comment se fait la transition entre ces portes comment ils prennent ces portes ça c'est une question. Alors on peut continuer de visionner on verra les éléments [visionnage]			
E 554 : Voilà les éléments apparaissent successivement tu vois, c'est toujours ces faits nouveaux, ces nouveaux regards qui apparaissent sur lesquels je vais construire le débat		les éléments apparaissent successivement tu vois, c'est toujours ces faits nouveaux, ces nouveaux regards qui apparaissent sur lesquels je vais construire le débat	
C 555 : C'est alors quand même d'habitude, c'est le prof qui guide la parole, là c'est les élèves entre eux, ça change tout à d'habitude. Parce que nous on nous demande de prendre la parole et de construire la réflexion, le	d'habitude, c'est le prof qui guide la parole, là c'est les élèves entre eux, ça change tout à d'habitude. Parce que nous on nous demande de prendre la parole et de construire la réflexion, le		

étapes successives que là c'est bien différent	réflexion, les étapes successives		
Ch 556 : Oui c'est ça et chacun peut se reconnaître à un moment au moins		chacun peut s'y reconnaître à un moment au moins	
21.25 E 557 : Oui mais en tant que professeur c'est très stressant parce que c'est instable nous on aime quand, enfin j'aime quand j'ai des prises quoi chaque moment, et là je suis sans filet Puis c'est stressant comme exercice parce qu'il me faut trouver le thème, la situation, la question, les documents d'accrochent par rapport à, un cours traditionnel ou je prends le BO et pioche et c'est fait	par rapport à, un cours traditionnel ou je prends le BO et je pioche c'est fait	j'aime quand j'ai des prises quoi à chaque moment, et là je suis sans filet. Puis c'est stressant comme exercice parce qu'il me faut trouver le thème, la situation, la question, les documents d'accrochent	
Ch 558 : Vous diriez que c'est plus exigeant au niveau pédagogique			c'est plus exigeant au niveau pédagogique
Tous les trois : Oui clairement			
N 559 : J'étais très décontenancé par rapport à l'exercice et j'ai même demandé secours autour de moi			

C 560 : Oui d’habitude on a des points d’appui sur des connaissances que y’a rien	d’habitude on a des points d’appui sur des connaissances que là y’a rien		
N 651 : Oui donc incertitude par rapport au sujet mais aussi par rapport au rebondissement que peut provoquer l’histoire de départ j’en reviens toujours à C. ce que tu as dit sur ces moments clés qu’il faut pas rater là, c’est de la dextérité qu’il faut . Je euh regarde cette histoire d’Anthony quand il termine de raconter là ben y’a rien		c’est de la dextérité qu’il faut	
C 562 : Pareil pour moi, quand narrateur là il avait terminé son histoire ben rien			
Ch 563 : Oui là il va falloir encore réfléchir			
E 564 : Oui il faut que l’histoire fasse sens, qu’elle suscite une envie, de l’émotion oui c’est fin			il faut que l’histoire [de départ] fasse sens, qu’elle suscite une envie, de l’émotion oui c’est fin

<p>32.47 N 565 : Oui c'est complexe mais c'est pour ça aussi qu'on dit aux collègues là dans le cadre de la DHG ça pourrait se retrouver avec des collègues alignés c'est-à-dire faire l'EMC sur trois classes mais c'est impossible. Et quand on discute avec des profs de philosophie ben ils ne font pas l'EMC comme ça eux ils disent clairement que l'EMC c'est un cours</p>			
<p>C 566 : Mes collègues font des cours d'instruction civique clairement l'ancienne quoi en fait c'est XIX^{ème} siècle, les valeurs de la république sont la constitution dit que</p>			
<p>N 567 : Et dans ce cas inutile de faire des demi-groupes</p>			
<p>Ch 568 : Alors on reprend le visionnage là [visionnage] ben si on s'arrête là ça dit qu'on est mal barré</p>			
<p>N 569 : Ben on tourne en rond, t'as alpagué les gens en disant il n'y a rien de méchant là</p>			
<p>E 570 : Ils disent que non</p>			

<p>N 571 : On se demande où ça va, alors est-ce qu'il faut accepter qu'il y ait de la lenteur, des blancs à mon avis c'est peut-être ça</p>		<p>alors est-ce qu'il faut accepter qu'il y ait de la lenteur, des blancs à mon avis c'est peut-être ça</p>	
<p>C 572 : Oui oui t'as raison je crois que c'est ça et d'habitude en tant que prof on aime pas ça, il faut que ça avance On a des objectifs, un temps donné faut toucher au but que là si on prend un rythme, y'a pas de enfin les élèves s'engagent pas, ils ne disent pas qu'ils pensent et pourtant c'est qu'on cherche</p>	<p>d'habitude en tant que prof on aime pas ça, <u>il faut que ça avance. On a des objectifs, un temps donné faut toucher au but</u> que là si on prend un rythme, y'a pas de enfin les élèves s'engagent pas, ils ne disent pas qu'ils pensent et pourtant c'est qu'on cherche</p>		
<p>N 573 : C'est toujours la question de contenu là dont C. parlait la dernière fois là, est-ce qu'on accepte des moments où le contenu se cherche et il n'est vraiment pas là, il est léger, y'a toujours cette recherche d'efficacité dans son travail au quotidien enfin ça a son efficacité sûrement mais bon</p>			<p>est-ce qu'on accepte des moments où le contenu se cherche et il n'est vraiment pas là, il est léger, y'a toujours cette recherche d'efficacité dans son travail au quotidien</p>

<p>C 574 : Ce temps de silence là pour les élèves c'est le temps qu'il leur faut peut-être pour se rendre compte qu'il n'y a pas de réponse attendue parce qu'ils sont là, ils sont décontenancés par la forme du truc, et le temps qu'ils se rendent compte qu'ils ont le droit de penser ce qu'ils veulent, qu'il n'y a pas de réponse attendue enfin je pense que c'est un moment de flottement qui a du sens dans l'exercice là</p>			<p><u>Ce temps de silence</u> là pour les élèves c'est le temps qu'il leur faut peut-être pour se rendre compte qu'il n'y a pas de réponse attendue parce qu'ils sont là, ils sont décontenancés par la forme du truc, et <u>le temps qu'ils se rendent compte qu'ils ont le droit de penser ce qu'ils veulent, qu'il n'y a pas de réponse attendus</u> enfin je pense que c'est un moment de flottement qui a du sens dans l'exercice là</p>
<p>N 575 : C'est peut-être le moment où le métier d'élève tombe c'est peut-être incontournable et je crois que c'est au moment il est vraiment clé, il faut passer par là en fait c'est le moment où on fait comprendre aux élèves, et c'est plus fort que d'expliquer les choses comme ce qu'on a pu voir par exemple chez C quand tu expliques les règles alors qu'on n'est pas certain de ce qui reste en réalité. Ben là c'est pareil, c'est on leur fait éprouver voilà c'est peut-être ça le mot, on leur fait éprouver que maintenant, moi en temps que prof je n'attends rien comme réponse toute faite, ou y a pas de bonne et de mauvaise réponse parce que là on est</p>			<p><u>C'est peut-être le moment où le métier d'élève tombe c'est peut-être incontournable</u> et je crois que c'est au moment il est vraiment clé, <u>il faut passer par là</u> en fait c'est le moment où on fait comprendre aux élèves, c'est plus fort que d'expliquer les choses comme ce qu'on a pu voir par exemple chez C quand tu expliques les règles alors qu'on n'est pas certain de ce qui reste en réalité. Ben là c'est pareil, <u>on leur fait éprouver</u> voilà c'est peut-être ça le mot, on leur fait éprouver que là maintenant, moi en temps que prof je n'attends rien comme réponse toute faite, ou y a pas de bonne et de mauvaise réponse</p>

<p>dans autre chose</p>			<p>parce que là on est dans autre chose</p>
<p>Ch 576 : C'est vrai</p>			
<p>N 577 : Alors que moi, je focalisais sur schéma en disant c'est quand l'élève raconte sa vie là sur le schéma, a début, que le métier tombe mais ne en fait parce que ben comme c l'évoquait avant, on a vite fait de transformer ça en une étude de cas pu c'est une commande du prof, donc il y quelque chose de scolaire derrière. Alors que les élèves sont peut-être dans un temps d'attente en disant qu'est-ce que le prof va faire de ça. Alors que prof ben, il en fait rien et c'est là où</p>		<p>je focalisais sur le schéma en disant c'est quand l'élève il raconte sa vie là sur le schéma, au début, que le métier tombe mais non en fait parce que ben comme c l'évoquait avant, on a vite fait de transformer ça en une étude de cas pu c'est une commande du prof, donc il y quelque chose de scolaire derrière. Alors que les élèves sont peut-être dans un temps d'attente en disant qu'est-ce que le prof va faire de ça. Alors que le prof ben, il en fait rien et c'est là où le glissement se fait</p>	

<p>glissement se fait oui c'est peut-être ça</p>			
<p>37.13 Ch 578 : Et c'est peut-être là qu'oui c'est possible. Alors N. tu disais l'autoconf enfin tu parlais de déprofessionnalisation</p>			
<p>N 579 : Clairement parce que formation on nous dit: "Il faut être clair", alors que là pas du tout, cette forme oui c'est comme un temps où tout peu se dire</p>	<p>en formation on nous dit : "Il faut être clair", alors que là pas du tout, y a cette forme oui c'est comme un temps où tout peu se dire</p>		
<p>C 580 : Oui je crois que ça vaut le coup de se mettre très en retrait et de ne pas relancer le débat là mais de faire de sorte que ça prenne et d'attendre que ça émerge ouah la j'ai peur [rire]</p>			<p>je crois que ça vaut le coup de se mettre très en retrait et de ne pas relancer le débat là mais de faire de sorte que ça prenne et d'attendre que ça émerge</p>

Ch 581 : Oui mais c'est pas mal là ce que vous dites parce que je crois que dans l'éducation nationale on a l'impression toujours que l'élève n'a rien dire			
C 582 : Oui absolument			
N 583 : Ou on prend ce compromis pour que le prof soit rassuré, on prend cette position pseudo naïve en posant des questions un peu comment dit informative en disant ah mais est-ce que vous trouvez ça méchant ou bien			
E 584 : Oui les questions étaient simples en fait			
N 585 : Oui si on a l'impression que c'est fait vraiment flop, pourquoi pas relancer avec une question qui n'est pas vraiment une question de prof? Je sais pas comment dire: "Mais qu'est-ce que vous intéresse dans la rumeur? " ou "Qu'est-ce que tu as envie de savoir ? tu vois des questions qui ne s'adressent pas aux connaissances			pourquoi pas relancer avec une question qui n'est <u>pas vraiment une question de prof?</u> Je sais pas comment dire: "Mais qu'est-ce que vous intéresse dans la rumeur? " ou "Qu'est-ce que tu as envie de savoir ?", <u>tu vois des questions qui ne s'adressent pas aux connaissances</u>

<p>E 586 : Oui creuser comme si tu étais copine en disant: "Tient, ah raconte mais mais ça on le sait, c'est curieux d n'a pas le réflexe là. C'est pas bon ma on ne peut pas dire je dis A et lui il d B, c'est pas linéaire même pas cohérent en fait parfois dans l'échange</p>			<p>on ne peut pas dire je dis A et lui il d B, c'est pas linéaire même pas cohérent en fait parfois dans l'échange</p>
<p>Ch 587 : Ah tu veux dire qu'il faut accepter l'instabilité ?</p>			
<p>38.53 E 588 : Pour moi? c'est ça, faut accepter et laisser venir le flottement c'est pour ça que c'est compliqué pour moi cet exercice. Et que c'est plus compliqué que de faire cours. Euh, ben parce qu'on est sur des gestes professionnels stabilisés qui ont fait leur preuve enfin a priori parce qu'on a sa fiche de prép, on a ses objectifs et ça déroule en fait, là pas du tout</p>			<p>c'est ça, faut accepter et laisser venir le flottement et c'est pour ça que c'est compliqué pour moi cet exercice. que c'est plus compliqué que de faire cours. Euh, ben parce qu'on est sur <u>des gestes professionnels stabilisés qui ont fait leur preuve enfin a priori parce qu'on a sa fiche de prép, on a ses objectifs et ça déroule en fait, là pas du tout</u></p>
<p>Ch 589 : Alors on va voir ce que ça donne là après le silence [visionnage]</p>			
<p>E 590 : En fait c'est des questions faussement naïves et je dis un mot et relance les échanges parce que je me dis qu'il n'y a pas de recette, y'a pas de</p>			<p>y a pas de recette, y'a pas de méthode</p>

méthode			
N 591 : Parce qu'il y en a deux d questions là, pas plus			
E 592 : Oui parce que je me dis que bon allez pose celle-là, puis allez celle-mais par rapport à d'habitude elles sont pas reliées, voire cohérentes entre elles et ça c'est pas habituel en plus moi je fais toujours attention à la clarté de questions pour que tout le monde puisse y participer et là je suis sur autre chose j'en pense une puis allez pose celle-là et ça prend ou ça prend pas ta pis		bon allez pose celle-là, puis allez celle-mais <u>par rapport à d'habitude elles ne sont pas reliées, voire cohérentes</u> entre elles ça c'est pas habituel en plus moi je fais toujours attention à la clarté des questions pour que tout le monde puisse y participer et là je suis sur autre chose	
N 593 : Elles sont exploratives pas naïves en fait. Mais ça suppose un très gros effort là je me projette et c'est ouahhh compliqué je ouais franchement			Elles sont exploratives pas naïves
E 594 : Faut de la retenue ?			
N 595 : Non pas de la retenue mais faut être très investi , toi ça t'est venu comme ça, moi je heu franchement			pas de la retenue mais faut être très investi

<p>E 596 : Ben je sais pas mais je suis dans une écoute totale tu vois. Mais je ne voulais pas amener mon point de vue alors je voulais les laisser venir là</p>		<p>je suis dans une écoute totale tu vois. Mais je ne voulais pas amener mon point de vue alors je voulais les laisser venir là</p>	
<p>N 597 : En définitive, tu as amené des choses et tu as tiré des ficelles en disant : " Tient de ce qu'ils ont dit, posons une question explorative"</p>			
<p>E 598 : Mais j'avais déjà fait ça la dernière fois mais j'étais agressive, j'ai voulu imposer mon point de vue</p>		<p>j'avais déjà fait ça la dernière fois mais j'étais agressive, j'ai voulu imposer mon point de vue</p>	
<p>C 599 : Je suis pas sûr parce que ça joue aussi sur les choses sur lesquelles tu rebondi sur les dernières choses dites pour relancer le débat et ça c'est pas habituel mais c'est engageant pour les élèves. Tu ne rebondis pas sur la dernière chose qui a été dite comme ça on ne fait pas son prof, on ne va pas chercher ça et puis toi tu as dit ça et toi ça non on va juste reprendre le dernier point de vue pour ensuite relancer le débat</p>		<p>c'est pas habituel mais c'est engageant pour les élèves. <u>Tu ne rebondis pas sur la dernière chose qui a été dite</u> comme ça on ne fait pas son prof, on ne va pas chercher ça et puis toi tu as dit ça et toi ça non <u>on va juste reprendre le dernier point de vue pour ensuite relancer le débat</u></p>	
<p>E 600 : Parce qu'il a dit une horreur mais je ne me rappelle plus du tout de quoi et où je n'ai rien dit que de relancer</p>			

sur ses propos			
C 601 : Exactement et c'est ça aussi qui libère parce qu'il sait que c'est une rumeur mais pour autant comme tu relances là comme ça il est poussé à poursuivre l'expression			c'est ça aussi qui libère parce qu'il sait que c'est une rumeur mais pour autant comme tu relances là comme ça il est poussé à poursuivre l'expression
E 602 : Tu vois là, ils disent : " Ben on est des enfants, alors on peut insulter" ben là j'ai dit: " Ah oui, tu peux insulter?" Alors qu'avec l'autre groupe j'aurais dit: " Ah et alors, parce quand on est enfant on peut insulter tu crois ?" J'aurais été dans le jugement, dans des valeurs affirmées parce qu'en ne peut pas laisser dire les choses. Là j'aurais voulu vraiment les rencontrer en vrai pas de vernis		ils disent : " Ben on est des enfants, alors on peut insulter" et ben là j'ai dit: " Ah oui, tu peux insulter?" Alors qu'avec l'autre groupe j'aurais dit: "Ah et alors, parce quand on est enfant on peut insulter tu crois ?". J'aurais été dans le jugement, dans des valeurs affirmées parce qu'en ne peut pas laisser dire les choses. <u>Là je voulais vraiment les rencontrer en vrai, pas de vernis</u>	
42.26 C 603 : Exactement			
E 604 : Tu vois j'aurais dit: " Ben les enfants ils ont le droit d'insulter jusqu'à quel âge alors ? " et ça je l'avais fait l'autre fois mais donc comme dit, plus jamais ça			

Ch 605 : Donc ce que tu disais C. c'est d juste prendre la fin de la phrase reformuler pour relancer l'échange chercher encore une in supplémentaire			
C 606 : C'est faire le psy sur le canapé		C'est faire le psy sur le canapé	
E 607 : Ca me donne cette impression		Ca me donne cette impression là	
Ch 608 : Ouais mais il y a peut-être de en effet			
C 609 : Est-ce que, quand on est prof va essayer de questionner sur ce qui été dit ou de rebondir pour essayer de trouver quelque chose comme d notions. Et comme on décide là qu'il n a pas de notion à apporter et qu'on se centrer sur les valeurs parce qu' ne veut pas ruiner le débat avec d connaissances pour qu'ils vivent débat alors on va juste prendre dernier truc et on va continuer relancer pour garder du rythme	quand on est prof on va essayer de questionner sur ce qui a été dit de de rebondir pour <u>essayer de trouv</u> quelque chose comme des notions.		Et comme on décide là qu'il n'y a p de notion à apporter et qu'on va <u>centrer sur les valeurs</u> parce qu'on veut pas ruiner le débat avec d connaissances pour qu'ils vivent débat alors <u>on va juste prendre</u> <u>dernier truc et on va continuer</u> <u>relancer pour garder du rythme</u>

<p>E 610 : Ben les savoirs, là, ce n'est pas nous qui les ramenons en H2, c'est eux. C'est en H3 qu'on les amène mais pas là. Mais les notions c'est les élèves qu'ils amènent parce que discrimination par exemple c'est une gamine qui les amènées où encore laïcité. C'est pas nous qui les ramenons c'est eux ou pas</p>			<p>les savoirs, là, ce n'est pas nous qui les ramenons en H2, c'est eux. C'est en H3 qu'on les amène mais pas là</p>
<p>N 611 : Ou pas effectivement parce qu'il n'y a pas ce besoin là à ce moment là</p>			
<p>E 612 : Et nous on est là pour boucler mais plus-tard</p>			<p>nous on est là pour boucler mais plus-tard</p>

<p>N 613 : Ben moi on en était où là, ah ou quand il a dit Pak Pak [évoque d pakistanaï] là moi je me suis dit : "Ah, n'y a pas de réaction par rapport à ce terme" parce que c'était connoté quand même. Et moi, ma tentation, c'était de lui dire pourquoi tu n'as pas réagi sur le terme Pak Pak. Ils ont voulu réagir sur autre chose et puis parce qu'en effet, on reprend notre conversation, il fallait peut-être tirer le fil et dire : "Pourquoi c'est aussi intéressant de savoir qui est la fille là? Pourquoi ça vous intéresse au lieu de dire comme tu viens de dire C. : "Revenons sur cette histoire de Pak Pak" ce que j'ai fait et là j'ai dirigé le débat je l'ai même asphyxié. Et là ils se disent ah le prof est de retour, reprend les reines, il a trouvé son truc</p>		<p>ma tentation, c'était de lui dire pourquoi n'as pas réagi sur le terme Pak Pak. Ils ont voulu réagir sur autre chose et puis parce qu'en effet, si on reprend notre conversation, il fallait peut-être tirer le fil et dire : "Pourquoi c'est aussi intéressant de savoir qui est la fille là? Pourquoi ça vous intéresse ?" au lieu de dire comme tu viens de le dire C. : "Revenons sur cette histoire de Pak Pak" ce que j'ai fait et là j'ai dirigé le débat je l'ai même asphyxié. Et là ils se disent ah le prof est de retour, il reprend les reines, il a trouvé son truc</p>	
<p>E 614 : C'est le fil du prof pas celui des élèves</p>			<p>C'est le fil du prof pas celui des élèves</p>
<p>N 615 : Exactement c'est pas le fil de notre conversation</p>			
<p>C 616 : Mais ça nous semble tellement irrationnel leur fil là</p>			

Ch 617 : On arrive pas à imaginer l'intérêt que les élèves peuvent avoir ça			
C 618 : Oui c'est ça			
E 619 : Oui parce qu'on s'imagine que la vie, la nôtre et la leur, est toute harmonieuse alors que ben eux, vivent leur vie			
Ch 620 : C'est pour ça que quand on met l'élève au centre et tout le monde est d'accord ben			
C 621 : Oui l'élève est dans notre centre, pas au centre du système			l'élève est dans <u>notre centre</u> , pas au centre du système
45.05 N 622 : Et il est possible aussi que ce questionnement là fasse flop. Donc faut l'envisager et être préparé à ça. En fait, on est sur un flottement comme ça et on reprend du questionnement d'élèves on ne s'attache pas à notre questionnement à nous forcément			il est possible aussi que ce questionnement là fasse flop. Donc faut l'envisager et être préparé à ça. En fait, <u>on est sur un flottement comme ça et on reprend du questionnement d'élèves</u> on ne s'attache pas à notre questionnement à nous
Ch 623 : C'est ça alors la suite [visionnage]			

<p>C 624 : On est sur de l’anecdotique encore mais c’est intéressant parce que c’est ce qu’on chasse d’habitude dans nos cours parce qu’on leur demande d’analyser, de prendre de la hauteur, de faire des liens etc. Mais on voit bien l’effet c’est-à-dire que ça fait avancer le débat où ça arrime les élèves au débat comme s’il fallait laisser ce temps où chacun se met dans le bain là, c’est ce qu’il faut faire en fait</p>		<p>On est sur de l’anecdotique encore mais c’est intéressant parce que c’est ce qu’on chasse d’habitude dans nos cours parce qu’on leur demande d’analyser, de prendre de la hauteur, de faire des liens etc. Mais on voit bien ici l’effet c’est-à-dire que ça fait avancer le débat où ça arrime les élèves au débat comme s’il fallait laisser ce temps où chacun se met dans le bain là, c’est ce qu’il faut faire en fait</p>	
<p>E 625 : Oui parce que tu crois que des enfants, de cet âge là ben, ils ne sont pas sur de l’anecdotique ? Ben si moi à cet âge là c’était comme ça. Ils sont pas encore capables d’analyser, de faire des liens notionnel enfin c’est clair</p>			

<p>N 626 : Oui bien-sûr et il faut l'accepter ce truc là, il faut renoncer à comme dire à l'essence même de notre métier parce que franchement nous on aime débat notionnel, on aime le débat d'idées mais je préfère renoncer à métier enfin momentanément on est d'accord, et arriver à ça parce que franchement si c'est pour débattre avec moi-même ou pour avoir des élèves qui s'engagent mais uniquement de façade alors là non ça n'a pas d'intérêt. Mais bon, faut renoncer c'est pas simple. C'est fait et c'est tout. On a l'impression que c'est creux mais y a un réel intérêt mais pas forcément là où nous on croit</p>			<p><u>il faut renoncer à comment dire l'essence même de notre métier parce que franchement nous on aime débat notionnel, on aime le débat d'idées mais je préfère renoncer à métier enfin momentanément on est d'accord, et arriver à ça parce que franchement si c'est pour débattre avec moi-même ou pour avoir des élèves qui s'engagent mais uniquement de façade alors là non ça n'a pas d'intérêt. Mais bon, faut renoncer c'est pas simple. On fait c'est tout. On a l'impression que c'est creux mais y a un réel intérêt mais pas forcément là où nous on croit</u></p>
<p>Ch 627 : C'est ça qui est déstabilisant c'est de l'anecdote sur de l'anecdote comme on a dit avant c'est lent là</p>			

<p>E 628 : Alors moi, quand j’y étais, je n’ai pas vécu ce blanc moi je ne l’ai pas vécu comme ça. J’ai pas eu ce sentiment parce qu’au fond, là j’étais très concentrée. Et ça m’a demandé une énergie folle de rester dans cet état d’esprit, d’être à l’écoute, de relancer sans m’engager enfin psychologiquement je sais pas si on peut dire ça comme ça enfin c’était dense pour moi. Là où on voit de la lenteur moi c’était tout l’inverse. C’est blanc là? je l’ai ai vécu vraiment autrement que la dernière fois où je l’ai trouvé ouah vraiment difficile</p>		<p>moi, quand j’y étais, je n’ai pas vécu ce blanc moi je ne l’ai pas vécu comme ça. J’ai pas eu ce sentiment parce qu’au fond, j’étais très concentrée. Et ça m’a demandé une énergie folle de rester dans cet état d’esprit, d’être à l’écoute, de relancer sans m’engager enfin psychologiquement je sais pas si on peut dire ça comme ça enfin c’était dense pour moi. Là où on voit de la lenteur moi c’était tout l’inverse. C’est blanc là? j’ai ai vécu vraiment autrement que la dernière fois où je les ai trouvés ouah vraiment difficile</p>	
<p>N 629 : Mais comme tu t’étais mises en position d’accepter que tu allais être sur un rythme justement lent là, et que j’étais sur cette forme de tranquillité ben ce rythme te convenait complètement</p>			
<p>Ch 630 : La force des intentions dans l’action hein</p>			
<p>C 631 : Ouais</p>			
<p>Ch 632 : Alors la suite [visionnage]</p>			

<p>N 633 : Là on est plus dans l'anecdotique, on commence par analyser, on fait des comparaisons, on met en lien, on nuance c'est là qu'on voit qu'il y a quelque chose comme une mise en boucle qui se fait</p>		<p>on est plus dans l'anecdotique, on commence par analyser, on fait des comparaisons, on met en lien, on nuance c'est là qu'on voit qu'il y a quelque chose comme une mise en boucle qui se fait</p>	
<p>Ch 634 : Alors bon on va terminer on va aller sur le feedback là [visionnage]</p>			
<p>53.05 N 635 : Attend là c'est franchement, tu présentes ça en soutenance là c'est vraiment fort. Ça démontre clairement la pertinence de l'exercice là, on est vraiment sur le vécu enfin franchement. Tu avais fait feedback comme ça C. ? Parce que moi non? je ne suis pas arrivé à ça</p>			
<p>Ch 636 : Oui mais quand même sur premier si</p>			
<p>N 637 : Oui mais c'était pas vraiment un feedback parce que enfin c'était un début de feedback parce que c'était qu'est-ce que vous avez pensé de feedback et en fait ils ont continué débattre, le débat a continué. Et n'avais pas fait ça là, de revenir à ça mais faudra qu'on reformule là comme tu</p>			

fait pour en arriver là			
C 638 : La première fois que je l'ai fait parce que là je ne l'ai pas encore fait			
E 639 : La différence c'est : "Qu'est-ce qui a émergé du débat? ", j'ai repéré la maison là justement ben qu'est-ce que j'ai vu, qu'est-ce qui a émergé donc quels sont les éléments qui ont émergé du débat. Et devant eux : "Et là, alors est-ce que vous vous rappelez du débat et qu'est-ce qui a émergé ? Comment vous vous êtes senti " et comment moi je me suis senti et généralement ça fuse quoi, mais là j'ai repris la parole par rapport au débat		"Qu'est-ce qui a émergé du débat? ", j'ai repéré à la maison là justement ben qu'est-ce que j'ai vu, qu'est-ce qui a émergé donc quels sont les éléments qui ont émergé du débat. Et devant eux : "Et là, alors est-ce que vous vous rappelez du débat et qu'est-ce qui a émergé ? Comment vous vous êtes senti " et comment moi je me suis senti généralement ça fuse quoi, mais là j'ai repris la parole là par rapport au débat	
N 640 : Oui mais en même temps enfin oui moi je me posais cette question de savoir mais qu'est-ce que je fais moi de tout ce qui se raconte là mais là c'est tout le gamin qui dit : "Je me suis rendu compte du poids de la religion"			

Ch 641 : Et la jeune fille qui en a parlé pour la première fois à la maison à sa mère, et c'est d'ailleurs celle qui avait découvert l'homosexualité ça n'existe pas, elle en a parlé à la maison			
E 642 : Et musulmane la gamine quarantenaire même			
Ch 643 : Oui là tu te dis il s'est passé quelque chose			
N 644 : Oui puis les autres qui n'osent pas en parler et qui disent ben punaise elle en parle à sa mère à la maison franchement là on fait avancer les choses là, les valeurs là elles bougent finalement est-ce que moi je pourrais faire parce que j'imagine que le sujet est tabou			
Ch 645 : Oui la on voit bien la découverte de sa propre activité à partir de l'activité des autres			
N 646 : C'est un très beau feedback parce que moi j'étais une fois de plus sur les connaissances et exclusivement alors que le champ des valeurs là n'est pas inclus dans le travail. J'avais jamais		C'est un très beau feedback parce que moi j'étais une fois de plus sur les connaissances et exclusivement alors que le champ des valeurs là tu l'inclus dans le travail	

<p>pensé à ça, je voyais pas du tout comment faire et là je vois oui il y a peut-être des éléments intéressants</p>			
<p>E 647 : J'ai préparé le feedback pour me dire il faut que j'arrive à ça. J'avais fait mon relevé là, tout de suite après le débat et j'ai essayé de classer, de catégoriser pour voir ce qui a émergé. Alors là bien-sûr ma préparation à moi [montre les documents] elle est hyper complète là j'étais fière de moi et ce qui a émergé ben c'est pas tout ça quar même</p>		<p>J'ai préparé le feedback pour me dire il faut que j'arrive à ça. J'avais fait mon relevé là tout de suite après le débat et j'ai essayé de classer, de catégoriser pour voir ce qui a émergé. Alors là bien-sûr ma préparation à moi [montre les documents] elle est hyper complète</p>	
<p>N 648 : Tu ne cherches pas de définitions en fait, t'essayes de mettre en forme ce qu'ils ont dit ?</p>			
<p>Ch 649 : Donc des connaissances regarde</p>			
<p>N 650 : Ah oui en effet</p>			
<p>E 651 : Oui puis les valeurs qui sont en jeu là la famille, la religion l'éducation. Donc ça c'est des connaissances tu vois</p>			

N 652 : Oui c'est vrai			
E 653 : Et on a pas pu définir, le soi, respect de soi et le bien-être mais c'est pas grave parce que il y a d'autres éléments vraiment forts qui donnent du sens à l'exercice par exemple l'individu élève par rapport à des collectifs et religion, la cohésion traditionnelle après je suis pas forcément allé plus loin			
N 654 : Oui parce qu'ils choisissent quand même tu les as fait parler donc ça n'est pas dans l'exhaustif			
Ch 655 : Puis il y a le terme refoulement ça c'est toi qui l'a introduit			
E 656 : Oui c'est ça			
Ch 657 : Donc là il y a de la connaissance quand même?			
E 658 : Ah oui tout à fait? puis c'est un lien avec? c'est un choix ça ne l'est pas			

<p>N 659 : Justement je te pose la question tu as marqué refoulement? tu l'as défini où tu as dit ben quand vous avez dit ça ben ce qui apparait c'est le terme de refoulement et donc ça s'appelle comme ça ce qu'on peut faire fasse des sentiments de ce type ?</p>			
<p>E 660 : Oui je me suis appuyé sur elle qu'elle a dit quand elle a dit non on peut bloquer les sentiments</p>			
<p>N 661 : Ils ne se sentent pas agressés quand tu dis ça ?</p>			
<p>VIDEO 5 sur 6</p>			

<p>E 662 : Non parce qu'ils sont en état d'écoute, donc puis on la prend en compte la valeur famille tu vois on lui a donné un poids, une existence d'une certaine manière on l'a légitimé on ne renie pas leur vérité. Et tu vois cette fille qui en parle à la maison, tu vois, je lui dis et ta mère elle a dit quoi ? Ben sa mère lui a dit c'est de l'éducation, sa mère lui a dit on est éduqué comme ça. J'aurais pu dire ah ouais parce que tu penses que nous on éduque comment nos enfants en leur disant ben l'homosexualité c'est bien, vas-y ma fille non tu vois même sa parole a été prise en compte. Je ne suis presque fais violence pour dire ça d'accord. Parce que qui tu es toi pour faire la leçon</p>			
<p>00.25 C 663 : Et finalement elle ne t'aurait peut-être rien dit si tu n'avais pas dit à Asmaa ce que toi tu as ressenti. Donc, pas certain qu'il faille être neutre</p>			
<p>Ch 664 : Oui alors est-ce qu'on peut parler de cette neutralité parce que j'ai l'impression qu'on ne met pas la même chose derrière ce terme</p>			

C 665 : Non mais là quand je parle de neutralité c'est dire son point de vue mais sans imposer des idées		quand je parle de neutralité c'est dire son point de vue mais sans imposer des idées	
E 666 : Oui c'est ça, c'était mon erreur au premier débat, j'ai voulu imposer un point de vue qui me semblait incontournable		c'était mon erreur au premier débat, j'ai voulu imposer un point de vue qui me semblait incontournable	
Ch 667 : Oui d'accord, je vois			
N 668 : Oui mais bon c'est pas simple parce que les élèves sont quand même tenté de chercher à nous plaire en bon élève		c'est pas simple parce que les élèves sont quand même tenté de chercher à nous plaire en bon élève	
C 669 : Oui c'est ça			
N 670 : En fait, je crois que c'est assez systémique comme réponse qu'il convient de donner. Je pense qu'on peut dire son avis, sans l'imposer alors ça c'est clair en déplaise à mes collègues qui en trouvent ça discutable mais il faut aussi avoir une façon d'être qui va avec. Comme toi là, prête à ton entend, comme curieuse de tout avec une décontraction physique qui va avec et surtout mais on l'a dit cette force que tu as là de te mettre en			je crois que <u>c'est assez systémique</u> comme réponse qu'il convient de donner. Je pense qu'on peut dire son avis, sans l'imposer alors ça c'est clair en déplaise à mes collègues qui en trouvent ça discutable, mais <u>il faut aussi avoir une façon d'être qui va avec</u> . Comme toi là, <u>prête à ton entend, comme curieuse de tout avec une décontraction physique qui va avec et surtout mais on l'a dit cette force que tu as là de te mettre en</u>

<p>retrait et de laisser dire. Moi là, je vois très exactement ce que j'aurais pu dire ou répondre. Y'a des boulevards là pour reformuler etc [rire] c'est dur</p>			<p><u>retrait et de laisser dire</u></p>
<p>00.35 C 671 : Oui tu as instauré une, je sais pas, tu vois le fait que tu vois comme si enfin tu vois là c'est comme tu partageais quelque chose là d'un ressenti quelque chose de personnel sur la façon dont la relation s'est faite ou plutôt la façon dont toi tu as vécu ces moments ou plutôt comme tu les ressenti et tu vois je pense que ce libère la parole et elle n'aurait peut-être pas osé dire quelque chose d'aussi fort et personnel tu vois</p>		<p>c'est comme si tu partageais quelque chose là d'un ressenti quelque chose de personnel sur la façon dont la relation s'est faite</p>	<p>je pense que cela <u>libère la parole</u></p>
<p>E 672 : Peut-être en effet je sais pas</p>			
<p>Ch 673 : C'est bien parce qu'elle est</p>			

sortie de son rôle			
N 674 : Oui parce que ça devient autorisant pour l'élève oui je crois que tu as raison, tu leur as dit « j'ai appris quelque chose » et ça ça n'arrive jamais qu'un prof dise ça aux élèves		e ça devient autorisant pour l'élève oui je crois que tu as raison, tu leur as dit « j'ai appris quelque chose » et ça ça n'arrive jamais qu'un prof dise ça aux élèves	
E 675 : Ah oui oui, c'est vrai oui c'est vrai j'avais même pas oui c'est vrai maintenant que tu le dis oui j'ai dit « je savais pas que c'était à ce point »			
N 676 : Oui tu disais « j'étais étonné » ça ça valorise			
Ch 677 : Oui alors ça c'est du Paulo Freire qui dit que l'enseignant doit toujours s'enseigner à partir de ce que dit l'élève c'est très forts ça dans la démarche alors bon autre petit extrait pour comprendre ce que les élèves ont fait du débat je suis toujours sur le feedback [visionnage]			
E 678 : Et la position que j'ai là par rapport à celle durant le débat, rien de voir. Là je suis dans mon rôle, peut-être même dans la gestion de classe			

Ch 679 : On peut donc passer d'une attitude à une autre en fonction des séances			
N 680 : Oui bien-sûr, complètement même. Et tu les as moins senti investis là ?			
E 681 : Moins			
N 682 : Ah oui moins ?			
E 683 : C'est-à-dire que c'est pas la même dynamique que j'avais réussi à installer lors du débat			
N 684 : D'accord et combien de temps ? 49 minutes le feedback ? Ouahhh			
E 685 : Et encore, j'avais plein de trucs à dire en plus j'aurais encore pu remplir ça avait tellement de choses à dire			
N 686 : Alors je te pose des questions ont écrit, ils ont fait quoi ?			
E 687 : Non alors pas d'écrit, moi j'ai écrit			
N 688 : Pendant 50 minutes, vous avez discuté			

E 689 : Oui			
Ch 690 : Pour arriver à ce résultat [le d affiche les traces de l'activité notées a tableau]			
N 691 : Oui mais c'est long, et il y av encore plein de choses à raconter			
C 692 : Ah oui			
N 693 : En fait ce qu'ils ont vé personnellement lors du débat tu as p le réinvestir là			
C 694 : Oui ça c'est vraiment un cou dialogué, et c'est un rangement. J' vraiment fait du classement là		ça c'est vraiment un cours dialogué [évoq le feedback], et c'est un rangement. J' vraiment fait du classement là	
N 695 : Et ce cours dialogué il av vraiment du sens pour eux			
C 696 : Oui tu sais, on en avait parlé ce savoir que j'apporte là			
N 697 : Oui mais moi je ne vois p comment apporter ça			

<p>C 698 : Ah oui, ok, alors tu vois ma fiche là [montre sa fiche de préparation] j'avais noté ce qui a émergé du débat. La question du choix, ce qui fait valeur pour la famille, la religion, les amis, une question qui fait débat, des formes de rejets, de refoulement tu vois. J'ai noté tout ce qui a été dit en classifiant par catégorie un peu hétérogène, question des représentations de sociétés, le poids des religions, violence, les mentalités bloc-t-elle une société ? la société traditionnelle est-elle contre l'homosexualité par essence? donc j'ai problématisé mais c'était si jamais j'avais besoin de relancer. Mais ça c'est pas la première préparation, c'est la deuxième pour cette séance là</p>		<p>ma fiche là [montre sa fiche de préparation] j'avais noté ce qui a émergé du débat. question du choix, ce qui fait valeur pour famille, la religion, les amis, une question qui fait débat, des formes de rejets, de refoulement tu vois. J'ai noté tout ce qui a été dit en classifiant par catégorie un peu hétérogène, la question des représentations de sociétés, le poids des religions, violence des mentalités bloc-t-elle une société ? la société traditionnelle est-elle contre l'homosexualité par essence? donc j'ai problématisé mais ça c'était si jamais j'avais besoin de relancer. Mais ça c'est pas la première préparation, c'est la deuxième pour cette séance là</p>	
<p>N 699 : C'est à partir de ce qu'ils ont raconté</p>			
<p>Ch 700 : T'as encore plus problématisé</p>			
<p>E 701 : Oui clairement</p>			
<p>Ch 702 : Oui puis tu m'expliquais que j'étais même frustré parce que</p>			

espérais qu'ils en disent plus que ça			
E 703 : Oui j'étais hyper frustré			
N 704 : Oui mais c'est déjà énorme franchement je n'aurais pas été capable de faire la moitié			
E 705 : Après un prof qui arrive, qui voit ça où alors un parent par exemple ça pourrait me dire mais les élèves ils ont quoi dans leur cahier ? Là ? Qu'est-ce qu'ils ont dans leur cahier ben rien		un prof qui arrive, qui voit ça où alors un parent par exemple on pourrait me dire mais les élèves ils ont quoi dans leur cahier ? Là ? Qu'est-ce qu'ils ont dans leur cahier ben rien	
N 706 : C'est clair			
C 707 : Ben si, tu mets cette photo là sur folios, tu mets le débat sur et tu indiques le thème			tu mets cette photo là sur folios, mets le débat sur et tu indiques le thème
E 708 : Oui c'est vrai ben tu m'avais dit [se tourne vers N] de le mettre sur moodle aussi. Oui mais c'est compréhensible ça ?			le mettre sur moodle
C 709 : Mais c'est compréhensible pour eux c'est ça ce qu'on cherche au fond			

<p>N 710 : Regarde, c'est un choix pas un choix, c'est des choses qu'ils ont discuté là. Je leur dis là, aux terminaux, travaille la prise de notes je leur dis qu'ils si pour eux ça fait sens ben tant mieux moi j'y comprends rien c'est pas grave</p>			
<p>Ch 711 : Oui même si tu ne retrouves pas l'essence de ce qui a été dit mais en tout cas tu comprends qu'il y a eu un vrai travail de fait, on a pas parlé dans le vent, ça s'invente pas</p>			
<p>E 712 : Oui ça c'était H3 et en H4 hop maintenant faites les recherches que vous souhaitez faire</p>			<p>H4 hop maintenant <u>faite si les recherches</u> que vous souhaitez faire</p>
<p>7.01 N 713 : Ca c'est bien aussi comme la dernière étape. C'est à dire? le questionnement dont on s'est emparé dans le débat, que moi avec vous on a un peu formalisé comme ça, ben maintenant je travaille une sorte d'autonomie individuelle en fait par rapport à une question</p>			<p>maintenant je travaille une sorte d'<u>autonomie individuelle</u> en fait par rapport à une question</p>
<p>C 714 : Ca permet de clore aussi</p>			

<p>E 715 : Ben je pourrais encore faire un séan[ce] [montre les traces écrites de élève] vous voyez là j'ai analysé vos trucs y'en a un qui fait comme ça un autre qui fait comme ça il n'y en a pas un qui a fait la loi</p>			<p>je pourrais encore faire une séan[ce] [montre les traces écrites des élève] vous voyez là j'ai analysé vos trucs y'en a un qui fait comme ça un autre qui fait comme ça il n'y en a pas un qui a fait la loi</p>
<p>C 716 : Alors que traditionnellement cours d'EMC porterait là-dessus Apprentissage de la loi etc c'est classique</p>			
<p>N 717 : Oui ben c'est la preuve qu'ils ont d'autres aspirations, mais qu'est-ce que tu as fait alors</p>			
<p>E 718 : Ben ils ont rédigé des questions et ils ont répondu. Existe-t-il des associations, d'autres sont allés chercher l'homosexualité dans le monde comment elle est acceptée représentée et voilà et une autre histoire naturelle de l'homosexualité parce qu'elle disait mais maintenant l'homosexualité chez les animaux existe et après elle a arrêté elle a demandé si elle pouvait arrêter parce que ça a dû remuer quelque chose</p>		<p>Ben ils ont rédigé des questions et ils ont répondu. Existe-t-il des associations d'autres sont allés chercher l'homosexualité dans le monde comment elle est acceptée</p>	

N 719 : Tu vois elle est en train d'écrire t'imagines elle si elle n'y croyait pas elle écrit alors sur 490 espèces d'animaux 471 sont concernés par les pratiques d'homosexualité [rire]			
C 720 : C'est excellent c'est bon j'arrêtons passons à autre chose			
N 721 : C'est trop fort			
Ch 722 : Bon enfin je propose d'en rester là mais des trucs vraiment intéressants ont émergé			
C 723 : Alors là maintenant faut projeter sur la séance suivante et faire faire encore mieux [rire]			
N 724 : Alors moi je vais essayer ça je vais faire pareil je sais pas			
C 725 : Oui c'est compliqué mais tu vois de toutes façons c'est les élèves qui choisissent le sujet hier ils sont passés sur autre chose tu vois			
Ch 726 : Oui mais c'est rigolo, les trucs débats là c'est à chaque fois le sujet garçons/filles qui a émergé			

E 727 : Oui c'est l'âge			
N 728 : Oui oui			
Ch 729 : Oui toujours c'est l'injustice, les filles sont mieux traitées que les garçons			
Vidéo 6/6			
E 730 : Mais ça a vraiment une incidence sur la classe, clairement c'est plus les mêmes là aujourd'hui alors que c'était une classe dure au début, très faible, tiennent pas sur leurs chaises, ils étaient pas à même de travailler et même il y avait comme une forme de crispation tu vois par rapport à moi parce que moi j'ai tendance à y aller tu vois, moi je suis pas je vais au contact tu vois et frontalement. Là depuis le débat, il s'est vraiment passé quelque chose. J'ai senti maintenant, je peux vraiment leur faire faire n'importe quel travail et je l'ai même senti en EMC quand leur fais faire n'importe quel autre travail ils sont là et ils font y a pas de discussions là ils y vont directement. J'ai plus à dire Adil arrête de me bousculer, et toi enlève ton sac là j'ai plus du tout besoin de tout ça, il s'est vraiment passé quelque chose		ça a vraiment une incidence sur la classe, clairement c'est plus les mêmes là aujourd'hui alors que c'était une classe du début, très faible, tiennent pas sur leurs chaises, ils étaient pas à même de travailler et même il y avait comme une forme de crispation tu vois par rapport à moi, parce que moi j'ai tendance à y aller tu vois, moi je suis pas je vais au contact tu vois et frontalement. Là depuis le débat, il s'est vraiment passé quelque chose. J'ai senti maintenant, je peux vraiment leur faire faire n'importe quel autre travail ils sont là et ils font y a pas de discussions là ils y vont directement. J'ai plus à dire Adil arrête de me bousculer, et toi enlève ton sac là j'ai plus du tout besoin de tout ça, il s'est vraiment passé quelque chose	

vraiment passé quelque chose			
Ch 731 : Comment tu l'interprètes d coup là ?			

<p>E 732 : Mais c'est une question de confiance hein, une question de confiance totale, c'est la prof elle est pour nous et elle nous écoute et c'est cette fameuse bienveillance mais par l'expérience, par ce vécu qu'on a en comment. Tu vois ce n'est pas du déclaratif, tu vois, c'est vraiment à travers ce qu'on a vécu de fort ensemble que ben l'ambiance de classe s'est transformée du moins de mon point de vue. Ils ont vu que moi j'étais en empathie avec eux</p>			<p><u>c'est une question de confiance hein</u> une question de confiance totale, c'est la prof elle est là pour nous et elle nous écoute et c'est <u>cette fameuse bienveillance mais par l'expérience</u> par ce vécu qu'on a en comment. Tu vois ce n'est pas du déclaratif, tu vois c'est vraiment à travers ce qu'on a vécu de fort là ensemble que ben l'ambiance de classe s'est transformée du moins de mon point de vue. Ils ont vu que moi j'étais en empathie avec eux</p>
<p>Ch 733 : C'est pas du bluff</p>			
<p>E 734 : Oui c'est ça, en tant qu'à je sens comme ça</p>			
<p>Ch 735 : Alors oui là, en t'écouter, me dis est-ce qu'on éprouve les élèves de la même manière là en cours traditionnelle comme tu l'as vécu comme ça ?</p>			

<p>E 736 : Alors je sais pas comment c'est au collège, mais on éprouve pas les élèves de la même manière en histoire-géographie qu'en EMC parce que les savoirs, les programmes ben ils font écran entre eux et nous. Parce que dans les cours d'histoire-géographie moi ce que je veux c'est qu'ils apprennent des savoirs, le reste j'ai envie de dire c'est secondaire enfin pour moi. Y'a des connaissances à restituer c'est tout moi je m'atèle à ça. Si à la fin de l'année je ne peux pas explicitement dire ben voilà ils ont appris ça et ça ben je suis frustré. Je me dis ben voilà, j'ai perdu mon temps et eux aussi et c'est franchement je veux quand même, alors le mot est un peu fort, j'ai quand même envie d'un peu de fierté quand même enfin j'exagère un peu mais c'est ça</p>			<p>on éprouve pas les élèves de la même manière en histoire-géographie qu'en EMC parce que <u>les savoirs, les programmes ben ils font écran entre eux et nous</u>. Parce qu'en cours d'histoire-géographie moi ce que je veux c'est qu'ils apprennent des savoirs, le reste j'ai envie de dire c'est secondaire enfin pour moi. Y'a des connaissances à restituer c'est tout moi je m'atèle à ça</p>
<p>N 737 : Alors moi j'essaie un peu de transposer les choses la en histoire-géographie mais pas complètement mais j'en profite à en histoire-géographie tu vois j'essaie un peu d'expérimenter des choses bon là je vais pas développer mais je me dis qu'on peut peut-être un peu modifier</p>		<p><u>j'essaie un peu de transposer les choses en histoire-géographie</u> mais pas complètement mais j'en profite à en histoire-géographie tu vois j'essaie un peu d'expérimenter des choses bon là je vais pas développer mais je me dis qu'on peut peut-être un peu modifier la pratique enfin</p>	

<p>pratique enfin j'essaye j'en sais rien</p>		<p>j'essaye</p>	
<p>E 738 : Tu veux dire tu fais des débats ?</p>			
<p>N 739 : Non c'est-à-dire que j'essaie d'être un peu plus, enfin je suis pas sûr comment l'exprimer, parce que je suis un peu plus dans l'expérimentation totale tu vois c'est comme cette fille que me dit: "Je préfère travailler avec mon copine les maths que de me faire expliquer le cours par le prof une deuxième fois" par exemple. monsieur euh ils ont le cours en fait, ont tout sur des feuilles et je leur demande de faire des fiches de cours et il y en a certains ils ont que 3 mots j'accepte, tu vois, j'accepte ça et là lendemain à travers ces trois mots je comprends mais t'es sûr que tu vas apprendre c'est suffisant tu es sûr ? Oui oui derrière le mot esclave je peux mettre ça et ça ça</p>			

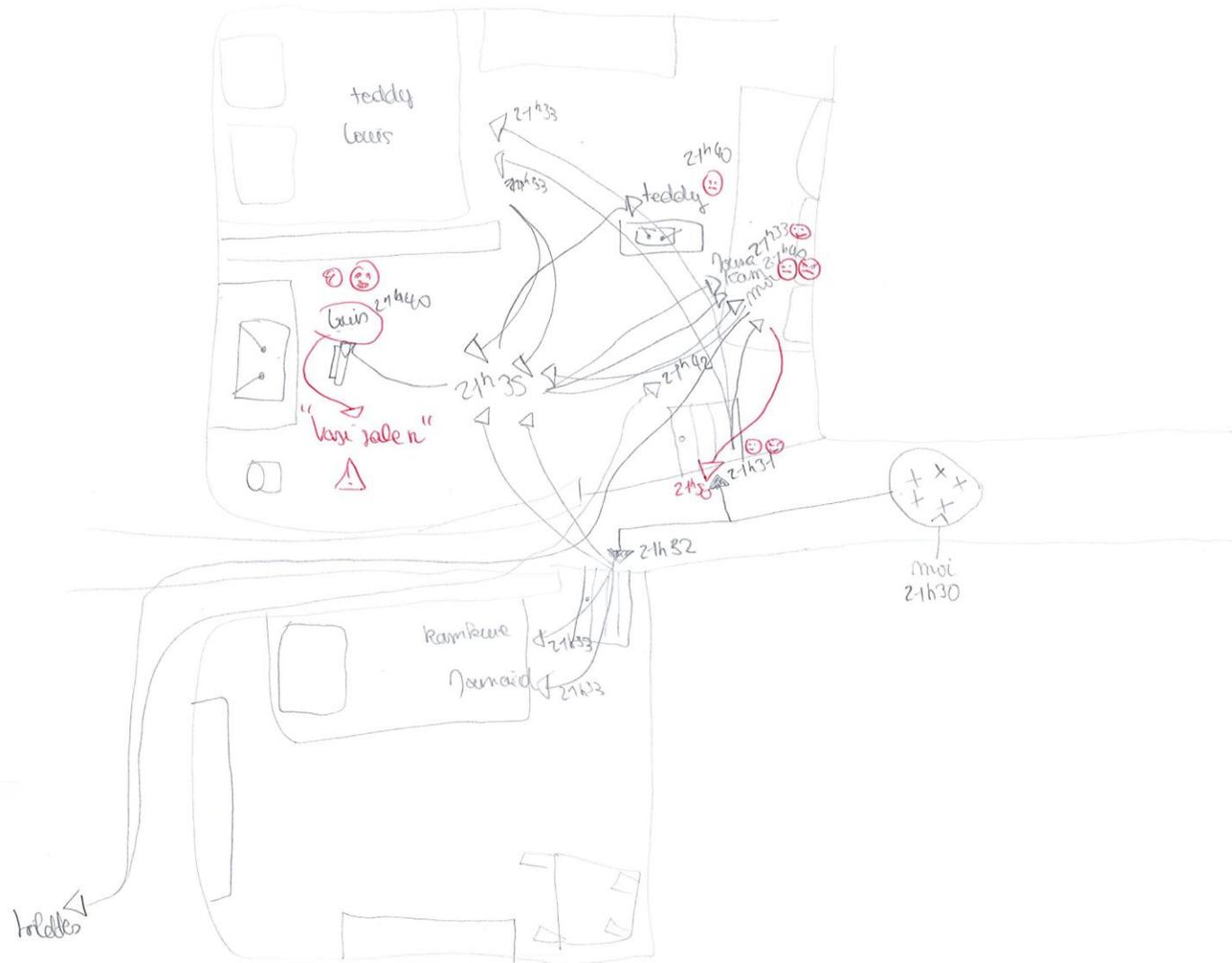
<p>E 740 : Donc alors tu leur donnes toute la confiance et après c'est à eux de s'en saisir et si non tant pis</p>		<p>tu leur donnes toute la confiance et après c'est à eux de s'en saisir et si non tant pis</p>	
<p>N 741 : Oui et après on va éprouver par un exercice si ça fonctionne et à partir de là on regardera et bien on va voir ça a fonctionné ben c'est que tu as trouvé ton moyen de faire et si non faut aviser qu'est-ce qu'il faut arranger tu vois, il faut changer quelque chose</p>		<p>Oui et après on va éprouver par un exercice si ça fonctionne et à partir de là on regardera</p>	
<p>E 742 : Et c'est noté ou pas ? pour donner une valeur de plus</p>			
<p>N 743 : Euh oui oui bien sûr ben donc leur fais confiance, je respect un peu ce qu'ils font et en verra bien et c'est comme ça que je fais des transfères</p>			
<p>C 744 : Parce que oui en fait c'est apprendre par l'expérience alors que traditionnellement on est plutôt sur modèle inverse, j'enseigne et après tu expérimentes. Si je revois ça à ce commun ben je fais cours et après fais faire des exercices</p>			
<p>N 745 : Oui c'est une sorte de classe inversée mais dans la classe</p>			

C 746 : Oui c'est ça			
<p>N 747 : Oui c'est-à-dire on ne peut pas faire le cours d'histoire géographie par l'expérience, il y a quand même un truc tu vois. Au début, je fais un cours traditionnel mais après je passe sur ça. Je fais 20 minutes de cours magistral total. Je les fais écrire voilà et puis je leur dis que tout ce que j'ai dit ils l'ont sur cette feuille et donc je leur dis que vous devez remplacer cette feuille par une fiche de révision. Je leur donne plusieurs modèles et je les laisse faire. Ils expérimentent le modèle qu'ils veulent ils peuvent échanger entre eux et alors y a du bruit [rire] et je leur demande d'aller jusqu'au bout. Après à la fin ceux qui ont terminé ils font ce qu'ils veulent tu vois ils sortent leur portable, d'autres font leur devoir d'autres matières bref ils font ce qu'ils veulent et après ils font une compo. Puis on fait ça avec 2 ou 3 chapitres et après on regarde</p>		<p>Oui c'est-à-dire on ne peut pas faire le cours d'histoire géographie par l'expérience, il y a quand même un truc tu vois. Au début, je fais un cours traditionnel mais après je passe sur ça. Je fais 20 minutes de cours magistral total. Je les fais écrire voilà et puis je leur dis que tout ce que j'ai dit ils l'ont sur cette feuille et donc je leur dis que vous devez remplacer cette feuille par une fiche de révision. Je leur donne plusieurs modèles et je les laisse faire. Ils expérimentent le modèle qu'ils veulent, ils peuvent échanger entre eux et alors il y a du bruit [rire] et leur demande d'aller jusqu'au bout. Après à la fin ceux qui ont terminé ils font ce qu'ils veulent tu vois ils sortent leur portable, d'autres font leur devoir d'autres matières bref ils font ce qu'ils veulent et après ils font une compo. Puis on fait ça avec 2 ou 3 chapitres et après on regarde</p>	
E 748 : Une vraie compo			
N 749 : Oui alors ils vont se taper 2 ou 3 chapitres quand même donc c'est u			

beau challenge			
Ch 750 : Oui			
N 751 : Parce que cet exercice là, travail qu'on fait ensemble m'a amené à me demander mais quel équilibre trouver entre transmission de connaissances implication des élèves en fait. Je vois bien qu'ils restent là et qu'ils attendent et qu'il y a mieux à faire mais avec ce qu'ils sont d'entier		le travail qu'on fait ensemble m'a amené à me demander <u>mais quel équilibre trouver entre transmission de connaissances implication des élèves en fait.</u> Je vois bien qu'ils restent là et qu'ils attendent et qu'il y a mieux à faire mais avec ce qu'ils sont d'entier	
C 752 : Alors moi, mes 6èmes, ils font leurs contrôles en AP et puis après ils corrigent. Ils font le contrôle tout seul ils le corrigent tout seul, je leur donne la correction tout ça et ensuite on le fait. Alors ça me demande de leur rappeler en début du cours alors là on travaille et je prépare le contrôle de la semaine prochaine. Alors vous vous débrouillez, faut que vous aillez fait à la fin de l'heure votre contrôle et maintenant vous vous débrouillez pour avoir une bonne note. Et en fait, ça suffit, je ne l'entends pas de l'heure. Ils sont dans le travail, ils sont mobilisés tout le temps			

N 753 : J'ai tenté de le faire comme en STI2D mais je l'ai pas fait comme mais je vais faire comme toi, c'est bien			
Ch 754 : Oui intéressant bon je vous propose d'en rester là			

Annexe 22 : Clarisse, débat 3 – Croquis de la situation de départ



Timing	Repères	
0 à 3.11	Présentation élève	Pas de question du groupe
3.12 à 3.47	questions C : 3.05 « Vous en pensez quoi, et pourquoi il a tout bas, il n'a pas hurlé ? » « Pourquoi d'après-vous il l'a un peu plus bas ? » « Il ne voulait peut-être pas de représailles »	Démarré analyse. Silences puis reprend parole, rythme le N'aurait jamais fait cela en débat 1 pourquoi ? Des thèmes apparaissent. Relance sur les représailles mais pour en faire un thème d'étude, mais pour en savoir plus sur s expérience. Explicitation ?
3.48 à 4.01	3.46 Alexandre/Lucas « Ils sont amis ils ne vont pas se taper 3.51 un long silence après l'intervention d'une élève C. « c'était pour pas le vexer ou pour le vexer Alexandre [en fait c'était Lucas] j'ai pas compris ? »	Par sur le thème de l'amitié (on ne tape pas ses amis) Long silence = quelle interprétation (nouveau !) Fait semblant de ne pas comprendre ? Amie critique ?
4.02 à 4.37	4.01 Lucas « Pour pas qu'il entende, je sais pas » Long silence 4.09 C « : Est-ce que vous diriez que c'est pour pas qu'il entende ?... est-ce que ça a marché ? » 4.16 C : « Est-ce que ça a marché ? » 4.20 Lola : « Si tu veux vraiment pas qu'il l'entende tu le caches dans ta tête pas à voix haute » Silence qui permet à un élève d'intervenir C : « Ca a continué comme si de rien n'était. Vous auriez fait comme ça ? »	Longs silences Controverse entre deux élèves mais C ne les oppose pas Choix ? Silence qui permet à un élève d'intervenir mais pas de controverse relevée par C.
4.38 à 5.33	4.38 C : « Est-ce que vous diriez qu'il l'a dit exprès pour vexer ? » Une élève « Trouve pas ça drôle » « C'est pour rire » « Je trouve ça pas drôle » Long silence « Je pense qu'il a fait semblant de faire semblant de le dire doucement »	Thème de l'humour. Beaucoup de controverses mais C n'intervient pas. . Quelles intentions (n'intervient pas), rythme encore lent

	<p>« Explique, moi j'ai pas compris » Elève répète C : « Vous disiez que c'est pour faire rire. Alors c'est que c'est son but ou pas son but ? Visiblement ça n'a pas fait rire Tschoepé » « Ca a fait rire les autres c'était son but »</p>	<p>Fait semblant de ne pas avoir compris ?</p> <p>Avance dans le thème : Ca fait rire les autres</p>
5.34 à 6.07	<p>C : « Toi tu ne l'avais pas entendu ? » « Y'a des trucs que vous ne vouliez pas dire. Vous parliez d'autres choses on peut dire ça comme ça ? » Oui C : « Vous n'avez pas entendu du coup ? » « Oui c'est ça »</p>	<p>Touche à de l'intime ?</p>
6.08 à 6.55	<p>C : « Du coup quand toi tu es revenu ? Qu'est-ce que [termine pas ça question] ? » « Comme si [termine pas question] ? » silence C : « Donc ça a continué comme si de rien était. Vous auriez fait comme ça ? » Silence 6.43 « Le problème c'est que si j'ai dit rien il va continuer » Claire ne rebondit pas</p>	<p>Nouveau mode de questionnement ? Ne termine pas ses questions ? Pose des questions exploratoires (pas de connaissance) différent du débat 2 Silence et question sur le vécu des élèves.</p> <p>Laisse passer</p>
6.56 à 7.17	<p>C : « Tu as choisi toi de ne rien dire ? Mais pourquoi ? » Elève « Mais peut-être qu'il avait peur de se fâcher » Claire contente de dire « ouais »</p> <p>7.06 C « Et tu penses que si tu lui aurais dit alors [termine pas sa phrase] 7.14 « Qui aurait péché un câble, qui aurait crié »</p>	<p>Question intrusive. Nouveau ?</p> <p>Ne met pas de rythme alors que lors du débat 2 disait c'est prof de mettre du rythme</p> <p>Langage de jeune (intentionnel ?)</p>
7.18 à 7.59	<p>Lola « En même temps on est des filles » C « Ah tu crois qu'il y a une différence ? » « Ah c'est spéciale fille ? » « Ca dépend du caractère, je connais des garçons qui se s'embrouillent tout le temps » « Y a plein de oui qui apparaissent »</p>	<p>Thème du genre apparaît</p> <p>C provoque ?</p> <p>C clôt le débat ?</p>

		Ne cherche pas à connaître d'histoire ?
8.00 à 9.39	<p>C « Ca vous aurait choqué ou pas » ? « et toi Tschoepé, soirée a continué, tu t'es senti comment, tu as profité du reste la soirée » ? Elève « Oui » C « Tu es resté avec eux mais uniquement parce que les autres jouaient à la play ou parce que » Elève « je ne voulais pas trop lui parler » C « Il a compris qu'il y avait un malaise ou pas » ?</p>	<p>Question sur le milieu de vie de Tschoepé</p> <p>C lève les yeux au plafond ! Quelle préoccupation ?</p>
9.40 à 12.31	<p>9.40 C « Est-ce que c'est déjà arrivé à quelqu'un de ravailler quelque chose pour ne pas pourrir la soirée...Lucas toi ça t'est déjà arrivé ? » Lucas « Oui » C « Et tu coup tu l'as bien vécu après »</p> <p>C « Est-ce qu'il y a des raisons pour lesquelles on pourrait gâcher une soirée par exemple » ? Elève « des fois ça me blesse un peu puis je suis mécontent pendant 5 minutes puis après voilà » 10.42 C « Est-ce qu'il y a des trucs que vous ne pouvez pas laisser passer »</p> <p>11.17 « Les insultes répétées ça commence à devenir énervant. Mais après ça dépend si c'est des insultes pour rigoler ou pour être méchant » C « ok et si c'est des insultes envers les parents » ?</p>	<p>C demande l'émotion plutôt que d'en connaître l'histoire. Est-ce un choix ?</p> <p>Parole intime. Quoi en faire ?</p> <p>Pousse encore à approfondir le sujet</p> <p>C amène de la controverse en introduisant la question des parents</p>
12.32 à 15.41	<p>12.32 Elève « ca venait pas du cœur » long silence C « Ah ne venait pas du cœur...qu'est-ce que vous en pensez vous ? »</p> <p>13.49 C « du coup euh c'est comme si vous disiez on peut rigoler de tout mais pas de tout le monde »</p>	<p>Ca vient du cœur...ou pas ?</p>

	<p>14.14 « C'est grave quand même une insulte raciste tout le monde est d'accord avec ça » Oui unanime C... « est-ce que tu coup ça ne vient pas en contradiction avec ... »</p> <p>15.02 « Si c'est quelqu'un qu'on connaît depuis longtemps qu'il n'a pas dit ça méchamment c'est pas grave ...»</p>	<p>Est en panne de questionnement ?</p> <p>Oui de façade ? C amène de la controverse</p> <p>Le débat s'anime, c'est un tournant du débat (rythme s'accélère)</p>
15.42 à 19.20	<p>15.42 C « Ben j'imagine si c'est une personne que vous ne connaissez pas tellement bien comment vous pouvez décrypter son ton... »</p> <p>16.31 Elève « Oui mais quand tu connais pas bien une personne tu ne fais pas de blague comme ça » « On peut aussi voir au niveau du ton »</p> <p>« Il faut plusieurs éléments pour contraster »</p> <p>17.43 « Si on ne comprend pas trop si c'est pour rigoler ou pour en parler » 18.02 Un élève répond à l'élève « Mais il va dire que c'est forcément pour rigoler »</p>	<p>Vocabulaire « décrypter »</p> <p>Elève amène de la controverse dans un sentiment d'unanimité Amène la question de la tonalité = prise en profondeur du sujet la complexité apparaît</p> <p>Amène des éléments nouveaux</p> <p>Elèves se répondent, nouveau dans le débat. Claire prend un recul, elle laisse parler... silence de sa part. Elèves débattent ensemble</p>
19.21 à 22.35	<p>19.21 C « Du coup n'importe quel sujet, si on connaît bien une personne on peut tout dire » « Ben non » « La répétition normale » C « Y a des sujets qui font pas rire » C « c'est quoi une blagounette »</p>	<p>C revient sur la question de la répétition</p>

	<p>C « Citez des blagues limites »</p> <p>22.05 « Si elle rigole parce qu'elle trouve ça vraiment drôle d'accord. Mais si elle rigole parce qu'elle est gênée c'est pas drôle, ça m'est mal à l'aise » Elève 22.24 « En fonction de ces sujets, ça va plus la toucher parce qu'elle n'est pas à l'aise avec ça par exemple »</p>	<p>Sujet approfondit par une élève « thème du sourire de gêne qui peut être mal interprété</p> <p>Sujet encore approfondit par une élève</p> <p>« Si on est déjà fragilisé par certaines choses on est encore plus sensible »</p>
<p>22.36 à 26.48</p>	<p>22.36 C « C'est marrant parce qu'avant on disait ce que c'était que d'être victime soi alors que là on parle des autres, on s'est déplacé, On est passé sur la victime c'est quelqu'un d'autre vous avez vu ? »</p> <p>24.26 « Si c'est une personne que ça dérange pas de rigoler dessus c'est pas grave si c'est un sujet léger mais si c'est un sujet plus lourd c'est autre chose »</p> <p>24.37 C « Ca existe l'auto-dérision » ? sur un sujet grave L'antisémitisme...cette personne vous la trouvez lâche Elève » Ben lâche » Parce qu'elle n'assume pas son origine</p> <p>26.02 « Alors il est admirable ou lâche » C 26.24 « C'est le fait d'être gros qu'il assume pas ou le fait d'être vexé qu'il n'assume pas »</p>	<p>Claire fait une méta analyse, quelle intention ? Premier lo monologue</p> <p>Est-ce conscient ?</p> <p>De longue analyse</p> <p>Thème de l'auto-dérision »</p>

<p>26.49 à 30.38</p>	<p>26.49 C « Si tu te vexes t'es faible » Elève « sauf que ce qu'il a dit c'est pas une blague, c'est une phrase ... une blague y a un truc derrière pas là » Elève « Ca dépend du sujet, ça dépend de la personne, ça dépend du ton, y a plein de choses » C « donc vous seriez prêts à rire de tout puisque ça dépend du contexte » ? Le ton entre élève monte à 28.44</p> <p>Puis à 29.28, C intervient (et explicite) et le rythme et le dynamisme retombe à 29.43 « est-ce que vous pensez qu'il faut en avoir des barrières ou pas » « Des principes... ? » 30.12 « Faut mettre des barrières et pas trop »</p>	<p>Nouveau thème « c'est quoi être fière »</p> <p>C'est pas une blague, c'est une phrase...C acquiesce « Est-ce que ton objectif pédagogique ? »</p> <p>Y'a pas de leçon de moral, ne cherche pas à défendre un point de vue. A vérifier</p> <p>Le ton monte, le thème devient complexe avec les apports des élèves, on analyse plus qu'on moralise. Est-ce conscient ? Est-ce volontaire ?</p> <p>On s'oriente vers les compétences psycho-sociales ? Est-ce volontaire ?</p> <p>Introduit des compétences finalement de ce qu'est ou doit être un citoyen « Avec des principes et de la souplesse ». C'est une définition possible du citoyen ?</p>
<p>30.39 à 34.17</p>	<p>Elève « Des fois il y a des blagues qui peuvent nous faire réfléchir par exemple si on nous traite de fils de p. c'est pas vexant parce qu'on sait que c'est pas vrai, là on n'est pas obligé de mettre des barrières » « Mais si on te dit que tu es gros tu peux faire ça par le penser » Claire se lève</p>	<p>Fait vraiment apparaître des choix en valeur (impossible d'avoir cela en situation de cours ?)</p> <p>Elèves débattent entre eux.</p> <p>Claire quitte la place et le débat entre élèves se lance. Est-ce le but ? De vrais points de vue arrivent. Claire reste en retrait est-ce volontaire ?</p>

<p>34.18 à 38.42</p>	<p>34.18 Claire réintervient « C'est bizarre parce que il y a secondes Tschoepé a dit qu'il y a des blagues qu'on peut faire tout le temps »</p> <p>34.58 « Est-ce qu'il y a des blagues qui renforcent leur effet quand on les répète et d'autres l'inverse ? »</p> <p>35.50 « Entre la couleur des cheveux et ton physique ou ton mental c'est différent » « C'est un stéréotype »</p> <p>« Ca dépend des personnes si c'est toujours la même personne qui a l'habitude de toujours faire des blagues »</p>	<p>C amène de la controverse. Est-ce volontaire ? Met en tension</p> <p>Parle des blagues de blonde différent des blagues sur l'actualité</p> <p>Différent de faire des blagues sur les « gros » ou « sur les blondes » Quelles intentions ?</p> <p>Introduit l'effet de groupe, réflexion avancée</p>
<p>38.43 à 41.18</p>	<p>C : « Et si je fais une blague sur les bonds et les noirs c'est pareil »</p> <p>39.30 « Les blonds c'est devenu un stéréotype alors c'est moi grave ... comme c'est des blagues que tout le monde fait c'est moi grave »</p> <p>Elève 40.26 « Moi je suis arabe chaque fois que j'achète un truc on me dit que je vole » C « Ca saoule la première fois au bout d'un moment quand le vigile te suit » C 41.00 « C'est grave ou pas ? »</p>	<p>Pose des questions dérangeantes. Quelles préoccupations ? Introduit la question des stéréotypes</p> <p>Quel traitement C envisage ? Contexte de non jugement Autorise les élèves à se dévoiler « je suis arabe » = gêne ? pas ?</p> <p>Va plus loin, fait un pas de plus</p>
<p>41.18 à 46.29</p>	<p>41.18 « Dans cinquante ans il y aura d'autres blagues »</p> <p>41.45 « C'est censé s'affaiblir au fil du temps »</p> <p>C relance sur cette évolution</p> <p>Elève 42.13 « On est tous différent, on a tous une vision différente des choses » Autre élève 42.23 « Mais ça dépend parce que tu coup c'est pas bien parce que ce n'est pas normal »</p>	<p>Se projette dans l'avenir. C ne reprend pas cette parole ? Quelle préoccupation ? Laisse dire</p>

	<p>une blague comme ça, mais c'est quand même un peu mieux parce que du coup, quand on te le dit tu y accordes moins d'importance, t'es moins blessé » C répond 42.43 : « Tu crois fait cours...</p> <p>44 élève fait un lien entre les blonds et les noirs. 45.04 « Ca dépend il y a quelques années les blagues sur les blondes c'était pas pour faire rire mais cela le deviendra » « Y a une différence entre couleur des cheveux et de blonds...derrière les noirs il y a de l'esclavagisme...</p>	<p>Cherche à vérifier un passage une valeur ? Fait un petit cours sur la norme ? Vrai débat philosophique sur la norme (entre blond/noir)</p> <p>Débat sur les normes (blond/noir)</p>
46.29 à 47.44	<p>C « Est-ce qu'on peut changer sa couleur de cheveux ? Intention ? peau ? » 47.00 Elève : « La meilleure amie de ma mère elle s'est teint les cheveux en noir parce qu'elle en pouvait plus » « Y a des filles elles deviennent blondes alors elles ne sont pas touchées par les blagues de blonde »</p>	<p>Intentions ?</p>
47.45 à 51.00	<p>C 47.45 « Jade tu disais que dans le futur si l'expression sa noir se répand alors ça devient quelque chose pour faire rire alors c'est quoi la norme qui n'existe plus alors ? Qu'est-ce qu'on aura franchit comme ligne » Est-ce que vous pensez que le racisme de tous les jours c'est moi grave que seulement de certaines occasions »</p>	<p>Thème du racisme. C revient sur la question des normes On parle des noirs.</p>

	<p>« Y a des gens qui pensent qu'on est pas égaux » « Ma mère a dit que plus-tard quand je serai en entretien recrutement entre un noir et un blanc j'aurais moins de chance puis cela se termine sur le djihadisme</p>	<p>djihadisme</p>
--	--	-------------------

Annexe 24 : Clarisse, débat 3 – Verbatim avec codage de l'ACS 3

	AGIR	SAVOIR	VALEUR
Ch 1 : Comme d'habitude, on commence comprendre le système, alors j'ai fait mon scénario du débat en sélectionnant les moments. C'était super riche j'aurais encore pu poursuivre la collecte			
C 2 : Oui alors eux ils veulent continuer le débat semaine prochaine en faisant « les aspects positifs du rire »			
Ch 3 : Ahh			
C 4 : Ce que le rire peut apporter, parce qu'on parlé des aspects négatifs et eux ils veulent l'autre aspect			

Ch 5 : Ah ok, ils ont été, ils ont été extraordinaire trouve			
C 6 : Ah oui vraiment d'ailleurs ce sont ces trois [montre l'écran] qui ont été impressionnants trouve			
Ch 7 : D'accord			
C 8 : D'ailleurs, ils sont venus me voir après en me disant c'est vraiment bien le débat, ça nous fait grandir, on a jamais de moments pour parler de ça on apprend à exprimer nos points de vue puis après on réfléchit pendant des heures au sujet			
Ch 9 : Ah vraiment			
C 10 : Oui ils étaient réceptifs			
Ch 11 : Alors justement est-ce qu'il y a des moments clés que tu souhaiterais aborder ?			
C 12 : Pour la place dans l'espace, au moment où j'ai quitté le cercle			
Ch 13 : Ok je l'ai			
C 14 : Hum y a un moment où je voulais revenir à ce que Tchoubé avait dit je crois à côté de moi et que j'n'a pas pris			

Ch 15 : Ok			
C 16 : Et une contradiction que j'avais repérée dans leur discours là au moment où j'ai lancé le sujet sur les blondes là			
Ch 17 : Ok je vais retrouver ça			
C 18 : Puis la fin quand ça a sonné, un moment extraordinaire et magique. D'habitude, ils rangent leurs affaires alors que tu parles encore et là, aucun a bougé. C'était juste magique franchement étaient encore dedans			
Ch 19 : Oui il manquait d'ailleurs encore une dernière heure je trouve			
C 20 : Oui c'est vrai			
Ch 21 : Bon partout tout de suite de ce moment où tu quittes la salle là			
C 22 : Ok			
4.38 Ch 23 : Donc tu peux arrêter en cliquant là-dessus (visionnage)			

<p>C 24 : En fait, à ce moment je ne dis rien, je me c c'est chouette parce que ce qu'ils disent fait écho ce que les filles ont dit tout à l'heure. Sur le fa qu'elles mêmes elles disent être tout le temps e train de s'embrouiller etc etc ce qui était une visio très sexiste et stéréotypée alors que je trouve que ça faisait très exactement écho à ça donc un garço ne doit pas s'embrouiller si non il est faible et voulais repartir sur ce qu'ils ont dit tout à l'heure. c'est là ou Pierre a dit quelque chose d'hyper vr « dire sale noir c'est pas une blague, ça ne fait p rire, ce n'est pas ce qu'on appelle de l'humour » c'est quelque chose que personne n'avait relev avant et du coup je n'ai pas eu besoin de le dire. parce que les autres fois en fait c'est moi q revenait sur les choses et qui donnait ben un peu parole vraie. Là non, je ne voulais plus de ça. Si c avait été au début de l'année là, avant not travail, j'aurais redonné la parole aux filles là pu j'aurais fait une synthèse tu vois. Là, y avait c silence, je l'ai laissé et ça a été l'occasion pour l de prendre la parole</p>	<p>à ce moment je ne dis rien [...] Là, avait ce silence, je l'ai laissé et ça a é l'occasion pour lui de prendre la paro</p>	<p>je me dis c'est chouette parce qu ce qu'ils disent fait écho à ce qu les filles ont dit tout à l'heure [Si on avait été au début de l'anne là, avant notre travail, j'aura redonné la parole aux filles là pu j'aurais fait une synthèse tu vois</p>	<p>Et parce que les autres fois en fa c'est moi qui revenait sur l choses et qui donnait ben un pe la parole vraie. Là non, je r voulais plus de ça</p>
<p>Ch 25 : Mais qu'est-ce qui est important pour toi ce moment là</p>			

C 26 : Ben je suis pas intervenue parce que n'avais pas envie enfin plus envie de oui de prêcher la bonne parole pour avoir une adhésion juste comme ça tu vois			je n'avais pas envie enfin plus envie de oui de prêcher la bonne parole pour avoir une adhésion juste comme ça
Ch 27 : D'accord je vois donc tu laisses dire			
C 28 : Oui je laisse dire et je n'oriente pas parce que là heu ben là c'est du ressenti et c'est une pression sur les garçons par exemple que je n'avais absolument pas perçu	je laisse dire	je n'oriente pas parce que là heu ben là c'est du ressenti et c'est une pression sur les garçons par exemple que je n'avais absolument pas perçu	
Unité d'analyse :	A ce moment je ne dis rien, je me dis c'est chouette parce que ce qu'ils disent fait écho à ce que les filles ont dit tout à l'heure [...] Et parce que les autres fois en fait c'est moi qui revenait sur les choses et qui donnait ben un peu la parole vraie. Là non, je ne voulais plus de ça [...] je me dis c'est chouette parce que ce qu'ils disent fait écho à ce que les filles ont dit tout à l'heure [...] Si on avait été au début de l'année [...] avant notre travail, j'aurais redonné la parole aux filles là puis j'aurais fait une synthèse tu vois [...] je n'avais pas envie enfin plus envie de oui de prêcher la bonne parole pour avoir une adhésion juste comme ça [...] je n'oriente pas parce que là heu ben là c'est du ressenti et c'est une pression sur les garçons par exemple que je n'avais absolument pas perçu		
Ch 29 : Donc l'idée qu'il faut accepter de se faire insulter sinon on passe pour un ringard enfin c'était pas ses mots mais c'est ça en fait?			

<p>C 30 : Oui c'est pour ça que je fais cette tête. j n'avais pas compris ça. Ce n'est donc pas pour r pas gâcher la fête [qu'ils se laissent insulter] c'e parce qu'il y a une image de lui-même qui rentre e ligne de compte en gros s'il se vexe il passera po une fille</p>			
<p>Ch 31 : Ca c'est nouveau pour toi?</p>			
<p>C 32 : Ben oui, je ne l'avais pas anticipé que e pouvait être ça qui pose problème tu vois d'ailleu eux non plus enfin pas tout de suite ça vient maintenant on est déjà à la moitié du débat</p>			
<p>Ch 33 : En tout cas, toi tu laisses parler, tu r t'arrêtes pas spécifiquement là dessus</p>			
<p>C 34 : Non mais j'ai l'intention de chercher notion de stéréotype bon là pas maintenant tu vois mais le stéréotype côté garçon mais aussi côté fille Comme je laisse dire, je n'oriente pas, ben là ça n pas tellement pris, Pierre est parti sur autre chose donc j'ai mis ça de côté</p>	<p>Comme je laisse dire, je n'oriente pas ben là ça n'a pas tellement pris, Pierre est parti sur autre chose donc j'ai mis ça de côté</p>	<p>j'ai l'intention de chercher notion de stéréotype bon là p maintenant tu vois mais stéréotype côté garçon mais aus côté fille</p>	
<p>Ch 35 : Pour?</p>			

<p>C 36 : Ben pour qu'ils se donnent plus, qu'ils soient pas comme dans un cours ordinaire tu vois où ils répondent à des questions du prof puis c'était très bien ce qu'ils disaient, c'est pas du temps perdu</p>			<p>pour qu'ils se donnent plus, qu'ils soient pas comme dans un cours ordinaire tu vois où ils répondent à des questions du prof puis c'était très bien ce qu'ils disaient, c'est pas du temps perdu</p>
<p>Ch 37 : C'est pas du temps perdu ?</p>			
<p>C 38 : Oui ben bon ils sont quand même là pour apprendre tu vois enfin même si là c'est autre chose mais voilà faut un peu sortir des petites histoires</p>			<p>ils sont quand même là pour apprendre tu vois enfin même si c'est autre chose mais voilà faut un peu sortir des petites histoires</p>
<p>Unité d'analyse :</p>	<p>j'ai l'intention de chercher la notion de stéréotype bon là pas maintenant tu vois mais le stéréotype côté garçon mais aussi côté fille. Comme je laisse dire, je n'oriente pas, ben là ça n'a pas tellement pris, Pierre est parti sur autre chose donc j'ai mis ça de côté [...] pour qu'ils se donnent plus, qu'ils soient pas comme dans un cours ordinaire tu vois où ils répondent à des questions du prof puis c'était très bien ce qu'ils disaient, c'est pas du temps perdu [...] ils sont quand même là pour apprendre tu vois enfin même si là c'est autre chose mais voilà faut un peu sortir des petites histoires</p>		
<p>Ch 39 : Donc tu as renoncé à ton, bon on peut presque dire, à ton projet pédagogique, c'est presque ça, qu'est-ce qui t'a fait renoncé à ce projet pédagogique ou cette intention pédagogique ?</p>			

<p>C 40 : Ben oui, là je décide de na pas introduire concept, je laisse parler et surtout j'accepte qu'ils prennent en main les échanges. Après, j'avais assez confiance en eux, je les connais certains même depuis l'an dernier donc je savais que cela viendrait après</p>	<p>là je décide de na pas introduire concept, je laisse parler et surtout j'accepte qu'ils prennent en main les échanges</p>	<p>je les connais certains même depuis l'an dernier donc je savais que cela viendrait après</p>	<p>j'avais assez confiance en eux</p>
<p>Ch 41 : Quoi?</p>			
<p>C 42 : Ben là ce travail sur les stéréotypes</p>			
<p>Ch 43: Donc tu as accepté de mettre cela de côté</p>			
<p>C 44: Oui d'ailleurs c'est venu je crois juste après</p>			
<p>Ch 45 : Oui mais c'était important d'y venir ?</p>			
<p>C 46 : Oui ben c'est quand même les programmes tu vois puis c'est important qu'ils comprennent ça même pour plus-tard dans la vie. En tout cas c'était un moment intéressant là</p>		<p>c'est quand même les programmes</p>	<p>c'est important qu'ils comprennent ça même pour plus-tard dans la vie</p>
<p>Ch 47 : Alors si on fait le lien avec un cours habituel on n'aurait pas forcément découvert cet élément qui participe de la compréhension des violences sexistes au fond, cet argument tu ne l'aurais pas eu parce que toi-même tu le découvres là</p>			

<p>C 48 : Ah oui, complètement là j'ai appris quelque chose, mais c'est aussi pour ça que je pense que notre travail d'enseignant, enfin en tant qu'enseignant on pense toujours détenir tous les savoirs mais au fond non, là ça participe fortement</p>			
<p>Ch 49 : Puis c'est des valeurs, c'est le but de ce cours</p>			
<p>C 50 : Oui c'est ça oui c'est des valeurs c'est pour ça que je mets de côté-là ce que je cherchais [des savoirs] pour ben parce que de plus en plus je me rends compte qu'ils savent beaucoup plus de choses que ça et que nous on se trompe souvent La dernière fois enfin quand on s'était vu on l'avait dit ça aussi [lors de l'autoconfrontation croisée] Parce que là c'est accepter de se faire insulter pour garder la face</p>	<p>je mets de côté-là ce que je cherchais [des savoirs]</p>	<p>et que nous on se trompe souvent</p>	<p>de plus en plus je me rends compte qu'ils savent beaucoup plus de choses que ça</p>
<p>Unité d'analyse :</p>	<p>Là je décide de ne pas introduire le concept, je laisse parler et surtout j'accepte qu'ils prennent en main les échanges. Après, j'avais assez confiance en eux, je les connais certains même depuis l'an dernier donc je savais que cela viendrait après [...] c'est quand même les programmes tu vois puis c'est important qu'ils comprennent ça même pour plus-tard dans la vie [...] je mets de côté-là ce que je cherchais [des savoirs] pour ben parce que de plus en plus je me rends compte qu'ils savent beaucoup plus de choses que ça et que nous on se trompe souvent</p>		
<p>Ch 51 : Oui en fait c'est ça, complètement pour garder la face, c'est ça</p>			

C 52 : Et après c'est comment affirmer des principes sans s'énerver. Ca après c'est autre chose			
Ch 53 : Oui complètement			
C 54 : Ce qui fait que tu gâches pas ta soirée comment tu énonces des principes sans t'énerver sans casser la fête. Ce qui fait que tu ne perds pas face et tu ne gâches pas la soirée entre amis. Tu comprends quand même les choses. Mais là je ne les sentais pas encore prêts pour ça, puis c'est l'étape suivante tu vois comment affirmer ses convictions sans se mettre tout le monde à dos. Là si, si j'y vais tout de suite ça fait un peu mécanique tu vois, y a un problème, voilà ce qu'il faut faire et maintenant vous savez et voilà		là je ne les sentais pas encore prêts pour ça, puis c'est l'étape suivante tu vois comment affirmer ses convictions sans se mettre tout le monde à dos	si j'y vais tout de suite ça fait un peu mécanique tu vois, y a un problème, voilà ce qu'il faut faire et maintenant vous savez et voilà
Ch 55 : Ca va trop vite			
C 56 : Oui faut du temps, je veux pas un cours pour faire la morale si non on a comme d'habitude des marionnettes qui hochent la tête puis c'est tout ça ben c'est pas ce que je veux			je veux pas un cours pour faire la morale si non on a comme d'habitude des marionnettes qui hochent la tête puis c'est tout ça ben c'est pas ce que je veux
Unité d'analyse :	C50 je mets de côté-là ce que je cherchais [des savoirs] là je ne les sentais pas encore prêts pour ça, puis c'est l'étape suivante tu vois comment affirmer ses convictions sans se mettre tout le monde à dos. Là si, si j'y vais tout de suite ça fait un peu mécanique tu vois, y a un problème, voilà ce qu'il faut faire et maintenant vous savez et voilà [...] je veux pas un cours pour faire la morale si non on a comme d'habitude		

	des marionnettes qui hochent la tête puis c'est tout et ça ben c'est pas ce que je veux		
Vidéo 2			
Ch 57 : Alors on va écouter là suite (visionnage)			
C 58 : Alors, ça c'est effrayant. Ce relativisme là, ça a aucun principe à avoir, ça va dépendre avec qui on est, qui dit quoi en gros plus on est ami plus ça peut s'insulter de n'importe quoi. J'aurais voulu qu'ils disent qu'il y a des principes. Puis quand on a dit dans cinquante ans, ce sera devenu banal les blagues sur les noirs là ça m'a pétrifié. En cours ordinaire franchement je crois que je les aurais fracassé non ça on peut pas laissé dire ça		En cours ordinaire franchement je crois que je les aurais fracassé non ça on peut pas laissé dire ça	ça c'est effrayant. Ce relativisme là, on a aucun principe à avoir, ça va dépendre avec qui on est, qui dit quoi en gros plus on est ami plus on peut s'insulter de n'importe quoi. J'aurais voulu qu'ils disent qu'il y a des principes
Ch 59 : Mais là non			

<p>C 60 : Ben non c'est pas le cadre que tu nous proposes et le travail aussi là tu vois ça doit se dire donc je ne vais pas me fâcher tu vois. En réalité, ils ont plus à dire, c'est pas de la provoque tu vois ils disent que c'est parce qu'il y aura une situation d'égalité totale que tout peut se dire. Ca tient la route tu vois donc je décide de ne pas intervenir</p>	<p>donc je décide de ne pas intervenir</p>	<p>c'est pas le cadre que tu nous proposes et le travail aussi là tu vois ça doit se dire donc je ne vais pas me fâcher tu vois. En réalité, ils ont plus à dire, c'est pas de la provoque tu vois ils disent que c'est parce qu'il y aura une situation d'égalité totale que tout peut se dire. Ca tient la route tu vois</p>	
<p>Ch 61 : Et ça ?</p>			
<p>C 62 : Ben si je veux les faire avancer j'ai pas le choix, je dois aussi accepter qu'ils disent des trucs comme ça</p>			<p>si je veux les faire avancer j'ai pas le choix, je dois aussi accepter qu'ils disent des trucs comme ça</p>
<p>Unité d'analyse :</p>	<p>ça c'est effrayant. Ce relativisme là, on a aucun principe à avoir, ça va dépendre avec qui on est, qui dit que en gros plus on est ami plus on peut s'insulter de n'importe quoi. J'aurais voulu qu'ils disent qu'il y a des principes [...] En cours ordinaire franchement je crois que je les aurais fracassé non ça on peut pas laisser dire ça [...] c'est pas le cadre que tu nous proposes et le travail aussi là tu vois ça doit se dire donc je ne vais pas me fâcher tu vois. En réalité, ils ont plus à dire, c'est pas de la provoque tu vois ils disent que c'est parce qu'il y aura une situation d'égalité totale que tout peut se dire. Ca tient la route tu vois donc je décide de ne pas intervenir [...] si je veux les faire avancer j'ai pas le choix, je dois aussi accepter qu'ils disent des trucs comme ça</p>		
<p>Ch 63 : Et ça tu n'aurais jamais laissé dire ?</p>			

<p>C 64 : Non moi ça m'aurait terrifié, j'aurais répondu directement. Là en prenant le temps de chercher pourquoi il disait ça, en fait après explication ça semblait logique, et il y avait des valeurs républicaines derrière mais qui n'aboutissaient pas au bon résultat</p>	<p>Là en prenant le temps de chercher pourquoi il disait ça</p>	<p>en fait après explication semblait logique, et il y avait des valeurs républicaines derrière mais qui n'aboutissaient pas au bon résultat</p>	
<p>Ch 65 : C'est ça</p>			
<p>C 66 : Mais les garçons ont bien dit là parce que dans la réalité il n'y a pas cette égalité donc la blague raciste est toujours un problème</p>			
<p>Ch 67 : Je vois et donc toi le choix a été de laisser dire</p>			
<p>C 68 : Oui d'ailleurs, je ne suis pas plus intervenue que ça</p>	<p>je ne suis pas plus intervenue que ça</p>		
<p>Ch 69 : C'est ça, et qu'est ce qui a fait que tu aie plutôt décidé de laisser la parole alors qu'en temps normal tu n'aurais jamais laissé dire ça, alors on en a déjà un peu parlé ?</p>			

<p>C 70 : D'abord parce que dans leur bouche ça m'étonnait parce que c'est une classe où ils sont vraiment bien élevés donc ça m'étonnait d'eux. Ensuite parce qu'ils ont des principes on les a déjà vu en action. Donc ça m'étonnait fortement de leur part donc je ne les voyais pas tout à coup me dire ben les blagues racistes dans cinquante ans ce sera normal. Je ne les imagine pas capable de dire ça tu vois</p>		<p>dans leur bouche ça m'étonnait parce que c'est une classe où ils sont vraiment bien élevés donc ça m'étonnait d'eux. Ensuite parce qu'ils ont des principes on les a déjà vu en action. Donc ça m'étonnait fortement de leur part donc je ne les voyais pas tout à coup me dire ben les blagues racistes dans cinquante ans ce sera normal. Je ne les imagine pas capable de dire ça tu vois</p>	
<p>Ch 71 : Donc c'est la connaissance des élèves ?</p>			
<p>4.04 C 72 : Oui je savais que ça allait que enfin qu'il y avait quelque chose à creuser derrière et que c'était pas du racisme donc qu'est-ce que c'est si c'est pas du racisme, c'est ma confiance que j'ai envers eux</p>		<p>je savais que ça allait que enfin qu'il y avait quelque chose à creuser derrière et que c'était pas du racisme donc qu'est-ce que c'est si c'est pas du racisme</p>	<p>c'est ma confiance que j'ai envers eux</p>
<p>Unité d'analyse :</p>	<p>Là en prenant le temps de chercher pourquoi il disait ça, en fait après explication ça semblait logique, et il avait des valeurs républicaines derrière mais qui n'aboutissaient pas au bon résultat [...] je ne suis pas plus intervenue que ça [...] dans leur bouche ça m'étonnait parce que c'est une classe où ils sont vraiment bien élevés donc ça m'étonnait d'eux. Ensuite parce qu'ils ont des principes on les a déjà vu en action. Donc ça m'étonnait fortement de leur part je savais que ça allait que enfin qu'il y avait quelque chose à creuser derrière et que c'était pas du racisme donc qu'est-ce que c'est si c'est pas du racisme, c'est ma confiance que j'aie envers eux donc je ne les voyais pas tout à coup me dire ben les blagues racistes dans cinquante ans ce sera normal. Je ne les imagine pas capable de dire ça tu vois</p>		

Ch 73 : Ok la suite (visionnage)			
C 74 : Là je suis en désaccord	Là je suis en désaccord		
Ch 75 : Et pourtant ça ne se voit pas			
C 76 : Clairement non, je ne montre rien, non parce que là je me dis si j'exprime quelque chose par rapport à ce qu'ils disent, ce sera nécessairement quelque chose de négatif parce que c'est des énormités, ça va complètement fausser le débat s'ils voient que je fronce les sourcils. Parce que ça heurte mes valeurs à moi mais là je veux vraiment qu'ils se lâchent	je ne montre rien	non parce que là je me dis j'exprime quelque chose par rapport à ce qu'ils disent, ce sera nécessairement quelque chose de négatif parce que c'est des énormités, ça va complètement fausser le débat s'ils voient que je fronce les sourcils	Parce que ça heurte mes valeurs à moi mais là je veux vraiment qu'ils se lâchent
Ch 77 : En tout cas toi, dans ta façon d'être, tu veux clairement montrer de la neutralité c'est vraies tes intentions professionnelles là			
C 78 : Oui clairement			
Ch 79 : Alors que dans un cours traditionnel			
C 80 : Ben si c'est toi qui dirige ta parole prim donc oui là j'interviens, mais ici c'est différent effectivement, je veux montrer de la neutralité			ici c'est différent, effectivement, veux montrer de la neutralité
Ch 81 : Parce que pour toi là c'est pas toi qui dirige			

<p>C 82 : Ah non pas du tout, là c'est eux qui dirigent le débat donc c'est pas à moi d'intervenir. Faut que l'expression soit neutre enfin celle du prof parce que ça leur donne le droit de tout dire. Puis y a même des apartés là le petit groupe là à gauche qui parlent. Oui et je les laisse parler. Je ne vais pas intervenir parce qu'ils parlent de ça</p>	<p>Oui et je les laisse parler. Je ne vais pas intervenir parce qu'ils parlent de ça</p>	<p>Puis y a même des apartés là le petit groupe là à gauche qui parlent</p>	<p>Faut que l'expression soit neutre enfin celle du prof parce que ça leur donne le droit de tout dire.</p>
<p>Ch 83 : Et en cours ?</p>			
<p>C 84 : Ben d'habitude je leur demande de m'écouter là ici c'est autre chose. Là c'est eux qui doivent être au centre donc je n'interviens pas pour les faire taire et en plus cela casserait la dynamique puis ils étaient vraiment dans le sujet</p>	<p>je leur demande de m'écouter là c'est autre chose [...] donc je n'interviens pas pour les faire taire</p>	<p>et en plus cela casserait la dynamique puis ils étaient vraiment dans le sujet</p>	<p>Là c'est eux qui doivent être au centre</p>
<p>Ch 85 : Oui mais dans un cours traditionnel, peuvent aussi être dans le sujet ?</p>			
<p>C 86 : Oui mais c'est différent, c'est comme ça je sais pas, on est en cours, on écoute ce que le prof et les autres disent. On a pas à parler à voix basse</p>			<p>mais c'est différent [dans un cours traditionnel], c'est comme ça je sais pas, on est en cours, on écoute ce que le prof et les autres disent. On a pas à parler à voix basse</p>

Unité d'analyse :	Là je suis en désaccord [...] je ne montre rien, non parce que là je me dis si j'exprime quelque chose par rapport à ce qu'ils disent, ce sera nécessairement quelque chose de négatif parce que c'est des énormités ça va complètement fausser le débat s'ils voient que je fronce les sourcils. Parce que ça heurte mes valeurs à moi mais là je veux vraiment qu'ils se lâchent [...] ici c'est différent, effectivement, je veux montrer de la neutralité [...] Faut que l'expression soit neutre enfin celle du prof parce que ça leur donne le droit de te dire. Puis y a même des apartés là le petit groupe là à gauche qui parlent. Oui et je les laisse parler. Je n'avais pas intervenu parce qu'ils parlent de ça [...] je leur demande de m'écouter là ici c'est autre chose. C'est eux qui doivent être au centre donc je n'interviens pas pour les faire taire et en plus cela casserait la dynamique puis ils étaient vraiment dans le sujet [...] mais c'est différent [dans un cours traditionnel], c'est comme ça je sais pas, on est en cours, on écoute ce que le prof et les autres disent. On a pas à parler à voix basse		
Ch 87 : Donc tu intervien			
C 88 : Ah oui, sans hésitation mais on a été formé comme ça tu vois en même temps			
6.59 Ch 89 : D'accord alors la suite là (visionnage intéressant ce moment hein ?			
C 90 : Oui je cherche enfin je questionne là, je cherche des contradictions. S'il n'y a pas de contradiction il n'y a pas de débat, je m'appuie sur Lucas parce que c'est le seul un moment qui a dit non et tous les autres ont dit oui. Donc je cherche lui parce qu'il faut sortir de cette dynamique là où tout ce vaut	je cherche enfin je questionne là, je cherche des contradictions [...] Donc le cherche lui	S'il n'y a pas de contradiction il n'y a pas de débat, je m'appuie sur Lucas parce que c'est le seul un moment qui a dit non et tous les autres ont dit oui	parce qu'il faut sortir de cette dynamique là où tout ce vaut

Ch 91 : Ben oui le relativisme pose problème surtout en EMC			
C 92 : Oui et là faut qu'ils sortent de ce schéma là			
Ch 93 : Oui			
C 94 : Mais je ne veux pas le dire moi si non j'énonce une vérité « il faut avoir des principes mais qu'est-ce que ça change pour eux ? Rien de tout. Je préfère passer par Lucas qui lui a des principes et qui va expliquer ça		qui lui a des principes et qui va expliquer ça	je ne veux pas le dire moi si non j'énonce une vérité « il faut avoir des principes » [...] Je préfère passer par Lucas
Ch 95 : Ok			
C 96 : Oui puis d'ailleurs il est très très gentil en plus alors			
Unité d'analyse :	je cherche enfin je questionne là, je cherche des contradictions. S'il n'y a pas de contradiction il n'y a pas de débat, je m'appuie sur Lucas parce que c'est le seul un moment qui a dit non et tous les autres ont dit oui. Donc je le cherche lui parce qu'il faut sortir de cette dynamique là où tout ce vaut [...] je ne veux pas le dire moi si non j'énonce une vérité « il faut avoir des principes » [...] Je préfère passer par Lucas qui lui a des principes et qui va expliquer ça		
Ch 97 : Ok (visionnage)			
C 98 : Et là je serre les dents parce que je ne veux pas du tout montrer ce que je ressens là parce que je suis scandalisé	là je serre les dents parce que je ne veux pas du tout montrer ce que je ressens là parce que je suis scandalisé		

<p>Ch 99 : Oui ah d'ailleurs lors de la dernière autoco je sais pas si tu te rappelles tu disais « ah mais t'ai toi donc » et là</p>			
<p>C 100 : Oui ben j'avais ça à l'esprit donc je n disais mais "ferme là" c'est pour ça là que prends sur moi si non j'étouffe le débat, y se passe plus rien. En même temps, tu te prends au jeu, t'as envie de participer au débat sans diriger ni e apporter ses vérités mais c'est tellement intéressant tu as envie de participer vraiment e tant qu'adulte d'ailleurs pas en tant que prof d animateur tu vois comme un élève le ferait. Donc je me tais. D'ailleurs plusieurs fois je me suis interrompu dans le débat. J'allais dire quelque chose, mais quelqu'un d'autre a relancé. Mais t vois, quand je dis que je me retiens c'est pas pour distribuer la parole non c'est plutôt parce que j'avance aussi dans mon cheminement dans mon raisonnement et j'ai envie de dire des choses mais je peux pas</p>	<p>j'avais ça à l'esprit donc je me disais mais "ferme là" c'est pour ça là que prends sur moi si non j'étouffe le débat, y se passe plus rien [...] Donc, je me tais. D'ailleurs plusieurs fois je me suis interrompu dans le débat. J'allais dire quelque chose, mais quelqu'un d'autre a relancé.</p>	<p>Mais tu vois, quand je dis que je me retiens c'est pas pour distribuer la parole non c'est plutôt parce que j'avance aussi dans mon cheminement dans mon raisonnement et j'ai envie de dire des choses mais je peux pas</p>	<p>en même temps, tu te prends au jeu, tu as envie de participer au débat sans diriger ni en apporter ses vérités mais c'est tellement intéressant tu as envie de participer vraiment en tant qu'adulte d'ailleurs pas en tant que prof ou animateur tu vois comme un élève le ferait</p>
<p>Ch 101 : Tu peux pas mais</p>			

<p>C 102 : Ben parce que la parole du prof c'est parole du prof, elle s'impose et ça ben non si non on a pas vraiment ce qu'ils en pensent, si non ça va être pris pour la vérité suprême et c'est pas de tout ce qu'on cherche c'est pour ça qu'il vaut mieux rien dire et prendre sur soi</p>		<p>la parole du prof c'est la parole du prof, elle s'impose et ça ben non si non on a pas vraiment ce qu'ils en pensent, si non ça va être pris pour la vérité suprême et c'est pas de tout ce qu'on cherche</p>	<p>c'est pour ça qu'il vaut mieux rien dire et prendre sur soi</p>
<p>Unité d'analyse :</p>	<p>j'avais ça à l'esprit donc je me disais mais "ferme là" c'est pour ça là que je prends sur moi si non j'étouffe le débat, y se passe plus rien. En même temps, tu te prends au jeu, tu as envie de participer au débat sans le diriger ni en apporter ses vérités mais c'est tellement intéressant tu as envie de participer vraiment en tant qu'adulte d'ailleurs pas en tant que prof ou animateur tu vois comme un élève le ferait. Donc, je me tais. D'ailleurs plusieurs fois je me suis interrompu dans le débat. J'allais dire quelque chose, mais quelqu'un d'autre a relancé. Mais tu vois, quand je dis que je me retiens c'est pas pour distribuer la parole non c'est plutôt parce que j'avance aussi dans mon cheminement dans mon raisonnement et j'ai envie de dire des choses mais je peux pas [...] la parole du prof c'est la parole du prof, elle s'impose et ça ben non si non on a pas vraiment ce qu'ils en pensent, si non ça va être pris pour la vérité suprême et c'est pas de tout ce qu'on cherche c'est pour ça qu'il vaut mieux rien dire et prendre sur soi</p>		
<p>9.43 Ch 103 : Ok (visionnage)</p>			
<p>C 104 : Je sais pas pourquoi je résume le débat, mais je sais pas là</p>			
<p>Ch 105 : Oui pourquoi ça ?</p>			
<p>C 106 : Oui parce que j'ai l'impression de tourner en rond en fait. Oui et en plus ça monte bien là et ça prend mais bon</p>			

Ch 107 : Oui ça ralenti un peu les échanges là non (visionnage)			
C 108 : Exact oui mais tu vois, je pense que répond à un besoin de moi en fait, c'est moi qui ressent le besoin là de synthétiser, d'avoir une vue tu vois on en est là, y a ça encore à faire ça et ça tu vois, comme si je me repère dans programmation pour ensuite avancer c'est un réflexe de prof tu vois. C'est ça, parce que le cours doit se faire pas n'importe comment et c'est essentiel de planifier voilà c'est ça, c'est hyper important de planifier. Ils ont exprimé ça ça ça ça, et ok on continue puis reste ça ça ça et ça donc faire un bilan d'étape. Non mais je fais ça en cours pour me repérer c'est tout, cherche plus	c'est moi qui ressent le besoin là de synthétiser	d'avoir une vue tu vois on en est là, y a ça encore à faire ça et ça tu vois, comme si je me repère dans la programmation pour ensuite avancer c'est un réflexe de prof tu vois. C'est ça, parce que le cours doit se faire pas n'importe comment et c'est essentiel de planifier voilà c'est ça, c'est hyper important de planifier. Ils ont exprimé ça ça ça et ça, et ok on continue puis reste ça ça ça et ça et donc faire un bilan d'étape. Non mais je fais ça en cours pour me repérer c'est tout	
Ch 109 : Donc toi pour y voir plus clair			
C 110 : Oui et de le formuler tu vois ce que toi peux rajouter là-dessus tu vois éventuellement à fin			
Ch 111 : C'est curieux			

<p>C 112 : Oui mais c'est du prof là qui se joue c'est évident. On peut pas être prof et ne rien apporter on en revient à ça c'est évident tu vois ça revient Et pourtant je fais tout pour résister mais non c'est plus fort que moi. Tu vois ça me permet d'envisager dans quelle direction la discussion pourrait partir etc tu vois</p>		<p>ça me permet d'envisager dans quelle direction la discussion pourrait partir</p>	<p>On peut pas être prof et ne rien apporter on en revient à ça c'est évident tu vois ça revient. pourtant je fais tout pour résister mais non c'est plus fort que moi</p>
<p>Ch 113 : Donc tu ranges dans les boîtes plus possible ensuite comment faire pour ce qui reste qui n'a pas encore été dit</p>			
<p>C 114 : Oui c'est ça</p>			
<p>Ch 115 : Mais c'est comme en cours ?</p>			
<p>C 116 : Oui mais je n'ai pas cet objectif en tête. me dis pas que là il faut que je recadre par ce qu'ils disent n'importe quoi où qu'ils répètent des trucs pas du tout non. Suis vraiment dans autre chose c'est juste pour avoir une vision de là où on en est pas je crois que ça répond à moi enfin à un besoin chez moi plus tôt que chez eux parce qu'eux ils sont bien là, ça discute, ils sont dedans enfin non franchement tu vois y a pas besoin de recadrer enfin c'est intéressant là, il se passe des choses chez les élèves</p>	<p>Je me dis pas que là il faut que je recadre par ce qu'ils disent n'importe quoi où qu'ils répètent des trucs pas du tout non. Suis vraiment dans autre chose c'est juste pour avoir une vision</p>		

Unité d'analyse :	<p>c'est moi qui ressens le besoin là de synthétiser, d'avoir une vue tu vois on en est là, y a ça encore à faire et ça tu vois, comme si je me repère dans la programmation pour ensuite avancer c'est un réflexe de prof tu vois. C'est ça, parce que le cours doit se faire pas n'importe comment et c'est essentiel de planifier voir c'est ça, c'est hyper important de planifier. Ils ont exprimé ça ça ça et ça, et ok on continue puis reste ça ça et ça et donc faire un bilan d'étape. Non mais je fais ça en cours pour me repérer c'est tout [...] On ne peut pas être prof et ne rien apporter on en revient à ça c'est évident tu vois ça revient. Et pourtant je fais tout pour résister mais non c'est plus fort que moi. Tu vois ça me permet d'envisager dans quelle direction la discussion pourrait partir [...] Je me dis pas que là il faut que je recadre par ce qu'ils disent n'importe quoi où qu'ils répètent des trucs pas du tout non. Suis vraiment dans autre chose c'est juste pour avoir une vision</p>		
Ch 117 : D'accord			
14.01 C 118 : Donc c'est un besoin chez moi pour m'aider à construire les représentations qu'ils ont pour comprendre comment ils fonctionnent, parce que ce n'est pas habituel de chercher ça, voilà donc pour comprendre comment ils fonctionnent mais je me rends compte qu'ils ont aussi un moment besoin d'y voir clair on a fait ça ça ça, tous ces points de vue ont été évoqués, ça et ça ça se rencontre, ça ça rentre en conflit, pour que eux aussi ils puissent avancer dans leur tête			
Ch 119 : Donc tu le fais à la fois pour toi, pour le volet pédagogique pour construire ta séance, mais aussi pour eux			
C 120 : Oui là ce sont des moments de méta-analyse			

si tu veux			
Ch 121 : On passe à la suite (visionnage)			
C 122 : Tu as vu que j'essaye de ne pas terminer mais question là comme on avait vu [se réfère l'autoconf croisée] ?			
Ch 123 : Oui je vois et alors ?			
C 124 : Je me suis dit allez je vais essayer la question en suspens mais c'est dur c'est dur parce qu'on nous a appris à questionner en étant très précis alors que là non c'est plutôt pour faire dire des choses sans diriger			
Ch 125 : Et comment tu trouves?			
C 126 : Ben c'est pas mal non y a des choses qui sortent et ce qui est bien c'est qu'on fait émerger de l'inattendu parce qu'on a des surprises comme évoqué avant et ça c'est bien. Donc on n'est plus dans je sais pas de l'entendu tu vois			
Ch 127 : Oui oui et ça c'est important ?			
C 128 : Oui le but c'est vraiment ça alors bon on a bouscule un peu les habitudes			
15.17 Ch 129 : Oui oui c'est ça, alors la suite (visionnage)			

<p>C 130 : Ca là, je suis un peu coincé là avec cette réponse "faut se mettre des barrières mais pas trop" parce que spontanément je dis « lesquelles ? », tu vois j'ai envie d'aller un peu chercher plus loin tu vois mais eux-mêmes ils sont en train de chercher tu vois, ils savent pas encore leur âge tu vois ils savent pas encore répondre à cette question tu vois. Ils en sont à un premier stade, alors des barrières « oui ok », « ah bon » et « pas trop » tu vois. Si j'y vais-je dis « ok d'accord lesquelles ? » du coup je me retrouve avec quelque chose d'impératif, de scolaire et j'ai envie de dépasser ce rapport</p>	<p>je suis un peu coincé là</p>		<p>du coup je me retrouve avec quelque chose d'impératif, de scolaire et j'ai envie de dépasser ce rapport</p>
<p>Ch 131 : Ce rapport?</p>			
<p>C 132 : Oui c'est à dire de nous retrouver dans des choses un peu toutes faites tu vois. Puis c'est des choses qui ne sont pas encore formulées pleinement dans leur tête, mais je suis très embêtée avec ça parce que tout est flou là</p>		<p>c'est des choses qui ne sont pas encore formulées pleinement dans leur tête, mais je suis très embêtée avec ça parce que tout est flou là</p>	
<p>Ch 133 : D'accord, et le fait de ne pas le formuler quelle est l'intention derrière ? Parce que là je pourrais dire « oui des barrières, mais quelles barrières, quelles limites ? »</p>			
<p>C 134 : Parce que je me dis que ça va couper</p>			
<p>Ch 135 : Ca va couper quoi?</p>			

<p>C 136 : Ben parce que lui il va se sentir obligé de donner une réponse là maintenant alors que peut-être il n'en sait rien. Peut-être que c'est une intuition qui va finalement grossir et devenir quelque chose après mais que là on est encore au stade où ils viennent de commencer à réfléchir Parce qu'à part Lucas qui a une liste et qui peut répondre, les autres sont quand même parties de relativisme absolument, je trouve qu'il y a de progrès, oui on peut avoir des barrières oui ok c'est vrai, c'est concevable. On ne peut pas rire de tout mais pas trop pour pas avoir l'air psychorigide</p>		<p>il va se sentir obligé de donner une réponse là maintenant alors que peut-être il n'en sait rien</p>	<p>Peut-être que c'est une intuition qui va finalement grossir et devenir quelque chose après mais que là on est encore au stade où ils viennent de commencer à réfléchir</p>
<p>Ch 137 : Ca c'est intéressant ton but parce que je sais que c'est super riche ce qui émerge, ton but là est clair c'est-à-dire que tu as conscience que c'est très riche ce qui émerge mais que de poser des questions très précises sur ce qui est en train de dire ben</p>			
<p>C 138 : Ben ils risquent de sortir n'importe quoi, ce qui leur passe par la tête, pour donner une réponse au prof, n'importe quoi qui va se figer en une position, une attitude, une certitude, qui n'est peut-être pas celle à laquelle ils avaient réfléchi</p>			<p>ils risquent de sortir n'importe quoi, ce qui leur passe par la tête pour donner une réponse au prof n'importe quoi qui va se figer en une position, une attitude, une certitude, qui n'est peut-être pas celle à laquelle ils avaient réfléchi</p>

Ch 139 : Donc on a un risqué, et c'est un mot que j'avais utilisé et qui me plaisait bien, on a le risque de retomber dans une forme de « vernis »			
C 140 : Oui c'est à dire qu'ils vont finir par dire des choses qu'on a envie d'entendre mais on n'a pas sincérité qu'ils semblent pourtant en train de rechercher, parce qu'on voit bien qu'ils réfléchissent en même temps qu'ils parlent		parce qu'on voit bien qu'ils réfléchissent en même temps qu'ils parlent	c'est à dire qu'ils vont finir par dire des choses qu'on a envie d'entendre mais on n'a pas sincérité qu'ils semblent pourtant en train de rechercher
Ch 141 : D'accord			
C 142 : Et c'est vrai gênant pour un prof d'avoir des élèves qui disent « oui peut-être, pas trop, quelquefois » moi ça ne me gêne pas			
Ch 143 : Parce qu'en cours ?			
C 144 : Ben on demande un peu de rigueur « quand ? où ? » etc			
Ch 145 : On construit la pensée en fait			
Unité d'analyse :	je suis un peu coincé là [...] du coup je me retrouve avec quelque chose d'impératif, de scolaire et j'ai envie de dépasser ce rapport [...] c'est des choses qui ne sont pas encore formulées pleinement dans leur tête mais je suis très embêtée avec ça parce que tout est flou là [...] il va se sentir obligé de donner une réponse là maintenant alors que peut-être il n'en sait rien. Peut-être que c'est une intuition qui va finalement grossir et devenir quelque chose après mais que là on est encore au stade où ils viennent de commencer à réfléchir [...] ils risquent de sortir n'importe quoi, ce qui leur passe par la tête, pour donner une réponse au prof n'importe quoi qui va se figer en une position, une attitude, une certitude, qui n'est peut-être pas celle laquelle ils avaient réfléchi [...] c'est à dire qu'ils vont finir par dire des choses qu'on a envie d'entendre		

	mais on n'a pas la sincérité qu'ils semblent pourtant en train de rechercher, parce qu'on voit bien qu'ils réfléchissent en même temps qu'ils parlent		
C 146 : Oui enfin parce qu'elle repose sur un savoir là, et encore plus dans cet épisode, c'est autre chose			
Ch 147 : Attends on va le remettre (visionnage)			
C 148 : Oui tu vois là on est dans autre chose, on est sur la construction de soi, là cette approximation moi ça me va. C'est pour ça que je ne cherche plus tu vois, je ne veux pas qu'ils soient radicaux catégoriques sur ce qu'ils pensent, il faut laisser du temps pour qu'ils comprennent comment fonctionnent, comment ils pensent et éviter de répondre pour répondre et se retrouver figés dans comment dire dans des opinions qu'ils ont un peu balancé sans trop y croire tu vois ce que je veux dire ?	là cette approximation là moi ça me va. C'est pour ça que je ne cherche plus tu vois	il faut laisser du temps pour qu'ils comprennent comment fonctionnent, comment ils pensent et éviter de répondre pour répondre et se retrouver figés dans comment dire dans des opinions qu'ils ont un peu balancé sans trop y croire	je ne veux pas qu'ils soient radicaux, catégoriques sur ce qu'ils pensent
Ch 149 : Oui oui, je vois bien			

<p>C 150 : Parce que si non ils s’y enferment et c’e pas ce qu’on recherche enfin moi c’est quelque chose d’important, moi je ne veux pas normer processus</p>			<p>je ne veux pas normer le processus</p>
<p>Unité d'analyse :</p>	<p>Là on est dans autre chose, on est sur la construction de soi, là cette approximation là moi ça me va. C’e pour ça que je ne cherche pas plus tu vois, je ne veux pas qu’ils soient radicaux, catégoriques sur ce qu’ils pensent, il faut laisser du temps pour qu’ils comprennent comment ils fonctionnent, comment ils pensent et éviter de répondre pour répondre et se retrouver figer dans comment dire dans des opinions qu’ils ont un peu balancé sans trop y croire [...] je ne veux pas normer le processus</p>		
<p>Ch 151 : Donc tu acceptes l’idée d’une insatisfaction professionnelle pour avoir un gamin en fasse qui construit ?</p>			

<p>C 152 : Oui c'est complètement ça. Dans ce passage là, l'histoire des limites, on est là dedans. D'ailleurs on est souvent là dedans. C'est-à-dire qu'on se dit un gamin de 4^{ème} il doit savoir ça, on va aller appuyer l'acquisition d'un savoir, on ne sait pas du tout s'il est mûre pour ça, on ne sait pas s'il est en capacité de maîtriser ce savoir or on va lui faire travailler cette compétence jusqu'à l'imposer presque. C'est pour ça que là, moi je n'insiste pas, je ne précise pas plus ma question pour éviter de le retrouver dans cette situation. En plus, je suis sûr certain qu'autant certains comme Lucas sont capables de comprendre mais les autres non, pas du tout enfin pas tous</p>			
<p>Ch 153 : Oui je vois, mais qu'est-ce qui fait qu'en cours ordinaire on va quand même travailler les savoirs même si tous les élèves ne maîtrisent pas les bases et pas là ?</p>			
<p>C 154 : Ben parce que là ils parlent d'eux. Quand c'est un savoir scolaire c'est différent. On peut attendre la maîtrise de tel tel tel truc maintenant. Ici on est dans la formation de soi, et dans la formation de soi il n'y a pas de pas de limite de temps, on est sûr sur autre chose que ce qu'on travaille en cours</p>			
<p>Ch 155 : Oui mais c'est au programme ?</p>			

C 156 : Oui mais on ne euh comment dire, on ne travaille pas comme ça. On transmet plus du savoir on ne sait pas faire ça même si c'est écrit mais on ne sait pas le faire			
20.23 Ch 157 : D'accord, bon on peut continuer (visionnage)			
C 158 : Là je me suis efforcé aussi à laisser des silences	Là je me suis efforcé aussi à laisser des silences		
Ch 159 : C'est hyper net là et c'est nouveau non ?			
C 160 : Clairement, ces silences n'auraient pas existé en débat 1 ou 2 c'est net		ces silences n'auraient pas existé en débat 1 ou 2	
Ch 161 : Oui puis là il est long			
C 162 : Oui et il a permis à lui de prendre la parole et on l'avait pas franchement entendu			
Ch 163 : Et est-ce qu'à ce moment, très précisément, tu as conscience de ce blanc que tu laisses là ou pas du tout ?			

<p>C 164 : Oui très clairement, cela a d'ailleurs été très compliqué pour moi. Mais je sais qu'ils peuvent vraiment les mettre à profit, ils sont vraiment dans la réflexion et ça j'en suis persuadé, je les connais donc je peux en être certain. On est à la fin de l'année et là c'est clair. Ils sont tous engagés dans le débat, regarde là ils sont tous attentifs. Ils sont avec moi, du coup s'il y a un silence c'est pas grave. Donc je veux bien leur laisser ce temps là tu vois c'est un rigolo de dire ça. Mais c'est pas du temps vide, sans rien, c'est pas tu vois comme si les gamins jouaient la montre pour faire gagner du temps</p>			<p>je sais qu'ils peuvent vraiment les mettre à profit, ils sont vraiment dans la réflexion [...] c'est pas du temps vide, sans rien, c'est pas tu vois comme si les gamins jouaient la montre pour faire gagner du temps</p>
<p>Ch 165 : Ah ça existe ça</p>			
<p>C 166 : Non oui enfin bon à la marge tu vois. Enfin on voit bien que certaines choses ont besoin de temps tu vois pour faire mûrir ses idées où pour bien tout simplement se questionner. Parce que ce qui est intéressant c'est pas forcément ce qu'ils disent là, c'est aussi qu'ils se posent des questions qu'ils ignoraient jusqu'à présent. C'est aussi ça je crois l'EMC. Donc ces silences sont précieux. D'ailleurs des élèves étaient venus me dire que c'était génial parce qu'ils ont découverts des sujets sur lesquels ils n'avaient jamais pu réfléchir jusqu'à présent que là ils réfléchissent encore bien au-delà du cours et ils avaient trouvé ça génial</p>		<p>on voit bien que certaines choses ont besoin de temps tu vois pour faire mûrir ses idées où pour bien tout simplement se questionner. Parce que ce qui est intéressant c'est pas forcément ce qu'ils disent là, c'est aussi qu'ils se posent des questions qu'ils ignoraient jusqu'à présent. C'est aussi ça je crois l'EMC</p>	

Ch 167 : Ah classe			
C 168 : Puis par moment quand il n’y avait plus rien j’avais relancé tu vois en disant des trucs			
Ch 169 : Juste pour revenir quand tu dis ils ont besoin d’une pause qu’est-ce que tu veux dire ?			
C 170 : Ben certains sont en train de réfléchir à des trucs qu’ils ont pas formulé, ou peut-être qu’ils n’ont pas envie de formuler, et voilà. Là il n’y a aucun qui joue avec sa montre, ou qui s’ennuie certains ont besoin juste de rien			
Ch 171 : Et ton intention derrière?			
C 172 : Je laisse des blancs là, parce que je voudrais laisser de l’espace pour que quelqu’un le prenne. Et surtout des élèves comme Marina là qui n’avait encore rien dit jusqu’à présent. C’est une fille qui ne parle vraiment pas beaucoup et en classe c’est pareil. Ce sont des jeunes qui voilà qui n’osent pas toujours prendre la parole			je laisse des blancs là, parce que je voudrais laisser de l’espace pour que quelqu’un le prenne. Et surtout des élèves comme Marina là qui n’avait encore rien dit jusqu’à présent. C’est une fille qui ne parle vraiment pas beaucoup en classe c’est pareil. Ce sont des jeunes qui voilà qui n’osent pas toujours prendre la parole
Ch 173 : Donc tu veux laisser la parole à tout le monde ?			

C 174 : Oui je veux que tout le monde se se autorisé à prendre la parole et pas juste ceux q ont l'habitude et qui interviennent facilement			je veux que tout le monde se se autorisé à prendre la parole et p juste ceux qui ont l'habitude et q interviennent facilement
Unité d'analyse :	Là je me suis efforcé aussi à laisser des silences [...] ces silences n'auraient pas existé en débat 1 ou 2 [...] sais qu'ils peuvent vraiment les mettre à profit, ils sont vraiment dans la réflexion [...] c'est pas du temps vide, sans rien, c'est pas tu vois comme si les gamins ils jouaient la montre pour faire gagner du temps [. je laisse des blancs là, parce que je voudrais laisser de l'espace pour que quelqu'un le prenne. Et surtout d élèves comme Marina là qui n'avait encore rien dit jusqu'à présent. C'est une fille qui ne parle vraiment p beaucoup et en classe c'est pareil. Ce sont des jeunes qui voilà qui n'osent pas toujours prendre la paro [...] je veux que tout le monde se sent autorisé à prendre la parole et pas juste ceux qui ont l'habitude et q interviennent facilement [...] on voit bien que certaines choses ont besoin de temps tu vois pour faire mù ses idées où pour ben tout simplement se questionner. Parce que ce qui est intéressant c'est pas forcéme ce qu'ils disent là, c'est aussi qu'ils se posent des questions qu'ils ignoraient jusqu'à présent. C'est aussi je crois l'EMC		
23.13 Ch 175 : D'accord, et autre chose dans le et le deuxième débat tu parlais du rythme du déba Tu disais que tu conseillais à tes stagiaires c prendre le devant et d'imprimer le rythme. Alo que là dans ce débat c'est complètement différent			
C 176 : Ah oui oui franchement. C'est vraiment u exercice à rebours du fonctionnement normal de classe			
Ch 177 : Tu saurais l'expliquer?			

C 178 : Ben là sur le plan de l'objectif on va pourquoi parce que là ils sont en train de se construire eux		sur le plan de l'objectif on va pourquoi parce que là ils sont en train de se construire eux	
Ch 179 : Oui ça c'est nouveau parce que tu parles souvent des connaissances			
C 180 : Oui mais avec nos échanges, je me rend bien compte que l'EMC va plus loin et qu'on dépasse une manière d'enseigner traditionnelle. On casse tout là sur le passage		avec nos échanges, je me rend bien compte que l'EMC va plus loin et qu'on dépasse une manière d'enseigner traditionnelle. On casse tout là sur le passage	
Ch 181 : Oui			
C 182 : En tout cas, là c'est juste que enfin c'est uniquement par rapport à leur réflexion à eux et à celles des autres qu'ils peuvent se construire. Ils n'ont pas besoin du prof pour ça. Ils ont besoin du prof quand ils n'ont pas les mots où quand ils n'arrivent pas à ce mettre d'accord mais c'est tout au point de vue pratique et technique mais si non c'est tout. C'est pour ça que je laisse parfois ces silences comme là et après ça repart		c'est uniquement par rapport à leur réflexion à eux et à celles des autres qu'ils peuvent se construire. Ils n'ont pas besoin du prof pour ça. Ils ont besoin du prof quand ils n'ont pas les mots où quand ils n'arrivent pas à ce mettre d'accord mais c'est tout, au point de vue pratique et technique mais si non c'est tout	
Ch 183 : Attend on le remet (visionnage)			

<p>C 184 : En effet, tu vois, je suis à deux doigts d'enchaîner puis je me retiens et du coup tu vois ça prend même sans moi. C'est ça qui est chouette. Et moi j'accepte maintenant, je dis maintenant parce que c'est nouveau quand même, j'accepte que ça peut se passer en-dehors de moi, et du coup, par rapport à une activité de classe ordinaire ben je sais pas j'ai vraiment l'impression que là ils ont besoin de temps pour se construire alors que dans une activité de classe, quand il y en a un ou deux qui ne font rien et qui demandent du temps supplémentaire, ben c'est du temps perdu pour les autres tu vois, pour l'ensemble. Là je ne suis pas d'accord. Or ici ils sont tous en train de faire quelque chose, même s'ils sont immobiles, et qu'ils ne sont pas dans une action, ils sont tous attentifs j'en vois aucun qui attend que ça se passe ou qui regarde sa montre en ce disant allez encore 10 minutes</p>	<p>je suis à deux doigts d'enchaîner puis je me retiens et du coup tu vois ça prend même sans moi [...]</p>	<p>par rapport à une activité de classe ordinaire, ben je sais pas j'ai vraiment l'impression que là ils ont besoin de temps pour se construire alors que dans une activité de classe, quand il y en a un ou deux qui ne font rien et qui demandent du temps supplémentaire, ben c'est du temps perdu pour les autres tu vois, pour l'ensemble. Là je ne suis pas d'accord. Or ici ils sont tous en train de faire quelque chose même s'ils sont immobiles, qu'ils ne sont pas dans une action ils sont tous attentifs j'en vois aucun qui attend que ça se passe ou qui regarde sa montre en ce disant allez encore 10 minutes</p>	<p>Et moi j'accepte maintenant, je dis maintenant parce que c'est nouveau quand même, j'accepte que ça peut se passer en-dehors de moi</p>
<p>Ch 185 : Tu es très attentive à ça</p>			
<p>C 186 : Oui mais j'ai pas non plus envie que les élèves s'ennuient, qu'ils aient l'impression de ne rien faire et de prendre son temps, c'est important ça pour moi</p>			<p>j'ai pas non plus envie que les élèves s'ennuient, qu'ils aient l'impression de ne rien faire et de prendre son temps</p>
<p>Ch 187 : C'est amusant de dire que tu es attentive à cela et que donc tu acceptes de te taire</p>			

<p>C 188 : Oui c'est vrai (rire) mais encore une fois c'est se taire pour permettre que quelque chose bouge chez eux, au plus profond d'eux j'ai envie de dire. C'est pas du savoir qu'on veut transmettre mais autre chose qui a besoin de temps tu vois que je veux dire ?</p>	<p>c'est se taire pour permettre que quelque chose bouge chez eux, au plus profond d'eux j'ai envie de dire. C'est pas du savoir qu'on veut transmettre mais autre chose qui a besoin de temps</p>		
<p>Ch 189 : Oui oui je vois bien</p>			
<p>25.11 C 190 : Mais c'est important pour moi qu'on travaille ensemble comme ça. n'aurais pas laissé autant de temps</p>		<p>c'est important pour moi qu'on travaille ensemble comme ça</p>	
<p>Ch 191 : C'est quelque chose qui t'es apparue qu'on a fait dans les autoconf croisées</p>			
<p>C 192 : Oui et même le travail d'Estelle qui a commencé au départ était plein de silences, finalement cela avait quand même accouché de quelque chose [fa référence au premier débat] tu vois et sans le silence, si on avait meublé il ne se serait rien passé</p>		<p>même le travail d'Estelle qui a commencé au départ était plein de silences finalement cela avait quand même accouché de quelque chose [fa référence au premier débat] tu vois et sans le silence, si on avait meublé il ne se serait rien passé</p>	

Unité d'analyse :	<p>Sur le plan de l'objectif on voit pourquoi parce que là ils sont en train de se construire eux [...] avec ne échanges, je me rends bien compte que l'EMC va plus loin et qu'on dépasse une manière d'enseigner traditionnelle. On casse tout là sur le passage [...] c'est uniquement par rapport à leur réflexion à eux et celles des autres qu'ils peuvent se construire. Ils n'ont pas besoin du prof pour ça. Ils ont besoin du prof quand ils n'ont pas les mots où quand ils n'arrivent pas à ce mettre d'accord mais c'est tout, au point de vue pratique et technique mais si non c'est tout [...] je suis à deux doigts d'enchaîner puis je me retiens et c'est coup tu vois ça prend même sans moi. C'est ça qui est chouette. Et moi j'accepte maintenant, je cède maintenant parce que c'est nouveau quand même, j'accepte que ça peut se passer en-dehors de moi, et c'est coup, par rapport à une activité de classe ordinaire, ben je sais pas j'ai vraiment l'impression que là ils ont besoin de temps pour se construire alors que dans une activité de classe, quand il y en a un ou deux qui ne font rien et qui demandent du temps supplémentaire, ben c'est du temps perdu pour les autres tu vois pour l'ensemble. Là je ne suis pas d'accord. Or ici ils sont tous en train de faire quelque chose, même s'ils sont immobiles, et qu'ils ne sont pas dans une action, ils sont tous attentifs j'en vois aucun qui attend que ça se passe ou qui regarde sa montre en ce disant allez encore 10 minutes [...] j'ai pas non plus envie que les élèves s'ennuient, qu'ils aient l'impression de ne rien faire et de prendre son temps [...] c'est important pour moi que depuis qu'on travaille ensemble comme ça [...] même le travail d'Estelle qui au départ était plein de silences, finalement cela avait quand même accouché de quelque chose [fait référence au premier débat] tu vois et sans le silence, si on avait meublé il ne se serait rien passé</p>		
Ch 193 : Et par rapport à un temps ordinaire tu vois dit il y a le gamin qui fait rien et qui demande encore 5 minutes supplémentaires parce qu'il a rien fait avant et qu'il veut encore gratter 5 minutes			
C 194 : Oui où c'est bientôt la fin et il veut encore tirer un peu en longueur			
Ch 195 : Là c'est vraiment autre chose			

<p>C 196 : Oui là, tu vois quand je laisse le silence comme on l'a vu, ils sont engagés oui ils sont engagés dans l'apprentissage, un gamin qui va tirer en longueur dans une activité où il pose 15 000 questions juste pour jouer la montre c'est autre chose, c'est un gamin qui n'est pas engagé dans l'activité et du coup si tu le laisses il ne s'engage pas plus. Que là, c'est l'inverse qui se produit. Si tu le laisses ben il progresse, c'est l'effet inverse qui se produit, il s'engage davantage</p>			
<p>Ch 197 : C'est ton but?</p>			
<p>C 198 : Oui, c'est ce qui me porte dans cet exercice notamment comme tu le proposes parce que beaucoup avant je ne voyais pas vraiment ça, j'étais satisfait du boulot alors que c'est moi qui donnais tout alors que là, ce qui est intéressant c'est qu'il y a quelque chose à faire, pour les faire avancer tu vois</p>			
<p>Ch 199 : Oui il y a une utilité</p>			
<p>C 200 : Clairement</p>			
<p>Ch 201 : Bon on continue ?</p>			
<p>C 202 : Oui (visionnage)</p>			
<p>Ch 203 : Là ta position là, faudrait presque reprendre ta position dans le premier débat</p>			

C 204 : Ouais là je suis vraiment hyper détendu, laisse tout dire	là je suis vraiment hyper détendu, laisse tout dire		
Ch 205 : Mais c'est pas habituel enfin par rapport au premier débat			
C 206 : Oui mais là c'est différent. Ils sont très bons dans le débat puisque j'en avais déjà fait. Donc, je suis confiant. Puis y a aussi le fait d'être assis sur les tables qui contribuent à ça tu vois, c'est très cool là. Y a le fait que c'est génial ce qu'ils disent depuis le début du débat ça aussi c'est important		Ils sont très bons dans le débat puisque j'en avais déjà fait. Donc je suis confiant. Puis y a aussi le fait d'être assis sur les tables qui contribuent à ça tu vois, c'est très cool là	Y a le fait que c'est génial ce qu'ils disent depuis le début du débat ça aussi c'est important
Ch 207 : Ah			
C 208 : Ben oui, je suis dans enfin je leur apprends quelque chose là, c'est bien grâce à ce moment qu'ils peuvent s'engager comme ça, puis j'évite de revenir pas de tout ce qu'ils savent où de tout ce qu'ils articulent et ça c'est précieux pour moi, j'ai découvert des choses enfin je les découvre			c'est bien grâce à ce moment qu'ils peuvent s'engager comme ça
Unité d'analyse :	là je suis vraiment hyper détendu, je laisse tout dire [...] Ils sont très bons dans le débat puisque j'en avais déjà fait. Donc, je suis confiant. Puis y a aussi le fait d'être assis sur les tables qui contribuent à ça tu vois, c'est très cool là. Y a le fait que c'est génial ce qu'ils disent depuis le début du débat ça aussi c'est important [...] c'est bien grâce à ce moment qu'ils peuvent s'engager comme ça		
Ch 209 : Ca c'est intéressant et concernant l'espace là, ta posture est différente non ?			

<p>C 210 : Oui alors très clairement tu vois là je suis sûr enfin j'ai proposé qu'ils s'asseyent sur les tables pour moi ça c'est important. Tu vois, je trouve qu'à l'école on les infantilise. Regarde ce matin par exemple, j'étais avec une classe de 3^{ème} et un élève je le surprends le doigt sur le bouton de l'ordinateur de son voisin et je lui dis mais tu fais quoi ? A la maison tu fais ça ? Tes parents sont à l'ordinateur ou ton frère ou ta sœur peu importe et tu fais ça ? Et il répond, « non c'est juste à l'école que je fais ça ». Tu vois on les infantilise et c'est clairement ça. On les prend pour des gamins alors ils font les gamins. Au contraire tu vois là, je les laisse s'asseoir sur les tables, jamais ça arrive ça, jamais. Mais ça leur donne une place d'être humain pas d'élève, ça c'est essentiel pour moi, ça pousse à la sincérité, le vernis il disparaît, ils sont vraiment eux</p>	<p>là je suis enfin j'ai proposé qu'ils s'asseyent sur les tables [...] Au contraire tu vois là, je les laisse s'asseoir sur les tables, jamais ça arrive ça, jamais</p>	<p>Mais ça leur donne une place d'être humain pas d'élève, ça c'est essentiel pour moi, ça pousse à la sincérité, le vernis il disparaît, ils sont vraiment eux</p>	<p>pour moi ça c'est important. Tu vois, je trouve qu'à l'école on les infantilise [...] On les prend pour des gamins alors ils font les gamins</p>
<p>Unité d'analyse :</p>	<p>là je suis enfin j'ai proposé qu'ils s'asseyent sur les tables, pour moi ça c'est important. Tu vois, je trouve qu'à l'école on les infantilise [...] On les prend pour des gamins alors ils font les gamins. Au contraire tu vois là, je les laisse s'asseoir sur les tables, jamais ça arrive ça, jamais. Mais ça leur donne une place d'être humain pas d'élève, ça c'est essentiel pour moi, ça pousse à la sincérité, le vernis il disparaît, ils sont vraiment eux</p>		
<p>Ch 211 : Donc c'était un choix cette question de l'espace ?</p>			
<p>C 212 : Oui</p>			

Ch 213 : Ok on en reparlera à l'autoconf croisé c'est vraiment intéressant on continue (visionnage			
32.04 C 214 : Alors ça c'est mon truc aussi j'acquiesce tout le temps, j'acquiesce et je dis oui tout le temps, parce qu'ils ont souvent tendance à s'arrêter au milieu de la phrase , parce qu'ils n'ont pas confiance en eux etc et moi j'acquiesce beaucoup pour les encourager à s'exprimer, prendre confiance. Pour dire, « ok j'entends, vas continue, t'as le droit d'avoir ton avis, exprime le mais ça je le fais en classe aussi tout le temps	j'acquiesce tout le temps, j'acquiesce et je dis oui tout le temps	parce qu'ils ont souvent tendance à s'arrêter au milieu de la phrase	
Ch 215 : D'accord, c'est			
C 216 : C'est un encouragement à la parole			
Ch 217 : Pour			
C 218 : Ben tu peux y aller, ça ne va pas changer ce que je pense de toi, ce que le groupe pense de toi tu peux dire les choses, même si tu dis une horreur, dis ton horreur après on verra			tu peux y aller, ça ne va pas changer ce que je pense de toi, ce que le groupe pense de toi, tu peux dire les choses, même si tu dis une horreur, dis ton horreur après on verra
Ch 219 : Parce que l'inverse est vraie, parce qu'ils n'ont pas confiance en eux quand tu faisais une expression mitigée ils s'arrêtaient c'est ça ?			

<p>C 220 : Oui oui c'est ça, ils ne finissent pas leurs phrases, ils te regardent et ils ne finissent pas leurs phrases parce qu'ils ne sont pas sûr d'eux, ils attendent que tu leur dises oui pour qu'ils finissent leurs phrases parce qu'ils ne sont pas sûr d'eux et c'est vrai j'acquiesce beaucoup. Et à l'ordre du brevet je dois me forcer pour ne pas acquiescer tout le temps parce qu'on n'est pas censé s'exprimer</p>		<p>ils te regardent et ils ne finissent pas leurs phrases parce qu'ils ne sont pas sûr d'eux, ils attendent que tu leur dises oui pour qu'ils finissent leurs phrases parce qu'ils ne sont pas sûr d'eux et c'est vrai j'acquiesce beaucoup</p>	
<p>Unité d'analyse :</p>	<p>j'acquiesce tout le temps, j'acquiesce et je dis oui tout le temps, parce qu'ils ont souvent tendance à s'arrêter au milieu de la phrase [...] tu peux y aller, ça ne va pas changer ce que je pense de toi, ce que le groupe pense de toi, tu peux dire les choses, même si tu dis une horreur, dis ton horreur après on verra [...] ils te regardent et ils ne finissent pas leurs phrases parce qu'ils ne sont pas sûr d'eux, ils attendent que tu leur dises oui pour qu'ils finissent leurs phrases parce qu'ils ne sont pas sûr d'eux et c'est vrai j'acquiesce beaucoup</p>		
<p>34.15 Ch 221 : Bon on continue (visionnage)</p>			
<p>C 222 : Là je ne me suis pas réinstallé (l'enseignante s'est levée pour fermer la porte afin d'atténuer le bruit qui provenait des autres salles) pour rester en-dehors, parce que là ils sont super là, je les laisse [...] Ils débattent vraiment entre eux</p>	<p>Là je ne me suis pas réinstallé (l'enseignante s'est levée pour fermer la porte afin d'atténuer le bruit qui provenait des autres salles) pour rester en-dehors, parce que là ils sont super là, je les laisse, là ils n'ont plus besoin de moi et c'est un moment génial. Ils débattent vraiment entre eux</p>	<p>là ils n'ont plus besoin de moi c'est un moment génial</p>	

<p>Ch 223 : Donc c'est vraiment un choix pour toi de rester en-dehors parce qu'à un moment je me suis dit que c'était un peu le hasard</p>			
<p>C 224 : Non pas du tout, d'ailleurs je ne voulais pas me réinstaller d'abord parce que tout le monde m'aurait regardé, cela aurait cassé ce moment très fort d'échange là entre eux, ils étaient tellement bien mais ça c'est le graal du prof, tu vois, ça c'est génial quand tu peux t'effacer et laisser les élèves apprendre entre eux, apprendre de ce que chacun apporte non mais c'est génial</p>			<p>ça c'est le graal du prof, tu vois, ça c'est génial quand tu peux t'effacer et laisser les élèves apprendre entre eux, apprendre de ce que chacun apporte non mais c'est génial</p>
<p>35.01 Ch 225 : Oui et là on a quelque chose parce que ce que tu disais à l'autoconf croisée ça passe toujours par toi, ils te regardent toujours toi bon ça peut mettre la suite (visionnage) alors si on peut s'arrêter là. Dans les débats précédent, tu disais, ça fait un moment qu'on discutait et là on tournait en rond, tu disais qu'il faut un moment des concepts, faut un moment synthétiser si non ça n'a pas d'intérêt que là c'est comment ?</p>			
<p>C 226 : Ouais et là le concept d'harcèlement c'est pas moi qui l'amène et ça c'est énorme</p>			
<p>Ch 227 : Alors je sais qu'est-ce qu'on peut en dire ?</p>			

<p>C 228 : Ben c'est génial, d'ailleurs là je suis comme dire mais c'est génial là franchement. Puis là je suis là et je profite tu vois vraiment. Mais je m'appuie sur nos échanges enfin clairement, c'est bien parce que je suis en retrait, que je laisse venir sans m'imposer que j'obtiens ce résultat. C'était impossible en début d'année avec ma posture</p>		<p>c'est bien parce que je suis en retrait, que je laisse venir sans m'imposer que j'obtiens ce résultat. C'était impossible en début d'année avec ma posture</p>	
<p>Ch 229 : Et ça a l'air de te plaire ?</p>			
<p>C 230 : Ah ben carrément, enfin c'est pour ça que je fais ce métier, c'est pour vivre des moments comme ça</p>			
<p>Ch 231 : Qu'est-ce qui te plaît là, si tu peux mettre des mots</p>			
<p>C 232 : Ben les élèves sont là, enfin les élèves, ce qui est derrière l'élève, un mur s'est effondré et on les voit vraiment je sais pas comment dire authentique, et on ne peut rien prévoir. Enfin, moi je ne voyais rien de ce enfin de ce qu'ils disaient c'était impossible à anticiper, c'est bien plus riche que ce qu'il y a dans mes fiches de prép</p>			<p>les élèves sont là, enfin les élèves, ce qui est derrière l'élève, un mur s'est effondré et là on les voit vraiment je sais pas comment dire authentique, et on ne peut rien prévoir. Enfin, moi je ne voyais rien de ce enfin de ce qu'ils disaient, c'était impossible à anticiper, c'est bien plus riche que ce qu'il y a dans mes fiches de prép</p>

Unité d'analyse :	Là je ne me suis pas réinstallée (l'enseignante s'est levée pour fermer la porte afin d'atténuer le bruit qui provenait des autres salles) pour rester en-dehors, parce que là ils sont super là, je les laisse [...] débattent vraiment entre eux [...] ça c'est le graal du prof, tu vois, ça c'est génial quand tu peux t'effacer laisser les élèves apprendre entre eux, apprendre de ce que chacun apporte non mais c'est génial [...] c'est bien parce que je suis en retrait, que je laisse venir sans m'imposer que j'obtiens ce résultat. C'était impossible en début d'année avec ma posture [...] les élèves sont là, enfin les élèves, ce qui est derrière l'élève, un mur s'est effondré et là on les voit vraiment je sais pas comment dire, authentique, et on ne peut rien prévoir. Enfin, moi je ne voyais rien de ce enfin de ce qu'ils disaient, c'était impossible à anticiper, c'est bien plus riche que ce qu'il y a dans mes fiches de prép		
37.01 Ch 233 : Bon ok alors la suite (visionnage)			
C 234 : Là j'ai trouvé une contradiction et j'ai envie de m'appuyer là-dessus parce que quand il y a consensus, il y a plus de débat, ben y a plus de débat. Donc je me suis dit ben non, ça va pas, c'est dans une belle dynamique et là d'un coup plus rien. Donc je relance pour pas que ça retombe pas	Là j'ai trouvé une contradiction et j'ai envie de m'appuyer là-dessus [...] Donc je relance pour pas que ça retombe pas	parce que quand il y a consensus il y a plus de débat, ben y a plus de débat	Donc je me suis dit ben non, ça va pas, on est dans une belle dynamique et là d'un coup plus rien
Ch 235 : Donc c'est ça ton rôle dans le débat ?			

<p>C 236 : Oui je pense que c'est ça le rôle. Oui, c'est relever leurs contradictions parce qu'à un moment ils racontent tous leurs histoires, ils sont tous dans l'expression de leurs points de vue, quand il y a un consensus total ben c'est pas intéressant, relever la contradiction, parfois ils sont pas capables de relever, de la voir. Là tu mets le doigt dessus, tu pointes les contradictions</p>		<p>je pense que c'est ça le rôle. Oui c'est relever leurs contradictions parce qu'à un moment ils racontent tous leurs histoires, ils sont tous dans l'expression de leurs points de vue, quand il y a un consensus total ben c'est pas intéressant, relever la contradiction, parfois ils sont pas capables de la relever, de la voir. Là tu mets le doigt dessus, tu pointes les contradictions</p>	
<p>Ch 237 : Tu mets en lien ?</p>			
<p>C 238 : Oui et tu leur demandes soit de résoudre la tension, soit de constater que c'est étrange enfin on n'est pas obligé de tout résoudre par un consensus mais on peut s'appuyer dessus pour comprendre pourquoi c'est pas la même chose. Pourquoi le même phénomène n'a pas le même effet par exemple</p>		<p>tu leur demandes soit de résoudre la tension, soit de constater que c'est étrange enfin on n'est pas obligé de tout résoudre par un consensus mais on peut s'appuyer dessus pour comprendre pourquoi c'est pas la même chose. Pourquoi le même phénomène n'a pas le même effet par exemple</p>	

Unité d'analyse :	Là j'ai trouvé une contradiction et j'ai envie de m'appuyer là-dessus parce que quand il y a consensus, il y a plus de débat, ben y a plus de débat. Donc je me suis dit ben non, ça va pas, on est dans une belle dynamique et là d'un coup plus rien. Donc je relance pour pas que ça retombe pas [...] je pense que c'est le rôle. Oui, c'est relever leurs contradictions parce qu'à un moment ils racontent tous leurs histoires, sont tous dans l'expression de leurs points de vue, quand il y a consensus total ben c'est pas intéressant relever la contradiction, parfois ils sont pas capables de la relever, de la voir. Là tu mets le doigt dessus, tu pointes les contradictions [...] tu leur demandes soit de résoudre la tension, soit de constater que c'est étrange enfin on n'est pas obligé de tout résoudre par un consensus mais on peut s'appuyer dessus pour comprendre pourquoi c'est pas la même chose. Pourquoi le même phénomène n'a pas le même effet par exemple		
39.34 Ch 239 : Et là ton enjeu de les mettre en contradiction ?			
C 240 : Bon d'abord parce que j'ai un penchant naturel pour les contradictions. C'est un truc que je repère assez vite. Puis cette contradiction là, elle m'a heurtée, le fait de répéter une insulte dans un sens ça l'affaiblit (blague sur les noirs) et dans l'autre ça la renforce (blague sur les blondes), donc je la relève. J'ai pas d'idée en tête ou de concepts vers lequel je veux aller. Je ne sais pas comment résoudre cette contradiction, mais je la constate. Je la constate mais justement pour moi, moins pour eux			
Ch 241 : D'accord mais comment tu guides le choix ? Parce que le fait de relever une contradiction ça peut aussi asphyxier le débat ?			

<p>C 242 : Ah oui, en effet, mais là je la relève mais ne la présente pas comme une faute. Je le relève plutôt comme « tiens c'est bizarre », et ça change tout. C'est pas comme tiens « quelqu'un s'est trompé », c'est différent tu vois</p>	<p>là je la relève [la contradiction] mais ne la présente pas comme une faute Je le relève plutôt comme « tiens c'est bizarre »</p>	<p>et ça change tout. C'est pas comme tiens « quelqu'un s'est trompé », c'est différent tu vois</p>	
<p>Ch 243 : C'est pas du jugement?</p>			
<p>C 244 : Non et ça je fais très attention à ça parce que ça casse le débat et surtout le but c'est pas non plus de heurter les gamins enfin il faut qu'ils se sentent à l'aise dans le débat et pas en surveillance. On l'avait vu la dans le 1^{er} débat d'Estelle, ça je ne voulais pas qu'ils se sentent jugés. On n'est pas dans le relevé d'une incohérence par rapport à une vérité ou d'une incohérence rhétorique dans le débat, on est vraiment dans enfin je le relève parce que j'en attends rien mais cela me surprend mais presque naturellement</p>		<p>ça je fais très attention [de ne pas juger] parce que ça casse le débat [...] On l'avait vu la dans le 1^{er} débat d'Estelle, ça je ne voulais pas qu'ils se sentent jugés On n'est pas dans le relevé d'une incohérence par rapport à une vérité ou d'une incohérence rhétorique dans le débat, on est vraiment dans enfin je le relève parce que j'en attends rien mais cela me surprend mais presque naturellement</p>	<p>le but c'est pas non plus de heurter les gamins enfin il faut qu'ils se sentent à l'aise dans le débat et pas en surveillance</p>
<p>Ch 245 : Mais qu'est-ce que ça a comme effet sur les élèves ?</p>			

<p>C 246 : Ben je trouve que relever des contradictions là dans les phénomènes, ou ses effets contraire dans un même phénomène, ça amène de la nuance, on n'est pas dans des lois, si tu fais ça alors il se passe ça, si tu fais ça il se passe ça. On est dans l'humain et donc parfois répéter une insulte va affaiblir l'insulte et dans d'autres cas c'est le contraire tu vois ? C'est comme ça parce qu'on est humain, ça apporte de la nuance dans la réflexion. Il n'arrête pas de me traiter de. Ça peut être très renforçant comme insulte et pour certains élèves « oui mais il le dit tout le temps alors ce n'est pas grave ». On est souvent confronté à ces deux types de remarques dans la classe, et voilà</p>		<p>je trouve que relever des contradictions là dans les phénomènes, ou ses effets contraire dans un même phénomène, ça amène de la nuance, on n'est pas dans des lois, si tu fais ça alors il se passe ça, si tu fais ça il se passe ça. On est dans l'humain et donc parfois répéter une insulte va affaiblir l'insulte et dans d'autres cas c'est le contraire tu vois ? C'est comme ça parce qu'on est humain, ça apporte de la nuance dans la réflexion. Il n'arrête pas de me traiter de. Ça peut être très renforçant comme insulte et pour certains élèves « oui mais il le dit tout le temps alors ce n'est pas grave »</p>	
<p>Ch 247 : Oui tu veux montrer que c'est plus complexe que ça et qu'il n'y a pas de réponse toute faite</p>			

<p>Unité d'analyse :</p>	<p>là je la relève mais je ne la présente pas comme une faute. Je le relève plutôt comme « tiens c'est bizarre et ça change tout. C'est pas comme tiens « quelqu'un s'est trompé », c'est différent tu vois [...] ça je fais très attention à ça parce que ça casse le débat et surtout le but c'est pas non plus de heurter les gamins enfin il faut qu'ils se sentent à l'aise dans le débat et pas en surveillance. On l'avait vu là dans le 1er débat d'Estelle, ça je ne voulais pas qu'ils se sentent jugés. On n'est pas dans le relevé d'une incohérence par rapport à une vérité ou d'une incohérence rhétorique dans le débat, on est vraiment dans enfin je le relève parce que j'en attends rien mais cela me surprend mais presque naturellement [...] je trouve que relever des contradictions là dans les phénomènes, ou ses effets contraire dans un même phénomène, ça amène de la nuance, on n'est pas dans des lois, si tu fais ça alors il se passe ça, si tu fais ça il se passe ça. On est dans l'humain et donc parfois répéter une insulte va affaiblir l'insulte et dans d'autres cas c'est le contraire tu vois ? C'est comme ça parce qu'on est humain, ça apporte de la nuance dans la réflexion. Il n'arrête pas de me traiter de. Ça peut être très renforçant comme insulte et pour certains élèves « oui mais il le dit toi le temps alors ce n'est pas grave »</p>		
<p>C 248 : Oui c'est ça, il n'y a pas une vérité, pas une réponse toute faite, y'a pas de solution toute faite au problème de harcèlement. Je trouve que enfin ce que je cherche c'est qu'ils comprennent qu'avec de la nuance ils seront moins prompts à juger, seront plus souples. C'est un choix fort je trouve enfin moi ça le correspond</p>			<p>Je trouve que enfin ce que je cherche c'est qu'ils comprennent qu'avec de la nuance ils seront moins prompts à juger, ils seront plus souples</p>
<p>Ch 249 : Au fond c'est comme si tu contribuais à la définition d'un citoyen, c'est quelqu'un qui a des principes, tu l'as dit avant, mais aussi de la souplesse ?</p>			

C 250 : Oui quelqu'un qui est capable de comprendre le point de vue de quelqu'un d'autre, les arguments des autres		[un citoyen c'est] quelqu'un qui est capable de comprendre le point de vue de quelqu'un d'autre, les arguments des autres	
Ch 251 : D'accord, c'est ça que tu cherches avec la mise en tension ?			
C 252 : Oui c'est ça, c'est pour ça que je cherche à les pousser dans leurs retranchements	je cherche à les pousser dans leurs retranchements		
Unité d'analyse :	Je trouve que enfin ce que je cherche c'est qu'ils comprennent qu'avec de la nuance ils seront moins prompts à juger, ils seront plus souples [...] [un citoyen c'est] quelqu'un qui est capable de comprendre le point de vue de quelqu'un d'autre, les arguments des autres [...] je cherche à les pousser dans leurs retranchements		
45.15 Ch 253 : On peut continuer (visionnage)			
C 254 : Là je me dis mince, je ressens le besoin de reformuler le débat! Là je me dis mince, j'influence le débat, non c'est pas bon	là je me dis mince, je ressens le besoin de reformuler le débat		! Là je me dis mince, j'influence le débat, non c'est pas bon
Ch 255 : Ah?			
C 256 : Ben là tu vois je dépasse mes prérogatives		je dépasse mes prérogatives	
Ch 257 : Lesquelles?			

<p>C 258 : Non enfin ce que moi je veux tu vois. L'idée c'est de ne pas influencer les élèves, de laisser venir les élèves, ce qu'on disait ensemble l'autoconf croisée), il ne faut pas diriger le débat vers ce qu'on veut non il faut les laisser venir quitte à laisser tout dire tant pis après on reprend ensemble</p>		<p>ce qu'on disait ensemble l'autoconf croisée), il ne faut pas diriger le débat vers ce qu'on veut non il faut les laisser venir quitte à laisser tout dire tant pis après on reprend ensemble</p>	<p>L'idée c'est de ne pas influencer les élèves, de laisser venir les élèves,</p>
<p>Ch 259 : Oui c'est ce qu'on disait</p>			
<p>C 260 : Il faut du temps pour mûrir, ça ne marche pas comme ça là, tout de suite</p>		<p>Il faut du temps pour mûrir, ça ne marche pas comme ça là, tout de suite</p>	
<p>Ch 261 : D'accord c'est pourquoi tu te corriges toi-même (C énonce l'idée que les blagues racistes c'est plus graves parce que les personnes sont en minorité, mais aussitôt elle s'interrompt pour demander aux élèves « alors c'est plus grave ou moins grave ? »)</p>			
<p>C 262 : Oui, c'est non, je veux pas les influencer ah c'est insupportable, c'est pour ça je me corrige mince je suis pas neutre du tout</p>	<p>c'est pour ça je me corrige là</p>		<p>je veux pas les influencer ah c'est insupportable [...] je suis pas neutre du tout</p>

Unité d'analyse :	Là je me dis mince, je ressens le besoin de reformuler le débat! Là je me dis mince, j'influence le débat, non c'est pas bon [...] je dépasse mes prérogatives [...] L'idée c'est de ne pas influencer les élèves, de laisser venir les élèves, ce qu'on disait ensemble (à l'autoconf croisée), il ne faut pas diriger le débat vers ce qu'on veut non il faut les laisser venir quitte à laisser tout dire tant pis après on reprend ensemble [...] Il faut du temps pour mûrir, ça ne marche pas comme ça là, tout de suite [...] je veux pas les influencer ah c'est insupportable, c'est pour ça je me corrige là mince je suis pas neutre du tout		
Ch 263 : Oui alors ça c'est intéressant parce qu'il n'est pas semblé, sur le 1 ^{er} débat, peut-être un peu moins sur le second, tu te positionnais beaucoup plus ?	ch : tu te positionnais beaucoup plus		
C 264 : Mais parce que je voulais atteindre quelque chose	je voulais atteindre quelque chose		
Ch 265 : Ah oui ok, mais là aussi ?			
C 266 : Oui mais pas en termes de concept de reprendre après en cours, je ne voulais rien faire émerger de spécial. Où alors, non plutôt, je suis prête pour que tout émerge, c'est un peu différent. C'est-à-dire que peu importe ce qui émerge on en fera quelque chose. Et on ne risque pas d'être en pénurie d'idées. Donc finalement			je ne voulais rien faire émerger de spécial. Où alors, non plutôt, je suis prête pour que tout émerge, c'est un peu différent. C'est-à-dire que peu importe ce qui émerge on en fera quelque chose. Et on ne risque pas d'être en pénurie d'idées
Ch 267 : D'où ton choix de ne pas modéliser ? Parce que tu sais que tout ce qui va émerger ça va être riche			

C 268 : Mais je ne veux pas non plus les formater dans je dois penser ça, je dois penser ça			je ne veux pas non plus l'formater dans je dois penser ça, dois penser ça
Ch 269 : Et donc tu enfin par rapport au métier de prof			
C 270 : Mais j'y renonce pas enfin			j'y renonce pas [au métier de prof]
Ch 271 : Oui parce que tu avais dit au début il faut des concepts si non ça ne sert à rien			
47.32 C 272 : Oui ben oui mais si quelqu'un avait dit les blagues sur les noirs c'est pas très grave parce qu'ils sont moins intéressants là j'aurais dit "pardon", là je n'aurais pas pu rester dans cette posture. Ben un moment je me suis dit mais franchement là quand ils ont dit dans cinquante ans les blagues sur les noirs ce sera plus un problème			
Ch 273 : Oui parce que quelqu'un qui regarde juste ce passage il aurait pu dire mais qu'est-ce que c'est truc là			
C 274 : Oui mais ça m'aurait beaucoup étonné de ce groupe quand même non je ne peux pas l'imaginer, c'est pour ça que je me suis dit il faudra quand même creuser		ce groupe quand même non je ne peux pas l'imaginer [qu'ils aient des propos racistes], c'est pour ça que je me suis dit il faudra quand même creuser	

Ch 274 : Oui mais au 1er débat ?			
C 275 : Non mais oui, au premier débat j'aurais un peu plus réagit, mais avec nos échanges enfin faut que ça se dise, donc je laisse dire et je creuse		un premier débat j'aurais un peu plus réagit, mais avec nos échanges enfin faut que ça se dise donc je laisse dire et je creuse	
Ch 276 : Oui parce qu'on est passé par le relativisme absolu			
Unité d'analyse :	<p>ch : tu te positionnais beaucoup plus ? je voulais atteindre quelque chose [...] je ne voulais rien faire émerger de spécial. Où alors, non plutôt, je suis prête pour que tout émerge, c'est un peu différent. C'est-à-dire que peu importe ce qui émerge on en fera quelque chose. Et on ne risque pas d'être en pénurie d'idées [...] je ne veux pas non plus les formater dans je dois penser ça, je dois penser ça [...] j'y renonce pas [à mon métier de prof] [...] ce groupe quand même non je ne peux pas l'imaginer [qu'ils aient des propos racistes] c'est pour ça que je me suis dit il faudra quand même creuser [...] un premier débat j'aurais un peu plus réagit, mais avec nos échanges enfin faut que ça se dise, donc je laisse dire et je creuse</p>		
C 277 : Oui et là je me disais mince, mais que qu'ils disent c'est pas possible, mais j'ai du coup creusé en me disant il doit y avoir quelque chose les connaissant cela m'étonnait parce que j'ai trouvé horrible la génération qu'on fabrique franchement (rire)			
48.55 Ch 278 : Bon on peut continuer (visionnage)			

<p>C 279 : Je pensais les provoquer avec ma question (« c'est pareil une blague sur les blonds ou sur les blacks ?), que ça allait les bouger mais pas du tout mais cela ne les a pas provoqué et là je me suis dit « les ennuis commencent ». Y a pas quelqu'un qui dit « mais attendez on ne peut pas dire ça ». Même Tschouke et Kamkouais qui sont directement concernés, non ils ne réagissent pas. Ben non, rien</p>	<p>Je pensais les provoquer avec ma question (« c'est pareil une blague sur les blonds ou sur les blacks ?) [...] mais cela ne les a pas provoqué et là je me suis dit « les ennuis commencent »</p>	<p>que ça allait les bouger mais pas du tout</p>	
<p>49.24 Ch 280 : Mais comment tu le comprends ça?</p>			
<p>C 281 : Je sais pas, franchement je sais pas. Ben pense qu'ils considèrent que les deux sont des discriminations alors au fond, y a pas de frontières enfin y a pas de limite. Ca se vaut, ils ne font pas de hiérarchie. Mais d'ailleurs, je ne suis pas certain qu'il faille en faire, les deux sont en effet des discriminations mais elles induisent pas la même chose</p>			
<p>Ch 282 : C'est pour ça que tu laisses dire ?</p>			
<p>C 283 : Non parce que ça me choque quand même qu'ils ne s'offusquent pas. Mais surtout les deux blacks, là franchement ça non, c'est pour moi impensable. C'est pour ça que je relance questionnement mais en même temps, avec ce risque de diriger les choses</p>	<p>C'est pour ça que je relance questionnement mais en même temps avec ce risque de diriger les choses</p>		<p>ça me choque quand même qu'ils ne s'offusquent pas. Mais surtout les deux blacks, là franchement ça non, c'est pour moi impensable</p>

Unité d'analyse :	Je pensais les provoquer avec ma question (« c'est pareil une blague sur les blonds ou sur les blacks ?), que ça allait les bouger mais pas du tout, mais cela ne les a pas provoqué et là je me suis dit « les ennus commencent » [...] ça me choque quand même qu'ils ne s'offusquent pas. Mais surtout les deux blacks, franchement ça non, c'est pour moi impensable. C'est pour ça que je relance le questionnement mais en même temps, avec ce risque de diriger les choses		
51.19 Ch 284 : Ok bon (visionnage)			
C 285 : Oui là regarde, là je prends sur moi regarde, ça se voit là, je suis scandalisé et j'ai envie de faire la morale mais non, je me retiens parce que si non, j'arrête toute la dynamique, coup elle dit : "les blonds c'est devenu un stéréotype, donc c'est moins grave", et là j'arrive : " l'humour repose sur des stéréotypes donc c'est moins grave". Et c'est long là le silence que je ne force à respecter tu vois. Je me dis que ça fait avancer le débat donc	là je prends sur moi, regarde, ça se voit là [...] Et c'est long là le silence que je ne force à respecter	parce que si non, j'arrête toute la dynamique [...] Je me dis que ça fait avancer le débat	je suis scandalisé et j'ai envie de faire la morale mais non, je ne retiens
Ch 286 : Donc qu'est-ce qui se passe ?			
C 287 : Ben la réflexion progresse, là je commence à dire			
Ch 288 : Par rapport au métier			
C 289 : Ben je forme tu vois, je forme mais c'est ça l'EMC là, prendre conscience en écoutant les autres			
Ch 290 : Ca c'est important?			

C 291 : Oui ben je suis quand même dans mon rôle tu vois ?			
Ch 292 : D'accord, de faire le prof ?			
C 293 : Oui enfin pas vraiment parce qu'on fait jamais ça			
Ch 294 : C'est à dire			
C 295 : Ben de se prendre ce temps là, d'être au patient en tant normal on explique les choses, on n'attend pas que la pensée se développe comme ça, au fur et à mesure		en tant normal on explique les choses, on n'attend pas que la pensée se développe comme ça au fur et à mesure	
Unité d'analyse :	là je prends sur moi, regarde, ça se voit là, je suis scandalisé et j'ai envie de faire la morale mais non, je ne retiens parce que si non, j'arrête toute la dynamique, et là j'arrive à : " l'humour repose sur des stéréotypes donc c'est moins grave". Et c'est long là le silence que je me force à respecter tu vois. Je me dis que ça fait avancer le débat [...] en tant normal on explique les choses, on n'attend pas que la pensée se développe comme ça, au fur et à mesure		
52.22 Ch 296 : D'accord ok (visionnage)			
C 297 : Là c'est un peu problématique, parce que je répète ce qu'elle dit et en fait, en reprenant enfin en répétant là ce qu'elle dit, on a l'impression que je confirme enfin que je suis d'accord avec elle et ça ça me gêne	Là c'est un peu problématique, parce que je répète ce qu'elle dit et en fait	en reprenant enfin en répétant ce qu'elle dit, on a l'impression que je confirme	enfin que je suis d'accord avec elle et ça ça me gêne
Ch 298 : Là maintenant?			

C 299 : Non non sur le coup aussi, mais je ne voyais pas trop comment rattraper le truc, j'ai je pense laissé croire que je suis d'accord avec elle, non mais « c'est parce que la blague est devenue un stéréotype que c'est moins grave », on ne peut pas laisser dire cela. Mais je me suis dit tant pis, faut rester naturel, alors j'ai laissé dire			Mais je me suis dit tant pis, faut rester naturel, alors j'ai laissé dire
Ch 300 : Ah?			
C 301 : Oui pour garder ce, enfin comment dire pour rester dans la tonalité tu vois, ne pas brusquer enfin voilà, j'ai voulu vraiment me montrer prêt à tout accepter pour garder les élèves dans cette posture		pour rester dans la tonalité tu vois ne pas brusquer	j'ai voulu vraiment me montrer prêt à tout accepter pour garder les élèves dans cette posture
Ch 302 : Ah de quelle posture?			
C 303 : Mais là l'idée de rester naturel, pour ne pas qu'ils se mettent à donner les réponses que le prof attend	l'idée de rester naturel		pour ne pas qu'ils se mettent à donner les réponses que le prof attend
Unité d'analyse :	Là c'est un peu problématique, parce que je répète ce qu'elle dit et en fait, en reprenant enfin en répétant là ce qu'elle dit, on a l'impression que je confirme enfin que je suis d'accord avec elle et ça ça me gêne [...]. Mais je me suis dit tant pis, faut rester naturel, alors j'ai laissé dire [...] pour rester dans la tonalité tu vois ne pas brusquer enfin voilà, j'ai voulu vraiment me montrer prêt à tout accepter pour garder les élèves dans cette posture [...] là l'idée [c'est] de rester naturel, pour ne pas qu'ils se mettent à donner les réponses que le prof attend		
Ch 304 : Ah oui, ce que tu disais avant			

<p>C 305 : Oui oui (visionnage) là, je me dis qu'il y a un problème, parce que considérer que le fait d'être noir c'est uniquement une histoire de couleur de peau et pas de stéréotype, est une erreur. Et qu'on leur colle plein de stéréotypes et qu'on rentre dans des considérations qui posent problème à vous ?</p>		<p>là, je me dis qu'il y a un problème parce que considérer que le fait d'être noir c'est uniquement une histoire de couleur de peau et pas de stéréotype, est une erreur</p>	
<p>Ch 306 : Ouais</p>			
<p>C 307 : Et je suis en difficulté parce que je ne sais pas comment le faire sans les diriger, enfin sans prendre partie. Je veux rester dans cette neutralité mais en même temps cela me dérange de pas arriver à ça</p>	<p>je suis en difficulté parce que je ne sais pas comment le faire sans les diriger enfin sans prendre partie</p>		<p>Je veux rester dans cette neutralité mais en même temps cela me dérange de pas arriver à ça</p>
<p>Ch 308 : Oui</p>			
<p>C 309 : Tu vois je veux les encourager à la parole alors que je suis pas d'accord pour laisser dire ça mais bon j'ai confiance en eux il doit y avoir une logique de leur part. Parce que là il doit y avoir un truc, je dois creuser pour comprendre moi qu'est-ce qui les amène à penser ça</p>	<p>Tu vois je veux les encourager à la parole</p>	<p>il doit y avoir une logique de leur part. Parce que là il doit y avoir un truc, je dois creuser pour comprendre moi qu'est-ce qui les amène à penser ça</p>	<p>alors que je suis pas d'accord pour laisser dire ça, mais bon j'ai confiance en eux</p>
<p>Ch 310 : C'est une confiance presque aveugle non</p>			
<p>C 311 : Oui mais j'en suis sûr et certain</p>			

Ch 312 : Mais t'es dans une préoccupation pédagogique ?			
C 313 : Oui parce que je veux faire ce lien			
Ch 314 : Mais qu'en est-il de ta posture ? Tu es dans une posture de lâcher prise, de contrôle ? Tu vois			
C 315 : Non, là je réfléchis à ce que je veux faire émerger, non là je suis plus neutre bon je sais c'est un peu contradictoire avec ce que j'ai dit avant mais parce que ça me semble nécessaire de ne pas rester là-dessus, si après il y a un consensus là-dessus on fait quoi ? Donc je provoque un peu avec mes questions quitte à me dévoiler mais je ne veux quand même pas mais je prends un peu le risque	là je réfléchis à ce que je veux faire émerger, non là je suis plus neutre bon je sais c'est un peu contradictoire avec ce que j'ai dit avant mais parce que ça me semble nécessaire de ne pas rester là-dessus, si après il y a un consensus là-dessus on fait quoi ? Donc je provoque un peu avec mes questions		quitte à me dévoiler mais je ne veux quand même pas mais je prends un peu le risque là
Ch 316 : Donc ça te pose un problème de valeurs ?			
C 317 : Oui mais complètement, ah oui clairement on ne peut pas laisser dire ça			on ne peut pas laisser dire ça

Unité d'analyse :	là, je me dis qu'il y a un problème, parce que considérer que le fait d'être noir c'est uniquement une histoire de couleur de peau et pas de stéréotype, est une erreur [...] je suis en difficulté parce que je ne sais pas comment le faire sans les diriger, enfin sans prendre partie. Je veux rester dans cette neutralité mais en même temps cela me dérange de pas arriver à ça [...] là je réfléchis à ce que je veux faire émerger, non là je suis plus neutre bon je sais c'est un peu contradictoire avec ce que j'ai dit avant mais parce que ça me semble nécessaire de ne pas rester là-dessus, si après il y a un consensus là-dessus on fait quoi ? Donc je provoque un peu avec mes questions quitte à me dévoiler mais je ne veux quand même pas mais je prend un peu le risque là [...] on ne peut pas laisser dire ça		
Ch 318 : Bon alors on va voir ce qui vient après (visionnage) c'est intéressant là ton mode de questionnement. Tu te rappelles avant tu disais mais je ne nomme pas les harceleurs parce que cela leur met mal à l'aise, tu te rappelles ?			
C 319 : Oui oui clairement je vois			
Ch 320 : Que là, tu y vas vraiment nettement, en disant « ben toi tu es arabe, parce que tu es arabe le vigile te suit, c'est ça ? », c'est vraiment net, tu vas pour loin là, pour qu'il se dévoile plus	Ch: tu y vas vraiment nettement, en disant « ben toi tu es arabe, parce que tu es arabe le vigile te suit, c'est ça ? »		
C 321 : Oui			
Ch 322 : Ce serait intéressant pour moi de comprendre			
C 323 : Oui alors d'abord, il n'est pas coupable mais plutôt victime, donc ça touche moins		il n'est pas coupable mais plutôt victime, donc ça touche moins	

Ch 324 : C'est vrai			
C 325 : Donc je peux le chercher sur ce qu'il vit, là est victime d'un stéréotype, « les arabes volent tu vois		je peux le chercher sur ce qu'il vit là il est victime d'un stéréotyp « les arabes volent »	
Ch 326 : Oui, tu ne le mets pas en danger			
C 327 : Oui ben c'est ça je crois, comme je trouve important qu'il s'exprime, que les autres puissent comprendre ce qu'on ressent quand on est dans une telle situation			je trouve important qu s'exprime, que les autres puisse comprendre ce qu'on resse quand on est dans une tel situation
Unité d'analyse :	Ch: tu y vas vraiment nettement, en disant « ben toi tu es arabe, parce que tu es arabe le vigile te suit, c'est ça ? » [...] il n'est pas coupable mais plutôt victime, donc ça touche moins [...] je peux le chercher sur ce qu'il vit, là il est victime d'un stéréotype, « les arabes volent » [...] je trouve important qu'il s'exprime, que les autres puissent comprendre ce qu'on ressent quand on est dans une telle situation		
Vidéo 3			
1.20 Ch 328 : D'accord ok (visionnage)			

<p>C 329 : Alors, là où j'avais envie d'arriver c'est ok maintenant qu'est-ce qu'on fait ? Ils disaient « da cinquante ans ces blagues sur les blacks ce se normal » ok mais qu'est-ce qu'on fait pour évit que cela en arrive là, c'est ça que je recherchais pu je crois que ça a sonné. Parce que j'étais à de doigts de dire ok mais alors vous faites quoi là Mais en fait ça n'a pas sonné là</p>			
<p>Ch 330 : Non c'était plus-tard, en tout cas c'est préoccupation ?</p>			
<p>C 331 : Oui je commençais à comprendre que cette situation était extérieure à eux et qu'ils n'avaient aucune prise et là, j'ai envie de les bousculer, mais j'ai peur de dire « et alors, et vous faites quoi ? »</p>	<p>et là, j'ai envie de les bousculer, mais j'ai peur de dire « et alors, et vous faites quoi ? »</p>	<p>je commençais à comprendre que cette situation était extérieure à eux et qu'ils n'avaient aucune prise</p>	
<p>Ch 332 : Ah ben justement qu'est-ce qui te pousse ne pas le dire ? Tu parles de la peur, mais la peur de quoi ?</p>			
<p>C 333 : De les heurter je crois. Parce qu'ils risquent de prendre la situation pour eux en pensant que c'est comme ça c'est à cause de nous, je ne veux pas qu'ils pensent que c'est à cause d'eux mais je veux qu'ils prennent conscience qu'ils ont un rôle fort à jouer</p>			<p>[j'avais peur] de les heurter je crois. Parce qu'ils risquent de prendre la situation pour eux en pensant que si c'est comme ça c'est à cause de nous, je ne veux pas qu'ils pensent que c'est à cause d'eux mais je veux qu'ils prennent conscience qu'ils ont un</p>

			rôle fort à jouer
Ch 334 : Parce que toi tu es convaincu qu'ils ont un rôle à jouer ?			
C 335 : Oui si non je ne serais pas prof d'EMC, c'est est prof d'EMC parce qu'on veut former des citoyens qui vont agir dans la cité selon les principes républicains			si non je ne serais pas prof d'EMC on est prof d'EMC parce qu'on veut former des citoyens qui vont agir dans la cité selon les principes républicains
Ch 336 : Donc là tu fais le choix de les protéger ?			

<p>C 337 : Non de ne pas les culpabiliser, c'est quelque chose que je déteste obtenir quelque chose en culpabilisant, parce que si on agit c'est pour qu'il y ait du meilleur, du positif pas parce qu'on se sent coupable dont d'ailleurs ils ne sont pas coupable donc une fausse culpabilité sur eux je trouvais que c'était injuste de leur faire porter ça</p>			<p>[je fais le choix] de ne pas les culpabiliser, c'est quelque chose que je déteste obtenir quelque chose en culpabilisant, parce que si on agit c'est pour qu'il y ait du meilleur, du positif pas parce qu'on se sent coupable dont d'ailleurs ils ne sont pas coupable donc une fausse culpabilité sur eux je trouvais que c'était injuste de leur faire porter ça</p>
<p>Unité d'analyse :</p>	<p>je commençais à comprendre que cette situation était extérieure à eux et qu'ils n'avaient aucune prise là, j'ai envie de les bousculer, mais j'ai peur de dire « et alors, et vous faites quoi ? » [...] [j'avais peur] de les heurter je crois. Parce qu'ils risquent de prendre la situation pour eux en pensant que si c'est comme ça c'est à cause de nous, je ne veux pas qu'ils pensent que c'est à cause d'eux mais je veux qu'ils prennent conscience qu'ils ont un rôle fort à jouer [...] si non je ne serais pas prof d'EMC, on est prof d'EMC parce qu'on veut former des citoyens qui vont agir dans la cité selon les principes républicains [...] [je fais le choix] de ne pas les culpabiliser, c'est quelque chose que je déteste obtenir quelque chose en culpabilisant, parce que si on agit c'est pour qu'il y ait du meilleur, du positif pas parce qu'on se sent coupable dont d'ailleurs ils ne sont pas coupables, donc une fausse culpabilité sur eux je trouvais que c'était injuste de leur faire porter ça</p>		
<p>4.36 Ch 338 : Ok alors la suite (visionnage)</p>			
<p>C 339 : Ah ça m'énerve (les élèves acquiescent à la proposition de la prof lorsqu'elle leur demande s'ils veulent que l'insulte devienne banal ou pas)</p>	<p>Ah ça m'énerve (les élèves acquiescent à la proposition de la prof lorsqu'elle leur demande s'ils veulent que l'insulte devienne banal ou pas)</p>		

Ch 340 : Tu n'as pas du tout ce que tu escomptais ?			
C 341 : Non mais alors pas du tout, c'est quoi ce jugement ? Ca m'énerve. Mais là sans exprimer mon point de vue, je ne peux pas faire sortir un principe, là il est indispensable que je donne un principe et la valeur d'égalité et que je m'engage. Et c'est indispensable, je ne vois pas d'autres façons de faire émerger le fait que l'égalité entre les hommes est un principe inaliénable, donc je te dis moi parce que je suis la prof, je me sers de ça		là sans exprimer mon point de vue je ne peux pas faire sortir un principe,	là il est indispensable que je donne le principe et la valeur d'égalité et que je m'engage. c'est indispensable, je ne vois pas d'autres façons de faire émerger le fait que l'égalité entre les hommes est un principe inaliénable, donc je te dis moi parce que je suis la prof, je me sers de ça
Ch 342 : Là tu assumes clairement une posture très différente ?			
7.54 C 343 : Oui oui parce que ma limite de tolérance là elle est dépassée			
Ch 344 : Oui ça tranche là			
C 345 : Oui mais c'est l'apocalypse, ils étaient tellement supers et géniaux là, comment ils peuvent dire ça, non mais franchement. Là faut quand même ben tant pis faire le prof là et dire les choses	et dire les choses		Là faut quand même ben tant pis faire le prof là
Ch 346 : Ce que tu fais			

<p>C 347 : Oui tout à fait, quelle horreur de dire ça. O mais après j'ai compris que ce n'était pas d racisme mais qu'on était dans le fait que comm chacun faisait ce qu'il voulait et que finaleme chacun avait le droit de penser ce qu'il voulait ma que tout ça c'est affaiblit, puisque tout était rela donc ce n'était pas grave</p>			
<p>Ch 348 : Donc c'est clair</p>			
<p>C 349 : Oui et là je me dis qui peut agir et bien c'e toi, personne d'autres. Mais je voulais le sincérité et c'est sincère ce qu'ils disent, ce n'e pas de la provoc c'est ça que je cherchais mais e ben ça ne peut pas passer si non on laisse to dire. Donc là, je sors de ma réserve là et je dis le choses</p>	<p>Donc là, je sors de ma réserve là et dis les choses</p>		<p>là je me dis qui peut agir et bie c'est toi, personne d'autres. Ma je voulais leur sincérité et c'e sincère ce qu'ils disent, ce n'e pas de la provoc c'est ça que cherchais mais ça ben ça ne pe pas passer si non on laisse to dire</p>
<p>Ch 350 : Au risqué qu'ils adhèrent sans vraiment croire</p>			
<p>C 351 : Euh ben euh ben oui. Oui puis moi je vois problème, eux n'avaient pas l'air de le voir e problème. Bon j'aurais peut-être pu faire émerg ça, par un questionnement plus long mais bon, là me suis dit faut quand même y aller</p>			

Unité d'analyse :	Ah ça m'énerve (les élèves acquiescent à la proposition de la prof lorsqu'elle leur demande s'ils veulent que l'insulte devienne banal ou pas) [...] là sans exprimer mon point de vue, je ne peux pas faire sortir principe, là il est indispensable que je donne le principe et la valeur d'égalité et que je m'engage. Et c'est indispensable, je ne vois pas d'autres façons de faire émerger le fait que l'égalité entre les hommes est un principe inaliénable, donc je le dis moi parce que je suis la prof, je me sers de ça [...] Là faut quand même ben tant pis faire le prof là et dire les choses [...] là je me dis qui peut agir et bien c'est toi, personne d'autres. Mais je voulais leur sincérité et c'est sincère ce qu'ils disent, ce n'est pas de la provocation c'est ça que je cherchais mais ça ben ça ne peut pas passer si non on laisse tout dire. Donc là, je sors de ma réserve là je dis les choses		
10.16 Ch 352 : Pour toi la norme doit être donnée ok (visionnage)			
C 353 : Là quand je le dis (mais sur le long terme ces blagues ça peut devenir compliqué), je sais qu'ils ne peuvent pas comprendre. C'est trop loin ils n'arrivent pas à se projeter donc je ben je le sais quand je pose la question là. Ca marche pas mais c'est important quand même enfin là, c'est aussi le rôle du prof, de tenter, d'essayer de faire émerger un questionnement, le but c'est quand même de les accompagner faut les pousser à prendre conscience, faut y croire	Là quand je le dis (mais sur le long terme ces blagues ça peut devenir compliqué)	je sais qu'ils ne peuvent pas comprendre. C'est trop loin, n'arrivent pas à se projeter donc ben je le sais quand je pose la question là	le but c'est quand même de les accompagner faut les pousser à prendre conscience [...] c'est important quand même enfin là c'est aussi le rôle du prof, de tenter, d'essayer de faire émerger un questionnement, le but c'est quand même de les accompagner faut les pousser à prendre conscience, faut y croire
Ch 354 : Oui tout à fait, mais alors tu dis ils ne peuvent pas le comprendre mais tu le dis quand même ?			

<p>C 355 : Oui parce que je me dis qu'il y en a peut-être quand même qui peuvent comprendre, certains ont la maturité donc faut aussi penser à eux enfin voilà, je peux pas partir du principe personnellement ils comprennent et en rester là faut quand même le dire. Parce que certains réfléchissent sur la durée, par exemple d'autres, donc peut-être qu'eux ils peuvent comprendre parce que d'autres sont dans l'instant.</p>			
<p>Unité d'analyse :</p>	<p>Là quand je le dis (mais sur le long terme ces blagues ça peut devenir compliqué), je sais qu'ils ne peuvent pas comprendre. C'est trop loin, ils n'arrivent pas à se projeter donc je ben je le sais quand je pose la question là. Ça marche pas mais c'est important quand même enfin là, c'est aussi le rôle du prof, de tenter d'essayer de faire émerger un questionnement, le but c'est quand même de les accompagner faut les pousser à prendre conscience, faut y croire</p>		
<p>12.49 Ch 356 : Ok (visionnage) alors là c'est génial ce qu'il dit (« les blagues sur les blondes et les noires c'est pas la même chose »)</p>			
<p>C 357 : Oui ah là, oui</p>			
<p>Ch 358 : Mais tu ne dis rien ?</p>			

<p>C 359 : Oui je me dis que là, c'était magnifique, et ça apparaissait vraiment au bon moment, et que ça a été entendu, je me suis dit, c'est pas la peine. Étrangement, la conversation sur les noirs s'est arrêtée là, sur le stéréotype aussi, avec Tschouk qui dit « qu'il y avait l'esclavagisme avant », ce qui a un peu réglé le problème. Finalement, je sais pas si c'est conscient ou pas chez les élèves mais ils ont peut-être dit que c'est plus grave donc on a compris, il n'y a plus rien à discuter puis ça a enchaîné sur les blondes</p>			
<p>Ch 360 : Oui et là, alors ça c'est intéressant, parce que lors de la première autoconf simple enfin quand on était tout seul, tu disais que tu as besoin de synthétiser</p>			
<p>C 361 : Oui mais un moment enfin c'est ce qu'il disait, j'ai ben dans le débat, si je fais des synthèses comme ça, de rassembler les choses, je sors chacun de son rôle. Au final, ça devient un cours ordinaire et plus une discussion. Je retiens ça de nos échanges et j'y crois de plus en plus. Parce que l'on voit, des choses vraies se jouent, ça tu vois j'y tiens</p>	<p>si je fais des synthèses comme ça, de rassembler les choses, je sors chacun de son rôle. Au final, ça devient un cours ordinaire et plus une discussion</p>	<p>Je retiens ça de nos échanges et j'y crois de plus en plus. Parce que l'on voit, des choses vraies se jouent, ça tu vois j'y tiens</p>	
<p>Ch 362 : Et c'est nouveau?</p>			

<p>C 363 : Oui enfin avant c'était enfin j'ai toujours eu cette envie de faire évoluer vraiment les élèves mais je ne m'étais pas rendu compte qu'ils pouvaient dire les choses juste pour faire plaisir au prof, là j'ai dépassé ça, tu vois. Puis là on n'est plus dans les petites histoires, là on analyse on est sur un niveau vraiment intéressant</p>		<p>là on n'est plus dans les petites histoires, là on analyse on est sur un niveau vraiment intéressant</p>	<p>j'ai toujours eu cette envie de faire évoluer vraiment les élèves mais je ne m'étais pas rendu compte qu'ils pouvaient dire les choses juste pour faire plaisir au prof</p>
<p>Unité d'analyse :</p>	<p>si je fais des synthèses comme ça, de rassembler les choses, je sors chacun de son rôle. Au final, ça devient un cours ordinaire et plus une discussion. Je retiens ça de nos échanges et j'y crois de plus en plus. Parce que là, et on le voit, des choses vraies se jouent, ça tu vois j'y tiens [...] j'ai toujours eu cette envie de faire évoluer vraiment les élèves mais je ne m'étais pas rendu compte qu'ils pouvaient dire les choses juste pour faire plaisir au prof, là j'ai dépassé ça, tu vois. Puis là on n'est plus dans les petites histoires, là on analyse on est sur un niveau vraiment intéressant</p>		
<p>Ch 364 : Oui oui</p>			

<p>C 365 : Et puis le croquis aussi, je maintiens le plus longtemps possible les échanges sur ces faits et j'y reviens aussi comme là, alors qu'on était dans une autre chose. Tu vois au début on est sur un fait, ça fait émerger des histoires mais je vois bien que c'est nécessaire ça, parce que ça met les discussions sur un autre niveau et ça permet de leur faire oublier, ou euh non pas oublier ça montre qu'on est dans autre chose qu'un cours ordinaire. Parce que moi je fais la chasse aux anecdotes d'habitude, je leur dis pas de petites histoires. Mais là, on a besoin de ça pour qu'ils s'expriment vraiment tu vois pour qu'ils rentrent dedans</p>	<p>je maintiens le plus longtemps possible les échanges sur ces faits et j'y reviens aussi comme là, alors qu'on était dans une autre chose</p>	<p>le croquis aussi, tu vois au début on est sur un fait, et ça fait émerger des histoires mais je vois bien que c'est nécessaire ça, parce que ça met les discussions sur un autre niveau et ça permet de leur faire oublier, ou euh non pas oublier ça montre qu'on est dans autre chose qu'un cours ordinaire</p>	<p>Parce que moi je fais la chasse aux anecdotes d'habitude, je leur dis pas de petites histoires. Mais là, on a besoin de ça pour qu'ils s'expriment vraiment tu vois pour qu'ils rentrent dedans</p>
<p>Ch 366 : C'est à dire?</p>			
<p>C 367 : Ben pour qu'ils s'expriment sur eux tu vois pas sur autre chose</p>			<p>pour qu'ils s'expriment sur eux tu vois, pas sur autre chose</p>
<p>Ch 368 : Sur eux? C'est à dire?</p>			
<p>C 369 : Ben qu'ils parlent vraiment de ce qu'ils pensent et pas d'autre chose</p>			
<p>Ch 370 : D'accord, oui je vois</p>			
<p>C 371 : Et le croquis nous aide, parce qu'on parle vraiment de leur vie et ensuite on généralise alors que d'habitude c'est l'inverse</p>		<p>le croquis nous aide, parce qu'on parle vraiment de leur vie et ensuite on généralise alors qu'</p>	

		d'habitude c'est l'inverse	
Unité d'analyse :	le croquis aussi, je maintiens le plus longtemps possible les échanges sur ces faits et j'y reviens aussi comme là, alors qu'on était dans autre chose. Tu vois au début on est sur un fait, et ça fait émerger des histoires mais je vois bien que c'est nécessaire ça, parce que ça met les discussions sur un autre niveau et ça permet de leur faire oublier, ou euh non pas oublier ça montre qu'on est dans autre chose qu'un cours ordinaire. Parce que moi je fais la chasse aux anecdotes d'habitude, je leur dis pas de petites histoires. Mais là, on a besoin de ça pour qu'ils s'expriment vraiment tu vois pour qu'ils rentrent dedans [...] pour qu'ils s'expriment sur eux tu vois, pas sur autre chose [...] le croquis nous aide, parce qu'on part vraiment de la vie et ensuite on généralise alors que d'habitude c'est l'inverse		
20.12 Ch 372 : C'est ça, alors on peut continuer si tu veux (visionnage) t'as vu le niveau de langage « Quelle norme à disparu », c'est fort quand même			
C 373 : Oui c'est vrai (visionnage)			
Ch 374 : Alors			
C 375 : Ben mince, là ça retombe, franchement c'était à un tel niveau et lui il vient avec une pauvre anecdote			
Ch 376 : Oui mais c'est riche comme enseignement			

<p>C 377 : Oui parce qu'on voit bien là que, ben en ta que prof quand j'énonce des concepts ou autre, j' toujours l'impression qu'ils sont tous avec moi ma en réalité, pas du tout et là c'est net. Je lui donne parole mais en même temps, je lui la laisse tu vois lui aussi à la droite à la parole même s'il fait retomber le niveau des échanges là</p>	<p>Je lui donne la parole mais en même temps, je lui la laisse tu vois</p>		<p>lui aussi à la droite à la parole même s'il fait retomber le niveau des échanges là</p>
<p>Ch 378 : Tu fais ça dans tes cours aussi ?</p>			
<p>C 379 : Oui mais bon, je les reprends un peu plus j'ai peut-être même tendance à dire « c'est pas moment là ce que tu dis ». En même temps, lui il toujours été fermé sur ses propositions. Il n'a jamais avancé de concession, il s'est toujours contenté de dire ce qu'il pense sans jamais aller plus loin</p>		<p>je les reprends un peu plus, j' peut-être même tendance à dire « c'est pas le moment là ce que tu dis »</p>	
<p>Ch 380 : Oui c'est vrai, mais toi tu vas quand même le laissé dire là ? Parce qu'en réécouter, je me suis dit tient elle aurait aussi pu ne pas laisser dire</p>			

<p>C 381 : Oui mais je crois que, le message que j'envoies c'est, je te censure. Alors pour les gamins qui comprennent pourquoi, que c'est parce que c'est pas dans le propos, ok. Mais pour ceux qui ne comprennent pas ça, où qui ne comprennent pas pourquoi d'un coup des élèves n'ont plus le droit de parler, je trouve que c'est horrible. Le message envoyé de toute façon c'est pas la peine de parler parce qu'on va être censuré. Là il y a des tas de gamins qui n'auraient pas compris pourquoi je lui coupe la parole en disant « mais tu ne peux pas dire ça »</p>		<p>je crois que, le message que j'envoies c'est, je te censure [...]. pour les gamins qui comprennent pourquoi, que c'est parce que c'est pas dans le propos, ok. Mais pour ceux qui ne comprennent pas ça, où qui ne comprennent pas pourquoi d'un coup des élèves n'ont plus le droit de parler, je trouve que c'est horrible. Le message envoyé de toute façon c'est pas la peine de parler parce qu'on va être censuré. Là il y a des tas de gamins qui n'auraient pas compris pourquoi je lui coupe la parole en disant « mais tu ne peux pas dire ça »</p>	
<p>Ch 382 : Donc tu préfères garder cette valeur, je sais comment comment l'appeler</p>			
<p>22.49 C 383 : Ben que chacun ait sa place dans le groupe et que chaque point de vue est important enfin c'est à écouter. Puis tu te dis ok, toi (en tant que prof) tu as du travail à faire sur untel untel, tu ne peux pas le blâmer d'être complètement immature dans sa pensée. Et c'est toi après de travailler ça avec lui</p>			<p>que chacun ait sa place dans le groupe et que chaque point de vue est important enfin c'est à écouter</p>

Ch 384 : Oui parce que si tu lui coupes la parole en disant « mais ça va pas de dire ça »			
C 385 : Ben tu le disqualifies			
Ch 386 : Et c'est pour ça que tu le laisses parler ?			
C 387 : Oui je me note, lui pas mûre, lui faut le faire évoluer sur ça par exemple	je me note, lui pas mûre, lui faut faire évoluer sur ça par exemple		
Unité d'analyse :	Je lui donne la parole mais en même temps, je lui la laisse tu vois, lui aussi à la droit à la parole même s'il fait retomber le niveau des échanges là [...] je crois que, le message que tu envoies c'est, je te censure [...] pour les gamins qui comprennent pourquoi, que c'est parce que c'est pas dans le propos, ok. Mais pour ceux qui ne comprennent pas ça, où qui ne comprennent pas pourquoi d'un coup des élèves n'ont plus le droit de parler, je trouve que c'est horrible. Le message envoyé de toute façon c'est pas la peine de parler parce qu'on va être censuré. Là il y a des tas de gamins qui n'auraient pas compris pourquoi je lui coupe la parole en disant « mais tu ne peux pas dire ça » [...] que chacun ait sa place dans le groupe et que chaque point de vue est important enfin c'est à écouter [...] je me note, lui pas mûre, lui faut le faire évoluer sur ça par exemple		
Ch 388 : Sur ce manque de maturité de ce jeune, avais vu cela déjà avant ?			
C 389 : Pas du tout, je l'avais eu en 6 ^{ème} , puis en A toute l'année, pas du tout. Au contraire, il n'y a aucun moment scolaire où tu peux t'apercevoir de ça			
Ch 390 : Pourquoi ça? Comment ça se voit pas C'est mal formulé			

C 391 : Parce qu'il y a aucun moment où on le demande leurs avis, dans les travaux qu'on fait de leur demande des compétences d'expression mais pas sur soi, sur quelque chose d'extérieur			
Ch 392 : Ah ok			
C 393 : C'est pour ça que là, dans ce travail, c'est intéressant. Et c'est pour ça que je le laisse parler. C'est trop rare de les écouter comme ça.			
25.13 Ch 394 : Ok (visionnage) Ouah là tu dis « c'est souvent un argument des gens racistes » ouah, c'est fort là ce que tu dis, c'est un SCUD envoyé	Ch 394 : Ouah là tu dis « c'est souvent un argument des gens racistes »		
C 395 : Oui mais en même temps, je ne le regarde pas, je ne veux pas l'attaquer de front, je ne veux pas enfin lui dire « mais c'est horrible ce que tu dis » si non il s'exprime plus. Je veux le déranger avec ma remarque	Oui mais en même temps, je ne le regarde pas, je ne veux pas l'attaquer de front, je ne veux pas enfin lui dire « mais c'est horrible ce que tu dis »	Je veux le déranger avec ma remarque	si non il s'exprime plus
Unité d'analyse :	Ch 394 : Ouah là tu dis « c'est souvent un argument des gens racistes » [...] Oui mais en même temps, je ne le regarde pas, je ne veux pas l'attaquer de front, je ne veux pas enfin lui dire « mais c'est horrible ce que tu dis » si non il s'exprime plus. Je veux le déranger avec ma remarque		
26.30 Ch 396 : Oui c'est ça (visionnage)			
C 397 : Oui je suis scandalisé par ce qu'ils disent. Mais tu vois, au fond de moi là c'est le KO je te dis pas	je suis scandalisé par ce qu'ils disent. Mais tu vois, au fond de moi là c'est le KO		

Ch 398 : Oui moi aussi d'ailleurs, mais si on revie en arrière c'est toute la période où tu as é scandalisée là			
C 399 : Mais je ne regrette pas du tout d'avoir lais dire tout ça. Parce que si je m'étais énervé franchement la discussion aurait été close. Que l ça a permis à un élève de dire les choses d'apporter un regard différent qui, je pens devrait les faire réfléchir. Puis plus ça va, plus je n dis mais ok, mais d'où ça vient		si je m'étais énervée francheme la discussion aurait été close. Qu là, ça a permis à un élève de di les choses et d'apporter un rega différent qui, je pense, devrait l faire réfléchir	
Ch 400 : Tu fais ce pas supplémentaire dont on ava parlé lors des autoconf avec les autres			
C 401 : Oui c'est en fait, là j'ai compris, parce qu j'ai laissé dire que ok c'est une mauvai compréhension de ce qu'est l'égalité		ok c'est une mauvai compréhension de ce qu'e l'égalité	
Ch 402 : Et ça qu'est-ce que enfin qu'est-ce que t'apporte ?			
C 403 : Ben si j'étais intervenue pour couper et di "non on ne peut pas laisser dire ça" je n'aura jamais compris d'où ça vient. Donc je n'aurais pas leur répondre. Je serais partie sur autre chose alo que le problème n'était pas là. Et je me dis qu' il y là quelque chose sur lequel je peux m'appuyer et y a toujours quelque chose je crois		il y a là quelque chose sur lequel peux m'appuyer	il y a toujours quelque chose crois

Ch 404 : Quelque chose qui est conforme à nos valeurs			
C 405 : Oui quelque chose qui est conforme à mes valeurs, qui sont celles que mon métier aussi me demande de transmettre			quelque chose qui est conforme à mes valeurs, qui sont celles que mon métier aussi me demande de transmettre
Ch 406 : Donc on est d'accord que là tu laisses parler et au fur et à mesure que ça évolue tu comprends qu'il y a de l'incompréhension, pour autant on peut aussi dire que c'est comme ça que les idées les plus terribles naissent ? Parce qu'il y a de l'incompréhension qui devient de la certitude ?	Ch 406 : Donc on est d'accord que là tu laisses parler et au fur et à mesure que ça évolue tu comprends qu'il y a de l'incompréhension, pour autant on peut aussi dire que c'est comme ça que les idées les plus terribles naissent ?		
C 407 : Oui c'est ce mécanisme qui est pour moi essentiel à travailler. Et c'est aussi le but de l'EMC et même pour aller plus loin, ce qui me pousse à faire ce boulot aussi. C'est ces valeurs qui me sont précieuses et que je veux transmettre		ce mécanisme qui est pour moi essentiel à travailler. Et c'est aussi le but de l'EMC	et même pour aller plus loin, ce qui me pousse à faire ce boulot aussi. C'est ces valeurs qui me sont précieuses et que je veux transmettre
Ch 408 : Donc tu			
C 409 : Ben je laisse dire			
29.47 Ch 410 : Donc c'est intéressant de faire émerger ça sans tirer de boulets rouges là dessus			

<p>C 411 : Oui, c'est à dire que je crois qu'à ce niveau toutes ces idées racistes parce que c'est ça, c'est des maladresses mais dans 10 ans ils vont voter front national. Donc j'accepte ces propos même si ça heurte, là je les laisse et j'encourage même ces prises de paroles. Pas le contenu mais bien qu'ils se sentent autorisés, oui c'est ça, à dire les choses comme ça on peut les faire avancer</p>	<p>Donc j'accepte ces propos même si ça heurte, là je les laisse et j'encourage même ces prises de paroles</p>	<p>je crois qu'à ce niveau, toutes ces idées racistes parce que c'est ça, c'est des maladresses mais dans 10 ans ils vont voter front national [...]</p>	
<p>Unité d'analyse :</p>	<p>Ch 406 : Donc on est d'accord que là tu laisses parler et au fur et à mesure que ça évolue tu comprends qu'il y a de l'incompréhension, pour autant on peut aussi dire que c'est comme ça que les idées les plus terribles naissent ? [...] c'est ce mécanisme qui est pour moi essentiel à travailler. Et c'est aussi le but de l'EMC même pour aller plus loin, ce qui me pousse à faire ce boulot aussi. C'est ces valeurs qui me sont chères que je veux transmettre [...] je crois qu'à ce niveau, toutes ces idées racistes parce que c'est ça, c'est des maladresses mais dans 10 ans ils vont voter front national. Donc j'accepte ces propos même si ça heurte, je les laisse et j'encourage même ces prises de paroles. Pas le contenu mais bien qu'ils se sentent autorisés, oui c'est ça, à dire les choses comme ça on peut les faire avancer</p>		
<p>Ch 412 : Ca tu y tiens</p>			
<p>C 413 : Ben oui ben tout à fait oui</p>			
<p>Ch 414 : Enfin quelque chose à changer dans ton questionnement</p>			
<p>C 415 : Oui ben on en a parlé là l'autre jour, avant je posais des questions pour qu'ils trouvent la valeur à mobiliser, la bonne valeur. Là j'explore plus, les pousse aussi un peu faut le dire</p>	<p>avant je posais des questions pour qu'ils trouvent la valeur à mobiliser, bonne valeur. Là j'explore plus, je les pousse aussi un peu faut le dire</p>		

Ch 416 : Oui bien-sûr, c'est vraiment net d'ailleurs			
C 417 : En fait à partir du moment où tu as dit, je ne sais plus quand tu avais dit ça, la dernière fois tu avais dit, ce qu'on fait, attend comment tu avais dit ça déjà, quand tu avais dit qu'on est dans ce développement moral			
Ch 418 : Oui oui			
C 419 : Je me dis que quand on fait ce développement moral, tu peux pas chercher ce concept, c'est impossible. Tu dois partir de ce qu'il y a		Je me dis que quand on fait ce développement moral, tu peux pas chercher du concept, c'est impossible. Tu dois partir de ce qu'il y a	
Ch 420 : Ce qu'il y a ? C'est-à-dire ?			
C 421 : Ben leur vécu, donc tu es obligé un peu d'aller chercher, chose qu'on ne fait pas en cours et là c'est net, je pose des questions pour chercher un peu plus ce qui les pousse à penser comme ça. En même temps, tu n'es pas sûr de ce que tu vas trouver tu vois. Et il faut pouvoir accepter ce qui va sortir pour en faire quelque chose		tu es obligé un peu d'aller chercher, chose qu'on ne fait pas en cours, et là c'est net, je pose des questions pour chercher un peu plus ce qui les pousse à penser comme ça. En même temps, n'es pas sûr de ce que tu vas trouver	il faut pouvoir accepter ce qui va sortir pour en faire quelque chose
Ch 422 : Ca c'est ton positionnement aujourd'hui, suis prêt à tout entendre ?			

<p>32.37 C 423 : Ouais et au fond c'est normal d'entendre des choses comme ça, ça me scandalise mais c'est comme ça. C'est devenu un geste professionnel ben nouveau on est d'accord. Donc accepter d'entendre des choses horribles mais si tu ne les entends pas on ne pourra pas agir dessus Donc faut que ça apparaisse pour que tu puisses travailler dessus et faire bouger les points de vue pour qu'ils adoptent les valeurs républicaines</p>		<p>C'est devenu un geste professionnel ben nouveau on est d'accord. Donc accepter d'entendre des choses horribles mais si tu ne les entends pas on ne pourra pas agir dessus</p>	<p>faut que ça apparaisse pour que tu puisses travailler dessus et faire bouger les points de vue pour qu'ils adoptent les valeurs républicaines</p>
<p>Ch 424 : Donc au fond, donc tu renonces un peu moins au métier de prof ?</p>			
<p>C 425 : Oui mais j'appellerais plus ça un métier de prof en fait. C'est presque de la maïeutique, c'est presque de la philosophie là, c'est agir en philosophe, c'est faire émerger, mettre les points de vue en contradiction etc etc y a pas de savoir enseigner véritablement</p>		<p>j'appellerais plus ça un métier de prof en fait. C'est presque de la maïeutique, c'est presque de la philosophie là, c'est agir en philosophe, c'est faire émerger, mettre les points de vue en contradiction etc etc y a pas de savoir à enseigner véritablement</p>	
<p>Ch 426 : Ouais ouais, au final tu rejoins un peu ce que Noé avait dit en évoquant les discussions socratiques</p>			

<p>C 427 : Oui sauf que je trouve que sauf que oui en fait c'est un peu ça l'idée. J'ai toujours vu ça comme une discussion très théorique tu vois, même les écrits de Platon c'est très théorique, là c'est incarné, c'est de la matière vivante, et faut travailler avec ça. Non faut travailler ça faut pas travailler avec faut travailler ça</p>		<p>J'ai toujours vu ça comme une discussion très théorique tu vois même les écrits de Platon c'est très théorique, là c'est incarné c'est de la matière vivante, et faut travailler avec ça. Non faut travailler ça faut pas travailler avec faut travailler ça</p>	
<p>Ch 428 : Donc, parce que je reviens à mon idée, c'est n'est plus tellement prof, on ne professe plus</p>			
<p>C 429 : Oui on forme, on est formateur là, quand je dis "oui mais qu'est-ce qui te pousse à penser ça" je cherche ça</p>		<p>Oui on forme, on est formateur là quand je dis "oui mais qu'est-ce qui te pousse à penser ça" je cherche ça</p>	
<p>Unité d'analyse :</p>	<p>avant je posais des questions pour qu'ils trouvent la valeur à mobiliser, la bonne valeur. Là j'explore plus, les pousse aussi un peu faut le dire [...] Je me dis que quand on fait du développement moral, tu peux pas chercher du concept, c'est impossible. Tu dois partir de ce qu'il y a [...] tu es obligé un peu d'aller chercher une chose qu'on ne fait pas en cours, et là c'est net, je pose des questions pour chercher un peu plus ce qui les pousse à penser comme ça. En même temps, tu n'es pas sûr de ce que tu vas trouver tu vois. Et il faut pouvoir accepter ce qui va sortir pour en faire quelque chose [...] C'est devenu un geste professionnel beaucoup plus nouveau on est d'accord. Donc accepter d'entendre des choses horribles mais si tu ne les entends pas on ne pourra pas agir dessus. Donc faut que ça apparaisse pour que tu puisses travailler dessus et faire bouger les points de vue pour qu'ils adoptent les valeurs républicaines [...] j'appellerais plus ça un métier de professeur fait. C'est presque de la maïeutique, c'est presque de la philosophie là, c'est agir en philosophe, c'est faire émerger, mettre les points de vue en contradiction etc etc y a pas de savoir à enseigner véritablement [...] Oui on forme, on est formateur là, quand je dis "oui mais qu'est-ce qui te pousse à penser ça" je cherche ça</p>		

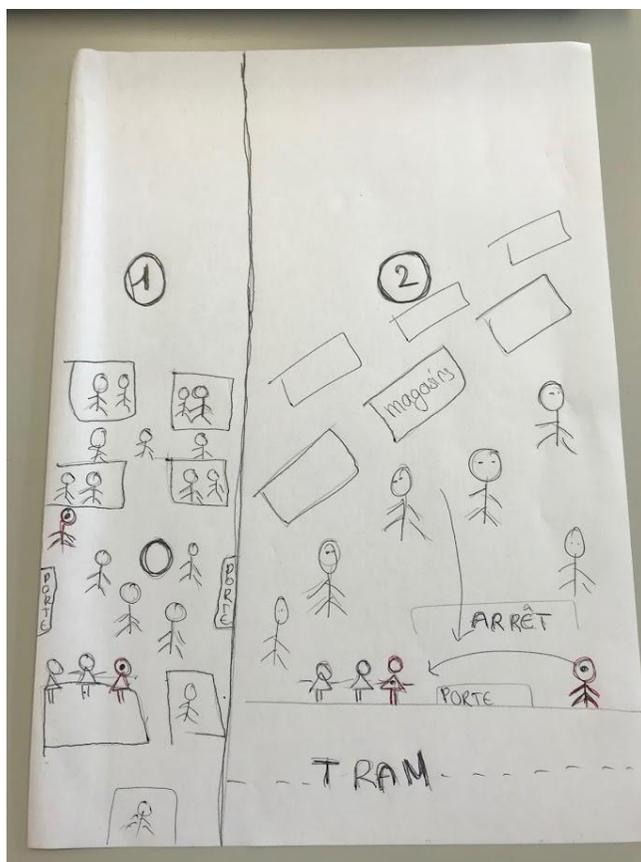
Ch 430 : Oui au sens propre du terme p générique			
C 431 : Oui et c'est ça. Et je crois que c'est difficile pour un prof d'abord parce qu'il faut qu'il soit, enfin qu'il sache quoi faire avec ce qui sort. Que ses propres valeurs soient très claires aussi, à lui. Et qu'il sache faire émerger et tu vois c'est compliqué aussi hein. Qu'il sache faire bouger des points de vue, et que j'ai appris à faire avec toi. Et qu'il sache le faire sans braquer parce que c'est un âge compliqué et admettant que le point de vue c'est pas toujours dans la norme			
Ch 432 : Toi c'est tes préoccupations?			
C 433 : Oui mais clairement moi j'ai besoin de enfin suis très attentif à tout ça tu vois			
Ch 434 : Mais tu restes prof quand même ?			
C 435 : Oui ben je suis là pour former le citoyen de demain			
Ch 436 : C'est là où tu restes prof			
C 437 : Ben oui, mais il n'y a pas de savoir professer			
Ch 438 : C'est ça			

C 439 : Et j'ai à coeur de les prendre de là où sont			j'ai à coeur de les prendre de là où ils sont
Ch 440 : Oui alors ça c'est très net			
C 441 : Mais je les mets dans une posture d'inconfort, et ça c'est conscient vraiment	je les mets dans une posture d'inconfort, et ça c'est conscient vraiment		
Ch 442 : D'accord oui, mais pas jusqu'à dire "ton propos est raciste" tu préfères dire "ben ça c'est un argument de raciste"			
C 443 : Oui ça sert à rien de les braquer, faut y aller sans brusquer, je ne veux pas disqualifier l'élève		ça sert à rien de les braquer, faut y aller sans brusquer	je ne veux pas disqualifier l'élève
Unité d'analyse :	je les mets dans une posture d'inconfort, et ça c'est conscient vraiment [...] j'ai à coeur de les prendre de là où ils sont [...]ça sert à rien de les braquer, faut y aller sans brusquer, je ne veux pas disqualifier l'élève		
Ch 444 : Alors, je voulais aussi avoir ton avis quand ils parlaient " du coeur"			
C 445 : Du coeur?			
37.01 Ch 446 : Oui (visionnage) là dans quelle préoccupation tu es là ?			

<p>C 447 : Je cherche à les lancer en fait. J'ai envie qu'y ait des avis qui s'expriment parce que je l'entends marmonner dans leur barbe mais ça c'est pas des avis qui s'expriment avec ça on avance pas. J'avais vu ça déjà dans l'autre débat là c'est du temps mort, pour rien. Et là il me semble que là faut que je me mette au niveau de leur réflexion</p>			
<p>40.00 Ch 448 : Alors on peut voir la suite, voir comment ça se termine (visionnage)</p>			
<p>C 449 : Bon là c'est un élève je sais que je peux lui parler comme ça, directement. Il va pas m'en vouloir et il a du répondant. Puis il a de l'esprit que s'il n'est pas d'accord il va me le dire</p>			
<p>Ch 450 : Mais tu cherches quoi ?</p>			
<p>C 451 : Ben qu'il donne un avis, un vrai. Qu'il se lance bon ou pas, mais qu'il se lance. Je veux qu'il se révolte un peu. Tu vois avec Lucas, je ne l'aurais pas fait, Marina pas du tout mais c'est trois là qui viennent spontanément parler avec moi donc aucun problème</p>			
<p>40.52 Ch 452 : Alors, la suite (visionnage)</p>			
<p>C 453 : Là je suis là dedans, y a plein de contradictions, je vais les piéger là je les repère et je les note</p>		<p>y a plein de contradictions, je vais les piéger là je les repère et je les note</p>	

Ch 454 : Pour en faire?			
C 455 : Ben pour les faire parler. Mais comme faut les encourager à parler, je ne réagis pas tout de suite en prenant une contradiction et en les renvoyant aux élèves. Ca je l'aurais fait avant, dans un cours ordinaire. Là, je ne veux pas les brusquer et je sais que si je les laisse parler ils vont s'exprimer librement tout le long	Mais comme faut les encourager à parler, je ne réagis pas tout de suite en prenant une contradiction et en les renvoyant aux élèves		Ca je l'aurais fait avant, dans un cours ordinaire. Là, je ne veux pas les brusquer et je sais que si je les laisse parler ils vont s'exprimer librement tout le long
Ch 456 : Bon ok bon ben je te propose d'en rester là			
Unité d'analyse :	y a plein de contradictions, je vais les piéger là je les repère et je les note [...] Mais comme faut les encourager à parler, je ne réagis pas tout de suite en prenant une contradiction et en les renvoyant aux élèves. Ca je l'aurais fait avant, dans un cours ordinaire. Là, je ne veux pas les brusquer et je sais que si je les laisse parler ils vont s'exprimer librement tout le long		

Annexe 25 : Evelyne, débat 3 – Croquis de la situation de départ



Annexe 26 : Evelyne, débat 3 – Fiche de préparation de l'ACS 3

Timing	Repères	
0 à 4.49	Description + questions	Quelles sont les préoccupations ?

4.50 à 8.07	<p>Elève : « C'est plus aux grands de défendre pas nous, on est trop jeunes » 5.40 E questionne : « c'est quoi l'histoire au fin qu'est-ce qu'ils auraient pu comprendre » 5.52 E : « C'est compliment de dire tes belles ? »</p> <p>E : « T'es bonne c'est comme dire t'es belle ? » 6.49 « T'es bonne y a une intention derrière » 7.08 « Les filles disent t'es bon ? » Elève « non plutôt t'es mignon » 7.37 E « Les filles disent t'es mignon et c'est plus sympa ? » 4.47 « Y'a une grosse différence entre t'es mignonne et t'es bonne »</p>	<p>E amène de la controverse</p> <p>Quel objectif vise E ?</p>
8.08 à 12.16	<p>8.08 E « D'après vous qu'est-ce qui pousse un homme, dans le tram ou ailleurs, à dire t'es bonne ». « Je suis pas d'accord même des habits serrés c'est sexy »</p> <p>10.57 E : « La fille si elle ne met pas de robe elle est plus à l'abri » E : 11.14 « Donc une fille qui est en robe elle se met plus en-dehors de la norme que les filles qui sont en jeans »</p> <p>« Les garçons comment vous voyez le truc vous ? »</p>	<p>Est-ce que c'est la façon d'être des femmes qui induit la réaction des hommes</p> <p>C'est quoi une tenue sexy</p> <p>Que cherche E ?</p> <p>Engage les garçons dans la discussion (pas beaucoup de réaction)</p>
12.16 à 14.19	<p>E rappelle la situation de Damien, cherche à le faire parler.</p> <p>« Pour que ces relations entre les garçons et les filles n'arrivent pas là, il faudrait que les filles s'habillent mieux »</p>	<p>Quelle préoccupation ?</p>

	<p>Elève 13.07 « Après elles font ce qu'elles veulent » « C'est faute clairement des hommes » 13.30 silence 13.40 « Ce sont les deux qui sont en faute »</p>	<p>E aurait pu interroger les garçons pour prendre l'avis.</p> <p>Cela ne convient pas à E ? Les 2 sont fautifs d'après les élèves Quelle est la préoccupation ?</p>
<p>14.20 à 15.53</p>	<p>14.20 « Ca atteint les filles quand on dit t'es bonne filles ? » « Moi je trouve qu'on se sent un peu sale sur le cou c'est qu'on montre quelque chose qu'on ne doit pas montrer coup on se sent un peu sale » Elève 15.02 « Je trouve pas que fille est en faute »</p> <p>Garçon 15.05 « Mais si elle sait qu'elle va attirer l'œil ? Alors elle est quand même un peu en faute »</p> <p>E pousser l'élève un peu plus loin 15.24 « toi si tu étais père fille ne sortirait pas comme ça » Elève « ah non »</p>	<p>Quelles sont les intentions d'E à cette énonciation ?</p> <p>E aurait pu relancer la première élève qui a dit l'inverse Pourquoi un autre choix ?</p> <p>Un avis divergent existe. Quelle préoccupation ?</p>
<p>15.54 à 17.45</p>	<p>Elève « Y a des robes toute droite »</p> <p>16.12 « Tu sais ce qui va se passer si tu achètes des robes trop moulantes voilà, c'est tout, c'est la façon dont tu te regardes toi ... c'est aussi la façon dont tu la portes, tu marches, bouges qui fait quelque chose »</p> <p>E : « Est-ce qu'elle a provoqué ta copine ? » Inconsciemment</p> <p>E : « Finalement, ce inconsciemment c'est quand même qu'elle a provoqué »</p>	<p>Un réel avis divergent existe</p> <p>Questionnement un peu critique</p> <p>Faire attention à la manière dont on marche</p> <p>Quel est l'objectif du questionnement ?</p>

17.45 à 19.51	<p>E : « Quelqu'un qui a des formes ... elle attire moi » « C'est pas qu'elle attire moi, c'est qu'elle montre pas sa présence, pense qu'il y a différente façon d'attirer, physique, ça dépend comment tu t'habilles, et y a la façon naturelle enfin je sais pas comment expliquer » 18.21 « Lauria, qu'est-ce que vous pensez ? »</p> <p>18.41 « Moi j'ai un truc à dire parce qu'une fille aime bien mettre en valeur, parce qu'elle veut que les gens la voit jolie après c'est aux hommes dans la manière d'accoster...y a une manière de parler »</p> <p>E relance la narratrice 19.20 « ben alors il l'a draguait ? C'est mignon »</p>	<p>Donne la parole à Lauria. S'adresse directement à des élèves qui ne demandent pas la parole. Nouveau ?</p> <p>Use de la provocation pour faire émerger les points de vue</p>
19.52 à 21.16	<p>E : « Qu'est-ce qui fait que toi tu dirais pas ça » Ryan « ben moi je suis galant » « parce que ça marche pas »</p> <p>Fille « Ben au-moins c'est poli »</p>	
21.17 à 22.28	<p>E : « On va passer à autre chose, et quand quelqu'un te siffle dans la rue c'est autre chose » Elève « c'est pareil » 21.40 [] « Les garçons ils sont sifflés ? »</p>	<p>Quelle préoccupation ?</p> <p>Pourquoi les garçons ne sont pas sifflés ?</p> <p>Cherche à orienter vers la relation « garçons filles »</p>
22.29 à 26.12	<p>E : « Mais qui t'a enseigné en gros ou dit, que c'est la bon</p>	<p>S'oriente vers la question de la transmission des valeurs</p>

	<p>solution » Elève « mon père » 22.47 E : « extraordinaire »</p> <p>22.57 « c'est les parents, c'est le père qui vient chez son enfant et qui lui dit si tu veux draguer une fille il fait faire comme ça » 23.30 « est-ce qu'il y a des types de territoire où cela peut arriver » « Non c'est lié aux personnes à l'éducation » 24.19 E revient à l'histoire de départ « Qu'est-ce qui vous a gêné dans cette situation [s'adresse à la narratrice] » E 25.33 « Est-ce que ta copine est responsable de quelque chose » un grand silence 26.07 « On voit ses formes d'accouplement mais sa peau est caché donc c'est de la responsabilité de l'homme »</p>	<p>E se retient suite à un gros bruit de chaise. Quelle disposition ?</p> <p>Revient à la vidéo de départ, quelle intention ?</p> <p>Revient au questionnement de départ. Quelle préoccupation ?</p> <p>Soulève un nouveau point de vue. Ce serait un problème de peau visible</p>
<p>26.12 à 28.36</p>	<p>E : « Alors beaucoup d'hommes, de garçons, quand elle commence à parler de ce sujet ben la fille elle doit d'abord commencer par s'habiller bien, c'est une chauffeuse, est-ce que vous avez l'impression que ces filles vous chauffent ? » Toi « non » sauf un « garçon » 27.03 « elles veulent attirer l'œil » 27.08 3Alors ça dépend du regard de la personne en face, en fait les hommes ils vont trop loin dans leur tête, la fille s'habille comme ça parce qu'il fait chaud voilà tout » 27.35 « c'est propre aux hommes d'aller trop loin ? » 27.44 « les hommes</p>	<p>Relance sur la vidéo support.</p> <p>A-t-on réussi à enlever le vernis ?</p>

	<p>ils veulent que ça, ils regardent que le physique. C'est faute aussi à certaines filles marchent pas correctement mais soi cela ne doit pas poser problème, chacun fait ce qu'il veut puis certaines filles mettent des shorts parce qu'il fait chaud, en a qui marche pas correctement»</p>	<p>E ne relève pas ce stéréotype ?</p> <p>Apparaît la remarque sur le short</p>
28.37 à 30.41	<p>E : « Vous les filles vous disiez cela ne vous ai jamais arrivé si ? »</p> <p>28.53 « Si on est rentré dans le tram hier et ça nous est arrivé »</p> <p>E : « Et c'est quoi la sensation là ? » « C'est bizarre... » « E n'avait pas de jeans donc avec un jeans aussi on peut attirer l'œil » E : « attirer, donc c'est toujours la fille qui attire c'est toujours la première dans l'action » Pas de réaction</p>	<p>Convoque des histoires de vie des élèves, quelles préoccupations ?</p> <p>Se place sur la question des sensations, quel but ?</p> <p>Valeur contrariée par d'autres points de vue, qu'est-ce qui passe là pour E ? Dans le D1, elle aurait donné son avis. Le débat raté ?</p>
30.42 à 34.00	<p>E : « Est-ce qu'on a fait le tour ? »</p>	<p>E quitte le débat pour faire une synthèse (fin du débat ?)</p> <p>Autre alternative ? Quelle préoccupation là ?</p>

	<p>« Qu'est-ce qu'on va retenir ? »</p> <p>31.49 « j'ai un peu mal à la tête depuis une heure » E « donc faut que je te laisse tranquille »</p>	<p>Contraste avec les habitudes professionnelles ?</p> <p>Le débat ne fait pas débat ? Où on est-on dans les métiers réciproques</p>
34.01 à 36.22	<p>34.01 E « est-ce qu'on a le droit ? »</p> <p>34.42 « Même un homme torse-nu, c'est fort ce que je viens dire, même un homme hein » « finalement tu es resté sur cette idée de base et les autres »</p> <p>E questionne d'autres élèves pour la synthèse</p> <p>« Qu'est-ce que vous avez retenue » Lilou est interrogée</p>	<p>E change de place pour professer ?</p> <p>Amène un nouveau thème</p> <p>Des valeurs fortes apparaissent</p> <p>Décide de directement questionner les élèves sur la synthèse</p>
36.23 à 42.07	<p>36.23 E « Si vous êtes une mère ou un père vous apprenez quoi à vos enfants » ?</p> <p>Lilou « Il faut réfléchir aux tenues qu'il faut mettre pour provoquer »</p> <p>37.13 E : « est-ce que vous êtes au courant d'une loi qui est passée qui est une loi d'outrage le 16 mai 2018 ?... tient le harcèlement n'est jamais tombé, est-ce qu'il y a harcèlement »</p> <p>E fait cours</p> <p>39.49 « On dit aux filles de ne pas s'habiller de manière à provoquer mais on dit aussi aux garçons de faire attention à ce qu'ils font, de ne pas se comporter mal » 40.01 E : « Lilou les garçons là, les parents ils disent quoi ? »</p>	<p>Questionne les choix éducatifs. Quelle intention ?</p> <p>Introduit un article de loi</p> <p>Introduit thème du harcèlement</p>

	<p>40.24 « Si on leur apprend la politesse ils ne diraient jamais ça une fille »</p> <p>41.16 « Tu veux dire que si la fille elle ne veut pas sortir avec le garçon le garçon il ne peut pas insister ? »</p> <p>E : « Qui apprend ça aux enfants ? y a que les parents ?... et toi elle peut apprendre ça ? »</p>	<p>Thème de la politesse</p> <p>Questionnement d'un élève qui révèle un point de vue. Qu'penses E ?</p>
<p>42.08 à 47.46</p>	<p>« Moi par exemple, mon grand frère c'est ma mère qui disait fait attention de ce que tu fais avec les autres filles parce que ça pourrait être ta propre fille » « C'est mon grand frère qui me dit de faire attention » « Je dis à ma petite sœur de ne pas s'habiller comme ça, avait d'aller à l'école elle me dit je peux mettre ça ? » « Le grand frère est plus proche de la vie dehors »</p> <p>E « J'ai déjà entendu que c'est le grand frère qui dit ce que la fille doit porter, avec tel habit ou un voile »</p> <p>45.42 « Mon frère aussi mon frère pèse plus lourd que mes parents, comme il est plus dans la jeunesse il connaît mieux</p>	<p>Education liée au grand frère, rôle accentué. Quelle préoccupation ?</p>

	<p>qui se passe à l'extérieur » E 46.12 « Qu'est-ce qui vous a changé ? »</p> <p>E évoque la mini jupe dans les années 60 46.58 « les hommes seraient plus agressifs ? »</p>	<p>Pression du grand frère. Quelle intention chez E</p> <p>E amène une question pour controverser ?</p> <p>Interroge l'évolution de la société</p>
47.47 à 51	<p>E « est-ce qu'il y a une solution, des solutions ? l'état a trouvé une solution...est-ce que ce sont les hommes qui changent ? est-ce que c'est les femmes qui ne veulent plus se laisser faire ? »</p> <p>« Je trouve que l'état ne nous informe pas assez quand il y a une nouvelle loi »...</p>	<p>E propose une nouvelle alternative ?</p>

Annexe 27 : Evelyne, débat 3 – Verbatim avec codage de l'ACS 3

	AGIR	SAVOIR	VALEUR
Ch 1 : Voilà allez, allons-y donc qu'est-ce que tu sélectionné comme séquence ? Parce que ça remonte un peu			
E 2 : Oui oui, c'était le 31 mai je crois c'est un peu compliqué, il y a des choses qui se sont passées			
Ch 3 : Oui			

<p>E 4 : Mais écoute ce qui m'a le plus marqué c'est ces moments de silence, ils m'ont marqué mais pas perturbé. Et puis ce moment où je dis « ben c'est tout y'a plus rien à dire », et puis qu'est-ce qui m'a marqué encore ben oui y'a ben quand je me suis posé la question de savoir si j'étais sur la voie qui allait susciter encore quelque chose c'était de dire ben vous savez il y a cette loi aussi. C'est-à-dire que j'apportais le savoir. Et je me suis dit, est-ce que je le fais ou je ne le fais pas ben j'ai hésité quelques secondes et je l'ai fait et je ne le regrette pas. Parce que ça a pu je crois hein avancer ben ce gamin qui dit que la loi on ne la connaît pas enfin je crois</p>			
<p>Ch 5 : Ok la loi, ça je l'avais intégré et puis les silences j'en ai quelques moments. Ok alors allons-y (visionnage)</p>			
<p>E 6 : Alors, ce que je voulais déjà dire. Je trouve la posture classe, regarde comme je suis (montre l'écran), qui n'a plus rien à voir avec la posture classique à la française classique tu vois ? Tu vois ce que je veux dire ?</p>	<p>Je trouve la posture classe, regarde comme je suis (montre l'écran), qui n'a plus rien à voir avec la posture classique à la française classique</p>		
<p>Ch 7 : Oui mais si tu peux détailler un peu</p>			

<p>E 8 : Oui alors, j'ai l'impression d'être dans un groupe de paroles euh comment dire ça. Le ton, j'ai un ton hyper posé, j'ai pas un ton injonctif, c'est un ton d'échanges, on échange à part peut-être celle-ci qui n'a pas parlé une seule fois depuis le début</p>	<p>Le ton, j'ai un ton hyper posé, j'ai pas un ton injonctif, c'est un ton d'échanges, on échange</p>		
<p>Ch 9 : Groupe de parole, ça fait un peu psy non ?</p>			
<p>E 10 : Non non pas du tout, c'est dans le sens où chacun peut parler d'égal à égal, tu vois là je discute comme je pourrais discuter avec des amis, je cherche pas à me démarquer</p>			<p>chacun peut parler d'égal à égal, tu vois là je discute comme je pourrais discuter avec des amis, je cherche pas à me démarquer à me démarquer</p>
<p>Ch 11 : Et ça ça te vient</p>			
<p>E 12 : Ben d'abord de notre travail, on a bien vu que lorsqu'on est un peu dans l'imposition, les élèves se braquent. Et là, l'idée, mon idée, était que chacun puisse trouver sa place dans un climat d'écoute mutuelle. En fait, on est dans une construction et que moi je ne suis pas plus, enfin là je n'ai pas plus de savoirs qu'eux mais je les guide quand même</p>	<p>(ça vient de notre travail) on a bien vu que lorsqu'on est un peu dans l'imposition, les élèves se braquent [...] on est dans une construction que moi je ne suis pas plus, enfin là je n'ai pas plus de savoirs qu'eux mais je les guide quand même</p>		<p>l'idée, mon idée, était que chacun puisse trouver sa place dans un climat d'écoute mutuelle</p>
<p>Ch 13 : Tu les guides quand même ?</p>			

<p>E 14 : Il me semble, je les guide par un questionnement, par exemple là je dis, "ok c'est intéressant, mais est-ce qu'il n'y a pas une autre explication?" mais sans chercher à les amener vers ce que j'avais avant où j'étais droite là et avec une posture un peu raide ou le regard va chercher les élèves et où on sent que le prof scrute</p>	<p>je les guide par un questionnement par exemple là je dis, "ok c'est intéressant, mais est-ce qu'il n'y a pas une autre explication?"</p>	<p>surtout par rapport à ce que j'avais avant où j'étais droite là et avec une posture un peu raide ou le regard va chercher les élèves et où on sent que le prof scrute</p>	<p>sans chercher à les amener vers ce que j'avais avant où j'étais droite là et avec une posture un peu raide ou le regard va chercher les élèves et où on sent que le prof scrute</p>
<p>Ch 15 : Et ça?</p>			
<p>E 16 : Ben ça je veux plus, on a l'impression d'être comme épié par le prof, jugé, ça je veux vraiment laisser tomber pour qu'ils se sentent en confiance</p>			<p>on a l'impression d'être comme épié par le prof, jugé, ça je veux vraiment le laisser tomber pour qu'ils se sentent en confiance</p>
<p>Ch 17 : Ok et quand tu dis par rapport à avant qu'est-ce qui te fais dire que là c'est plus porteur qu'avant ?</p>			
<p>E 18 : Ben ils ne se sentent pas jugé, ben oui en situation de jugement, je suis attentive à ça oui</p>			<p>ils ne se sentent pas jugé, ben oui en situation de jugement je suis attentive à ça</p>
<p>Ch 19 : Tu es attentive à ça ?</p>			

<p>5.53 E 20 : Oui ah oui, c'est à dire que j'ai tellement vécu une situation où j'avais coupé la parole j'étais moi-même dans, enfin j'étais la cause de leur non avancement, et ils le disaient ils savaient ce que j'allais leur dire, et ben là, ils ne peuvent pas savoir ce que je pense</p>		<p>j'ai tellement vécu une situation où j'avais coupé la parole et j'étais moi-même dans, enfin j'étais la cause de leur non avancement, et ils le disaient ils savaient ce que j'allais leur dire, et ben là, ils ne peuvent pas savoir ce que je pense</p>	
<p>Ch 21 : Alors, oui, il y a ce premier point je l'avais noté lors de ton premier débat, tu disais je cherchais à moraliser les élèves, à faire la morale aux élèves en fait</p>			
<p>Unité d'analyse :</p>	<p>Je trouve la posture classe, regarde comme je suis (montre l'écran), qui n'a plus rien à voir avec la posture classe à la française classique [...] Le ton, j'ai un ton hyper posé, j'ai pas un ton injonctif, c'est un ton d'échanges, on échange [...] chacun peut parler d'égal à égal, tu vois là je discute comme je pourrais discuter avec des amis, je cherche pas à me démarquer à me démarquer [ça vient] de notre travail, on a bien vu que lorsqu'on est un peu dans l'imposition, les élèves se braquent. Et là, l'idée, mon idée, était que chacun puisse trouver sa place dans un climat d'écoute mutuelle. En fait, on est dans une construction et que moi je ne suis pas plus, enfin là je n'ai pas plus de savoirs qu'eux mais je les guide quand même [...] je les guide par un questionnement, par exemple là je dis, "ok c'est intéressant, mais est-ce qu'il n'y a pas une autre explication?" mais sans chercher à les amener vers je sais pas la bonne valeur à maîtriser par exemple et surtout par rapport à ce que j'avais avant où j'étais droite là et avec une posture un peu raide ou le regard va chercher les élèves et où on sent que le prof scrute [...] on a l'impression d'être comme épié par le prof, jugé, ça je veux vraiment le laisser tomber pour qu'ils se sentent en confiance [...] ils ne se sentent pas jugés, ben oui en situation de jugement, je suis attentive à ça [...] j'ai tellement vécu une situation où j'avais coupé la parole et j'étais moi-même dans, enfin j'étais la cause de leur non avancement, et ils le disaient ils savaient ce que j'allais leur dire, et ben là, ils ne peuvent pas savoir ce que je pense</p>		

<p>E 22 : Oui, avant je voulais vraiment absolument qu'ils le sortent ce truc, alors que là on pourrait me sortir n'importe quoi ou rien, je suis très détendue. Regarde là quand elle dit: "Les filles, elles ont qu'à bien s'habiller, sans jupe courte et voilà, y'a plus de problème", moi je suis scandalisée, enfin au fond de moi, mais là je me dis au contraire, chouette, ils disent des choses qu'ils pensent et sur lesquelles on va pouvoir travailler. C'est pour ça que je reçois cette parole sans rien laisser paraître en tout cas de négatif et je cherche ensuite d'autres avis "et toi là, tu es d'accord avec ça ?"</p>	<p>avant je voulais vraiment absolument qu'ils le sortent ce truc, alors que là on pourrait me sortir n'importe quoi ou rien, je suis très détendue. Regarde là quand elle dit: "Les filles, elles ont qu'à bien s'habiller, sans jupe courte et voilà, y'a plus de problème", moi je suis scandalisée, enfin au fond de moi, mais là je me dis au contraire, chouette, ils disent des choses qu'ils pensent et sur lesquelles on va pouvoir travailler. C'est pour ça que je reçois cette parole sans rien laisser paraître en tout cas de négatif et je cherche ensuite d'autres avis "et toi là, tu es d'accord avec ça ?"</p>		
<p>Ch 23 : Ok et là effectivement ils le disent ils ne peuvent pas le savoir là ton point de vue</p>			
<p>E 24 : Non comme la deuxième fois, faire attention à ce qu'ils n'arrivent pas à me mettre dans une case où je vais dire « oui d'accord, la fille elle est habillée en jupe alors elle provoque » non juste mettre des mots sur ce qu'ils décrivent, ce que je fais là, et encore</p>	<p>juste mettre des mots sur ce qu'ils décrivent, ce que je fais là, et encore</p>	<p>faire attention à ce qu'ils n'arrivent pas à me mettre dans une case où je vais dire « oui d'accord, la fille elle est habillée en jupe alors elle provoque » non</p>	

Ch 25 : Quel impact a, d'après toi, l'idée qu'ils puissent deviner quel est ton point de vue ?			
E 26 : Soit ils jouent à l'élève, et l'élève il répond bien au professeur, et il joue le jeu du professeur et il y en a beaucoup des comme ça. Soit si ça heurte ses valeurs, il se tait ou il va devenir agressif		Soit ils jouent à l'élève, et l'élève répond bien au professeur, et il joue le jeu du professeur et il y en a beaucoup des comme ça. Soit si ça heurte ses valeurs, il se tait ou il va devenir agressif	
Ch 27 : Et toi ton enjeu?			
E 28 : Regarde là, dans la séquence, c'est clair. Tu cherches à faire émerger un point de vue et confrontes aux points de vue des autres dans une ambiance calme			
Ch 29 : Calme?			
E 30 : Oui faut qu'ils apprennent ça, à comment dire, d'échanger sans être dans le conflit, sans hausser la voix enfin c'est essentiel et dans enfin c'est ça aussi l'EMC pas que, mais c'est aussi ça. C'est pour ça que tu parles sur ce ton, que je suis posé, que je suis détendue comme ça, et sans cette façon d'être je sais que je ne peux rien obtenir d'autre	C'est pour ça que je parle sur ce ton, que je suis posé, que je suis détendu comme ça, et sans cette façon d'être je sais que je ne peux rien obtenir d'autre	faut qu'ils apprennent ça, comment dire, d'échanger sans être dans le conflit, sans hausser la voix enfin c'est essentiel et dans enfin c'est ça aussi l'EMC	
Ch 31 : Mais tu parlais du calme avant			

<p>E 32 : Oui alors autant je disais que dans un calme comme ça il se passait rien autant maintenant je me dis ben si, il se passe quelque chose</p>		<p>autant je disais que dans un calme comme ça il se passait rien autant maintenant je me dis ben si, il se passe quelque chose</p>	
<p>Ch 33 : Ca c'est intéressant. Mais comment tu peux dire que maintenant il se passe quelque chose qu'avant ce n'était pas le cas, tu attribues cela à quelque chose pour qu'aujourd'hui tu repères qu'il se passe quelque chose alors qu'avant non ?</p>			

<p>E 34 : Ben c'était la violence du premier exercice et compréhension, avec le deuxième exercice. Si deuxième exercice avait été aussi traumatisant que premier, j'aurais eu une compréhension plus faible plus lente. Mais le deuxième exercice étant ce qu'il a été, d'une simplicité et ces enfants qui ont pu certains je dis pas tous, avoir un point de vue qui s'est modifié, où certaines disent j'en ai parlé à mes parents, c'est génial. Et du coup, me dire, laissez faire les choses dans cet ordre, c'est pour ça que là je ne brusque personne. Donc, la situation, et c'est difficile de trouver une situation d'accroche, on en parle au rythme qu'ils imposent, et puis, si j'avais pu continuer, j'aurais fait une troisième séance avec voilà la loi, on va chercher. Là j'ai le sentiment de parvenir à les faire bouger</p>		<p>c'était la violence du premier exercice et la compréhension, avec le deuxième exercice. Si le deuxième exercice avait été aussi traumatisant que le premier, j'aurais eu une compréhension plus faible, plus lente. Mais le deuxième exercice étant ce qu'il a été, d'une simplicité et ces enfants qui ont pu, certains je dis pas tous, avoir un point de vue qui s'est modifié, où certaines disent j'en ai parlé à mes parents, c'est génial. Et du coup, me dire, laissez faire les choses dans cet ordre, c'est pour ça que là je ne brusque personne. Donc, la situation, et c'est difficile de trouver une situation d'accroche, on en parle au rythme qu'ils imposent, et puis, si j'avais pu continuer, j'aurais fait une troisième séance avec voilà la loi, on va chercher. Là j'ai le sentiment de parvenir à les faire bouger</p>	
<p>Ch 35 : Ca c'est important pour toi?</p>			

<p>E 36 : Ah oui, clairement, mais c'est le but, c'est ce que je cherche si non je fais un cours traditionnel, donne les notions, les lois, je les explique et tout le monde rentre chez soi</p>			<p>c'est ce que je cherche si non je fais un cours traditionnel, donne les notions, les lois, les explique et tout le monde rentre chez soi</p>
<p>Ch 37 : Oui mais ça c'est enfin c'est pas ce que veux ?</p>			
<p>E 38 : Surtout pas, ça je le faisais avant</p>			
<p>Unité d'analyse :</p>	<p>avant je voulais vraiment absolument qu'ils le sortent ce truc, alors que là on pourrait me sortir n'importe quoi ou rien, je suis très détendue. Regarde là quand elle dit: "Les filles, elles ont qu'à bien s'habiller, sans jupe courte et voilà, y'a plus de problème", moi je suis scandalisée, enfin au fond de moi mais là je me dis au contraire, chouette, ils disent des choses qu'ils pensent et sur lesquelles on ne peut pas pouvoir travailler. C'est pour ça que je reçois cette parole sans rien laisser paraître en tout cas de négatif et je cherche ensuite d'autres avis "et toi là, tu es d'accord avec ça ?" [je voulais] faire attention à ce qu'il n'arrive pas à me mettre dans une case où je vais dire « oui d'accord, la fille elle est habillée en jupe alors elle provoque » non juste mettre des mots sur ce qu'ils décrivent, ce que je fais là, et encore [...]. Soit ils jouent à l'élève, et l'élève il répond bien au professeur, et il joue le jeu du professeur et il y en a beaucoup des comme ça. Soit si ça heurte ses valeurs, il se tait ou il va devenir agressif [...] faut qu'ils apprennent ça, à comment dire, d'échanger sans être dans le conflit, sans hausser la voix enfin c'est essentiel et dans enfin c'est ça aussi l'EMC pas que, mais c'est aussi ça. C'est pour ça que je parle sur ce ton, que je suis posé, que je suis détendue comme ça, et sans cette façon d'être je sais que je ne peux rien obtenir d'autre [...] autant je disais que dans un calme comme ça il se passait rien autre maintenant je me dis ben si, il se passe quelque chose [...] c'était la violence du premier exercice et la compréhension, avec le deuxième exercice. Si le deuxième exercice avait été aussi traumatisant que le premier, j'aurais eu une compréhension plus faible, plus lente. Mais le deuxième exercice étant ce qu'il a été, d'une simplicité et ces enfants qui ont pu, certains je dis pas tous, avoir un point de vue qui s'est modifié, où certaines disent j'en ai parlé à mes parents, c'est génial. Et du coup, me dire, laissons faire</p>		

	<p>les choses dans cet ordre, c'est pour ça que là je ne brusque personne. Donc, la situation, et c'est difficile de trouver une situation d'accroche, on en parle au rythme qu'ils imposent, et puis, si j'avais pu continuer, j'aurais fait une troisième séance avec voilà la loi, on va chercher. Là j'ai le sentiment de parvenir à les faire bouger [...] c'est ce que je cherche si non je fais un cours traditionnel, je donne les notions, les lois, je les explique et tout le monde rentre chez soi</p>		
Ch 39 : Alors tu parlais du rythme avant, là on voit en effet, c'est les élèves qui donnent le rythme			
E 40 : Oui moi je m'adapte (au rythme des élèves) j'essaie de ne pas de les pousser			
Ch 41 : On peut voir d'ailleurs dans cet extrait (visionnage)			
E 42 : Oui, là je suis tentée d'en dire plus, de dire « allez, on passe à autre chose, ça on l'a déjà dit mais je ne dis rien , en même temps, je me dis que s'ils l'énoncent à nouveau, alors qu'on vient d'en parler c'est qu'ils en éprouvent le besoin, et ça me permet de les accrocher avec moi	là je suis tentée d'en dire plus, de dire « allez, on passe à autre chose, ça on l'a déjà dit », mais je ne dis rien	je me dis que s'ils l'énoncent à nouveau, alors qu'on vient d'en parler c'est qu'ils en éprouvent le besoin , et ça me permet de les accrocher avec moi	
Ch 43 : Et ça c'est important ?			

<p>9.35 E 44 : Oui c'est enfin c'est vraiment l'objectif, si pousse tu vois à chaque fois à passer les étapes l unes après les autres, comme si oui comme si j'av un enfin comme dans un cours traditionnel, ben je r fais pas le job</p>			<p>si je pousse tu vois à chaq fois à passer les étapes les un après les autres, comme si o comme si j'avais un enf comme dans un cou traditionnel, ben je ne fais p le job</p>
<p>Ch 45 : Comment ça?</p>			
<p>E 46 : Ben c'est pas une leçon avec des connaissances à apprendre puis une évaluation derrière, c'est pas q là c'est plus je sais pas c'est plus fin, plus subtile, fa regarder le vécu de l'élève, les faire progresser. Dor là je suis sur quelque chose de lent, là regarde c'e redondant là ce qu'ils disent, enfin pour moi, j' l'impression de tourner en rond mais en même temp ils me surprennent, j'apprends des choses que je r pensais pas qu'ils étaient capables de dire des chos aussi fortes. On l'a vu dans le deuxième débat et c'est fort</p>	<p>là je suis sur quelque chose de lent, regarde c'est redondant là ce qu' disent, enfin pour moi, j' l'impression de tourner en rond</p>	<p>c'est pas une leçon avec d connaissances à apprendre puis ur évaluation derrière, c'est pas ça, c'est plus je sais pas c'est plus fi plus subtile, faut regarder le vécu d l'élève, les faire progresser [...] me surprennent, j'apprends d choses que je ne pensais pas qu' étaient capables de dire des chos aussi fortes</p>	
<p>Ch 47 : Ca euh oui?</p>			
<p>E 48 : Je recherche ça, cette découverte là, d'être da la surprise</p>			<p>Je recherche ça, cet découverte là, d'être dans surprise</p>

Ch 49 : En même temps, tu disais que c'est pas évident parce qu'on ne sait pas quoi en faire			
E 50 : Ben justement, faut pas toujours en faire quelque chose. Là quand ils donnent leur opinion pour pourquoi c'est le grand frère qui s'occupe des filles plus jeunes, que c'est parce qu'ils sont plus dans la vie que les parents, ça c'est génial. Moi j'apprends et oui			faut pas toujours en faire quelque chose. Là quand ils donnent leur opinion pour pourquoi c'est le grand frère qui s'occupe des filles plus jeunes, que c'est parce qu'ils sont plus dans la vie que les parents
Ch 51 : C'est important?			
E 52 : Oui, j'apprends aussi par eux c'est essentiel			
Ch 53 : C'est si important?			
E 54 : Ben oui, cette curiosité là, c'est aussi quelque chose qui me permet de rester dans cette posture de me dire que c'est pas important que les notions tombent pas les unes après les autres			c'est pas important que les notions ne tombent pas les unes après les autres
Unité d'analyse :	là je suis tentée d'en dire plus, de dire « allez, on passe à autre chose, ça on l'a déjà dit », mais je ne dis rien, en même temps, je me dis que s'ils l'énoncent à nouveau, alors qu'on vient d'en parler c'est qu'ils en éprouvent le besoin, et ça me permet de les accrocher avec moi [...] si je pousse tu vois à chaque fois à passer les étapes les unes après les autres, comme si oui comme si j'avais un enfin comme dans un cours traditionnel, ben je ne fais pas le job [...] c'est pas une leçon avec des connaissances à apprendre puis une évaluation derrière, c'est pas ça, là c'est plus je sais pas c'est plus fin, plus subtile, faut regarder le vécu de l'élève, les faire progresser. Donc, là je suis sur quelque chose de lent, là regarde c'est un peu redondant là ce qu'ils disent, enfin pour moi, j'ai l'impression de tourner en rond mais en même temps		

	<p>ils me surprennent, j'apprends des choses que je ne pensais pas qu'ils étaient capables de dire de choses aussi fortes [...] Je recherche ça, cette découverte là, d'être dans la surprise [...] faut pas toujours en faire quelque chose. Là quand ils donnent leur opinion là, pourquoi c'est le grand frère qui s'occupe des filles plus jeunes, que c'est parce qu'ils sont plus dans la vie que les parents [...] c'est pas important que les notions ne tombent pas les unes après les autres</p>		
<p>9.43 Ch 55 : Ok ben on continue là (visionnage). Alors ce passage il est intéressant notamment par rapport au rythme. Là tu laisses courir en fait et si on le met en relief avec ce que Claire en disait, elle disait qu'elle apprend à ses stagiaires que c'est le prof qui donne le rythme enfin qui doit donner le rythme et pas les élèves, là qu'est-ce que tu en penses au regard de cet extrait?</p>			

<p>E 56 : Alors oui quand elle dit ça, je la comprends complètement là, mais vraiment. Dans une situation de classe de matière histoire géo, elle doit enseigner à ses stagiaires qu'ils doivent être maître à bord et que si tu n'es pas maître à bord je peux te dire que ta classe est en vrille et que tu ne peux arriver à leur donner les rames je sais pas quoi, pour qu'ils donnent le rythme eux-mêmes que si tu les tiens. C'est-à-dire si la confiance est installée, et s'ils ne cherchent pas à prouver quelque chose. Mais là, et on le voit dans cet extrait, on est en EMC et pour arriver à ça il faut avoir fait 2 ou 3 séances je crois de positionnement. Alors l'EMC et l'histoire géographie c'est enseigné différemment et en même temps, et je sais que Nicolas a fait des essais, il essaye de trouver des techniques pour passer des connaissances en s'appuyant sur le vécu. C'est ce que je vais aussi essayer mais c'est toujours la même histoire il faut du temps. Tout est possible, mais là mes collègues pour eux c'est de la parlotte en gros, c'est pas de la matière. Je ne sais pas si l'institution va retenir l'EMC comme ça dans la réforme. En tout cas pour revenir à ce que tu disais, il ne faut pas être monolithique dans ce qu'on est, dans ce qu'on enseigne et là je suis sur un registre bien différent de l'habituel. Il faut avoir plusieurs palettes. Là je lâche prise, ils parlent et moi j'écoute c'est pas ce que je fais en cours habituellement. Enfin c'est pas que je n'écoute pas, non c'est pas ça, mais je construis sur ce qu'ils disent sur ce que moi j'ai à dire. Ça permet</p>	<p>Là je lâche prise, ils parlent et moi j'écoute c'est pas ce que je fais en cours habituellement. Enfin c'est pas que je n'écoute pas, non c'est pas ça, mais je construis sur ce qu'ils disent sur ce que moi j'ai à dire</p>	<p>on est en EMC et pour arriver à ça il faut avoir fait 2 ou 3 séances je crois de positionnement [...] il ne faut pas être monolithique dans ce qu'on est, dans ce qu'on enseigne et là je suis sur un registre bien différent de l'habituel. Il faut avoir plusieurs palettes [...] Ça permet d'aller chercher</p>	
--	--	---	--

<p>d'aller les chercher</p>			
<p>Ch 57 : Et ça c'est important pour toi ?</p>			
<p>E 58 : Oui ah ben oui, si non je fais un cours comme d'habitude en histoire géo tu vois</p>			
<p>Ch 59 : D'accord et donc ce que tu disais avant ça c'est une de tes palettes ?</p>			

<p>44.17 E 60 : C'est ça, une palette une énorme palette Parce que c'est par l'EMC où ils te voient d'une autre manière et qu'ils te voient autrement et que tu arrives aussi à avoir de la confiance qui s'instaure</p>			<p>c'est par l'EMC où ils te voient d'une autre manière et qu'ils te voient autrement et que tu arrives aussi à avoir de la confiance qui s'instaure</p>
<p>Ch 61 : Et ça la confiance là</p>			
<p>E 62 : Ben c'est essentiel, si non en EMC dans un truc comme ça, enfin un truc dans un exercice comme ça impossible d'avancer. Là ben on voit bien, ils disent des choses fortes et moi je reçois ces propos sans jugement, sans ben sans chercher à les recadrer en fait, c'est leur personne que je reçois et que je n'ai pas à juger, je suis qui mi pour juger leur vécu? Leurs opinions?</p>		<p>Ben c'est essentiel, si non en EMC dans un truc comme ça, enfin un truc dans un exercice comme ça impossible d'avancer</p>	<p>Là ben on voit bien, ils disent des choses fortes et moi je reçois ces propos sans jugement, sans ben sans chercher à les recadrer en fait, c'est leur personne que je reçois et que je n'ai pas à juger, je suis qui mi pour juger leur vécu? Leurs opinions?</p>
<p>Unité d'analyse :</p>	<p>on est en EMC et pour arriver à ça il faut avoir fait 2 ou 3 séances je crois de positionnement [...] il ne faut pas être monolithique dans ce qu'on est, dans ce qu'on enseigne et là je suis sur un registre bien différent de l'habituel. Il faut avoir plusieurs palettes [...] Ca permet d'aller les chercher [...] c'est par l'EMC où ils te voient d'une autre manière et qu'ils te voient autrement et que tu arrives aussi à avoir de la confiance qui s'instaure [...] c'est essentiel, si non en EMC dans un truc comme ça, enfin un truc dans un exercice comme ça impossible d'avancer. Là ben on voit bien, ils disent des choses fortes et moi je reçois ces propos sans jugement, sans ben sans chercher à les recadrer en fait, c'est leur personne que je reçois et que je n'ai pas à juger, je suis qui mi pour juger leur vécu? Leurs opinions?</p>		

12.32 Ch 63 : D'accord oui je vois bon alors je pas (visionnage)			
E 64 : Oui alors, là mon choix aurait été de répondre (l'élève énonce le fait qu'on peut être attirante avec la manière de s'habiller et avec la manière naturelle), parce que là il y a de quoi faire y'a du potentiel là dans ce qu'elle dit. D'ailleurs ça m'a traversé l'esprit, alors je lui dis quelque chose ou je ne lui dis pas ? Et après je me dis ben non, et « qu'est-ce que vous pensez ? ». Parce que si je lui dis ben non c'est pas acceptable ce que tu dis, je retombais dans ce que j'avais fait la première fois. Et j'aurais creu jusqu'à avoir ou jusqu'à entendre ce que la gamine me dise ce que je veux entendre. Et comme rien n'venait et qu'ils commençaient à s'ennuyer là ou à faire autre chose, regarde là elle fouille son sac, lui est tourné vers son voisin etc donc là je dis « et toi, qu'est-ce que tu en penses », donc je leur retourne la chose quoi je les interpèle voilà c'est ça le mot interpeler	là mon choix aurait été de répondre (l'élève énonce le fait qu'on peut être attirante avec la manière de s'habiller et avec la manière naturelle), parce que là il y a de quoi faire, y'a du potentiel là dans ce qu'elle dit. D'ailleurs ça m'a traversé l'esprit, alors je lui dis quelque chose ou je ne lui dis pas ? Et après je me dis ben non, et « qu'est-ce que vous pensez ? » [...] là je dis « et toi, qu'est-ce que tu en penses », donc je leur retourne la chose quoi je les interpèle voilà c'est ça le mot interpeler	Parce que si je lui dis ben non, c'est pas acceptable ce que tu dis, je retombais dans ce que j'avais fait la première fois. Et j'aurais creu jusqu'à avoir ou jusqu'à entendre ce que la gamine me dise ce que je veux entendre	
Ch 65 : Est-ce que ça te heurtait là parce que c'est une certaine image de la femme là qu'on renvoie?			

<p>E 66 : Oui ben oui mais tu sais elle est classique cette image. Alors, justement ça aussi j'ai appris là depuis qu'on travaille ensemble, si je lui rentre dedans dans ce qu'il dit l'élève ben je ne vois pas comment ça peut avancer. Et surtout qui je suis moi pour aller m'opposer d'abord à ce qu'elle pense. Puis elle le dit d'une manière très simple, il n'y a pas de provocation c'est propre, elle n'insulte personne, elle n'insulte même pas les filles qui se dandine des fesses</p>		<p>j'ai appris là depuis qu'on travaille ensemble, si je lui rentre dedans dans ce qu'il dit l'élève ben je ne vois pas comment ça peut avancer</p>	
<p>Ch 67 : Ca c'est vrai</p>			
<p>E 68 : Oui puis c'est une parole vraie</p>			
<p>Ch 69 : Ca tu l'évalue tout de suite là ?</p>			
<p>E 70 : Oui absolument, et j'y suis attentive. Si cela avait été de la provocation j'aurais coupé la parole et j'aurais dit les choses. Là c'est une parole sincère alors aucune raison en tout cas pour moi de couper, là y a pas ce vernis, c'est une parole authentique</p>			<p>Si cela avait été de la provocation j'aurais coupé la parole et j'aurais dit les choses. Là c'est une parole sincère alors aucune raison en tout cas pour moi de couper, là y a pas ce vernis, c'est une parole authentique</p>
<p>Ch 71 : Et ça pour toi enfin pour toi c'est important ?</p>			

<p>E 72 : Ah ben c'est essentiel pour le travail qu'on fait oui complètement, puis ça se dit là ce qu'elle dit. Les filles doivent masquer leur féminité oui ça se dit dans ces milieux, on le sait puis on les traite de tous les noms on entend ça souvent, y'a pas de raison de juger ça, ça se dit donc autant que ça se dise là, là j'ai une parole sur laquelle travailler, c'est ça l'EMC, c'est à ça que ça sert</p>		<p>Les filles doivent masquer leur féminité oui ça se dit dans ces milieux, on le sait puis on les traite de tous les noms on entend ça souvent</p>	<p>là j'ai une parole sur laquelle travailler, c'est ça l'EMC, c'est à ça que ça sert</p>
<p>Unité d'analyse :</p>	<p>là mon choix aurait été de lui répondre (l'élève énonce le fait qu'on peut être attirante avec la manière de s'habiller et avec la manière naturelle), parce que là il y a de quoi faire, y'a du potentiel là dans ce qu'elle dit. D'ailleurs ça m'a traversé l'esprit, alors je lui dis quelque chose ou je ne lui dis pas ? Et après je me dis ben non, et « qu'est-ce que vous pensez ? » [...] là je dis « et toi, qu'est ce que tu en penses donc je leur retourne la chose quoi je les interpèle voilà c'est ça le mot interpeler [...] Parce que si je lui dis ben non, c'est pas acceptable ce que tu dis, je retombais dans ce que j'avais fait la première fois. j'aurais creusé jusqu'à avoir ou jusqu'à entendre ce que la gamine me dise ce que je veux entendre [...] j'ai appris là depuis qu'on travaille ensemble, si je lui rentre dedans dans ce qu'il dit l'élève ben je ne vois pas comment ça peut avancer [...] Si cela avait été de la provocation j'aurais coupé la parole et j'aurais dit les choses. Là c'est une parole sincère alors aucune raison en tout cas pour moi de couper, là y a pas ce vernis, c'est une parole authentique [...] Les filles doivent masquer leur féminité oui ça se dit dans ces milieux, on le sait puis on les traite de tous les noms on entend ça souvent [...] là j'ai une parole sur laquelle travailler, c'est ça l'EMC, c'est à ça que ça sert</p>		
<p>Ch 73 : Ok bon alors (visionnage) là tu décides de donner directement la parole à Gloria</p>			
<p>E 74 : Oui</p>			
<p>Ch 75 : Et là tu y vas directement là où par le passé</p>			

étais un peu moins directive je crois			
E 76 : Oui ben là on est à 18.27 minutes et là c retombe dans leurs valeurs, leurs vécus, les filles q ont des formes et qui en jouent elles so aguichantes, il fallait sortir de ça , et en même temps j'ai fait le choix de l'interroger elle de manière frontale, très frontale même : "Et toi, tu en penses quoi?". Et elle c'est qui, c'est une fille qui est très bonne en classe, qui intellectuellement a des choses apporter et qui ne disait rien depuis 18 minutes. Et était avec ce groupe là qui ne disait rien et là je n disais allons-y. Et après je ne savais pas ce qu'elle alla dire	là j'ai fait le choix de l'interroger elle de manière frontale, très frontale même : "Et toi, tu en penses quoi?"	Et elle c'est qui, c'est une fille qui est très bonne en classe, qui intellectuellement a des choses apporter et qui ne disait rien depuis 18 minutes.	là on est à 18.27 minutes et on retombe dans leurs valeurs leurs vécus, les filles qui ont des formes et qui en jouent elles sont aguichantes, il fallait sortir de ça
Ch 77 : Et là ta volonté?			
E 78 : Ben j'attendais qu'elle prenne position qu'elle dise « ben non attendez là, faut pas laisser dire ça »	j'attendais qu'elle prenne position qu'elle dise « ben non attendez là faut pas laisser dire ça »		
Ch 79 : Donc y avait une hypothèse qu'elle contr balance le point de vue ?			
E 80 : Oui ben parce qu'on ne peut pas laisser dire q pas aujourd'hui, en France en 2018			parce qu'on ne peut pas laisser dire ça, pas aujourd'hui, en France en 2018
Ch 81 : Et pourquoi elle?			

<p>E 82 : Parce qu'elle était habillée d'une certaine manière avec ce short très très court et même bon elle n'est pas agichante pas du tout mais elle ose s'habiller comme ça donc j'espérais qu'elle prenne position. Puis elle est intelligente en plus, je voulais son avis mais finalement elle est allée dans le sens du groupe</p>		<p>Parce qu'elle était habillée d'une certaine manière avec ce short très très court et même bon elle n'est pas agichante pas du tout mais elle ose s'habiller comme ça donc j'espérais qu'elle prenne position. Puis elle est intelligente en plus, je voulais son avis mais finalement elle est allée dans le sens du groupe</p>	
<p>Unité d'analyse :</p>	<p>là on est à 18.27 minutes et là on retombe dans leurs valeurs, leurs vécus, les filles qui ont des formes qui en jouent elles sont aguichantes, il fallait sortir de ça, et en même temps là j'ai fait le choix de l'interroger elle de manière frontale, très frontale même : "Et toi, tu en penses quoi?". Et elle c'est qu'elle c'est une fille qui est très bonne en classe, qui intellectuellement a des choses à apporter et qui ne dit rien depuis 18 minutes [...] j'attendais qu'elle prenne position et qu'elle dise « ben non attendez là, faites pas laisser dire ça » [...] parce qu'on ne peut pas laisser dire ça, pas aujourd'hui, en France en 2017 [...] Parce qu'elle était habillée d'une certaine manière avec ce short très très court et même bon elle n'est pas agichante pas du tout mais elle ose s'habiller comme ça donc j'espérais qu'elle prenne position. Puis elle est intelligente en plus, je voulais son avis mais finalement elle est allée dans le sens du groupe</p>		
<p>18.10 Ch 83 : Alors justement qu'est-ce qu'elle répond exactement (visionnage)</p>			

<p>E 84 : Là c'était un peu compliqué pour moi, vraiment même beaucoup parce que j'ai pas ce que j'attendais j'ai comment dire, elles restent là dans ce propos on tourne en rond et là, merci le croquis, y a aussi c'échappatoire donc là je m'appuie sur le croquis et recentre sur la situation</p>	<p>Là c'était un peu compliqué pour moi, vraiment même beaucoup parce que j'ai pas ce que j'attendais, j'ai comment dire, elles restent là dans ce propos et on tourne en rond et là merci le croquis, y a aussi c'échappatoire donc là je m'appuie sur le croquis et je recentre sur la situation</p>		
<p>Ch 85 : Qu'est-ce qui est important là pour toi?</p>			
<p>E 86 : Ben on peut pas rester sur cette idée là que la femme elle doit s'habiller autrement pour éviter de se faire approcher dans la rue tu vois</p>			<p>Ben on peut pas rester sur cette idée là que la femme elle doit s'habiller autrement pour éviter de se faire approcher dans la rue</p>
<p>Ch 87 : D'accord, et là on tourne en boucle là, ce que je disais, y a cet effet de boucle avec des points de vue ben riches quand même</p>			

<p>E 88 : Ah oui, on aurait pu s'arrêter sur chaque point de vue et discuter mais c'est en live quand même, j'ai pu encore ce réflexe tu vois, j'arrive pas encore à anticiper tout ça là quand je suis dans l'action. Puis je peux pas non plus à chaque fois arrêter le débat et puis je suis pas forcément sûr de moi aussi, je ne peux pas dire n'importe quoi aussi, c'est pour ça que je m'appuie sur le croquis, c'est un bon moyen de sortir de l'impasse et de retravailler la situation, les faits</p>	<p>j'arrive pas encore à anticiper tout ça là quand je suis dans l'action</p>	<p>c'est pour ça que je m'appuie sur le croquis, c'est un bon moyen de sortir de l'impasse et de retravailler la situation, les faits</p>	
<p>Unité d'analyse :</p>	<p>Là c'était un peu compliqué pour moi, vraiment même beaucoup parce que j'ai pas ce que j'attendais j'ai comment dire, elles restent là dans ce propos et on tourne en rond et là, merci le croquis, y a aussi cet échappatoire donc là je m'appuie sur le croquis et je recentre sur la situation [...] Ben on peut pas rester sur cette idée là que la femme elle doit s'habiller autrement pour éviter de se faire approcher dans la rue [...] j'arrive pas encore à anticiper tout ça là quand je suis dans l'action [...] c'est pour ça que je m'appuie sur le croquis, c'est un bon moyen de sortir de l'impasse et de retravailler la situation, les faits</p>		
<p>Ch 89 : Ok alors on va écouter la suite là (visionnage) Alors là tu décides de repartir sur le croquis. Alors comment tu justifies ce choix, qu'est-ce que ça t'apporte enfin tu vois ?</p>			

<p>E 90 : Ben là je ne savais plus comment m'en sortir comment sortir de cette impasse, alors qu'est-ce que m'a fait penser au croquis, alors faut pas dire « t'bonne », y a une manière d'aborder les filles donc les choses se disent mais il faut que ça se croise. Alors, croquis peut m'aider à croiser les trucs, c'est ça que recherche parce que c'est pas habituel pour nous de bosser sur des faits</p>		<p>le croquis peut m'aider à croiser les trucs, c'est ça que je recherche parce que c'est pas habituel pour nous de bosser sur des faits</p>	
<p>Ch 91 : Et ça c'est pour toi ? Enfin ?</p>			
<p>E 92 : Ca fait avancer les choses, faut que ça provoque une prise de conscience en mettant en tension des points de vue</p>		<p>en mettant en tension deux points de vue</p>	<p>Ca fait avancer les choses, faut que ça provoque une prise de conscience</p>
<p>Ch 93 : Et là est-ce que c'est le fait que tu disais que ne veux pas guider, tu veux que ça vienne d'eux ?</p>			

<p>E 94 : Oui alors, je veux pas guider oui effectivement et le croquis c'est ça. Alors, autant le croquis je l'avais pas mais alors pas du tout compris et c'était plus un problème qu'autre chose, c'était vraiment handicapant et pénible, je ne le comprenais absolument pas et je le trouvais vraiment enfin trouvais compliqué au début de notre travail. Autant maintenant, on a fait un truc en EMC avec 10 secondes avec un problème de classe, j'ai imposé le croquis, j'ai dit que moi je ne ferais pas, et ça a été révélateur, donc j'étais riche de ça aussi. Donc, le croquis pour moi fait par entière de cet échange</p>		<p>on a fait un truc en EMC avec 10 secondes avec un problème de classe, j'ai imposé le croquis, j'ai dit que moi je ne ferais pas, et ça a été révélateur, donc j'étais riche de ça aussi. Donc, le croquis pour moi fait par entière de cet échange</p>	<p>je veux pas guider</p>
<p>Ch 95 : Ok alors est-ce que tu peux être encore plus précise ?</p>			
<p>E 96 : Oui alors le croquis ramène à une situation factuelle, le croquis n'engage ni la valeur de la jeune fille là, ni celle de la jeune fille là avec le short court même les garçons là qui ne savent plus où se mettre là et qui sont très gênés. Parce que le vocabulaire que j'emploie là ça aussi ils n'ont pas l'habitude</p>		<p>le croquis ramène à une situation factuelle, le croquis n'engage ni la valeur de la jeune fille là, ni celle de la jeune fille là avec le short court même les garçons [...] le vocabulaire que j'emploie là ça aussi ils n'ont pas l'habitude</p>	<p>là qui ne savent plus où se mettre là et qui sont très gênés</p>
<p>Ch 97 : Complètement, et c'est un peu le leur</p>			

<p>E 98 : Oui complètement, mais le croquis renvoie à c factuel, puis les gens là dans l'histoire ben c'est p vous là quand on parle des gens autour, c'est p culpabilisant et moi ça me permet de faire émerg des choses je veux pas les montrer du doigt ces jeun avec ces comportements</p>			<p>c'est pas culpabilisant et moi me permet de faire émerg des choses je veux pas l montrer du doigt ces jeun avec ces comportements</p>
<p>Unité d'analyse :</p>	<p>E 84 : là je m'appuie sur le croquis et je recentre sur la situation [...] le croquis peut m'aider à croiser l trucs, c'est ça que je recherche parce que c'est pas habituel pour nous de bosser sur des faits [...] Ca fa avancer les choses, faut que ça provoque une prise de conscience en mettant en tension deux points d vue [...] je veux pas guider [...] on a fait un truc en EMC avec les secondes avec un problème de class j'ai imposé le croquis, j'ai dit que moi je ne ferais pas, et ça a été révélateur, donc j'étais riche de aussi. Donc, le croquis pour moi fait par entière de cet échange [...] le croquis ramène à une situati factuelle, le croquis n'engage ni la valeur de la jeune fille là, ni celle de la jeune fille là avec le short cou ni même les garçons là qui ne savent plus où se mettre là et qui sont très gênés. Parce que le vocabulai que j'emploie là ça aussi ils n'ont pas l'habitude [...] c'est pas culpabilisant et moi ça me permet de fai émerger des choses je veux pas les montrer du doigt ces jeunes avec ces comportements</p>		
<p>Ch 99 : Ok je vois</p>			
<p>E 100 : Ben d'ailleurs tu vois, c'est en plus facile po moi, parce qu'on voit les choses là sur ce dessin</p>			
<p>22.40 Ch 101 : Alors justement la suite (visionnage)</p>			
<p>E 102 : Tu vois et là (l'enseignante montre le croqui regarde ils sont tous à nouveau concentrés, regardent le croquis et ils interviennent</p>			
<p>Ch 103 : Donc ça mobilise?</p>			

<p>E 104 : Oui ça les remet dedans, et là je les ai avec moi on repart tous ensemble et pas juste avec les mêmes qui parlent tout le temps, et ça me permet d'avoir surtout les garçons là parce qu'ils ont eu du mal de se tenir hein. Enfin, comme si on est sur un problème de départ et puis un moment on revient sur les faits pour savoir alors comment reprendre les choses, c'est qu'on nos objectifs on en est où</p>		<p>on est sur un problème de départ puis un moment on revient sur les faits pour savoir alors comment reprendre les choses, c'est qu'on nos objectifs on en est où</p>	<p>ça me permet d'avoir surtout les garçons là parce qu'ils ont eu du mal de se tenir hein</p>
<p>Ch 105 : Des préoccupations de prof?</p>			
<p>E 106 : Oui ben clairement, ça c'est des logiques d'enseignant, savoir où on en est etc c'est exactement le même travail que je fais ah oui c'est vrai c'est vrai c'est le même travail que quand je suis en histoire géo et quand je dis mais attendez on en est là et là, pu attention là maintenant on discute de ça et ça</p>		<p>c'est des logiques d'enseignant savoir où on en est etc c'est exactement le même travail que je fais ah oui c'est vrai c'est vrai, c'est le même travail que quand je suis en histoire géo et quand je dis mais attendez on en est là et là, pu attention là maintenant on discute de ça et ça</p>	
<p>Ch 107 : Tu mets de l'ordre</p>			
<p>E 108 : Oui c'est ça, mais bon ça me permet de faire le point, c'est quoi la consigne de départ et l'arrivée c'est quoi, moi c'est ça</p>		<p>ça me permet de faire le point, c'est quoi la consigne de départ l'arrivée c'est quoi</p>	
<p>Ch 109 : Donc cela donne le sens</p>			

<p>E 110 : Ca donne du sens, alors ça permet de toujours raccrocher sur une situation de départ, ça permet de sauver d'une situation où je ne sais plus quoi faire mais je pense qu'on le fait une fois, pas tout le temps si non tu bloques les échanges</p>		<p>on le fait une fois, pas tout le temps si non tu bloques les échanges</p>	
<p>Ch 111 : Si non on perd les élèves</p>			
<p>E 111 : Oui mais encore, en terminal on l'a fait et sont même les élèves qui disaient le croquis c'était génial, là on ne l'a pas eu. En terminal le croquis, parce que c'était quand même les élèves qui étaient dans les croquis. Ils disaient ben ceux qui étaient dans la case bleue, et c'était par exemple eux, ben ils pensaient que et ça c'était énorme</p>			
<p>Ch 112 : D'accord</p>			
<p>E 113 : Ca permet de déculpabiliser, de donner une porte de sortie et ne pas être acculé en tant qu'élève sur une situation qui, parce que je viens de donner une parole, elle engage trop</p>		<p>Ca permet de déculpabiliser, de donner une porte de sortie et ne pas être acculé en tant qu'élève sur une situation</p>	<p>je viens de donner une parole elle engage trop</p>
<p>Ch 114 : Et donc</p>			

<p>E 115 : Et ben et ben de les laisser libre de la pensée qu'ils ont, et de ne pas comment dire être totalement dans cette emprise de la parole. Il y a cette notion de liberté de parole peut-être parce que qu'avec le croquis on se dégage de la responsabilité. On n'a pas ce, parce que c'est lourd à porter une parole</p>			<p>les laisser libre de la pensée qu'ils ont, et de ne pas comment dire être totalement dans cette emprise de parole. Il y a cette notion de liberté de parole peut-être parce que qu'avec le croquis on se dégage de la responsabilité. On n'a pas ce, parce que c'est lourd à porter une parole</p>
<p>Ch 116 : Donc c'est une aide pour les élèves parce que ça les déculpabilise</p>			
<p>E 117 : Alors oui puis ça leur permet de faire résonner sur une situation, de voir peut-être les deux points de vue sur le croquis, alors que là je suis pas sûr qu'ils perçoivent les points de vue, qu'il y a deux points de vue je suis pas certain</p>			

Unité d'analyse :	E 84 : là je m'appuie sur le croquis et je recentre sur la situation [...] ça me permet d'avoir surtout les garçons là parce qu'ils ont eu du mal de se tenir hein. Enfin, comme si on est sur un problème de départ et puis un moment on revient sur les faits pour savoir alors comment reprendre les choses, c'est que nos objectifs on en est où [...] c'est des logiques d'enseignant, savoir où on en est etc c'est exactement le même travail que je fais ah oui c'est vrai c'est vrai, c'est le même travail que quand je suis en histoire géo et quand je dis mais attendez on en est là et là, puis attention là maintenant on discute de ça et [...] ça me permet de faire le point, c'est quoi la consigne de départ et l'arrivée c'est quoi [...] on le fait une fois, pas tout le temps si non tu bloques les échanges [...] Ça permet de déculpabiliser, de donner une porte de sortie et ne pas être acculé en tant qu'élève sur une situation qui, parce que je viens de donner une parole, elle engage trop [...] les laisser libre de la pensée qu'ils ont, et de ne pas comme dire être totalement dans cette emprise de la parole. Il y a cette notion de liberté de parole peut-être parce que qu'avec le croquis on se dégage de la responsabilité. On n'a pas ce, parce que c'est lourd porter une parole		
Ch 118 : Ok on regarde après (visionnage)			
E 119 : Et là je sais ce que je fais. Là ce qu'il y a d'important c'est la durée. Là je sais où je vais. A partir de quel moment c'est de la drague et à partir de quand c'est du harcèlement, ça je le tiens			
Ch 120 : Là tu cherches ça?			
E 121 : Oui cette histoire de durée pour ensuite, dans la séance H3, de mettre du notionnel, de dire les choses et de les nommer. Et là je vais au bout du processus, puis j'arrive à du résultat			
Ch 122 : C'est important?			

<p>E 123 : Ben c'est du cours quand même et c'est pour ça que je mets l'accent sur le croquis pour vraiment que les élèves s'expriment. Parce que dans c échange là, on peut y voir la loi, il dit « t'es bonne c'est considéré comme une insulte. Et donc outrage Et est-ce que c'est considéré comme un outrage là veux les faire réfléchir et après je sais plus ce que je d</p>		<p>c'est du cours quand même et c'e pour ça que je mets l'accent sur croquis pour vraiment que les élèv s'expriment. Parce que dans c échange là, on peut y voir la loi, il d « t'es bonne » c'est considé comme une insulte. Et do outrage. Et est-ce que c'e considéré comme un outrage là veux les faire réfléchir</p>	
<p>26.52 Ch 124 : Oui je remets la suite (visionnage)</p>			
<p>E 125 : Là je fais exprès, quand je dis "ben attend c'est de la drague". Je fais ça vraiment pour les faire sortir de leur réserve. Mais ils ne voient pas que je fais exprès. Enfin, je fais tout pour que ça ne se vo pas</p>	<p>Là je fais exprès, quand je dis "be attendez c'est de la drague". Je fais vraiment pour les faire sortir de le réserve [...] je fais tout pour que ça ne se voit pas</p>		
<p>Ch 126 : Oui c'est ça. Alors, c'est un aut questionnement là que dans le second débat, c'est d oui une forme de provocation en fait</p>			
<p>E 127 : Oui enfin si une fois, quand j'ai dit « donc vous avez un jour en enfant, vous serez d'accord po qu'il soit homosexuel »</p>			
<p>Ch 128 : Oui c'est ça</p>			

<p>E 129 : Et d'ailleurs c'est ce qui se tient. C'est question qui fait sens et qui va heurter leurs valeurs ou pas en fait et c'est rigolo parce que d'un coup sont tous revenus</p>		<p>C'est la question qui fait sens et qui va heurter leurs valeurs</p>	
<p>Ch 130 : Donc c'est un moyen de les avoir avec toi ?</p>			
<p>E 131 : Oui ben regarde ils sont tous tournés vers moi mais je veux qu'ils soient un peu moins tranquilles avec leur avis donc la question qui dérange là ça va bien</p>			<p>je veux qu'ils soient un peu moins tranquilles là avec leur avis donc la question qui dérange là ça va bien</p>
<p>Ch 132 : Oui</p>			

<p>E 133 : Puis je me disais en disant ça soit ils disent o soit ils disent non mais on est quand même toujours u peu comme ça dans cette situation. Nous en tant qu prof, on pourrait faire un fil, quand on prépare le cou on fait enfin moi je sais par où je commence et où finis. Soit je finis en retard soit j'arrive en avance do faut courir soit faut raccourcir des trucs, faut rallong c'est rare où je ne sais pas ce qu'il faut faire parce qu je prépare mes cours. J'ai une collègue qui ne prépa pas ses cours. Elle voit avec ses collègues et elle sait peu près ce qu'elle va faire. Moi je ne peux pas ven en cours sans rien avoir préparé, c'est impensab pour moi. Je peux pas venir en cours d'histoire géo e disant ben aujourd'hui je sais quel est mon thè mais je ne sais pas vraiment comment ça va s dérouler. Là, en EMC, si. Mais en histoire géo no C'est impossible</p>			<p>je ne peux pas venir en cou sans rien avoir préparé, c'e impensable pour moi. Je pe pas venir en cours d'histoi géo en disant ben aujourd'h je sais quel est mon thè mais je ne sais pas vraime comment ça va se dérouler. L en EMC, si. Mais en histoi géo non. C'est impossible</p>
<p>Ch 134 : Là ça m'intéresse d'en savoir un peu plus</p>			

<p>E 135 : Ben en histoire géo, j'ai un programme qui faut boucler, j'ai un déroulé chronologique notionnel qui passe de A à Z. Parce que j'ai préparé quelque chose en amont de super construit. Finalement, le cours c'est comme une dissertation donc c'est quelque chose de construit. Il y a des titres y a des sous-titres donc c'est moi qui amène quelque chose. Enfin, tout. Parce que c'est tellement de connaissances que si chez moi elles ne sont pas posées et structurées, ben j'apporte rien, ou j'apporte il me semble rien. Je commence à réfléchir ça d'ailleurs parce que je commence à bouger des lignes par rapport à ce qu'on fait. Dans le sens où, ça c'est ce que je crois, que je ne suis pas capable d'apporter quelque chose en ne préparant pas. Mais en même temps, suis très déstabilisée si j'imagine que je n'ai pas mes cours. Je ne les utilise pas trop mais ils sont là. Et c'est de la structuration, c'est de la construction.</p> <p>Le prof qui arrive sans ses cours près, c'est pas un bon prof. Le prof qui fait de la discussion avec ses élèves c'est pas un bon prof, c'est tout tu vois. Je considère qu'il ne prépare pas ses élèves. Parce que nous on est dans la préparation à la rigueur, c'est ce qu'ils leur faut dans le post-bac</p>			<p>Le prof qui arrive sans ses cours près, c'est pas un bon prof. Le prof qui fait de la discussion avec ses élèves c'est pas un bon prof, c'est tout tu vois. Je considère qu'il ne prépare pas ses élèves. Parce que nous on est dans la préparation à la rigueur, c'est ce qu'ils leur faut dans le post-bac</p>
---	--	--	---

Unité d'analyse :	<p>c'est du cours quand même et c'est pour ça que je mets l'accent sur le croquis pour vraiment que les élèves s'expriment. Parce que dans cet échange là, on peut y voir la loi, il dit « t'es bonne » c'est considéré comme une insulte. Et donc outrage. Et est-ce que c'est considéré comme un outrage là je veux les faire réfléchir [...] Là je fais exprès, quand je dis "ben attendez c'est de la drague". Je fais vraiment pour les faire sortir de leur réserve [...] je fais tout pour que ça ne se voit pas [...] C'est une question qui fait sens et qui va heurter leurs valeurs [...] je veux qu'ils soient un peu moins tranquilles avec leur avis donc la question qui dérange là ça va bien [...] je ne peux pas venir en cours sans rien avoir préparé, c'est impensable pour moi. Je peux pas venir en cours d'histoire géo en disant ben aujourd'hui je sais quel est mon thème, mais je ne sais pas vraiment comment ça va se dérouler. Là, en EMC, si. Mais en histoire géo non. C'est impossible [...] Le prof qui arrive sans ses cours près, c'est pas un bon prof. Le prof qui fait de la discussion avec ses élèves c'est pas un bon prof, c'est tout tu vois. Je considère qu'il ne prépare pas ses élèves. Parce que nous on est dans la préparation à la rigueur, c'est ce qu'ils leur font dans le post-bac</p>		
Ch 136 : Ok			

<p>E 137 : Ca c'est pour l'histoire géo, le plan, vocabulaire, les notions, l'argumentation, idé exemple, argument ou l'inverse peut importe. Et là e EMC dans le débat c'est complètement différent po plusieurs raisons parce que j'ai le temps, j'ai u programme mais je t'avouerais que si je ne le fais p comme il est écrit cela ne me perturbe pas. J'avais un stagiaire l'année dernière qui avait fait le program du débat à la fin et ça ça ne m'intéresse pas non plu Faut voir ce qu'ils ont appris enfin bref. En EMC j'ai temps et la liberté totale, de me justifier auprès d élèves comme j'en ai envie. Et de ne pas me justifi auprès de l'institution tu vois je n'ai pas ce poic Qu'est-ce que j'écrirais pour cette séance, c'est à par d'une accroche, les élèves ont pu alors on pu qu débattre, comment on appel ça, débat, débriefin appel à points de vue, appel à valeurs, susciter tout e mais ça parle à qui tout ça ? Moi ça me par maintenant mais avant non. Là on est dans un démarche et qui fait sens, ça les fait avancer enfin crois</p>			
<p>33.37 Ch 138 : Néanmoins, le premier débat tu l'av hyper structuré, préparé</p>			

<p>E 139 : Mais le deuxième aussi, énormément même puisque j'avais fait une carte mentale qui pouvait prendre la totalité enfin quasi de ce qui pouvait être touché par ce sujet et puis ça m'a permis de relancer avec des connaissances par moment là par exemple quand j'avais dit « mais moi je connais une association etc »</p>			
<p>Ch 140 : Donc tu avais une préparation mais là rien ?</p>			
<p>E 141 : Si mais beaucoup moins mais ça m'a permis de rebondir sur la loi d'outrage etc</p>			
<p>Ch 142 : Ta préparation portait sur les connaissances</p>			
<p>E 143 : Oui oui mais de toutes façons elle ne peut pas porter sur autre chose, parce que je ne sais pas où vont m'amener, là on est sûr de l'humain, sur du dire donc voilà et puis je veux te dire une chose, et peut-être que je pourrais mais je ne suis pas formé à ça. C'est vraiment ce qui m'avait tellement marqué manqué lors du 1^{er} débat et je t'avais dit mais faudrait nous former à de la socio, psycho parce que moi j'étais démunie</p>			
<p>Ch 144 : Et là aujourd'hui, avec ce débat, est-ce que le manque de formation est encore présent ?</p>			

<p>E 145 : Ben quand je vois ça, je ne sais pas comme j'aurais pris une formation et où. Mais là je me dis ah si, les formations qui ne sont pas comme ça moi j'ai eu du mal. Les formations qui sont descendantes, j'ai eu beaucoup de mal dans ce sens où alors soit on apporte de la connaissance et je sais pourquoi je suis là et c'est avec des spécialistes. Soit dans la pédagogie, alors j'ai eu beaucoup de chose aussi proche que possible de ma réalité de mon travail. J'ai déjà fait des formations où le formateur a préparé son cours et alors c'est le cours parfait. Et quand je suis formatrice et j'ai fait ça aussi. C'est le cours parfait mais il est descendant. Après les gens disent que c'est pas bien et ils s'imaginent qu'ils vont pouvoir l'appliquer dans leur travail alors qu'il faudrait faire un cours plus court pour qu'ils puissent le discuter en leur disant comment vous pouvez l'appliquer ? C'est possible c'est pas possible et ça c'est la vraie formation pour moi, maintenant</p>			
<p>Ch 146 : Et d'où vient cette prise de conscience ?</p>			
<p>E 147 : Ben de moi et de mon expérience et là avec mon travail là sur l'image, c'est hyper révélateur et éclairant de voir les choses</p>			
<p>Ch 148 : Tu parles des autoconf aussi ?</p>			
<p>E 149 : Oui ben oui je parle de ça oui. Et même dans ma vie professionnelle avec des adultes ou même la vie personnelle tout court</p>			

Ch 150 : Ca t'amène des éléments?			
E 151 : Différents. En fait, on peut pas toujours faire des cours comme ça comme on fait là, parce que vois là j'amène la loi d'outrage, là je vois un espace hop j'y vais, je place la connaissance, je l'amène mais je ne prolonge pas les propos là. C'est amené de manière brève, c'est homéopathique là	là j'amène la loi d'outrage, là je vois un espace et hop j'y vais, je place la connaissance, je l'amène mais je ne prolonge pas lespropos là. C'est amené de manière brève, c'est homéopathique là		
Ch 152 : Oui oui tout à fait			
E 153 : Mais comme là quand il faut faire réfléchir les gens ça c'est vraiment extraordinaire de débattre comme ça, sur ce mode en faisant parler les gens de leurs expériences			quand il faut faire réfléchir les gens ça c'est vraiment extraordinaire de débattre comme ça, sur ce mode en faisant parler les gens de leurs expériences
Ch 154 : Donc y a cette idée d'enseigner sur un autre mode			
E 155 : Plus dans le développement personnel, là vise ça en fait et est-ce qu'on peut faire avancer les collègues là-dessus, est-ce que c'est les neurosciences je sais pas comment on peut proposer des formations qui ne soient pas disciplinaires, et qui soit sur ce que toi tu es en train de nous faire vivre. Cette subtilité		le développement personnel, là vise ça en fait	

Unité d'analyse :	là j'amène la loi d'outrage, là je vois un espace et hop j'y vais, je place la connaissance, je l'amène mais ne prolonge pas lespropos là. C'est amené de manière brève, c'est homéopathique là [...] quand il fa faire réfléchir les gens ça c'est vraiment extraordinaire de débattre comme ça, sur ce mode en faisa parler les gens de leurs expériences [...] le développement personnel, là je vise ça en fait		
39.09 Ch 156 : Oui on va en reparler le 21 (date de l'autoconf croisée) alors on va un peu plus loin (visionnage)			
E 157 : Alors ben là je vais le chercher, parce que « on ne dit pas » on va tourner en rond, je le questionne. A la fois, c'est compliqué hein, il ne faut pas qu'ils se sentent acculés mais à la fois il faut aussi qu'ils se posent, qu'ils posent leur argumentation	là je vais le chercher, parce que « on ne dit pas » on va tourner en rond, je les questionne		il ne faut pas qu'ils se sentent acculés mais à la fois il faut aussi qu'ils se posent, qu'ils posent leur argumentation
Ch 158 : Ca c'est tes préoccupations là ?			
E 159 : Oui alors là oui mais alors c'est aussi parce que j'ai une confiance aveugle en eux et surtout envers lui et ce qu'il va dire et ça ça aide dans la manière de poser la question et dans la façon dont je m'adresse à lui là directement sans concession presque		c'est aussi parce que j'ai une confiance aveugle en eux et surtout envers lui et ce qu'il va dire et ça ça aide dans la manière de poser la question et dans la façon dont je m'adresse à lui là directement sans concession presque	
Ch 160 : D'accord donc c'est de la provocation			

E 161 : Oui bien que, est-ce que c'est de provocation ? Non c'est plutôt, vas-y, tu as quelque chose à dire, je crois en toi parce que je sais qu'il est posé et intelligent ce garçon tu vois ?		parce que je sais qu'il est posé intelligent ce garçon tu vois ?	tu as quelque chose à dire, crois en toi
Ch 162 : D'accord			
E 163 : Parce que je lui dis ne dit pas "on" mais "moi je" et c'est aussi de la valorisation, de la mise en valeur c'est un positionnement aussi de lui que j'attends	je lui dis ne dit pas "on" mais "moi je"		c'est aussi de la valorisation, de la mise en valeur c'est un positionnement aussi de lui que j'attends
Ch 164 : D'accord te qu'est-ce que tu veux vraiment de lui ?			
E 165 : Ben c'est sa valeur à lui qu'il va pouvoir faire émerger pour la confronter au groupe par exemple c'est à l'un ou l'autre			c'est sa valeur à lui qu'il va pouvoir faire émerger pour la confronter au groupe [pas une donnée générale]
Ch 166 : Pas de données un peu générales			
E 167 : Ben non, là on est à combien, là on est trop loin là pour ça			

Unité d'analyse :	là je vais le chercher, parce que le « on ne dit pas » on va tourner en rond, je les questionne [...] il ne faut pas qu'ils se sentent acculés mais à la fois il faut aussi qu'ils se posent, qu'ils posent leur argumentation [...] c'est aussi parce que j'ai une confiance aveugle en eux et surtout envers lui et ce qu'il va dire et ça ça aide dans la manière de poser la question et dans la façon dont je m'adresse à lui là directement sans concession presque [...] tu as quelque chose à dire, je crois en toi parce que je sais qu'il est posé intelligent ce garçon tu vois ? [...] je lui dis ne dit pas "on" mais "moi je" et c'est aussi de la valorisation de la mise en valeur c'est un positionnement aussi de lui que j'attends [...] c'est sa valeur à lui qu'il a le pouvoir faire émerger pour la confronter au groupe [pas une donnée générale]		
40.33 Ch 168 : Ok alors ensuite (visionnage)			
E 169 : Alors là, moi j'y suis pour rien. Je suis innocente, je suis dans la naïveté, alors: "Expliquez moi"	là, moi j'y suis pour rien. Je suis innocente, je suis dans la naïveté alors: "Expliquez moi"		
Ch 170 : Là tu es dans un tout autre positionnement			
E 171 : Oui, mais pour arriver à ça faut vraiment être détaché		pour arriver à ça faut vraiment être détaché	
Ch 172 : Détaché de quoi?			
E 173 : Détaché de soi, de son point de vue et faut pas être ultra préparé si non tu ne regardes plus tes attendus à toi et t'es plus disponible pour eux. Faut pas se dire je vais dire ça ça et ça comme dans un cours traditionnel		Détaché de soi, de son point de vue et faut pas être ultra préparé si non tu ne regardes plus tes attendus à toi et t'es plus disponible pour eux. Faut pas se dire je vais dire ça ça et ça comme dans un cours traditionnel	

Ch 174 : Et surtout détaché de ses propres valeurs c'est ça que tu dis?			
E 175 : Oui alors là c'est bon, ils peuvent dire ce qu'ils veulent là, moi je laisse dire les choses, tout je préfère que ça se dise plutôt que de laisser croire qu'on a tous le même point de vue, d'ailleurs un point de vue républicain. Puis avec ce groupe là, je suis en confiance, c'est un petit comité		avec ce groupe là, je suis en confiance, c'est un petit comité	ils peuvent dire ce qu'ils veulent là, moi je laisse dire les choses, tout je préfère que ça se dise plutôt que de laisser croire qu'on a tous le même point de vue, d'ailleurs un point de vue républicain
Ch 176 : Avec les terminales, l'autre jour tu disais que ça heurtait tes valeurs et que tu as pris sur toi			
Unité d'analyse :	là, moi j'y suis pour rien. Je suis innocente, je suis dans la naïveté, alors: "Expliquez moi" [...] pour arriver à ça faut vraiment être détaché [...] Détaché de soi, de son point de vue et faut pas être ultra préparé non tu ne regardes plus tes attendus à toi et t'es plus disponible pour eux. Faut pas se dire je vais dire ça et ça comme dans un cours traditionnel [...] ils peuvent dire ce qu'ils veulent là, moi je laisse dire les choses, tout je préfère que ça se dise plutôt que de laisser croire qu'on a tous le même point de vue d'ailleurs un point de vue républicain. Puis avec ce groupe là, je suis en confiance, c'est un petit comité		
E 177 : Oui oui			
42.55 Ch 178 : Alors quand on remet là la suite (visionnage)			
E 179 : Là où je suis posé ça va jouer aussi	Là où je suis posé [physiquement] ça va jouer aussi		

Ch 180 : Physiquement?			
E 181 : Oui là tu vois, c'est ça. Alors au 1^{er} débat j'avais besoin d'une table, de m'adosser à quelque chose d'avoir quelque chose devant moi. Et dans le 2^e débat déjà j'avais passé ce stade		Alors au 1er débat j'avais besoin d'une table, de m'adosser à quelque chose d'avoir quelque chose devant moi. Et dans le 2ème débat déjà j'avais passé ce stade	
Ch 182 : Oui tu étais debout je crois			
E 183 : Oui là j'étais en mode: "Je sais pas moi" comme si j'étais au café, sur une esplanade ou dans un parc			là j'étais en mode: "Je sais pas moi", comme si j'étais au café sur une esplanade ou dans un parc
Ch 184 : Super détendue en effet, et ça c'était un choix de ta part cette posture là ?			
E 185 : Ah non non, c'était conscient. Ca c'est pas une attitude habituelle quand je suis en cours. Je ne suis pas comme ça quand je fais de l'histoire		c'était conscient. Ca c'est pas une attitude habituelle quand je suis en cours. Je ne suis pas comme ça quand je fais de l'histoire	
Ch 186 : Comme tu l'expliques cette posture physique là			

<p>44.41 E 187 : Je dois avoir une posture professionnelle d'apporter des connaissances et elles doivent être recues. Par mon physique, il faut qu'ils voient que c'est sérieux. Et là c'est tranquille parce que : " Je voudrais vous que vous soyez vous dans la même situation que moi". Et là je cherche à faire émerger et là si je coupe, si vous me voyez dans une situation de prof, de prof ératique ça va pas le faire</p>		<p>Par mon physique, il faut qu'ils voient que c'est sérieux. Et là c'est tranquille parce que : " Je voudrais vous que vous soyez vous dans la même situation que moi". Et là je cherche à faire émerger et là si coupe, si vous me voyez dans une situation de prof, de prof ératique ça va pas le faire</p>	<p>Je dois avoir une posture professionnelle d'apporter des connaissances et elles doivent être recues</p>
<p>Ch 188 : C'est intéressant</p>			
<p>E 189 : Parce que le physique, l'attitude engage. Les attitudes de comment ils te voient, quelles mimiques tu fais, comment ils te voient, comment tu es habillé comment ils te voient, quelles posture tu as, comment tu es quand tu enseignes. Est-ce que tu es engagé est-ce que tu as des épaules dégagées, qui tombent est-ce que tu as les mains dans les poches et ça j'y suis attentive si tu veux</p>	<p>j'y suis attentive si tu veux</p>	<p>le physique, l'attitude engage</p>	
<p>Ch 190 : Et là ta posture elle a comme objectif de rayonner sur les élèves ce que tu as dit</p>			

<p>E 191 : Moi mon but c'est vraiment de les mettre à l'aise pour qu'ils se livrent. Parce qu'en classe ça serait bon alors premièrement on a vu ça, puis après ça allez on y va. C'est autre chose, on dirige, on contrôle que là on est dans autre chose. Je suis physiquement détendu là regarde ça se voit là, ça se voit et j'accepte toutes leurs paroles</p>	<p>Je suis physiquement détendu là regarde ça se voit là, ça se voit j'accepte toutes leurs paroles</p>	<p>Parce qu'en classe ce serait bon alors premièrement on a vu ça, puis après ça allez on y va. C'est autre chose, on dirige, on contrôle que on est dans autre chose</p>	<p>mon but c'est vraiment de les mettre à l'aise pour qu'ils se livrent</p>
<p>Ch 192 : Et le fait qu'il n'y ait pas de table</p>			
<p>E 193 : Le fait qu'il n'y ait pas de table ça permet de se détacher d'un support quelconque. Et de ne plus être dans l'habitude</p>		<p>Le fait qu'il n'y ait pas de table ça permet de se détacher d'un support quelconque. Et de ne plus être dans l'habitude</p>	
<p>Ch 194 : Ah alors ça c'est intéressant</p>			
<p>E 195 : C'est allez un peu à l'inverse, les surprendre pour qu'ils perdent un peu leurs habitudes. Qu'ils puissent oui c'est enfin un climat sécuritaire où tout est possible, tout peut se dire</p>	<p>C'est allez un peu à l'inverse, les surprendre pour qu'ils perdent un peu leurs habitudes</p>		<p>Qu'ils puissent oui c'est enfin un climat sécuritaire où tout est possible, tout peut se dire</p>

Unité d'analyse :	<p>Là où je suis posé [physiquement] ça va jouer aussi [...] Alors au 1er débat j'avais besoin d'une table, de m'adosser à quelque chose d'avoir quelque chose devant moi. Et dans le 2ème débat déjà j'avais pas ce stade [...] là j'étais en mode: "Je sais pas moi", comme si j'étais au café, sur une esplanade ou dans un parc [...] c'était conscient. Ça c'est pas une attitude habituelle quand je suis en cours. Je ne suis pas comme ça quand je fais de l'histoire [...] Je dois avoir une posture professionnelle d'apporter des connaissances et elles doivent être recues. Par mon physique, il faut qu'ils voient que c'est sérieux. Et c'est tranquille parce que : " Je voudrais vous que vous soyez vous dans la même situation que moi". Là je cherche à faire émerger et là si je coupe, si vous me voyez dans une situation de prof, de pratique ça va pas le faire [...] j'y suis attentive si tu veux [...] le physique, l'attitude engage [...] mon but c'est vraiment de les mettre à l'aise pour qu'ils se livrent. Parce qu'en classe ce serait bon alors premièrement on a vu ça, puis après ça allez on y va. C'est autre chose, on dirige, on contrôle que là c'est dans autre chose. Je suis physiquement détendu là regarde ça se voit là, ça se voit et j'accepte toutes leurs paroles [...] Le fait qu'il n'y ait pas de table ça permet de se détacher d'un support quelconque. de ne plus être dans l'habitude [...] C'est allez un peu à l'inverse, les surprendre pour qu'ils perdent un peu leurs habitudes. Qu'ils puissent oui c'est enfin un climat sécuritaire où tout est possible, tout peut se dire</p>		
47.03 Ch 196 : Alors l'extrait suivant on va y arriver (visionnage)			
E 197 : Alors, là le « c'est intéressant », ça j'ai vraiment pris l'habitude maintenant, « oui oui c'est intéressant ton point de vue » même si je ne suis pas forcément d'accord avec	là le « c'est intéressant », ça j'ai vraiment pris l'habitude maintenant « oui oui c'est intéressant ton point de vue » même si je ne suis pas forcément d'accord avec		
Ch 198 : Ca c'est un geste professionnel conscient?			

<p>E 199 : Ah oui complètement. Alors j'ai pas dit que j'étais d'accord, j'ai dit qu'il était intéressant et que ne faisais pas avant notre travail. J'aurais dit « ah alors toi tu penses que » et là y a un comment dire comme un jugement</p>		<p>J'aurais dit « ah alors toi tu penses que » et là y a un comment dire comme un jugement</p>	
<p>Ch 200 : Qu'est-ce que tu recherches derrière ?</p>			
<p>E 201 : Ben à ce qu'ils se déterminent. De toute façon ce que je recherche du débat là c'est ce mot harcèlement. C'est vraiment que la question de harcèlement tombe et qu'on fasse vraiment différence entre drague et le harcèlement. Parce que c'est fin et c'est ça que je cherche c'est pour ça que le questionne comme ça, pour qu'il aille un peu plus loin</p>	<p>ce que je recherche du débat là c'est ce mot harcèlement. C'est vraiment que la question du harcèlement tombe et qu'on fasse vraiment différence entre drague et harcèlement [...] c'est pour ça que le questionne comme ça</p>	<p>Parce que c'est fin et c'est ça que je cherche</p>	<p>pour qu'il aille un peu plus loin</p>
<p>Ch 202 : En tout cas, toi ce que tu dis c'est qu'en disant c'est intéressant ce que tu veux c'est de lui donner vraiment la parole</p>			
<p>E 203 : Oui parce qu'il est en mode retrait. C'est la première fois qu'il parle, donc il a vraiment fallu que j'accepte ça, ses propos et je n'étais pas du tout mais alors pas du tout d'accord, si non, il se serait braqué. C'est un garçon avec qui c'est pas facile de rentrer en contact</p>	<p>il a vraiment fallu que j'accepte ses propos et je n'étais pas du tout mais alors pas du tout d'accord [...]. C'est un garçon avec qui c'est pas facile de rentrer en contact</p>	<p>il est en mode retrait. C'est la première fois qu'il parle</p>	

Unité d'analyse :	là le « c'est intéressant », ça j'ai vraiment pris l'habitude maintenant, « oui oui c'est intéressant ton point de vue » même si je ne suis pas forcément d'accord avec [...] J'aurais dit « ah alors toi tu penses que » là y a un comment dire comme un jugement [...] ce que je recherche du débat là c'est ce harcèlement. C'est vraiment que la question du harcèlement tombe et qu'on fasse vraiment différence entre drague et le harcèlement. Parce que c'est fin et c'est ça que je cherche c'est pour ça que je le questionne comme ça, pour qu'il aille un peu plus loin [...] il est en mode retrait. C'est la première fois qu'il parle, donc il a vraiment fallu que j'accepte ça, ses propos et je n'étais pas du tout mais alors pas du tout d'accord, si non, il se serait braqué. C'est un garçon avec qui c'est pas facile de rentrer en contact		
50.20 Ch 204 : Ok alors la suite (visionnage)			
E 205 : Alors j'ai refais le coup, là aussi geste professionnel « mais qu'est-ce qui t'amène à penser ça » ? Ca je ne faisais pas au début, là j'ai appris L'idée c'est bien d'en savoir un peu plus et de creuser comment il fait ses choix. Après je dis « enseigné « qui t'a enseigné ça » ? Je dis le verbe et je n'aurais pas dû le dire. Et c'est un terme trop connoté. En tout cas, j'oriente là, j'induis la réponse, qu'il parle de ses parents. Je voulais vraiment qu'il creuse plus sa réponse qu'il semblait un peu avoir balancée. Enfin je vois ça comme ça	là aussi geste professionnel « mais qu'est-ce qui t'amène à penser ça » Ca je ne faisais pas au début, là j'ai appris		L'idée c'est bien d'en savoir un peu plus et de creuser comment il fait ses choix. Après je dis « enseigner », « qui t'a enseigné ça » ? Je dis le verbe et je n'aurais pas dû le dire. c'est un terme trop connoté
Ch 206 : Mais quand tu dis ça, qui t'a enseigné ? T'as une préoccupation forte ?			

E 207 : Oui c'est qu'il fasse la différence ou plut « comment tu as appris la différence entre la drague le harcèlement »			
Ch 208 : D'accord et qu'est-ce que tu cherches?			
E 209 : Parce que je veux que dans leur vie future, c présente, ils s'en rappèleront quand ils vont siffl une fille, et de dire que si ça émerge là maintenar s'ils arrivent à compendre d'où vient cette faç d'être ils pourront changer d'attitude. Tu vois ?			Parce que je veux que dans le vie future, ou présente, ils s'é rappèleront quand ils vo siffler une fille, et de dire que ça émerge là maintenant, s' arrivent à compendre d' vient cette façon d'être pourront changer d'attitude
Ch 210 : Oui oui c'est la question de la transmission			
E 211 : Oui c'est ça, c'est de dire que si c'est l copains qui me transmettent ça, c'est pas une vale aussi forte que ça, c'est ça que j'attendais où alors qu l'un dise ben j'ai déjà sifflé une fille mais ça c'est p sorti. Les terminales, ils l'avaient dit ça, y en a un q avait dit ben ça va oui, y en a marre moi je r ressemble pas à ce que vous décrivez là tu vois		c'est de dire que si c'est les copai qui me transmettent ça, c'est p une valeur aussi forte que ça, c'e ça que j'attendais	
Ch 212 : Ah d'accord ok			

<p>E 213 : Ben ils disent bien que nous ben tu crois que nous on les connait ? Tu vois ce qu'ils disent. Ben nous on la connait pas cette jeunesse. Regarde même leurs parents sont en retrait, ils ne savent pas ils ont dit ça mais c'est énorme. Alors, tu crois que nous on sait nous les profs, leurs codes on les connait nous ? C'est bien notre problème, notre problème à l'école. On reçoit des gamins de collège, de ZEP par exemple, qui viennent, ben cette classe là, ben cette classe là c'est 100% ZEP, ils sont de véritables gamins des cités. moi je viens comme prof, je dis ben là t'es au lycée général ? Ben tu te comportes comme ça comme ça comme ça. Et qu'est-ce qui nous manque le plus c'est nous choc le plus, les gamins de collège ils n'ont pas les codes. Ouais c'est compliqué, je sais même plus où c'est, j'ai perdu le fil. Oui, cet exercice là, il permet de passer ces codes mais à partir d'eux. Donc moi les questions elles cherchent ça tu vois. Je veux l'introduire dans la discussion pour qu'ils puissent sentir aussi un peu chez eux, du moins que nous puisse mieux les comprendre</p>			
---	--	--	--

Unité d'analyse :	là aussi geste professionnel « mais qu'est-ce qui t'amène à penser ça » ? Ca je ne faisais pas au début, j'ai appris. L'idée c'est bien d'en savoir un peu plus et de creuser comment il fait ses choix. Après je dis « enseigner », « qui t'a enseigné ça » ? Je dis le verbe et je n'aurais pas dû le dire. Et c'est un terme très connoté. En tout cas, j'oriente là, j'induis la réponse, qu'il parle de ses parents. Je voulais vraiment qu'il creuse plus sa réponse qu'il semblait un peu avoir balancée [...] Parce que je veux que dans leur vie future, ou présente, ils s'en rappèleront quand ils vont siffler une fille, et de dire que si ça émerge maintenant, s'ils arrivent à comprendre d'où vient cette façon d'être ils pourront changer d'attitude [...]. C'est de dire que si c'est les copains qui me transmettent ça, c'est pas une valeur aussi forte que ça, c'est pas ça que j'attendais		
55.13 Ch 214 : Ok alors pour la suite (visionnage)			
E 215 : Oui alors là, ça je ne sais pas le décrypter (un élève qui se balançait sur sa chaise et qui brusquement s'est penché en avant faisant taper les deux pieds devant de la chaise sur le sol)			
Ch 216 : Mais ce que tu lui dis est aussi extraordinaire bien tu dis ça « extraordinaire », c'est complètement atypique un autre prof l'aurait renvoyé ou autre			
E 217 : Oui d'ailleurs moi-même dans une autre séance je pense que je l'aurais fait			
Ch 218 : Mais toi comment tu es intérieurement. Enervée? tendue?			

<p>E 219 : Ah non non non non, pas du tout, je me c mais qu'est-ce qu'il fait là. Je le connais, c'est pour e que ce genre de séance tu peux pas le faire sans avo passé du temps avec eux</p>			
<p>Ch 220 : Ok et qu'est-ce qui t'a empêché de dire « t'intéresse pas, alors sort »</p>			
<p>E 221 : Qu'est-ce qui m'a empêché de dire ça ? Ben aurait tout cassé là, la bonne dynamique, les échange l'ambiance, l'état d'esprit j'aurais tout cassé. Et pu s'il a quelque chose à dire c'est là, c'est le moment C'est un gamin qui n'a jamais parlé là et pourtant n'est pas timide</p>			
<p>Ch 222 : Il en a peut-être marre</p>			
<p>E 223 : Oui je pense que c'est ça oui. Il était d'ailleu venu me voir avant la séance en me disant on va da la salle info ? J'ai dit « non », y a le débat dès le débat n'avait pas envie. Mais j'ai un tel détachement tu vo qu'est-ce qui se passe après d'ailleurs (visionnag voilà ben il se passe rien. J'ai un tel détachement qu franchement, rien peut me perturber parce que n disposition d'esprit ben je la tiens. Je ne lâche pas cet posture d'entrée enfin de départ. Puis il n'y a pas d danger, il ne perturbe pas c'est bon c'est passé</p>			
<p>Vidéo 2</p>			

Ch 223 : Tu ne donnes pas plus d'importance c'est qui est bien			
E 224 : Et si j'avais donné plus d'importance je ne pouvais pas relancer, ça aurait été impossible de relancer. Parce que tu es tellement dans enfin c'est tellement doux et calme donc ça je l'accepte, je reste dans ce registre tu vois. Autant j'ai trouvé la 1 ^{er} fois, le 1 ^{er} débat est dur, le côté ils sont tous là, ils ne parlent pas. Que là je me suis dit « allez hop c'est comme ça », je dis juste "incroyable" pour marquer quand même les esprits, mais je continue tout de suite avec le débat du coup voilà	là je me suis dit « allez hop c'est comme ça », je dis juste "incroyable" pour marquer quand même les esprits, mais je continue tout de suite avec le débat [...] donc ça je l'accepte je reste dans ce registre tu vois	si j'avais donné plus d'importance [un incident de classe] je ne pouvais pas relancer, ça aurait été impossible de relancer. Parce que tu es tellement dans enfin c'est tellement doux et calme [...] Autant j'ai trouvé la 1 ^{er} fois, le 1 ^{er} débat est dur, le côté ils sont tous là, ils ne parlent pas	
Ch 225 : Pour			
E 226 : Ben le fait que c'est pas enfin qu'il n'y ait pas plus de choses qui bougent là c'est pas grave. Faut du temps, faut leur laisser du temps et pas se donner l'ambition de tout changer comme ça en une séance			qu'il n'y ait pas plus de choses qui bougent là c'est pas grave. Faut du temps, faut leur laisser du temps et pas se donner l'ambition de tout changer comme ça en une séance
Ch 227 : Ca c'est pour toi un truc qui			
E 228 : Oui c'est pour moi, enfin, je ne me mets plus la pression. On n'est pas sur des connaissances comme pour d'autres cours ou pour dire autre chose, on n'est pas sur des données qu'on va évaluer après		On n'est pas sur des connaissances comme pour d'autres cours ou pour dire autre chose, on n'est pas sur des données qu'on va évaluer après	je ne me mets plus la pression

Unité d'analyse :	<p>si j'avais donné plus d'importance je ne pouvais pas relancer, ça aurait été impossible de relancer. Parce que tu es tellement dans enfin c'est tellement doux et calme donc ça je l'accepte, je reste dans ce registre tu vois. Autant j'ai trouvé la 1er fois, le 1er débat est dur, le côté ils sont tous là, ils ne parlent pas. Que là je me suis dit « allez hop c'est comme ça », je dis juste "incroyable" pour marquer quand même les esprits, mais je continue tout de suite avec le débat [...] qu'il n'y ait pas plus de choses qui bougent là c'est pas grave. Faut du temps, faut leur laisser du temps et pas se donner l'ambition de tout changer comme ça en une séance [...] je ne me mets plus la pression. On n'est pas sur des connaissances comme pour d'autres cours ou pour dire autre chose, on n'est pas sur des données qu'on va évaluer après</p>		
1.24 Ch 229 : Oui d'accord, je vois, alors on revient aux parents là (visionnage)			
<p>E 230 : Alors là, comment s'impliquer et ne pas faire prof qui sait tout. C'est compliqué, mais comment leur apporter quelque chose ? Parce qu'on est là pour ça quand même. Enfin un peu non ? Oui ben là mon choix c'est d'apporter une expérience quoi en disant « j'ai déjà eu ». Donc pas d'attitude professorale, pas disciplinaire, mais euh juste une expérience</p> <p>ne suis pas très à l'aise avec ça même pas du tout parce que je leur tends la perche, je leur ramène un élément alors certes de mon expérience mais ça vient quand même orienter les choses</p>	<p>mon choix c'est d'apporter une expérience quoi en disant « j'ai déjà eu ». Donc pas d'attitude professorale, pas disciplinaire, mais euh juste une expérience</p>	<p>je ne suis pas très à l'aise avec ça même pas du tout parce que je leur tends la perche, je leur ramène un élément alors certes de mon expérience mais ça vient quand même orienter les choses</p>	<p>comment s'impliquer et ne pas faire la prof qui sait tout. C'est compliqué, mais comment leur apporter quelque chose ? Parce qu'on est là pour ça quand même</p>
Ch 231 : Ah oui			

<p>E 232 : Oui parce que tu vois bien, ils m'écoutent plus que les autres, j'ai quand même une place que les élèves me donnent. Alors, j'essaye de ne pas terminer ce que je dis tu vois, je vais pas au bout pour pas prendre plus de place dans le débat, parce que l'idée c'est de pas les amener sur ce vers quoi moi je voudrais aboutir</p>	<p>j'essaye de ne pas terminer ce que je dis tu vois, je vais pas au bout</p>		<p>pour pas prendre plus de place dans le débat, parce que l'idée c'est de pas les amener sur ce vers quoi moi je voudrais aboutir</p>
<p>Unité d'analyse :</p>	<p>comment s'impliquer et ne pas faire la prof qui sait tout. C'est compliqué, mais comment leur apporter quelque chose ? Parce qu'on est là pour ça quand même. Enfin un peu non ? Oui ben là mon choix c'est d'apporter une expérience quoi en disant « j'ai déjà eu ». Donc pas d'attitude professorale, pas disciplinaire, mais euh juste une expérience. Mais je ne suis pas très à l'aise avec ça même pas du tout parce que je leur tends la perche, je leur ramène un élément alors certes de mon expérience mais ça vient quand même orienter les choses [...] j'essaye de ne pas terminer ce que je dis tu vois, je vais pas au bout pour pas prendre plus de place dans le débat, parce que l'idée c'est de pas les amener sur ce vers quoi moi je voudrais aboutir</p>		
<p>2.44 Ch 233 : Ok alors poursuivons (visionnage)</p>			

<p>E 234 : Là je suis très embêté parce que le sujet m'embête, parce que là je leur donne la perche, tu vois je leur ramène parce que ça ne vient pas et après je me dis ça semble évident que ça ne vienne pas. Mais je veux les amener sur les quartiers parce que c'est ce qui se dit quand même (on y recenserait davantage de comportements sexistes envers les filles), c'est ce que les filles disent et c'est ce qu'elles y vivent. Si tu vas du côté dans les quartiers favorisés là il y a moins de chance qu'une fille en jupe se fasse remarquer ou siffler que dans un quartier difficile, surtout si tu es musulmane. Et ça c'est pas sortie et à 23 minutes ouah</p>	<p>je suis très embêté parce que le sujet m'embête, parce que là je leur donne la perche, tu vois je leur ramène parce que ça ne vient pas</p>	<p>je veux les amener sur les quartiers parce que c'est ce qui se dit quand même (on y recenserait davantage de comportements sexistes envers les filles), c'est ce que les filles disent et c'est ce qu'elles y vivent. Si tu vas du côté dans les quartiers favorisés là il y a moins de chance qu'une fille en jupe se fasse remarquer ou siffler que dans un quartier difficile, surtout si tu es musulmane</p>	
<p>Ch 235 : Là tu te dis qu'il faut ça tombe ?</p>			
<p>E 236 : Oui et en même temps ça ne tombe pas</p>			
<p>4.13 Ch237 : Qu'est-ce que tu tiens avec ça ou plutôt qu'est-ce qui est important là</p>			
<p>E 238 : Parce qu'ils vivent dans ces espaces, le rôle du grand frère là c'est classique. Il faut qu'ils trouvent de la distance avec ça tu vois, il faut qu'ils interrogent là où ils habitent. Le garçon qui dit à sa sœur « ne t'habille pas comme ça », c'est connu d'ailleurs l'avaient dit la dernière fois</p>			<p>Il faut qu'ils trouvent oui de la distance avec ça tu vois, il faut qu'ils interrogent là où ils habitent. Le garçon qui dit à sa sœur « ne t'habille pas comme ça », c'est connu d'ailleurs</p>
<p>Ch 239 : Mais c'est pas venu?</p>			

E 240 : Non non et moi je ne vais pas l'induire			
Ch 241 : Ah mais pour quelle raison ?			
E 242 : Parce que je sors de ma neutralité et surtout faut après enfin je ne veux pas tomber dans une leçon de morale. Et qui je suis moi pour leur tenir ce discours ? C'est aussi des croyances mais si on sait qu'elles sont justes mais je ne peux pas non plus démontrer où alors il faudrait trouver des sources fiables là-dessus. Ca c'est quelque chose qui pourrait être fait en H3 mais pas là bon en tout cas ça ne tombait pas			Parce que je sors de ma neutralité et surtout il faut après enfin je ne veux pas tomber dans une leçon de morale. Et qui je suis moi pour leur tenir ce discours ? C'est aussi des croyances mais si on sait qu'elles sont justes mais je ne peux pas non plus démontrer où alors il faudrait trouver des sources fiables là-dessus
5.08 Ch 243 : Et comme ça tombe pas, toi tu mobilises ton expérience			
E 244 : Oui c'est ça. En fait je tends une perche à partir de mon expérience , je sais pas si c'est une bonne idée d'ailleurs. Alors, est-ce que c'est des gros sabots, je sais pas	je tends une perche à partir de mon expérience « il y a des gens qui pensent que dans les banlieues c'est pire que dans d'autres quartiers »		

Unité d'analyse :	je suis très embêté parce que le sujet m'embête, parce que là je leur donne la perche, tu vois je le ramène parce que ça ne vient pas [...] je veux les amener sur les quartiers parce que c'est ce qui se d quand même (on y recenserait davantage de comportements sexistes envers les filles), c'est ce que l filles disent et c'est ce qu'elles y vivent. Si tu vas du côté dans les quartiers favorisés là il y a moins d chance qu'une fille en jupe se fasse remarquer ou siffler que dans un quartier difficile, surtout si tu e musulmane [...] Il faut qu'ils trouvent oui de la distance avec ça tu vois, il faut qu'ils interrogent là où habitent. Le garçon qui dit à sa sœur « ne t'habille pas comme ça", c'est connu d'ailleurs [...] Parce que sors de ma neutralité et surtout il faut après enfin je ne veux pas tomber dans une leçon de morale. qui je suis moi pour leur tenir ce discours ? C'est aussi des croyances mais si on sait qu'elles sont just mais je ne peux pas non plus le démontrer où alors il faudrait trouver des sources fiables là-dessus [...] tends une perche à partir de mon expétiencie		
5.41 Ch 245 : Alors, on peut remettre juste un p avant pour voir ce que ça donne (visionnage)			
E 246 : Oui bon alors là j'ai hésité, est-ce que j'aura dû dire « il y a des gens qui pensent que dans l banlieux c'est pire que dans d'autres quartiers », es ce que j'aurais dû aller là dedans ? Je t'avouerais qu j'ai pas osé. C'est encore quelque chose où malgré confiance avec les élèves où la confiance qu'ils o envers moi ben je ne m'y risque pas. D'où le côté tourne en rond, on n'avance pas tu vois. Ca ça ne ve rien dire, tu vois ça c'est pas professionnel	là j'ai hésité, est-ce que j'aurais d dire « il y a des gens qui pensent qu dans les banlieux c'est pire que dan d'autres quartiers », est-ce qu j'aurais dû aller là dedans ? t'avouerais que j'ai pas osé		C'est encore quelque chose d malgré la confiance avec l élèves où la confiance qu' ont envers moi ben je ne m risque pas
Ch 247 : Ah parce que			

E 248 : Parce qu'ils ne comprennent pas. Ils ne comprennent rien à ce que je leur demande		Parce qu'ils ne comprennent pas. ne comprennent rien à ce que leur demande	
Ch 249 : C'est pas professionnel dans tes intentions c dans le résultat ?			
E 250 : Non pas dans mes intentions mais dans n méthode, dans la modalité de la question qui est posé			
Ch 251 : Parce qu'elle			
E 252 : Ben elle n'est pas précise. A la fois on avait c l'autre fois que c'était une technique qui peut fai émerger des choses, où alors il faut accepter que cet technique là ben elle peut être professionnelle où alo si ça émerge pas c'est que c'est pas dans leur valeur que ce n'est pas un problème pour eux			
Ch 253 : C'est à dire?			
E 254 : Ben que dans les quartiers y a pas pl problème que ça		dans les quartiers y a pas pl problème que ça	
Ch 255 : Oui exact			

<p>E 256 : Et il faut que nous on fasse attention avec nos pré-requis de profs, les gamins de ZEP sont comme ceci, les gamins de banlieux sont ceux-là, les garçons musulmans pensent que les musulmanes c'est de enfin tout ça tu vois, faut nous aussi qu'on face attention avec ce qu'on pense</p>			<p>il faut que nous on face attention avec nos pré-requis de profs, les gamins de ZEP sont comme ceci, les gamins de banlieux sont ceux-là, les garçons musulmans pensent que les musulmanes c'est de enfin tout ça tu vois, faut nous aussi qu'on face attention avec ce qu'on pense</p>
<p>Ch 257 : Oui je vois, mais quand tu dis je l'avais en tête de dire que dans les quartiers enfin tu vois, et quand tu dis je n'ai pas osé, qu'est-ce qui t'a pas résisté là à ce moment là</p>			
<p>E 258 : Ce qui m'a fait résister c'est qu'on est toujours dans ben on attaque toujours les mêmes lieux. Et que c'est plutôt une vision je sais est-ce que c'est plutôt une vision médiatique, elle n'est pas neutre tu vois</p>		<p>ce qui m'a fait résister c'est qu'on est toujours dans ben on attaque toujours les mêmes lieux. Et que c'est plutôt une vision je sais est-ce que c'est plutôt une vision médiatique, elle n'est pas neutre tu vois</p>	
<p>Ch 259 : Non</p>			
<p>E 260 : Elle n'est pas neutre et je me dis que si elle n'est pas neutre ce n'est pas à moi de l'amener</p>			<p>Elle n'est pas neutre et je me dis que si elle n'est pas neutre ce n'est pas à moi de l'amener</p>

Unité d'analyse :	Là j'ai hésité, est-ce que j'aurais dû dire « il y a des gens qui pensent que dans les banlieux c'est pire que dans d'autres quartiers », est-ce que j'aurais dû aller là dedans ? Je t'avouerais que j'ai pas osé. C'est encore quelque chose où malgré la confiance avec les élèves où la confiance qu'ils ont envers moi ben ne m'y risque pas [...] Parce qu'ils ne comprennent pas. Ils ne comprennent rien à ce que je le demande [...] dans les quartiers y a pas plus problème que ça [...] il faut que nous on fasse attention avec nos pré-requis de profs, les gamins de ZEP sont comme ceci, les gamins de banlieux sont ceux-là, les garçons musulmans pensent que les musulmanes c'est des enfin tout ça tu vois, faut nous aussi qu'on fasse attention avec ce qu'on pense [...] ce qui m'a fait résister c'est qu'on est toujours dans ben c'est l'attaque toujours les mêmes lieux. Et que c'est plutôt une vision je sais est-ce que c'est plutôt une vision médiatique, elle n'est pas neutre tu vois [...] Elle n'est pas neutre et je me dis que si elle n'est pas neutre ce n'est pas à moi de l'amener		
9.31 Ch 261 : Alors justement on va passer à l'histoire du grand frère (visionnage)			
E 262 : C'est marrant ça, je me suis dit mais qu'est-ce que tu fais comme phrase (un élève évoque le fait que les hommes comme les femmes ne peuvent pas promener torse nu dans la rue, et la prof d'indiquer « même un homme torse nu, même, c'est fort là ce que je viens de dire »)	je me suis dit mais qu'est-ce que tu fais comme phrase (un élève évoque le fait que les hommes comme les femmes ne peuvent pas promener torse nu dans la rue, et la prof d'indiquer : « même un homme torse nu, même, c'est fort là ce que je viens de dire »)		
Ch 263 : Je l'ai relevé ça dans le débat, parce que là tu reprends vraiment			

E 264 : Ah oui, mais c'est comme un éclair: "Mais attend tu fais du sexisme toi" mais sans enfin c'est-à-dire que si j'étais filmé pour qu'on démontre que les profs ont une parole sexiste ben là voilà quoi, là tu peux y aller		mais c'est comme un éclair: "Mais attend tu fais du sexisme toi"	
Ch 265 : C'est tes valeurs			
E 266 : Oui parce que je suis sensible à ça, attends « même les hommes » c'est quoi ça, même moi j'étais surprise à dire ça. C'est quand même fort de dire ça			je suis sensible à ça, attends « même les hommes » c'est quoi ça, même moi j'étais surprise à dire ça. C'est quand même fort de dire ça
Ch 267 : Alors tu aurais pu en faire une explication, en EMC cela aurait eu du sens			
E 268 : Oui c'est vrai, c'est vrai mais c'est pas le sujet			
Ch 269 : Ouais?			
E 270 : Oui non mais bon c'est vrai mais ce n'est même pas pour eu que j'ai dit ça, c'est plus moi là qui réagis à haute voix			
Unité d'analyse :	je me suis dit mais qu'est-ce que tu fais comme phrase (un élève évoque le fait que les hommes comme les femmes ne peuvent se promener torse nu dans la rue, et la prof d'indiquer : « même un homme torse nu, même, c'est fort là ce que je viens de dire ») [...] mais c'est comme un éclair: "Mais attends fais du sexisme toi" [...] je suis sensible à ça, attends « même les hommes » c'est quoi ça, même moi j'étais surprise à dire ça. C'est quand même fort de dire ça		

12.01 Ch 271 : D'accord je vois alors (visionnage)			
E 272 : Là on peut arrêter là, là j'ai compris qu'on arrive de nouveau au truc, là on tourne en boucle. J'ai compris qu'on revient au point de départ. C'est que je dis ben je crois qu'on a fait le tour	là j'ai compris qu'on arrive de nouveau au truc, là on tourne en boucle. Là j'ai compris qu'on revient au point de départ. C'est là que je dis ben je crois qu'on a fait le tour		
Ch 273 : En tout cas là tu sens qu'il y a quelque chose qui ne se passe pas ?			
E 274 : Voilà			
Ch 275 : Et du coup, quelle choix tu fais là à ce moment là ?			
E 276 : Le choix il est déterminé par l'expérience de la première fois. Parce que si je n'avais pas eu l'expérience de la première fois j'aurais continué. Et si je n'avais pas eu l'expérience de la deuxième fois j'aurais dit « mais vous ne trouvez pas que c'est du harcèlement ? Vous trouvez pas que c'est ça, vous ne trouvez pas que c'est cela ? »		Le choix il est déterminé par l'expérience [des deux débats précédents]	
Ch 277 : Tu aurais fait de la morale?			
E 278 : Ben j'aurais ramené à ça			
Ch 279 : Tu aurais ramené à ça. Et est-ce que tu peux être un peu plus clair par rapport aux deux débats là ?			

<p>E 280 : Ben le 1er débat m'a permis d'éviter de retourner dans la boucle et le 2^{ème} de ne pas induire les choses et surtout j'aurais fait comme je faisais comme d'habitude « toi tu dis ça, mais la loi elle dit ça » et ainsi de suite. Et si tu dis autrement c'est tant et tant l'amende et là j'aurais continué sur on n'a pas le droit de s'habiller comme ça ou comme ça</p>		<p>le 1er débat m'a permis d'éviter de retourner dans la boucle et le 2^{ème} de ne pas induire les choses et surtout j'aurais fait comme je faisais comme d'habitude « toi tu dis ça, mais la loi elle dit ça » et ainsi de suite. Et si tu dis autrement c'est tant et tant l'amende et là j'aurais continué sur on n'a pas le droit de s'habiller comme ça ou comme ça</p>	
<p>Ch 281 : Et tu aurais fait quelque chose de très descendant</p>			
<p>E 282 : Oui c'est ça, complètement, parce que j'aurais dit il faut que ça avance, c'est rare d'accepter que ça patine comme ça mais c'est nécessaire aussi. Tu vois il faut que les élèves intériorisent tout ça, c'est pas je réponds aux questions et basta c'est réglé</p>			<p>c'est rare d'accepter que ça patine comme ça mais c'est nécessaire aussi. Tu vois, faut que les élèves intériorisent tout ça, c'est pas je réponds aux questions et basta c'est réglé</p>

Unité d'analyse :	Là j'ai compris qu'on arrive de nouveau au truc, là on tourne en boucle. Là j'ai compris qu'on revient à point de départ. C'est là que je dis ben je crois qu'on a fait le tour [...] Le choix il est déterminé par l'expérience [des deux débats précédents] [...] le 1er débat m'a permis d'éviter de retourner dans boucle et le 2ème de ne pas induire les choses et surtout j'aurais fait comme je fais comme d'habitude « toi tu dis ça, mais la loi elle dit ça » et ainsi de suite. Et si tu dis autrement c'est tant et tant l'amende là j'aurais continué sur on n'a pas le droit de s'habiller comme ça ou comme ça [...] c'est rare d'accepter que ça patine comme ça mais c'est nécessaire aussi. Tu vois, faut que les élèves intériorisent tout ça c'est pas je réponds aux questions et basta c'est réglé		
14.40 Ch 283 : Alors justement on va voir comment continue (visionnage)			
E 284 : Alors je descends pour la voir (l'enseignante change de place et va s'asseoir)	alors je descends pour la voir (l'enseignante change de place et va s'asseoir)		
Ch 285 : Juste pour ça?			
E 286 : Oui oui			
Ch 287 : Mais ça tranche avec le déroulement du débat			
E 288 : Oui c'est vrai, je fais un tour de table pour voir comment ça c'est passé enfin comment ils ont vécu le débat	je fais un tour de table pour voir comment ça c'est passé enfin comment ils ont vécu le débat		
Ch 289 : Ah ok			

E 290 : Parce que ben on tourne en rond là , puis moi j'avais envie de savoir comment ils ont vécu ça comment interpréter le silence tu vois		ben on tourne en rond là	j'avais envie de savoir comment ils ont vécu ça comment interpréter le silence tu vois
15.48 Ch 291 : Oui oui, je vois bien (visionnage)			
E 292 : (« Quand vous êtes une mère ou un père, vous apprenez quoi à votre enfant ? »), oui ça je ne m'en suis pas rendu compte. Le ton change parce que je suis étonné et même un peu abasourdi là	Le ton change parce que je suis étonné et même un peu abasourdi là		
Ch 293 : Oui oui			
E 394 : Tu as vu, là je retrouve ce ton, le ton là ?			
Ch 395 : Oui en effet complètement			
E 396 : C'est dingue, et regarde la posture physique, visage, le ton tout quoi tout est refermé			
Ch 397 : Oui ben tu prends une autre place			
E 398 : Oui oui, je vois et tu sais pourquoi ?			
Ch 399 : Non			

<p>E 400 : Parce que Lilou m'a scotchée. Elle m'a surpris Je m'attendais à quelque chose de beaucoup plus réfléchi. Et c'est marrant parce que ça m'a fait exactement le même effet la première fois quand il avait l'excellent élève à ma gauche, et qui avait dit ben non c'est pas du harcèlement , donc l'inverse de ce que j'attendais</p>	<p>Lilou m'a scotchée. Elle m'a surprise</p>	<p>Je m'attendais à quelque chose de beaucoup plus réfléchi. Et c'est marrant parce que ça m'a fait exactement le même effet la première fois quand il y avait l'excellent élève à ma gauche, et qui avait dit ben non c'est pas du harcèlement , donc l'inverse de ce que j'attendais</p>	
<p>Ch 401 : Ok</p>			
<p>E 402 : Et là je me suis dit: "Mais c'est pas possible" et fait toutes mes fondations se sont écroulées et là j'ai retrouvé ça là, et du coup là j'ai pas maîtrisé, j'ai perdu mes moyens et donc j'ai pas maîtrisé, c'est comme si je n'acceptais pas c'est dingue hein, j'ai repris cette posture du visage fermé</p>	<p>là je me suis dit donc mais c'est pas possible en fait toutes mes fondations se sont écroulées et là j'ai retrouvé ça là, et du coup là j'ai pas maîtrisé, j'ai perdu mes moyens donc j'ai pas maîtrisé, c'est comme si je n'acceptais pas</p>		
<p>Ch 403 : Oui c'est ça</p>			
<p>E 404 : Là je me dis: "C'est pas possible que tu me dises ça". Parce que toi je t'ai mis dans une case qui est [montre un niveau élevé avec sa main droite), ben déjà le dernier débat: "tu étais déjà assés extraordinaire, t'avais un recul qui était extraordinaire je ne vois pas pourquoi tu en aurais pas là", c'est fou hein ?</p>	<p>Là je me dis: "C'est pas possible que tu me dises ça"</p>		

Ch 405 : Oui nos pré-requis sont bien là			
E 406 : Oui he ben oui			
Ch 407 : Donc tu es un peu			
E 408 : Ben un peu déçue, oui et là quand je me vois je marque ça du visage	un peu déçue, oui et là quand je me vois je marque ça du visage		
Ch 409 : Oui oui, surprise et déçue			
E 410 : Et du coup, elle n'apporte rien (l'élève bonne élève en classe qui ne va pas dans le sens de la prof) et donc j'apporte, on est à quoi ? à 36			
Unité d'analyse :	alors je descends pour la voir (l'enseignante change de place et va s'asseoir) [...] je fais un tour de table pour voir comment ça c'est passé enfin comment ils ont vécu le débat [...] ben on tourne en rond là [...] j'avais envie de savoir comment ils ont vécu ça, comment interpréter le silence tu vois [...] Le ton change parce que je suis étonné et même un peu abasourdi là [...] Lilou m'a scotchée. Elle m'a surprise. [...] m'attendais à quelque chose de beaucoup plus réfléchi. Et c'est marrant parce que ça m'a fait exactement le même effet la première fois quand il y avait l'excellent élève à ma gauche, et qui avait dit ben non c'est pas du harcèlement, donc l'inverse de ce que j'attendais [...] là je me suis dit donc mais c'est pas possible en fait toutes mes fondations se sont écroulées et là j'ai retrouvé ça là, et du coup j'ai pas maîtrisé, j'ai perdu mes moyens et donc j'ai pas maîtrisé, c'est comme si je n'acceptais pas [...] je me dis: "C'est pas possible que tu me dises ça" [...] un peu déçue, oui et là quand je me vois je marque ça du visage		
18.50 Ch 411 : Oui 36 minutes, ben on continue (visionnage)			

E 412 : Et là j'ai raté un coche, c'est fou hein ?			
Ch 413 : Ouais, tu as une explication ?			
E 414 : Non mais enfin elle dit « je dois faire attention en tant que fille, chaque matin, à ce que je mets »			
Ch 415 : Oui			
E 416 : Et c'est violent ce qu'elle dit mais je loupe le coche, je ne prends pas la suite de ce qu'elle dit. Mais c'est tellement difficile d'être percutante là sur le live	c'est violent ce qu'elle dit [« je dois faire attention en tant que fille chaque matin, à ce que je mets mais je loupe le coche, je ne prends pas la suite de ce qu'elle dit. Mais c'est tellement difficile d'être percutante là sur le live		
Ch 417 : Parce que là tu rates quoi ?			
E 418 : Ben j'aurais vraiment plus travaillé le statut et la place de la femme là. Et que la femme se comporte comme les hommes le veulent			
Ch 419 : Et ça?			
E 420 : Ben là c'était une occasion			
Ch 421 : Non mais par rapport à toi ?			
E 422 : Ben je ne peux pas laisser dire ça, c'est contre mes valeurs mais pas seulement, c'est aussi ça l'EMC		c'est aussi ça l'EMC enfin c'est un programme de traiter ça	je ne peux pas laisser dire ça c'est contre mes valeurs

<p>enfin c'est le programme de traiter ça</p>			
<p>Ch 423 : Oui exact</p>			
<p>E 424 : Puis je fatigue là, clairement j'en peux plus, on est à 37 minutes là, puis un moment je me dis non on ne va pas revenir au point de départ. Mais ce que je trouve difficile, c'est la parole, de comprendre que la parole là qui est dite ben c'est fort là, qu'elle a du sens j'en suis persuadé mais faut le repérer là directement c'est pas simple</p>	<p>je fatigue là, clairement j'en peux plus, on est à 37 minutes là, puis un moment je me dis non on ne va pas revenir au point de départ</p>		
<p>Unité d'analyse :</p>	<p>c'est violent ce qu'elle dit [« je dois faire attention en tant que fille, chaque matin, à ce que je mets mais je loupe le coche, je ne prends pas la suite de ce qu'elle dit. Mais c'est tellement difficile d'être percutante là sur le live [...] Ben je ne peux pas laisser dire ça, c'est contre mes valeurs mais pas seulement, c'est aussi ça l'EMC enfin c'est le programme de traiter ça [...] je fatigue là, clairement j'en peux plus, on est à 37 minutes là, puis un moment je me dis non on ne va pas revenir au point de départ</p>		
<p>Ch 425 : Ok bon (visionnage)</p>			

<p>22.44 E 426 : Ben voilà, c'est éteint. J'ignore ce qu'elle dit mais ils sont tous sur moi, tu vois ils me regardent mais c'est pas reparti. Et je me suis dit ben je ne vais pas creuser parce que, ben j'avais peur qu'elle ne me déçoit de nouveau. J'étais très surprise qu'elle ait intériorisé ça. Et je ne me suis pas permise de dire « même Lilou elle a intériorisé ». Et qu'est-ce qui t'a retenu ? Ben parce qu'elle est blanche, qu'elle n'est pas musulmane, parce que si j'allais dans le cliché elle est d'une famille d'institut tu vois</p>	<p>je me suis dit ben je ne vais pas creuser</p>	<p>Et qu'est-ce qui t'a retenu ? Ben parce qu'elle est blanche, qu'elle n'est pas musulmane, parce que j'allais dans le cliché elle est d'une famille d'institut</p>	<p>j'avais peur qu'elle me déçoit de nouveau. J'étais très surprise qu'elle ait intériorisé ça. Et je ne me suis pas permise de dire « même Lilou elle a intériorisé »</p>
<p>Ch 427 : C'est à dire que la posture de l'enseignant animateur dans le débat, un moment donné on ne peut pas toucher aussi à quelque chose qui est de l'ordre de la catégorisation</p>			
<p>E 428 : Ou du stéréotype, parce qu'il y a des familles immigrées qui ont des valeurs beaucoup plus modernes que certaines familles blanches si je peux dire ça comme ça, on se comprend</p>		<p>[on touche à quelque chose de l'ordre du stéréotype", parce qu'il y a des familles immigrées qui ont des valeurs beaucoup plus modernes que certaines familles blanches si je peux dire ça comme ça, on se comprend</p>	
<p>Ch 429 : Oui oui, alors est-ce qu'on peut être neutre dans le débat</p>			

<p>E 430 : La neutralité totale écoute je n'ai pas de réponse toute faite, je sais pas. Puis je n'aurais pas pu dire « même dans les familles dites blanches on trouve ça » mais je n'aurais pas pu parce qu'on les oppose, ça je ne veux pas, ça c'est pas possible. Ca clive si tu veux</p>			<p>je n'aurais pas pu dire « même dans les familles dites blanches on trouve ça » mais je n'aurais pas pu parce qu'on les oppose ça je ne veux pas, ça c'est pas possible. Ca clive</p>
<p>Ch 431 : Ca ça te retient</p>			
<p>E 432 : Ben oui, comment c'est compris tu vois. ensuite les parents disent c'est une parole raciste, t'rien gagné hein. Parce que moi j'ai des valeurs « je ne peux pas tout dire », parce que si je dis tout, j'explicite tout ça peut être mal vécu mal interprété. Regarde lui là (montre un élève d'origine maghrébine qui ne semble pas intéressé par le débat), si je dis que lui là tu vois, ben si ça se trouve sa famille est beaucoup plus ouverte que le frère de celui-ci, on sait pas où est la vérité avec un grand « v ». Après nous en EMC c'est la loi</p>		<p>si je dis tout, si j'explicite tout ça peut être mal vécu mal interprété. Regarde lui là (montre un élève d'origine maghrébine qui ne semble pas intéressé par le débat), si je dis que lui là tu vois, ben si ça se trouve sa famille est beaucoup plus ouverte que le frère de celui-ci, on sait pas où est la vérité avec un grand « v ». Après nous en EMC c'est la loi</p>	
<p>Ch 433 : Ce que tu fais là</p>			
<p>E 434 : Ben comme je fatigue et que j'en ai assez, que le débat tourne en rond et on sait ce que ça peut donner et que je ne veux plus tourner en rond, je pa</p>			

sur la loi. Mais je trouve que ça coupe			
Ch 435 : Ca tu te rends compte durant le débat maintenant ?			
E 436 : Non dans le débat je vois bien, puis av l'expérience enfin le travail qu'on fait ensemble, je vois que ça casse et qu'on passe à autre chose	je vois que ça casse et qu'on passe à autre chose		
Ch 437 : Autre chose?			
E 438 : Ben oui, ils arrêtent comment dire de réfléchir pour m'écouter, mais ils écoutent même celui-là écoute	ils arrêtent comment dire de réfléchir pour m'écouter		
Ch 439 : Oui			
E 440 : Après pour avoir vécu des débats sur le thème filles-garçons avec des terminales c'est d'une telle richesse c'est énorme et là il manque deux ans, de de maturité où il se passe grand chose			
Ch 441 : Et ça euh pourquoi tu dis ça			

<p>E 442 : Parce que ça ben c'est pour ça qu'un moment on en est dans la phase du constat presque, tu vois, manque du recul puis de la construction du physique c'est pour ça que là j'arrête parce qu'on est au bout là, on a enfin j'ai épuisé enfin je crois les idées là. Ils ne savent plus quoi dire et donc moi je me retrouve un peu dans l'impasse. Ça ne sert à rien de continuer je me dis que là je leur amène du savoir, je leur parle de la loi. Et tu vois ils étaient étonnés donc ils ont malgré tout appris quelque chose</p>		<p>on en est dans la phase du constat presque, tu vois, il manque du recul puis de la construction du physique c'est pour ça que là j'arrête parce qu'on est au bout là, on a enfin j'ai épuisé enfin je crois les idées là. Ils ne savent plus quoi dire et donc moi je me retrouve un peu dans l'impasse. Ça ne sert à rien de continuer je me dis que là je leur amène du savoir, je leur parle de la loi</p>	
---	--	--	--

Unité d'analyse :	<p>je me suis dit ben je ne vais pas creuser parce que, ben j'avais peur qu'elle me déçoit de nouveau. J'étais très surprise qu'elle ait intériorisée ça. Et je ne me suis pas permise de dire « même Lilou elle intériorisé ». Et qu'est-ce qui t'a retenu ? Ben parce qu'elle est blanche, qu'elle n'est pas musulmane parce que si j'allais dans le cliché elle est d'une famille d'instituteur tu vois [...] [on touche à quelque chose de l'ordre du stéréotype", parce qu'il y a des familles immigrées qui ont des valeurs beaucoup plus modernes que certaines familles blanches si je peux dire ça comme ça, on se comprend [...] je n'aurais pas pu dire « même dans les familles dites blanches on trouve ça » mais je n'aurais pas pu parce qu'elle les oppose, ça je ne veux pas, ça c'est pas possible. Ça clive [...] si je dis tout, si j'explique tout ça peut-être mal vécu mal interprété. Regarde lui là (montre un élève d'origine maghrébine qui ne semble pas intéressé par le débat), si je dis que lui là tu vois, ben si ça se trouve sa famille est beaucoup plus ouverte que le frère de celui-ci, on sait pas où est la vérité avec un grand « v ». Après nous en EMC c'est la loi [...] je vois que ça casse et qu'on passe à autre chose [...] ils arrêtent comment dire de réfléchir pour m'écouter [...] on en est dans la phase du constat presque, tu vois, il manque du recul puis de la construction du physique, c'est pour ça que là j'arrête parce qu'on est au bout là, on a enfin j'ai épuisé enfin je crois les idées là. Ils ne savent plus quoi dire et donc moi je me retrouve un peu dans l'impasse. Ça ne sert à rien de continuer je me dis que là je leur amène du savoir, je leur parle de la loi</p>		
26.55 Ch 443 : Alors justement on y va (visionnage)			

<p>E 444 : Ce que je fais là, et comme je pense qu'on avait fini ou pas, où j'ai considéré que « stop » on ne débat plus, ben c'est H4 déjà là. Parce que je me dis moi, à quoi bon me faire violence pour continuer absolument une discussion où une émergence alors que voilà bon, à quoi bon. Ils en sont là aujourd'hui. Puis tu vois le cadre aussi, c'est pas parce que c'est 50 minutes que je suis obligé de dire bon on commençons maintenant et on finit là. C'est pas enfin tu vois dans un cours ordinaire, c'est le prof qui ben avec l'expérience sait à peu près, quand il fait sa préparation, le temps qu'il faudra prévoir pour continuer plutôt ce qu'on peut mettre dans une séance pour remplir une heure. Là je suis sur leur vécu, moi je ne peux pas évaluer ça. C'est mouvant tu vois, ça ne passe entre les doigts là cette information. Donc je me dis que là tant pis, on sort du cadre prévu enfin c'est tu vois pour avancer, moi je ne vais pas forcer de demander des opinions pour combler le temps. Puis si non ça retombe dans ce qu'on avait déjà dit, ben ils balancent des trucs juste pour répondre au prof et ça on ne veut plus, on est au clair avec ça. Chacun y perd son temps. Puis ça n'a pas forcément un effet négatif puisque ça a permis de relancer sur finalement elle qui nous parle de son frère, lui qui sort son truc sur la loi le fait qu'il faudrait informer plus donc c'est pas inutile tu vois, et ça je trouve ça ultra riche</p>	<p>Ce que je fais là, et comme je pense qu'on avait fini ou pas, où j'ai considéré que « stop » on ne débat plus [...] que je me dis moi, à quoi bon me faire violence pour continuer absolument une discussion où une émergence alors que voilà bon, à quoi bon. Ils en sont là aujourd'hui</p>	<p>tu vois le cadre aussi, c'est pas parce que c'est 50 minutes que je suis obligé de dire bon on commençons maintenant et on finit là. C'est pas enfin tu vois dans un cours ordinaire, c'est le prof qui ben avec l'expérience sait à peu près, quand il fait sa préparation, le temps qu'il faudra prévoir pour ou plutôt ce qu'on peut mettre dans une séance pour remplir une heure. Là je suis sur leur vécu, moi je ne peux pas évaluer ça. C'est mouvant tu vois, ça me passe entre les doigts là cette information. Donc je me dis que tant pis, on sort du cadre prévu enfin de tu vois pour avancer</p>	<p>je ne vais pas forcer de demander des opinions pour combler le temps [...] si non ça retombe dans ce qu'on avait déjà dit, ben ils balancent des trucs juste pour répondre au prof et ça on ne veut plus, on est au clair avec ça. Chacun y perd son temps</p>
---	--	--	---

Ch 445 : Oui donc finalement le cadre proposé là ben peut évoluer			
E 446 : Oui je crois qu'il faut ben il faut ce cadre là, les étapes qu'on a vu mais on peut aussi passer de moments où ils expriment leur vécu puis revenir à du descendant par moment et repartir tu vois, c'est pas impossible. Ca relance les choses c'est chouette tu vois ça repart au lieu de rester là sur des trucs ou tourne en boucle		Il faut ce cadre là, les étapes qu'on a vu mais on peut aussi passer de moments où ils expriment leur vécu puis revenir à du descendant par moment et repartir tu vois, c'est pas impossible. Ca relance les choses c'est chouette tu vois ça repart au lieu de rester là sur des trucs ou tourne en boucle	
Unité d'analyse :	Ce que je fais là, et comme je pense qu'on avait fini ou pas, où j'ai considéré que « stop » on ne débouche plus, ben c'est H4 déjà là. Parce que je me dis moi, à quoi bon me faire violence pour continuer absolument une discussion où une émergence alors que voilà bon, à quoi bon. Ils en sont là aujourd'hui. Puis tu vois le cadre aussi, c'est pas parce que c'est 50 minutes que je suis obligé de dire bon ça commence maintenant et on finit là. C'est pas enfin tu vois dans un cours ordinaire, c'est le prof qui ben avec l'expérience sait à peu près, quand il fait sa préparation, le temps qu'il faudra prévoir pour ça plutôt ce qu'on peut mettre dans une séance pour remplir une heure. Là je suis sur leur vécu, moi je ne peux pas évaluer ça. C'est mouvant tu vois, ça me passe entre les doigts là cette information. Donc je ne dis que là tant pis, on sort du cadre prévu enfin de tu vois pour avancer, moi je ne vais pas forcer de opinions pour combler le temps. Puis si non on retombe dans ce qu'on avait déjà dit, ben ils balancent des trucs juste pour répondre au prof et ça on ne veut plus, on est au clair avec ça. Chacun y perd son temps. Puis ça n'a pas forcément un effet négatif puisque ça a permis de relancer sur finalement elle qui nous parle de son frère, lui qui sort son truc sur la loi et le fait qu'il faudrait informer plus donc c'est pas inutile tu vois, et ça je trouve ça ultra riche [...] Il faut ce cadre là, les étapes qu'on a vu mais on peut aussi passer de moments où ils expriment leur vécu puis revenir à du descendant par moment et repartir tu vois, c'est pas impossible. Ca relance les choses c'est chouette tu vois ça repart au lieu de rester là s		

	des trucs ou tu tournes en boucle		
29.47 Ch 447 : Alors on peut regarder la suite (visionnage)			
E 448 : Et là je fais exprès (d'insister sur le montant de l'amende)	là je fais exprès (d'insister sur le montant de l'amende)		
Ch 449 : Ah oui			
E 450 : Oui ben je veux les marquer qu'ils comprennent qu'on a pas le droit de siffler une femme dans la rue ou ben tout ce qu'on a dit donc j'insiste sur le montant de l'amende. Tu vois là je veux les surprendre, les smasher		donc j'insiste sur le montant de l'amende. Tu vois là je veux les surprendre, les smasher	je veux les marquer qu'ils comprennent qu'on a pas le droit de siffler une femme dans la rue ou ben tout ce qu'on a dit
Ch 451 : Et ça marche ça			

E 452 : Quoi? Les surprendre?			
Ch 453 : Non est-ce qu'ils vont changer d'attitudes crois?			
E 454 : Ben non, franchement non. J'y crois pas, vont s'étonner puis quitté la salle c'est reparti		non, franchement non. J'y crois pas [qu'ils vont évoluer dans leur point de vue], ils vont s'étonner puis quitté la salle c'est reparti	
Ch 455 : Oui même si la loi ne sera jamais appliquée			
E 456 : Oui mais au-moins maintenant chaque fois qu'ils vont siffler une femme ils vont s'en rappeler vont se dire qu'il y a une loi, parce que là ils ne pourront pas dire qu'ils ne la connaissent pas, elle fixe un repère ben s'il n'y avait pas eu la loi anti-raciste ça y serait encore		maintenant chaque fois qu'ils vont siffler une femme ils vont s'en rappeler ils vont se dire qu'il y a une loi, parce que là ils ne pourront pas dire qu'ils ne la connaissent pas, elle fixe un repère ben s'il n'y avait pas eu la loi anti-raciste on y serait encore	
Ch 457 : Oui c'est ça			

<p>E 458 : Et là tu vois on est à quoi à 37 minutes là, et tu vois c'est quand même plus fort de parler de la loi maintenant alors qu'en cours ordinaire ça tombe tout de suite. Là y a une, toute une préparation et donc la loi elle fait sens c'est l'inverse du cours ordinaire. Là dire la loi c'est un acte qui vient appuyer tout ce qu'ils ont pu dire avant c'est pour ça que j'en parle là</p>		<p>Et là tu vois on est à quoi à 37 minutes là, et tu vois c'est quand même plus fort de parler de la loi maintenant alors qu'en cours ordinaire ça tombe tout de suite. Là y a une, toute une préparation et donc la loi elle fait sens c'est l'inverse du cours ordinaire. Là dire la loi c'est un acte qui vient appuyer tout ce qu'ils ont pu dire avant c'est pour ça que j'en parle là</p>	
<p>Unité d'analyse :</p>	<p>là je fais exprès (d'insister sur le montant de l'amende) [...] je veux les marquer qu'ils comprennent qu'on a pas le droit de siffler une femme dans la rue ou ben tout ce qu'on a dit donc j'insiste sur le montant de l'amende. Tu vois là je veux les surprendre, les smasher [...] non, franchement non. J'y crois pas [qu'ils vont évoluer dans leur point de vue], ils vont s'étonner puis quitté la salle c'est reparti [...] maintenant chaque fois qu'ils vont siffler une femme ils vont s'en rappeler ils vont se dire qu'il y a une loi, parce que là ils ne pourront pas dire qu'ils ne la connaissent pas, elle fixe un repère ben s'il n'y avait pas eu la loi anti-raciste on y serait encore [...] Et là tu vois on est à quoi à 37 minutes là, et tu vois c'est quand même plus fort de parler de la loi maintenant alors qu'en cours ordinaire ça tombe tout de suite. Là y a une, toute une préparation et donc la loi elle fait sens c'est l'inverse du cours ordinaire. Là dire la loi c'est un acte qui vient appuyer tout ce qu'ils ont pu dire avant c'est pour ça que j'en parle là</p>		
<p>32.30 Ch 459 : Oui d'ailleurs si on continue (visionnage) là tu reviens sur le croquis là c'est très net</p>			

<p>E 460 : Oui ben c'est à dire que je retourne au croquis pour réimpliquer cette jeune fille et la situation, ben oui c'est revenir au point de départ, c'est d'où c viens pour en arriver à énoncer la loi là maintenant c'est pas juste comme ça. Et c'est aussi leur donner du sens parce que je me suis dis là ils ne parlent pas qu'ils n'aient pas le sentiment de « on n'a rien fait tu vois</p>	<p>je retourne au croquis pour réimpliquer cette jeune fille et la situation</p>	<p>c'est revenir au point de départ c'est d'où on vient pour en arriver à énoncer la loi là maintenant, c'est pas juste comme ça</p>	<p>leur donner du sens parce que je me suis dis là ils ne parlent pas là qu'ils n'aient pas le sentiment de « on n'a rien fait »</p>
<p>Ch 461 : Tu vois aussi, ça c'est aussi une préoccupation d'enseignant ?</p>			
<p>E 462 : Alors là oui, clairement un élève qui sort d'une salle de classe et qui dit à l'autre au punaise on a rien foutu ou j'ai rien compris ben suis désolé c'est un sentiment d'échec en tant que prof</p>			<p>un élève qui sort d'une salle de classe et qui dit à l'autre au punaise on a rien foutu ou j'ai rien compris ben suis désolé c'est un sentiment d'échec en tant que prof</p>
<p>Ch 463 : D'accord tu montres des connaissances</p>			
<p>E 464 : En tout cas, non que ce qu'on est en train de faire ça a du sens, qu'on n'est pas en train de pipoter tu vois</p>			<p>ce qu'on est en train de faire ça a du sens, qu'on n'est pas en train de pipoter</p>

Unité d'analyse :	je retourne au croquis pour réimpliquer cette jeune fille et la situation, ben oui c'est revenir au point de départ, c'est d'où on vient pour en arriver à énoncer la loi là maintenant, c'est pas juste comme ça. c'est aussi leur donner du sens parce que je me suis dis là ils ne parlent pas là qu'ils n'aient pas sentiment de « on n'a rien fait » [...] un élève qui sort d'une salle de classe et qui dit à l'autre au punais on a rien foutu ou j'ai rien compris ben suis désolé c'est un sentiment d'échec en tant que prof [...] qu'on est en train de faire ça a du sens, qu'on n'est pas en train de pipoter		
34.14 Ch 465 : Ok ok (visionnage)			
E 466 : Ah oui alors là, le rythme est beaucoup plus rapide, le ton aussi, tu vois là c'est vraiment la prof qui parle là, c'est complètement autre chose, la place là j'ai repris hein ?	là, le rythme est beaucoup plus rapide, le ton aussi		là c'est vraiment la prof qui parle là, c'est complètement autre chose, la place là j'ai repris
Ch 467 : Oui ben là clairement oui, c'est d'ailleurs première fois que tu dis, il faut, c'est très injonctif tout de suite			
E 468 : Oui là c'est vraiment retour case départ, reprends la main, j'assène ce message	c'est vraiment retour case départ, reprends la main, j'assène ce message		
Ch 469 : Oui c'est moralisateur même			

E 470 : Oui oui c'est moralisateur oui mais en même temps, le « il faut » c'est pas « moi » dans le « il faut c'est la société, là je m'adresse pas à la personne c'est vraiment les normes tu vois		c'est moralisateur oui mais en même temps, le « il faut » c'est pas « moi » dans le « il faut » c'est société, là je m'adresse pas à personne c'est vraiment les normes	
Ch 471 : Et ça c'est ?			
E 472 : Oui ben c'est le boulot du prof quand même là			c'est le boulot du prof quand même là
37.23 Ch 473 : Oui et on est déjà sur le H3			
E 474 : Oui oui oui, c'est ça mais si on n'avait pas vécu tout ce qu'on a vécu avant, y aurait pas autant d'intensité, parce que ça contraste là quand même. j'ai bien conscience de ça, là je les reprends, je les positionne, je vous parle d'éducation, de harcèlement, de choses qui finalement ne sont pas sorties, je me suis sentie, et c'était volontaire, d'être honnête avec eux , et ce mot là, il n'est pas sorti	je les reprends, je les positionne	je vous parle d'éducation, de harcèlement, de choses qui finalement ne sont pas sorties	je me suis sentie, et c'était volontaire, d'être honnête avec eux
Ch 475 : D'être honnête avec eux, c'est-à-dire ?			

<p>E 476 : Ben c'est-à-dire de leur faire prendre conscience qu'ils étaient en train de parler de quelque chose qui s'appelle « harcèlement » et qu'ils ne l'ont pas dit, alors je n'ai peut-être pas été suffisamment explicite mais euh oui</p>		<p>de leur faire prendre conscience qu'ils étaient en train de parler de quelque chose qui s'appelle « harcèlement » et qu'ils ne l'ont pas dit</p>	
<p>Ch 477 : Ca pour toi c'est</p>			
<p>E 478 : Ben oui, je voulais quand même qu'ils comprennent là ce qui se joue dans leur quotidien et qu'ils ne passent pas à côté de ça sans savoir ce qu'il faut savoir, la loi, les valeurs tout ça</p>			<p>je voulais quand même qu'ils comprennent là ce qui se joue dans leur quotidien là, qu'ils ne passent pas à côté de ça sans savoir ce qu'il faut savoir, la loi les valeurs</p>

Unité d'analyse :	là, le rythme est beaucoup plus rapide, le ton aussi, tu vois là c'est vraiment la prof qui parle là, c'est complètement autre chose, la place là j'ai repris hein ? [...] c'est vraiment retour case départ, je reprend la main, j'assène ce message [...] c'est moralisateur oui mais en même temps, le « il faut » c'est pour moi « moi » dans le « il faut » c'est la société, là je m'adresse pas à la personne c'est vraiment les normes [...]. c'est le boulot du prof quand même là [...] je les reprends, je les positionne, je vous parle d'éducation, de harcèlement, de choses qui finalement ne sont pas sorties, je me suis sentie, et c'était volontaire, d'être honnête avec eux, et ce mot là, il n'est pas sorti [...] de leur faire prendre conscience qu'ils étaient en train de parler de quelque chose qui s'appelle « harcèlement » et qu'ils ne l'ont pas dit [...] je voulais quand même qu'ils comprennent là ce qui se joue dans leur quotidien là, qu'ils ne passent pas à côté de ça sans savoir ce qu'il faut savoir, la loi, les valeurs		
38.42 Ch 479 : Ok alors (visionnage)			
E 480 : Là je suis mauvaise là, j'ai plus le ton de bienveillance , j'ai un ton peu un je sais pas pourquoi	Là je suis mauvaise là, j'ai plus le ton de la bienveillance		
Ch 481 : Parce que ben qu'est-ce qui se passe pour toi là ?			
E 482 : Je sais pas, je sais pas ben là on a quand même quelque chose de fort là qui se joue			

<p>Ch 483 : Et son analyse là, c'est fort quand elle dit « C'est pas aux parents de dire fait pas ça, si on le apprend (aux garçons) la politesse, ils ne permettront jamais ça », c'est un apport incroyable</p>			
<p>E 484 : Oui et qui va au-delà de la loi, c'est évident. ça m'a traversé l'esprit qu'elle me sauvait là parce que j'étais vraiment pas bien là, avec ma tonalité l'histoire de la loi qui comme si je donnais le verdict Puis là, c'est vrai que la première partie là c'est vraiment l'émergence, le croquis et la jeune fille qui nous aidaient et puis d'accord, j'écoute et le vécu est déjà sorti enfin la superficialité. Et là j'attaquais le du ben alors là, les filles, les garçons, bon ben « j'ai bien compris, j'entends ce que vous dites », donc là garçons faut leur apprendre, c'est-à-dire qu'au moment ben là on fait quoi ? C'est-à-dire que là, quand je me revois, j'avais conscience de basculer dans autre chose, dans une autre attitude même si pas à ce point mais bon c'est peut-être je sais pas utile j'en sais rien Parce que là je les mets fasse à leurs responsabilités, ça doit être dit tu vois, on ne peut pas, enfin je pense quitter le cours sans se poser très directement cette question: "Alors là on fait quoi?" tu vois, enfin je sais pas si tu comprends ce que je veux dire</p>	<p>elle me sauvait là parce que j'étais vraiment pas bien là, avec ma tonalité, l'histoire de la loi qui comme si je donnais le verdict [...] là, quand je me revois, j'avais conscience de basculer dans autre chose, dans une autre attitude</p>		<p>on ne peut pas, enfin je pense quitter le cours sans se poser très directement cette question: "Alors là on fait quoi?"</p>
<p>Ch 485 : Oui oui c'est clair</p>			

42.18 E 486 : Oui et maintenant, « qu'est-ce que vous en faite ? » tu vois c'est ça ce que je leur envoie, qu'ils prennent conscience de ce qu'ils font		et maintenant, « qu'est-ce que vous en faite ? » tu vois c'est ça ce que leur envoie, qu'ils prennent conscience de ce qu'ils font	
Ch 487 : Ca c'est important?			
E 488 : Ah oui, si non ça ne sert à rien ce qu'on fait, je veux qu'ils prennent conscience de ces comportements qui maintenant ne sont plus légaux de leur apprendre là le gamin qui dit on ne nous apprend pas		qui maintenant ne sont plus légaux	si non ça ne sert à rien ce qu'on fait, là je veux qu'ils prennent conscience de ces comportements [...] et de leur apprendre là le gamin qui dit on ne nous apprend pas
Ch 489 : Et qu'est-ce qui te fait dire que ça c'est plus efficace, au niveau prise de conscience, qu'un débat ou on échange sur les valeurs des uns et des autres ?			
E 490 : Ah là, je sais pas, ouais franchement là je sais pas. Ben ouais bon c'est un réflexe de prof je crois mais au bout de compte on se rassure peut-être plus soi-même, on a le sentiment que le métier enfin les missions là du prof sont respectées, en tout cas, là je leur dis enfin j'y vais franchement pour vraiment qu'ils entendent le message tu vois			c'est un réflexe de prof je crois mais au bout de compte on se rassure peut-être plus soi-même, on a le sentiment que le métier enfin les missions là du prof sont respectées, en tout cas, là je leur dis enfin j'y vais franchement pour vraiment qu'ils entendent le message
Ch 491 : D'accord ok			

<p>E 492 : Puis je savais qu'on allait peut-être plus retrouver (le débat a lieu en fin d'année) j'ai quasiment même voulu m'assurer du message. Mais j'arrête de questionner là du genre ah donc toi tu penses que toi etc, j'explore plus par ce que tout est dit, donc j'apporte moi la connaissance qui me semble indispensable</p>			
<p>Unité d'analyse :</p>	<p>Là je suis mauvaise là, j'ai plus le ton de la bienveillance [...] elle me sauvait là parce que j'étais vraiment pas bien là, avec ma tonalité, l'histoire de la loi qui comme si je donnais le verdict [...] on ne peut pas enfin je pense, quitter le cours sans se poser très directement cette question: "Alors là on fait quoi?" [...] là, quand je me revois, j'avais conscience de basculer dans autre chose, dans une autre attitude [...] maintenant, « qu'est-ce que vous en faite ? » tu vois c'est ça ce que je leur envoie, qu'ils prennent conscience de ce qu'ils font [...] si non ça ne sert à rien ce qu'on fait, là je veux qu'ils prennent conscience de ces comportements qui maintenant ne sont plus légaux [...] c'est un réflexe de prof crois mais au bout de compte on se rassure peut-être plus soi-même, on a le sentiment que le métier enfin les missions là du prof sont respectées, en tout cas, là je leur dis enfin j'y vais franchement pour vraiment qu'ils entendent le message</p>		
<p>43.17 Ch 493 : Alors la suite (visionnage)</p>			
<p>E 494 : Là tu vois, je repars sur un mode "écoute" après avoir donné enfin fait du descendant parce qu'en fait on a trouvé de la matière</p>	<p>je repars sur un mode "écoute" après avoir donné enfin fait du descendant</p>	<p>parce qu'en fait on a trouvé de la matière</p>	
<p>Ch 495 : Oui c'est rigolo il y a quelque chose de l'ordre d'étapes presque</p>			

<p>E 496 : Oui c'est ça, c'est pas linéaire en fait. Donc est-ce qu'on pourrait imaginer là, dans ce que tu proposes, d'apporter des connaissances puis de repartir ce qui permettrait de redonner de la matière comme là c'est le cas, ce qui me permet de me retrouver aussi</p>			<p>est-ce qu'on pourrait imaginer là, dans ce que tu proposes d'apporter des connaissances puis de repartir ce qui permettrait de redonner de la matière, comme là c'est le cas ce qui me permet de me retrouver aussi</p>
<p>Ch 497 : Ah?</p>			
<p>E 498 : Ben oui, dans l'idée qu'il faut faire avancer les choses, qu'il faut apporter quelque chose, pour relancer</p>			
<p>Ch 499 : Oui c'est ça</p>			
<p>E 500 : Parce qu'on en parlait avec N. pas de savoirs non jamais de savoirs. Alors que là où j'en suis arrivé avec le débat, avec cette partie là N°1, 30 minutes c'est que moi j'avais fait le tour, et j'apporte des connaissances, ça fait émerger des nouveaux propos là, ils donnent à nouveau leur avis, et après moi relance et là y a des apports enfin on n'a plus l'impression de perdre son temps</p>		<p>moi j'avais fait le tour, et j'apporte des connaissances, ça fait émerger des nouveaux propos là, ils donnent à nouveau leur avis, et après moi relance et là y a des apports</p>	<p>on n'a plus l'impression de perdre son temps</p>
<p>Ch 501 : Oui et ta posture n'est plus la même</p>			

Unité d'analyse :	je repars sur un mode "écoute "après avoir donné enfin fait du descendant parce qu'en fait on a trou de la matière [...] est-ce qu'on pourrait imaginer là, dans ce que tu proposes, d'apporter d connaissances puis de repartir ce qui permettrait de redonner de la matière, comme là c'est le cas, qui me permet de m'y retrouver aussi [...] moi j'avais fait le tour, et j'apporte des connaissances, ça fa émerger des nouveaux propos là, ils donnent à nouveau leur avis, et après moi je relance et là y a d apports enfin on n'a plus l'impression de perdre son temps		
45.51 E 502 : Oui c'est ça (visionnage) et là j'accepte tout. Et si j'accepte tout, c'est que je sais que là on des reprises de paroles, donc je me calme, ça y est n'est pas que « un-un », moi avec cet élève, puis m avec lui puis avec lui voilà là ils s'interpèlent et c'est fort	là j'accepte tout. Et si j'accepte tout c'est que je sais que là on a d reprises de paroles, donc je me calm		ce n'est pas que « un-un », m avec cet élève, puis moi av lui puis avec lui voilà là s'interpèlent et ça c'est fort
Ch 503 : Et qu'est ce qui fait que là tu n'as p synthétisé, parce que tu aurais pu là faire cours, c'éta un appel même			
E 504 : Ben non, ben non justement, si moi je fais cou ça veut dire que justement, j'aurais dit ben y a l'éco (qui participe à l'éducation), ils m'auraient dit oui o oui, y'a les affiches ils m'auraient dit oui oui oui		je fais cours ça veut dire q justement, j'aurais dit ben y a l'éco (qui participe à l'éducation), m'auraient dit oui oui oui, y'a l affiches ils m'auraient dit oui oui o	
Ch 505 : Donc			
E 506 : Là je laisse et qu'ils s'interrogent, qu'ils s' rendent compte. Par eux-mêmes tu vois	je laisse et qu'ils s'interrogent		qu'ils s'en rendent compte. P eux-mêmes

Unité d'analyse :	là j'accepte tout. Et si j'accepte tout, c'est que je sais que là on a des reprises de paroles, donc je n'ai pas peur, ça y est ce n'est pas que « un-un », moi avec cet élève, puis moi avec lui puis avec lui voilà là ils s'interpèlent et ça c'est fort[...] je fais cours ça veut dire que justement, j'aurais dit ben y a l'école (qui participe à l'éducation), ils m'auraient dit oui oui oui, y'a les affiches ils m'auraient dit oui oui oui [...] ils laissent et qu'ils s'interrogent, qu'ils s'en rendent compte. Par eux-mêmes		
48.33 Ch 507 : D'accord alors (visionnage)			
E 508 : Alors ça aussi c'est compliqué parce que à quel moment on est prof et à quel moment on va explorer la vie intime des élèves ? Et il y a des élèves qui pourraient être perturbés parce que je pose des questions sur leur vie intime. Là ici c'est net tu vois, passe de l'un à l'autre et je me dis « mince là, fais faire attention »	Là ici c'est net tu vois, je passe de l'un à l'autre et je me dis « mince là, fais faire attention »	en même temps, il n'y a que comme ça qu'on arrive à les toucher, à les faire passer de l'autre côté pour arriver à un niveau de sincérité qui permet ensuite de changer d'attitude	il y a des élèves qui pourraient être perturbés parce que je pose des questions sur leur vie intime
Ch 509 : Ca tu l'as à l'esprit là quand tu interrogues cette fille là par exemple ?			
E 510 : Oui parce qu'il faut quand même un moment dire que bon ben voilà, je sais que je pose des questions qu'en tant que prof, normalement, tu ne poses pas aux élèves, jamais tu vois. C'est pas habituel donc j'essaie de ne pas brusquer pour ne pas les déstabiliser de trop et en même temps, on l'avait dit		je sais que je pose des questions qu'en tant que prof, normalement tu ne poses pas aux élèves, jamais tu vois. C'est pas habituel donc j'essaie de ne pas brusquer pour ne pas les déstabiliser de trop	en même temps, on l'avait dit il faut les perturber un peu

dit, il faut les perturber un peu			
Ch 511 : Mais là, tu t'autorises quand même à le faire			
E 512 : Oui comme ça oui. Parce qu'on est retombé dans un truc là, c'est rigolo de le voir là, complètement intime. Et l'intimité va avec le son de ma voix, je suppose, dans l'écoute			
Ch 513 : Oui			
E 514 : C'est plus lent, et je pourrais être dans une discussion avec des amis ce serait pareil, on retombe là comme la posture du début	C'est plus lent, et je pourrais être dans une discussion avec des amis ce serait pareil, on retombe là comme posture du début		

Unité d'analyse :	il y a des élèves qui pourraient être perturbés parce que je pose des questions sur leur vie intime. Là c'est net tu vois, je passe de l'un à l'autre et je me dis « mince là, faut faire attention » et en même temps, il n'y a que comme ça qu'on arrive à les toucher, à les faire passer de l'autre côté pour arriver à un niveau de sincérité qui permet ensuite de changer d'attitude [...] je sais que je pose des questions qu'en tant que prof, normalement, tu ne poses pas aux élèves, jamais tu vois. C'est pas habituel donc j'essaie de ne pas brusquer pour ne pas les déstabiliser de trop et en même temps, on l'avait dit, il faut les perturber un peu [...] C'est plus lent, et je pourrais être dans une discussion avec des amis ce sera pareil, on retombe là comme la posture du début		
50.50 Ch 515 : Alors (visionnage)			
E 516 : Là des clichés tombent, parce que ben une fille comme elle, je sais pas mais ses parents sont des notables et chez elle aussi le grand frère a un rôle, tout vole en éclat. Mais du coup, je lui ai posé la bonne question (« et toi, comment ça se passe chez toi mais on a toujours l'impression que tout relève du hasard, et c'est ça qui est difficile dans ce genre d'activité que tu nous fais faire c'est que ben faut être là à 100%, c'est ce que j'essaie de faire là, d'être en écoute maximum mais aussi en réflexion pour ne rien rater. Et qu'il faut poser la bonne question et je crois qu'il faut être humble avec ça , je la pose ou je la pose pas	je lui ai posé la bonne question (« et toi, comment ça se passe chez toi [...] c'est que ben faut être là à 100% c'est ce que j'essaie de faire là, d'être en écoute maximum mais aussi en réflexion pour ne rien rater	il faut poser la bonne question et je crois qu'il faut être humble avec ça	
Ch 517 : Y a de l'imprévu			

<p>E 518 : Oui et de l'imprévisible et beaucoup plus que dans un cours ordinaire, c'est évident donc je ne peux pas vraiment m'appuyer sur cette expérience, enfin quand même un peu mais c'est tellement différent</p>		<p>l'imprévisible et beaucoup plus que dans un cours ordinaire, c'est évident donc je ne peux pas vraiment m'appuyer sur cette expérience, enfin quand même un peu mais c'est tellement différent</p>	
<p>Ch 519 : Parce que dans un cours traditionnel c'est un peu plus cadenassé ?</p>			
<p>E 520 : Ben oui complètement, et c'est obligé parce qu'il faut que je les évalue, sur ce qu'ils ont reçu. Alors que là t'évalues rien du tout. Je leur dis pas demain aura une interro sur ce qui a été dit, tu vois</p>			
<p>Ch 521 : Ah oui, en effet</p>			
<p>E 522 : Puis c'est de l'humain là, une classe est différente d'une autre, à chaque fois c'est autre chose tu vois, tu ne peux pas reproduire là regarde les trois débats que j'ai menés, ils sont bien différents. Et aussi parce qu'on part de leur vécu pour arriver à quelque chose de commun</p>			
<p>Ch 523 : Et ça pour toi?</p>			

E 524 : Ben c'est essentiel, et c'est le programme aus de l'EMC. Et c'est pour ça que je trouve difficile d'exercer, là je pose des questions à l'une et à l'autre sans savoir le résultat			
Ch 525 : C'est peut-être ça l'éducation à la citoyenneté			
E 526 : Oui oui			
Ch 527 : Mais si on n'arrive pas à accepter qu'en tant que prof on sera moins bon par moment ben on peut pas faire ça			si on n'arrive pas à accepter qu'en tant que prof on sera moins bon par moment ben on peut pas faire ça
E 528 : Oui ben clairement, et puis dans l'EMC, liberté-égalité-fraternité, c'est pas ça, c'est pas le travail que tu nous proposes			
Ch 529 : Oui			

<p>E 530 : Et comme c'est plaquer là dans du marbre, c voit pas, on voit le marbre tout ça, très beau ma derrière, ben prenons les musulmans, plaquer le valeurs, là la liberté, là ils vous te coller et Charlie la liberté elle est où ? Tu vois ? Et votre liberté qu'est-ce qu'il en est de ma liberté là tu vois, donc c est dans une période là, si on ne bouge pas les ligne ben on peut construire des sociétés privées</p>			<p>c'est plaquer là dans d marbre, on voit pas, on voit marbre tout ça, très beau ma derrière, ben prenons l musulmans, plaqué les valeur là la liberté, là ils vous te coll et Charlie là, la liberté elle e où ? Tu vois ? Et votre liberté qu'est-ce qu'il en est de n liberté là tu vois, donc on e dans une période là, si on r bouge pas les lignes, ben c peut construire des sociét privées</p>
<p>54.30 Ch 531 : Et là tu l'as fait</p>			
<p>E 532 : Ben en lui donnant la parole là, elle est blanc enfin d'origine italienne, ben les autres peuvent s reconnaitre puisque visiblement le rôle du grand frè est identique. Et elle dit, « mon frère m'interdit » elle est quand même là avec un short mais ultra court</p>			

Unité d'analyse :	je lui ai posé la bonne question (« et toi, comment ça se passe chez toi ») [...] c'est que ben faut être là 100%, c'est ce que j'essaye de faire là, d'être en écoute maximum mais aussi en réflexion pour ne rien rater. Et qu'il faut poser la bonne question et je crois qu'il faut être humble avec ça [et il y a de l'imprévisible et beaucoup plus que dans un cours ordinaire, c'est évident donc je ne peux pas vraiment m'appuyer sur cette expérience, enfin quand même un peu mais c'est tellement différent [...] si ça n'arrive pas à accepter qu'en tant que prof on sera moins bon par moment ben on peut pas faire ça [...] c'est plaqué là dans du marbre, on voit pas, on voit le marbre tout ça, très beau mais derrière, ben prenons les musulmans, plaquer les valeurs, là la liberté, là ils vous te coller et Charlie là, la liberté elle est où ? Tu vois ? Et votre liberté et qu'est-ce qu'il en est de ma liberté là tu vois, donc on est dans une période là, si on ne bouge pas les lignes, ben on peut construire des sociétés privées		
55.32 Ch 533 : Alors (visionnage)			
E 534 : Alors, ça c'est compliqué là, on est à plus de 36 minutes, et là je me dis, je ne combats plus, et ça se voit, mais là je renonce un peu	on est à plus de 36 minutes, et là je me dis, je ne combats plus, et ça se voit, mais là je renonce un peu		
Ch 535 : Et qu'est-ce qui te fait renoncer parce que tu laisses dire, c'est net			
E 536 : Oui là j'abdique, je laisse dire voilà	là j'abdique, je laisse dire voilà		
Vidéo 3			
Ch 537 : Qu'est-ce qui te fait renoncer là ?			

<p>E 538 : Ben ça heurte tellement mes propres valeurs puis je me dis ben dis donc, c'est profondément ancré, et donc je laisse dire. Et c'est probablement plus mal parce que ça permet après d'aller sur question de la transmission. D'où ça vient tu vois, c'est ça ce que j'explore après donc c'est pas plus mal</p>		<p>c'est probablement pas plus mal parce que ça permet après d'aller sur la question de la transmission. D'où ça vient tu vois, c'est ça ce que j'explore après donc c'est pas plus mal</p>	<p>ça heurte tellement mes propres valeurs, puis je me dis ben dis donc, c'est profondément ancré, et donc je laisse dire</p>
<p>Ch 539 : C'est ouais qu'est-ce qui te fait lâcher là ça?</p>			
<p>E 540 : Ah c'est ça que tu recherches ? Oui ben parce que je suis agacé, là il parle de son rôle envers sa petite sœur, là ça me heurte. Mais j'apprends quelque chose là, là l'histoire de la proximité avec la société les familles sont plus éloignées de la vie alors que grand frère lui c'est autre chose. Lui il est dans quotidien. Et là je suis un peu abasourdi, je n'avais jamais vu les choses comme ça. Mais quand lui dit que sa sœur de 7 ans vient tous les jours lui demander ses habits qu'elle porte c'est bien, là franchement, j'ai pas envie de débattre là. Déjà dans l'autre débat parlait de sa petite sœur là toute bébé non là ça suffit mais je lui dis rien</p>	<p>je suis agacé, là il parle de son rôle envers sa petite sœur, là ça me heurte</p>	<p>Mais j'apprends quelque chose là, l'histoire de la proximité avec la société, les familles sont plus éloignées de la vie alors que grand frère lui c'est autre chose. Lui il est dans le quotidien. Et là je suis un peu abasourdi, je n'avais jamais vu les choses comme ça</p>	<p>sa sœur de 7 ans vient tous les jours lui demander si ses habits qu'elle porte c'est bien, franchement, là j'ai pas envie de débattre là</p>
<p>Ch 541 : Oui</p>			

<p>E 542 : Parce qu'on est dans une histoire, tout ce qui s'est déjà passé entre nous, tout ce qui a déjà été dit et qui a dit quoi, la mémoire elle est là. Donc si on regarde le troisième débat, y a tout cette mémoire. Lui il dit toujours des choses tellement décalées là, que franchement je ne vais pas rentrer dans son jeu, j'ai pas envie. Je me dis que c'est aux autres aussi de réagir et de pas l'écouter là comme ça, comme si de rien été</p>			<p>je me dis que c'est aux autres aussi de réagir et de pas l'écouter là comme ça, comme si de rien été</p>
<p>Ch 543 : Même c'est très différent du deuxième débat où il avait balancé un truc là, un peu pour je sais pas trop quoi, alors que là c'est autre chose</p>			
<p>E 544 : Oui il a des valeurs de grands frères, oui c'est vrai, c'est sans doute plus posé</p>			
<p>Ch 545 : Mais il y a une opposition de valeurs, pour lui c'est une valeur de protection et pour nous c'est d'assujettissement et là il y a peut-être quelque chose qui met en tension, elle est où la liberté ? Lui il dit que ça permet la liberté nous on dit ça la réduit</p>			
<p>E 546 : Oui c'est génial, oui mais complètement, mais tu te rends compte là on a trouvé la suite</p>			
<p>Ch 547 : Y a vraiment ce dilemme</p>			

<p>E 548 : Oui à explorer, mais pourquoi ce renoncement quand même ? Ben est-ce que c'est pas parce que je ne suis pas arrivé à ce que je voulais finalement quand même qu'ils disent. Tu vois, je reviens dans mes travers là, du premier débat. Je renonce à discuter parce que je me dis que de toutes façons n'y arriverais pas, ils ne comprendront pas. Et ça a un côté très agaçant. Parce que nous aussi on est formaté là tu es prof, tu as un discours, tu as un savoir à transmettre, à passer et en quoi je les fais passer là</p>			<p>pourquoi ce renoncement quand même ? Ben est-ce que c'est pas parce que je ne suis pas arrivé à ce que je voulais finalement quand même qu'ils disent. Tu vois, je reviens dans mes travers là, du premier débat. Je renonce à discuter parce que je me dis que de toutes façons je n'y arriverais pas, ils ne comprendront pas. Et ça a un côté très agaçant. Parce que nous aussi on est formaté là tu es prof, tu as un discours, tu as un savoir à transmettre, à passer et en quoi je les fais passer là</p>
<p>Ch 549 : Donc il y a l'histoire du métier</p>			
<p>E 550 : Oui et moi aussi je suis dans un dilemme par rapport à ta comande si tu veux. La liberté et l'échange, l'émergence des points de vue et ce qui fait sens et valeur, et ce qui fait plus sens pour moi et qui fait liberté, égalité, fraternité et pas protection sécurité, religion. C'est tellement différent que je ne sais pas faire, j'ai pas d'expérience ou d'histoire dans ce domaine et là, ça me fatigue et c'est pour ça que je lâche les choses. Je suis même confronté à</p>			

dilemme			
Ch 551 : Et cette mise en échec			
E 552 : Oui mise en échec du métier			
Ch 553 : Pas de toi?			

Unité d'analyse :	<p>on est à plus de 36 minutes, et là je me dis, je ne combats plus, et ça se voit, mais là je renonce un peu [...] là j'abdique, je laisse dire voilà [...] ça heurte tellement mes propres valeurs, puis je me dis ben c'est donc, c'est profondément ancré, et donc je laisse dire. Et c'est probablement pas plus mal parce que ça permet après d'aller sur la question de la transmission. D'où ça vient tu vois, c'est ça ce que j'explique après donc c'est pas plus mal [...] je suis agacé, là il parle de son rôle envers sa petite sœur, là ça me heurte. Mais j'apprends quelque chose là, là l'histoire de la proximité avec la société, les familles sont plus éloignées de la vie alors que le grand frère lui c'est autre chose. Lui il est dans le quotidien. Et là je suis un peu abasourdi, je n'avais jamais vu les choses comme ça. Mais quand lui dit que sa sœur de 7 ans vient tous les jours lui demander si ses habits qu'elle porte c'est bien, là franchement, là j'ai pas envie de débattre là [...] je me dis que c'est aux autres aussi de réagir et de pas l'écouter là comme ça, comme si de rien était [...] pourquoi ce renoncement, quand même ? Ben est-ce que c'est pas parce que je ne suis pas arrivé à ce que je voulais finalement quand même qu'ils disent. Tu vois, je reviens dans mes tranchées là, du premier débat. Je renonce à discuter parce que je me dis que de toutes façons je n'y arriverais pas parce qu'ils ne comprendront pas. Et ça a un côté très agaçant. Parce que nous aussi on est formaté là tu es programmé tu as un discours, tu as un savoir à transmettre, à passer et en quoi je les fais passer là</p>		
E 554 : Non pas de moi, non autant au 1 ^{er} débat ou quand la gamine me renvoie ça, mais là non, pas de tout			
8.15 Ch 555 : Bon on va voir la suite (visionnage)			

<p>E 556 : Ca je ne veux pas le dire (« y a des grands frères qui vont obliger leur petite sœur à porter des tenues d'une certaine manière, ça j'ai déjà entendu »), je suis toujours avec ce dilemme de ne pas heurter. C'est l'idée du frère qui dit va mettre ton voile</p>	<p>Ca je ne veux pas le dire (« y a des grands frères qui vont obliger la petite sœur à porter des tenues d'une certaine manière, ça j'ai déjà entendu »)</p>	<p>c'est l'idée du frère qui dit va mettre ton voile</p>	<p>je suis toujours avec ce dilemme de ne pas heurter</p>
<p>Ch 557 : Oui et tu fais le choix de presque dépersonnaliser</p>			
<p>E 558 : Oui mais je sais pas si c'est le bon choix</p>			
<p>Ch 559 : Mais c'est un choix conscient ?</p>			
<p>E 560 : Ah oui, complètement, ah oui. Je ne veux pas les heurter dans leur communauté, les stigmatiser voilà on en revient aux valeurs que ça pourrait heurter si j'en avance certaines autres</p>			<p>Je ne veux pas les heurter dans leur communauté, les stigmatiser, voilà on en revient aux valeurs que ça pourrait heurter si j'en avance certaines autres</p>
<p>10.08 Ch 561 : Et est-ce qu'il faut les heurter ces valeurs d'après toi ?</p>			
<p>E 562 : Je sais pas, je sais pas c'est compliqué. Ça pourrait rebondir là dessus</p>			
<p>Ch 563 : Est-ce qu'on fait le pas ou pas peut-être</p>			
<p>E 564 : Oui alors, faudrait déconstruire pas juger le propos</p>		<p>faudrait déconstruire pas juger le propos</p>	

<p>Ch 565 : Par exemple, tu ordonnes les tenues à soeur, comment elle pourrait vivre cela, si on prend son point de vue, tu vois là y a peut-être une piste, et liberté pour elle c'est quoi ?</p>			
<p>E 566 : Oui mais voilà nous les profs, on ne prépare pas comme ça nos cours, ça c'est une autre manière de les préparer tu vois. Nous on prépare les cours, on regarde le BO, les textes, les thèmes puis tu cherches un accroche et après t'ouvre des bouquins et tu mais là tu te rends compte, je n'ai pas le savoir faire et pourtant ça fait sens pour moi tout ce que tu me dis là, questionner les valeurs sans les juger, moi je me situe là, ça me semble incontournable mais aussi infaisable en l'état en tout cas</p>		<p>nous les profs, on ne prépare pas comme ça nos cours, ça c'est une autre manière de les préparer tu vois. Nous on prépare les cours, on regarde le BO, les textes, les thèmes puis tu cherches un accroche après t'ouvre des bouquins et tu mais là tu te rends compte, je n'ai pas le savoir faire et pourtant ça fait sens pour moi tout ce que tu me dis là, questionner les valeurs sans les juger, moi je me situe là, ça me semble incontournable mais aussi infaisable en l'état en tout cas</p>	
<p>Ch 567 : Ok</p>			

<p>12.36 E 568 : Là notre matériel, le matériau a changé ce n'est plus le même, là ce serait vraiment l'élève, y a une inversion des choses. C'est l'élève qui t'apporte. Ça voudrait dire qu'il faut non seulement repenser le métier de prof et la façon dont les cours sont faits. Et il nous faudrait du temps pour nous dire mais qu'est-ce qui a été dit, et qu'est-ce que tu rprends. Et là la formation elle est essentielle, moi je n'ai pas été formé à ça tu vois. Mais si je vise ce développement moral, il y a un terreau énorme à creuser. Parce que son cas de vie à lui ça devient un cas d'école. C'est avec ses valeurs qu'on va bosser pas celles trouvées dans un bouquin quoi. Moi ce que je cherche là, c'est partir du vécu perso, et comment je trouve la bonne question, le bon cheminement de questions, c'est compliqué pour ensuite ouvrir sur le commun et sur les valeurs fortent</p>		<p>Là notre matériel, le matériau a changé, ce n'est plus le même, là ce serait vraiment l'élève, y a une inversion des choses. C'est l'élève qui t'apporte. Ça voudrait dire qu'il faut non seulement repenser le métier de prof et la façon dont les cours sont faits. Et il nous faudrait du temps pour nous dire mais qu'est-ce qui a été dit, et qu'est-ce que tu rprends. Et là la formation elle est essentielle, moi je n'ai pas été formé à ça tu vois. Mais si je vise ce développement moral, il y a un terreau énorme à creuser. Parce que son cas de vie à lui ça devient un cas d'école. C'est avec ses valeurs qu'on va bosser pas celles trouvées dans un bouquin quoi. Moi ce que je cherche là, c'est partir du vécu perso, et comment je trouve la bonne question, le bon cheminement de questions, c'est compliqué pour ensuite ouvrir sur le commun et sur les valeurs fortent</p>	
--	--	---	--

Unité d'analyse :	<p>Ca je ne veux pas le dire (« y a des grands frères qui vont obliger leur petite sœur à porter des tenues d'une certaine manière, ça j'ai déjà entendu »), je suis toujours avec ce dilemme de ne pas heurter. C'est l'idée du frère qui dit va mettre ton voile [...] Je ne veux pas les heurter dans leur communauté, les stigmatiser, voilà on en revient aux valeurs que ça pourrait heurter si j'en avance certaines autres [...]. Il faudrait déconstruire pas juger les propos [...] nous les profs, on ne prépare pas comme ça nos cours, c'est une autre manière de les préparer tu vois. Nous on prépare les cours, on regarde le BO, les textes, les thèmes puis tu cherches un accroche et après t'ouvre des bouquins et tu lis mais là tu te rends compte, je n'ai pas le savoir faire et pourtant ça fait sens pour moi tout ce que tu me dis là, questionner les valeurs sans les juger, moi je me situe là, ça me semble incontournable mais aussi infaisable en l'état en tout cas [...] Là notre matériel, le matériau a changé, ce n'est plus le même, là ce serait vraiment l'élève, y a une inversion des choses. C'est l'élève qui t'apporte. Ça voudrait dire qu'il faut ne pas seulement repenser le métier de prof et la façon dont les cours sont faits. Et il nous faudrait du temps pour nous dire mais qu'est-ce qui a été dit, et qu'est-ce que tu prends. Et là la formation elle est essentielle, moi je n'ai pas été formé à ça tu vois. Mais si je vise ce développement moral, il y a un terrain énorme à creuser. Parce que son cas de vie à lui ça devient un cas d'école. C'est avec ses valeurs qu'on va bosser pas celles trouvées dans un bouquin quoi. Moi ce que je cherche là, c'est partir du vécu perso, et comment je trouve la bonne question, le bon cheminement de questions, c'est compliqué puis ensuite ouvrir sur le commun et sur les valeurs fortes</p>		
14.31 Ch 569 : Alors oui pas facile, bon alors comme ça continue là (visionnage)			

<p>E 570 : Là je maîtrise mon questionnement, je sais où je vais, je questionne d'une manière très détendue et douce hein, je ne veux pas imposer et je sais où je veux aller. Je ne suis pas dans l'inconnu donc je me retrouve un peu dans des habitudes de prof là</p>	<p>Là je maîtrise mon questionnement je sais où je vais, je questionne d'une manière très détendue et douce hein je ne veux pas imposer et je sais où je veux aller. Je ne suis pas dans l'inconnu donc je me retrouve un peu dans des habitudes de prof là</p>		
<p>Ch 571 : C'est traditionnel</p>			
<p>E 572 : Oui sauf qu'on est parti de ce qu'ils ont dit mais dès l'instant qu'il y a un objectif ça va éclairer les choses, dès l'instant où on va avoir un thème avec un débat, plusieurs points de vue, on tombe sur des choses plus faciles. Puis j'y trouve de l'intérêt là</p>		<p>on est parti de ce qu'ils ont dit mais dès l'instant qu'il y a un objectif ça va éclairer les choses, dès l'instant où on va avoir un thème avec un débat, plusieurs points de vue, on tombe sur des choses plus faciles</p>	
<p>Ch 573 : Ah oui</p>			
<p>E 574 : Oui moi je m'y retrouve là, c'est toujours la femme là, ça il faut le discuter là</p>			
<p>Ch 575 : C'est pour ça que tu as réouvert le débat ?</p>			

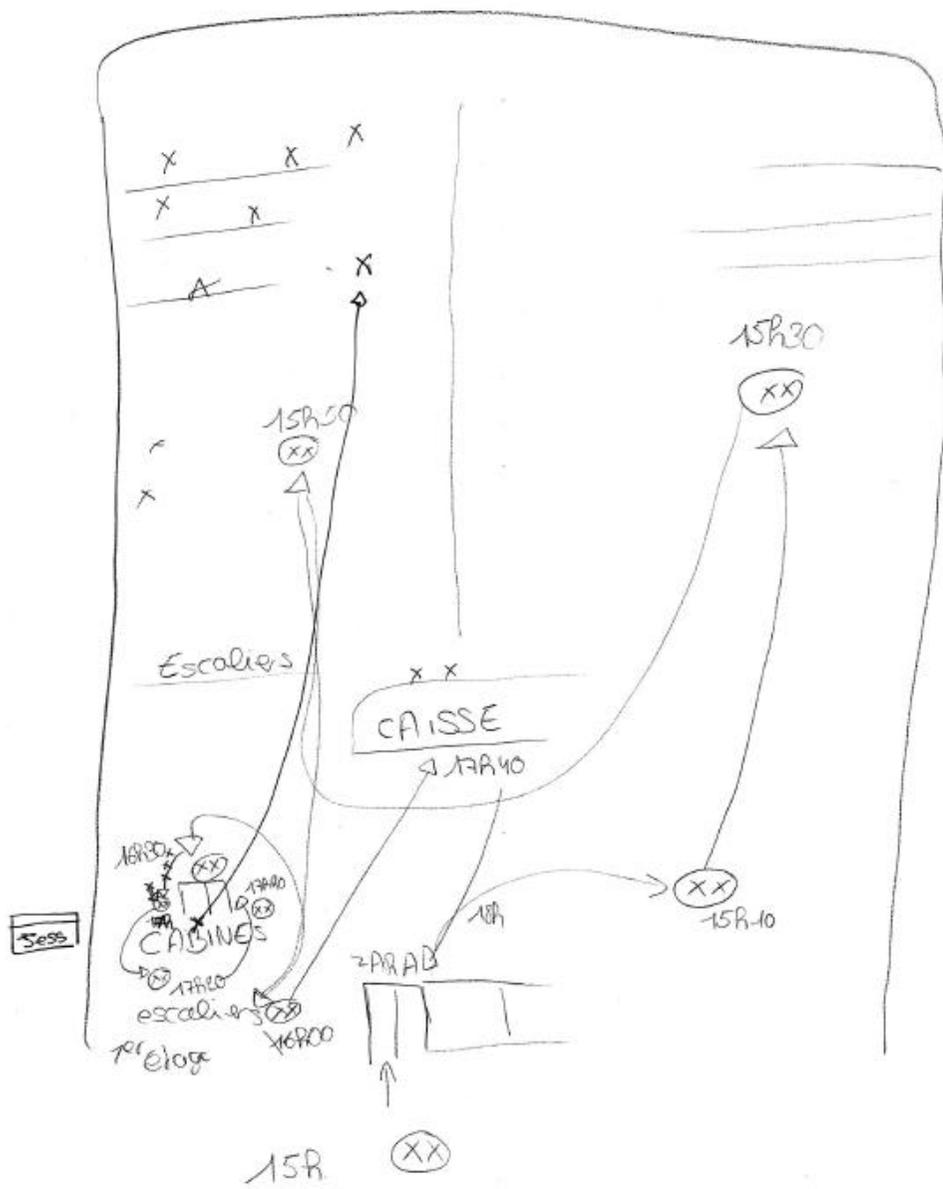
<p>E 576 : Là j'ai senti qu'il y avait quelque chose d'important pour eux, là c'est sûr. Quelque chose de sincère et de fort, j'ai senti que pour lui, ce qu'il dit est sincère et quand la fille lui répond en allant dans le même sens (les grands frères doivent protéger les petites sœurs). Et là on est dans on apprend quelque chose</p>			<p>j'ai senti qu'il y avait quelque chose d'important pour eux, c'est sûr. Quelque chose de sincère et de fort, j'ai senti que pour lui, ce qu'il dit est sincère et quand la fille lui répond en allant dans le même sens (les grands frères doivent protéger les petites sœurs). Et là on est dans on apprend quelque chose</p>
<p>Ch 577 : Et ça c'est important pour toi</p>			
<p>E 578 : Oui et c'est pour ça que je relance le débat que je parle à nouveau de manière posée, sans jugement, non là on apprend quelque chose et c'est essentiel du côté du prof</p>	<p>c'est pour ça que je relance le débat que je parle à nouveau de manière posée, sans jugement</p>		<p>non là on apprend quelque chose et ça c'est essentiel du côté du prof</p>
<p>20.33 Ch 579 : Et là le vernis tombe aussi</p>			
<p>E 580 : Oui ils racontent vraiment ce qui se passe c'est moi intrusif de ma part que toute à l'heure quand je questionnais directement le vécu « et toi là c'est différent</p>	<p>ils racontent vraiment ce qui se passe et c'est moi intrusif de ma part que toute à l'heure quand je questionnais directement le vécu « et toi »</p>		

Ch 581 : Exact			
E 582 : Alors que là ma question n'est pas aussi directe, et c'est eux qui livrent leur intimité	là ma question n'est pas aussi directe et c'est eux qui livrent leur intimité		
Unité d'analyse :	<p>Là je maîtrise mon questionnement, je sais où je vais, je questionne d'une manière très détendue et douce hein, je ne veux pas imposer et je sais où je veux aller. Je ne suis pas dans l'inconnu donc je me retrouve un peu dans des habitudes de prof là [...] on est parti de ce qu'ils ont dit mais dès l'instant qu'il y a un objectif ça va éclairer les choses, dès l'instant où on va avoir un thème avec un débat, plusieurs points de vue, on tombe sur des choses plus faciles [...] j'ai senti qu'il y avait quelque chose d'important pour eux, là c'est sûr. Quelque chose de sincère et de fort, j'ai senti que pour lui, ce qu'il dit est sincère et quand la fille lui répond en allant dans le même sens (les grands frères doivent protéger les petites sœurs). Et là on est dans on apprend quelque chose [...] c'est pour ça que je relance le débat, que je parle à nouveau de manière posée, sans jugement, non là on apprend quelque chose et ça c'est essentiel du côté du prof [...] on est parti de ce qu'ils ont dit mais dès l'instant qu'il y a un objectif ça va éclairer les choses, dès l'instant où on va avoir un thème avec un débat, plusieurs points de vue, on tombe sur des choses plus faciles [...] j'ai senti qu'il y avait quelque chose d'important pour eux, là c'est sûr. Quelque chose de sincère et de fort, j'ai senti que pour lui, ce qu'il dit est sincère et quand la fille lui répond en allant dans le même sens (les grands frères doivent protéger les petites sœurs). Et là on est dans on apprend quelque chose [...] c'est pour ça que je relance le débat, que je parle à nouveau de manière posée, sans jugement, non là on apprend quelque chose et ça c'est essentiel du côté du prof [...] ils racontent vraiment ce qui se passe et c'est moi intrusif de ma part que toute à l'heure quand je questionnais directement le vécu « et toi » [...] là ma question n'est pas aussi directe, et c'est eux qui livrent leur intimité</p>		
21.33 Ch 583 : Ok (visionnage) là tu laisses dire, tu ne déconstruis pas les choses			

E 584 : Ah non, ça c'est impossible pour moi, parce que c'est beaucoup trop long et qu'en plus moi je dois poser les choses les unes aux autres, ça je ne peux pas improviser, je ne sais pas faire			
Ch 585 : Mais tu es tout de même orientée vers un objectif, comme lors du 1 ^{er} débat			
E 586 : Oui en effet, oui c'est vrai oui ben je voudrais quand même que les filles se rebellent mais elles ne bougent pas, et ça ça m'énerve là			
Ch 587 : Cette intention elle est tout de même encore présente, mais moins qu'au début quand même			
E 588 : Oui parce que la valeur me heurte donc je questionne je questionne vraiment jusqu'à avoir une réponse d'adhésion ou plutôt de désapprobation. Mais non, rien, rien du tout. Je me dis qu'en revenant sur les choses là, après le cheminement, ils vont prendre conscience mais non			
Ch 589 : Dans le premier débat tu étais dans l'émotion			
26.53 E 590 : Là pas du tout en fait, suis vraiment pas dans l'émotion mais je reviens sur le thème			
Ch 591 : Parce que tu as envie d'en savoir un peu plus			

E 592 : Oui en tout cas clairement oui. Parce que sens que c'est là le point fort du débat, c'est d'ailleurs mon fil conducteur			
Ch 593 : Ah oui intéressant			
E 594 : Oui alors c'est vrai qu'on a l'impression de tourner en rond, c'est vrai, en même temps on pourra dire que ça structure le débat et là c'est différent de deuxième débat où il y avait une opposition entre élèves, là ils sont tous d'accord, c'est tellement intégré chez les garçons et les filles et c'est plus subtile déloger, c'est pour ça que ces messages passent sans aucune difficulté. Ils ne voient pas du tout ce qui passe			
Ch 595 : Bon ok on va peut-être en rester là, merci à t			
E 596 : Non c'est moi, c'était chouette			

Annexe 28 : Noé, débat 3 – Croquis de la situation de départ



Annexe 29 : Noé, débat 3 – Fiche de préparation de l'ACS 3

Temps	Repère	
0 à 4.31	Présentation Aliah. Questions des élèves et du prof ? 4.05 et 4.30 N : « Vous voulez rajouter quelque chose »	Répétition à questionner
4.32 à 4.49	N : Vous voulez réagir ? Silence	
4.50 à 5.24	N : 4.51 Est-ce que vous seriez surpris ? Ou choqué ? C'est normal ? Pas normal ? Répète : « c'est son problème », « 2018 c'est normal »	Attente, questionnement cherche ? De longs silences
5.25 à 8.09	Yakup : « Mais Monsieur...s'il a fait de la chirurgie pour devenir un homme, à la base il reste une femme » Le débat entre élèves se lance... N : « Ah, même si on lui met des attributs masculins ça reste une femme, c'est ça ? »... » comme elle est incapable d'avoir de enfants elle reste de base un homme c'est ça ce que tu voulais dire ? » puis silence discussion sur les hormones (N se déplace)... « ça change le comportement mental aussi ? »... « Vous parlez de barbe mais là vous parlez de mentalité »	Yakup pose une question de connaissance, Noé sans réaction, larges silences. A explorer Relance sur la mentalité, quel mobile ?
8.10 à 9.12	Anthony : « S'il a voulu changer pour être une femme de base il était déjà mentalement une femme... » silence N : « Vous êtes d'accord ? » Anah « Nos hormones ça change notre comportement » N : 8.51 « ...Le transsexuel c'est quelqu'un qui considère que ce n'est pas naît dans le bon corps, c'est biologique, c'est pas une question de genre »	N reformule le propos d'Anthony, veut prendre cette orientation N = Est-ce une reformulation ? Ou son point de vue
9.13 à 12.37	N : « Je reviens à ma question ça vous surprend ou ça vous	

	<p>choque ? » Yakoupe, « si ça devait choquer quelqu'un ce serait les parents, c'est de leur faute » N : « Vous pensez que c'est leur faute ? »</p> <p>Yacoupe : « Ca dépend de la mentalité que tu nous donnes »... Mehdi propose d'utiliser le terme responsable et non fautif</p> <p>N : « La responsabilité incombe à l'éducation des parents »</p> <p>Anah pense que les parents ont une influence mais aussi ce qui nous entourent. Anthony raconte un extrait vu à la télé « père qui frappe sa femme... enfant cherche à fuir cette image ». Aliah : « Si un homme est plus entouré de femme c'est normal [qu'il soit influencé]. 12.05 N. « Je connais un élève STI2D qui est dans une fratrie de 6 enfants c'est le seul garçon il n'est pas efféminé »</p>	<p>N ne rebondit pas sur le terme « faute »</p> <p>Thème de l'éducation, point de vue ?</p> <p>Reformulation soutenue ? Quel but ?</p> <p>Influence des parents, des copains (du même sexe)</p> <p>N. s'appuie sur un exemple de situation. Objectif ?</p>
12.38 à 13.15	<p>Adrien : « Ben ça dépend aussi de la société d'où tu viens, par exemple la société romaine... » N : « vous dites qu'il y a des cultures où on accepte plus facilement ce phénomène c'est ça ?... Vous dites que nos sociétés acceptent plus facilement aujourd'hui ? »</p>	<p>N tient quelque chose ? Quel but pour ce questionnement = Pourquoi pas une question plus directe sur la culture des élèves « Ex : Et dans votre culture, cela donne quoi... » S'oriente vers les concepts et non les valeurs de vie... Choix ?</p>
13.16 à 14.55	<p>N part sur le thème des « gays » Yakup : « Le peuple accepte mais pas la loi ». Anthony fait la différence entre le peuple et l'Etat. Silence après son propos.</p> <p>N : Synthétise 14.48 « On parle d'homosexualité, transsexualité d'accord, ce sont deux choses différentes voyez bien la différence... »</p>	<p>N distribue la parole. Quel rôle auto-assigné ?</p> <p>N est tenté de donner la définition, mais se freine ?</p>
14.56 à 15.58	<p>Vous pensez que tout est lié à l'éducation religieuse ? Anthony « la religion à la base a fait le plus dur... »</p>	<p>Relance sur du conceptuel</p>

	<p>« Ca ne vous pose pas problème l'homosexualité, transexualité... »</p> <p>Anthony dit « C'est pas tout à fait normal mais... »</p>	<p>Relance sur du milieu de vie</p> <p>Hésitations ? Conscient ?</p> <p>Ne rebondit pas sur « normal »</p>
15.58 à 19.32	<p>N : « Et dans vos familles, comment ça pourrait être vu ? »</p> <p>Mehdi, « mes parents sont chrétiens ils n'acceptent pas ça... »</p> <p>N : « La tradition dans votre famille considère ça comme inacceptable »</p>	<p>N cherche controverse (beaucoup de réactions)? Tout le monde d'accord ?</p> <p>Ne cherche pas celui qui va dire l'inverse ? Pour créer du conflit cognitif !</p> <p>N'approfondit pas « religion » et « tradition » = choix ?</p>
	<p>Anthony « Mon père accepterait moins que ma mère »</p> <p>Yakup : « Y a aussi le lien entre la mère et le père »</p> <p>Anthony : « Puis c'est une histoire de génération »</p>	<p>Mère accepterait plus : N cherche à comprendre, vraiment ? Pourquoi relancer</p>
19.33 à 22.23	<p>Adrien « Les pubs, les gay pride... » les slogans...Aliah « Depuis qu'il y a le mariage pour tous » Anthony « Y'a plus problème »</p> <p>Yakup : « même les footballeurs... »</p> <p>N : 21.44 « ah oui..donc il y a l'aspect générationnel »</p>	<p>N ne lance pas de controverse : « Exemple : et les violences homophobes » ?</p> <p>L'ex du foot est pourtant contradictoire avec le propos</p> <p>N revient en arrière ? Pourquoi cette synthèse ? Tient un (cherche la controverse : « pour vous pas de problème ? »)</p>
22.24 à 26.24	<p>Stessie : « Moi mes deux grandes sœurs sont lesbiennes..je sais depuis hier... » silence auprès des élèves « mère courant..sortir avec une fille c'est pas écrit »...N : « ca va loir... » « est-ce que vous avez le droit d'être choqué » ?</p> <p>Aliah : « Ellesle vivraient mieux si elles en avaient parlé avec leurs parents »</p>	<p>Ne creuse pas plus ?</p> <p>Question : quel mobile ?</p>

	Histoire des roumains qui se font tuer pour les mêmes raisons Tunisie pareil	Pas de lien entre la culture d'origine de Stessie et ces situations..
26.27 à 28.14	Anthony : « je ne comprends pas ce que ça fait que...juste cause de ...pourquoi les parents s'énervent comme ça ? »	N = silence...ne donne pas de poids à la controverse d'Antho de même tant que c'est pas mon enfant c'est pas grave
28.14 à 36	N : « Yakup vous avez dit que...ça me revient à l'esprit...c'est plus simple pour les garçons où les filles » Anah parle de la fierté des mecs...Yakup Anthony parle de l'abus des gay pride, image exagérée... loi silence LGBTI =N. décline le sigle (I= intersexuel) C'est une maladie ? Malformation ? N : « Est-ce qu'on est stérile, je sais pas » 34.56 N : « Après je vous donne la parole Stessie » N fait une synthèse sur l'origine des gay pride aux EU	Stratégie ? Ou un vrai questionnement en suspens ? Thème de la fierté = garçons + fière que fille...N ne rebondit pas Parle et accepte le bruit Connaissance à approfondir Ne redonne pas la parole à Stessie, volontaire ? Synthèse de connaissances
36.01 à 38.53	Anthony « Pour les coincés c'est de la provoc »...Aliah « C'est ça qui est bien » 36.08 : « Cécile vous trouvez que c'est pas choquant » Anthony : « Je connais un couple de gay même eux trouvent choquant » Adrien parle des FEMEN N : « Vous dites qu'il faut de la pudeur » Sens de la provocation, légitimation	Ne rebondit pas. Volontaire ? Lance la controverse Adrien très dynamique Relance le débat
38.54 à 39.44	Yakup : « Pour les homosexuels il faut des limites... ils veulent adopter ... s'ils y a de plus en plus de gay il y aura de moins	

	moins d'enfants »	
39.45 à 47.35	Yakup « Biologiquement on peut pas être homosexuel » Alia « Tu nais gay » ? Yakup prend l'exemple du bateau et de la nourriture Adrien parle d'adopter quelqu'un ...un peu comme dans château...il y a création de la norme 47.23 : Faudra faire une recherche	Ton monte. Quel contrôle du prof ? Ton monte entre Yakup et Anthony
47.36 à 50.27	N ça pose problème de parler de ça dans vos familles Yasmine : « C'est abusé de parler de cela » C'est incitatif d'en parler d'après Yasmine	N ouvre sur la manière dont les parents parlent de cela ? Les autres aussi veulent entendre le point de vue de Yasmine Comment on devient homosexuel, c'est pas le fait d'en parler
50.28	Aliah : T'imagines tu parles de ça à la « branz » « Suis désolé d'avoir brisé un tabou » gros plan à 51.44 s yasmine	Thème des valeurs de quartier. Ne rebondit pas. Cherche à éviter les tensions ?

Annexe 30 : Noé, débat 3 – Verbatim avec codage de l'ACS 3

	AGIR	SAVOIR	VALEUR
Ch 1 : Alors, bon tu connais la procédure, alors allons-y			
N 2 : Oui oui c'est bon			
Ch 3 : Alors tu avais repéré des éléments, des extraits vidéos			
N 4 : Oui alors écoute de mon point de vue de profs			

Ch 5 : Oui c'est ça oui			
N 6 : Sachant que j'étais plus enfin je faisais un peu plus attention à ce que je raconte tu vois alors y a le premier lorsque j'essayais de modérer les paroles entre Aliah et Anthony			
Ch 7 : Ah oui, ça montait un peu			
N 8 : Voilà ça montait un peu exactement et j'ai pas su trop quid dire et je me demande comment j'aurais dû réagir lorsque Aliah disait qu'elle ne comprenait pas trop Anthony tu vois là, y avait une sorte d'énorme quiproquo			
Ch 9 : D'accord			
N 10 : Là j'étais un peu désarçonné et un second quand on a parlé de la gay pride euh au lieu de faire une interrogation qui était médiocre au premier sens du terme, euh sur l'origine de la gay pride j'aurais dû enfin je me demande s'il n'aurait pas fallu que je dise tout bonnement ben écoutez on continue le débat on va faire une recherche quoi, là y a une sur-prescription de ce métier je crois, enfin on en parlera			
Ch 11 : Oui je vois, là où tu es intervenu une fois là			
N 12 : Oui mais ça c'est le côté prof tu vois, tu as envie de ramener et voilà			Oui mais ça c'est le côté prof tu vois, tu as envie de ramener et voilà
Ch 13 : Ah			

<p>N 14 : Oui bon je suis un peu sévère avec moi-même mais bon non pas que je regrettais d'avoir dit « je sais pas » mais à l'inverse contraire dire tout bonnement « mais écoutez il y a une histoire là-dessus » et pourquoi pas faire une recherche là-dessus et voir ça une prochaine fois</p>			
<p>Ch 15 : Ok donc c'est calé, parfait alors allons-y (visionnage)</p>			
<p>N 16 : Ouais tu vois là je suis chahuté clairement tu vois là c'est pour elle dit là. Puis je prends la parole là tu vois et c'est pour ça que je prends beaucoup plus la parole là parce que je suis chahuté puis je suis pas sûr que je l'ai autant prise tout au long du débat mais là on voit bien que ça m'a perturbé ce qu'elle dit</p>	<p>tu vois là je suis chahuté clairement tu vois là c'est pour elle dit là. Puis je prends la parole là tu vois et c'est pour ça que je prends beaucoup plus la parole là parce que je suis chahuté puis je suis pas sûr que je l'ai autant prise tout au long du débat mais on voit bien que ça m'a perturbé ce qu'elle dit</p>		
<p>Ch 17 : Oui quand elle dit "si on en parle y aura plus d'homosexualité"</p>			
<p>N 18 : Oui c'est ça ben là on voit bien que ça m'a perturbé là et que ça me touche du point de vue des valeurs là, je peux pas laisser penser ça. Ca me touche au niveau des valeurs, ça me touche au niveau des savoirs</p>			<p>Oui c'est ça ben là on voit bien que ça m'a perturbé là et que ça me touche du point de vue des valeurs là, je peux pas laisser penser ça. Ca me touche au niveau des valeurs, ça me touche au niveau des savoirs</p>

			savoirs
Unité d'analyse :	Tu vois là je suis chahuté clairement tu vois là ce qu'elle dit là. Puis je prends la parole là tu vois et c'est pour ça que je prends beaucoup plus la parole là parce que je suis chahuté puis je suis pas sûr que je l'ai autant prise tout au long du débat mais là on voit bien que ça m'a perturbé ce qu'elle dit [puis] c'est le côté prof tu vois, tu as envie de ramener et voilà [...] on voit bien que ça m'a perturbé là et que ça me touche du point de vue des valeurs là, je peux pas laisser penser ça. Ça me touche au niveau des valeurs, ça me touche au niveau des savoirs		
Ch 19 : Ouais alors tu lui donnes la parole et tu as presque forcé sa prise de parole là pour qu'on l'écoute			
N 20 : Oui je lui donne la parole et j'ai presque forcé sa prise de parole oui pour plusieurs raisons. Euh d'abord parce que c'était un argument qui était audacieux et qu'il fallait l'entendre parce que c'est des fausses idées à déconstruire. Mais là j'étais tirillé parce que tu vois elle dit un truc avec lequel je suis foncièrement j'étais pas du tout d'accord tu vois. Je la pousse à le dire pour voir comment les autres réagissent et pour voir l'échange d'opinions pourrait la faire progresser tu vois je suis dans cette intention là	Oui je lui donne la parole j'ai presque forcé sa prise de parole [...] là j'étais tirillé parce que tu vois elle dit un truc avec lequel je suis foncièrement j'étais pas du tout d'accord tu vois. Je pousse à le dire pour voir	d'abord parce que c'était un argument qui était audacieux	il fallait l'entendre parce que c'est des fausses idées à déconstruire

Unité d'analyse :	Oui je lui donne la parole et j'ai presque forcé sa prise de parole [...] d'abord parce que c'était un argument qui était audacieux et qu'il fallait l'entendre parce que c'est de fausses idées à déconstruire [...] là j'étais tiraillé parce que tu vois elle dit un truc avec lequel foncièrement j'étais pas du tout d'accord tu vois. Je la pousse à le dire pour voir		
Ch 23 : Ok			
N 24 : Mais je fais gaffe parce que euh comment dire tu vois dans ce premier objectif j'étais pas loin une forme de manipulation tu vois	Mais je fais gaffe parce que euh comment dire tu vois dans ce premier objectif j'étais pas loin une forme de manipulation tu vois		
Ch 25 : Ah?			
N 26 : Oui ben je profite du débat, du fait que les élèves vont réagir pour la faire changer, mais je crois qu'il faut la pousser à s'exprimer parce qu'elle amène de la contradiction alors qu'il y avait consensus, c'est pour les faire réagir les autres que je pousse à répéter à haute voix		je profite du débat, du fait que les élèves vont réagir pour la faire changer, mais je crois qu'il faut la pousser à s'exprimer parce qu'elle amène de la contradiction alors qu'il y avait consensus, c'est pour les faire réagir les autres que je la pousse à répéter à haute voix	

Ch 27 : D'accord, bon tu disais que ça se fait se genre de manipulation en cours quand on interroge celui qu'on sait qu'il ira dans notre sens			
N 28 : Oui on fait tous ça en fait enfin je crois. Là je comme dire, oui c'est un peu ça ici en disant au bout d'un moment mais « écoutez cet argument est tout à fait valable »	En disant au bout d'un moment mais « écoutez cet argument est tout à fait valable »	Oui on fait tous ça en fait enfin je crois [manipulation en cours quand on interroge celui qu'on sait qu'il ira dans notre sens]	
21.33 Ch 29 : D'accord tu lui accordes a priori du crédit mais n'en penses pas moins?			
N 30 : Oui exactement. Je suis dans la provocation donc voilà alors euh bon alors j'ai perdu le fil de ma pensée. Oui j'ai donc bien insisté là-dessus parce que je pensais que l'effet du débat allait peut-être faire modifier son avis mais ça n'a pas joué			j'ai donc bien insisté là-dessus parce que je pensais que l'effet du débat allait peut-être faire modifier son avis mais ça n'a pas joué
Unité d'analyse :	Je profite du débat, du fait que les élèves vont réagir pour la faire changer, mais je crois qu'il faut la pousser à s'exprimer parce qu'elle amène de la contradiction alors qu'il y avait consensus, c'est pour les faire réagir les autres que je la pousse à répéter à haute voix [...] En disant au bout d'un moment mais « écoutez cet argument est tout à fait valable » [...] j'ai donc bien insisté là-dessus parce que je pensais que l'effet du débat allait peut-être faire modifier son avis mais ça n'a pas joué [...] Mais je fais gaffe parce que euh comment dire tu vois dans ce premier objectif j'étais pas loin une forme de manipulation tu vois [...] on fait tous ça en fait enfin je crois [manipulation en cours quand on interroge celui qu'on sait qu'il ira dans notre sens]		

Ch 31 : En tout cas, dans ton agir tu voulais qu'elle s'exprime qu'elle dise les choses et tu as légitimé ce qu'elle a dit			
N 32 : Oui et là en revanche je ne regrette pas de l'avoir légitimé parce là je pense que ses paroles, on l'avait dit avec très rapidement, même les paroles qui paraissent les plus absurdes ou les plus extrêmes il faut les dire quelque part, faut les dire là. Tu vois, c'est peut-être l'espace où il faut le dire avec le professeur bon je suis tiraillé là clairement mais il faut garder à l'esprit que cette neutralité c'est de la bienveillance pour ces élèves et que s'ils le disent là, d'autres l'entendent et qu'ils peuvent entendre d'autres opinions et c'est comme ça qu'on fait l'expérience de l'altérité	je ne regrette pas de l'avoir légitimé parce là je pense que ses paroles [...] bon je suis tiraillé là clairement	on l'avait dit avec Estelle très rapidement, même les paroles qui paraissent les plus absurdes ou les plus extrêmes il faut les dire quelque part, il faut les dire là. Tu vois, c'est peut-être l'espace où il faut le dire avec le professeur	cette neutralité c'est de la bienveillance pour ces élèves et que s'ils le disent d'autres l'entendent et qu'ils peuvent entendre d'autres opinions et c'est comme ça qu'on fait l'expérience de l'altérité
Unité d'analyse :	je ne regrette pas de l'avoir légitimé parce là je pense que ses paroles, on l'avait dit avec Estelle très rapidement, même les paroles qui paraissent les plus absurdes ou les plus extrêmes il faut les dire quelque part, il faut les dire là. Tu vois, c'est peut-être l'espace où il faut le dire avec le professeur bon je suis tiraillé là clairement mais il faut garder à l'esprit que cette neutralité c'est de la bienveillance pour ces élèves et que s'ils le disent là, d'autres l'entendent et qu'ils peuvent entendre d'autres opinions et c'est comme ça qu'on fait l'expérience de l'altérité		
Ch 33 : Oui complètement, la découverte de l'autre			

N 34 : Oui c'est la découverte de l'autre et c'est par là qu'on peut progresser dans sa réflexion et ne pas rester enfermé dans une impasse		c'est la découverte de l'autre et c'est par là qu'on peut progresser dans réflexion et ne pas rester enfermé dans une impasse	
Ch 35 : Complètement, alors quand tu dis neutralité			
N 36 : Alors, neutralité parce que bon le mot est peut-être mal choisi euh qu'est-ce que je pourrais dire euh je sais pas			
Ch 37 : Oui parce que c'est tout sauf neutre			
N 38 : Oui tu as raison, en effet c'est tout sauf neutre en effet parce qu'il y a deux choses là ce que je recherche c'est la pleine liberté d'expression là			il y a deux choses là ce que je recherche c'est la pleine liberté d'expression là [...]
Ch 39 : Ok			
N 40 : En fait, il y a deux choses dans ce qui se passe quand lui demande de répéter, c'est un ça me touche parce que je ne suis pas du tout d'accord avec elle et j'espère qu'il va y avoir une réaction des autres	deux choses dans ce qui se passe quand je lui demande de répéter, c'est un ça me touche parce que je ne suis pas du tout d'accord avec elle		et j'espère qu'il va y avoir une réaction des autres
Ch 41 : Donc une valeur personnelle?			

<p>N 42 : Oui tout à fait. Et la deuxième valeur que je cherche à défendre, c'est que cette gamine elle prend la parole pour la première fois, elle s'exprime librement dans un espace public tu vois j'ai eu tout de suite peur de la réaction de Furkane, il est très gentil hein Furkane, mais c'est une fille, je me suis dit « tu veux dire quelque chose » et bien, moi je vais te pousser à le dire toi qui est tellement retransché derrière ton sac je me dois, toi je veux que tu dises les choses, je veux que tu t'exprimes librement.</p>			<p>la deuxième valeur que je cherche à défendre, c'est que cette gamine elle prend la parole pour la première fois elle s'exprime librement dans un espace public, tu vois j'ai eu tout de suite peur de la réaction de Furkane, il est très gentil hein Furkane, mais c'est une fille, je me suis dit « tu veux dire quelque chose » et bien, moi je vais te pousser à le dire toi qui est tellement retransché derrière ton sac je me dois, toi je veux que tu dises les choses, je veux que tu t'exprimes librement.</p>
<p>Ch 43 : Parce que tu penses qu'il y a une histoire intracommunautaire parce qu'ils sont tous les deux turcs et tu sais on en avait un peu parlé à la fin du débat ensemble</p>			

<p>N 44 : Oui hypothèse total tu vois complètement. Il lui a peut-être dit un truc du type « tais-toi » ou euh enfin c'est peut-être par quelqu'un d'autoritaire Furkane, il est même très gentil mais au bout d'un moment ils ont eu un échange enfin là il y a eu un moment de tension. Y a cette valeur là à laquelle moi je tenais aussi. Cette fille veut dire quelque chose, il faut peut-être porter un petit peu sans la brusquer. J'ai eu peur aussi au bout d'un moment d'être trop violent</p>	<p>J'ai eu peur aussi au bout d'un moment d'être trop violent</p>		<p>Y a cette valeur là à laquelle moi je tenais aussi. Cette fille veut dire quelque chose, il faut peut-être la porter un petit peu sans la brusquer</p>
<p>Unité d'analyse :</p>	<p>La découverte de l'autre [...] c'est par là qu'on peut progresser dans sa réflexion et ne pas rester enfermé dans une impasse [...] deux choses dans ce qui se passe quand elle lui demande de répéter, c'est un ça me touche parce que je ne suis pas du tout d'accord avec elle et j'espère qu'il va y avoir réaction des autres [...] la deuxième valeur que je cherche à défendre, c'est que cette gamine elle prend la parole pour la première fois, elle s'exprime librement dans un espace public, tu vois j'ai eu tout de suite peur de la réaction de Furkane, il est très gentil hein Furkane, mais c'est une fille, je me suis dit « tu veux dire quelque chose » et bien, moi je vais te pousser à le dire toi qui es tellement retranché derrière ton sac je me dois, toi je veux que tu dises les choses, je veux que tu t'exprimes librement [...] Y a cette valeur là à laquelle moi je tenais aussi. Cette fille veut dire quelque chose, il faut peut-être la porter un petit peu sans brusquer [...] J'ai eu peur aussi au bout d'un moment d'être trop violent</p>		
<p>Ch 45 : Parce que c'est une fille qui a tendance à être un peu fragile ?</p>			

<p>N 46 : C'est une fille qui sur les domaines scolaires peut dire les choses mais toujours de manière très discrète, mais elle a une tendance à être fragile, c'est clair. Ça va être pertinent, bon, elle n'est pas assez sûr d'elle mais ça ça doit être lié à son milieu familial, le quartier etc</p>		<p>C'est une fille qui sur les domaines scolaires peut dire les choses mais toujours de manière très discrète, mais elle a une tendance à être fragile, c'est clair. Ça va être pertinent, bon, elle n'est pas assez sûr d'elle mais ça ça doit être lié à son milieu familial, le quartier etc</p>	
<p>Ch 47 : Donc tu ne voulais pas la fragiliser encore plus ?</p>			
<p>N 48 : Ben là j'étais sur un fil et j'ai hésité tu vois. C'est-à-dire en lui donnant la parole et en la poussant à s'exprimer et elle s'exprime très peu en cours bon elle a quand même formulé une phrase complète, j'ai eu peur de la fragiliser et qu'elle se renferme complètement et en même temps je me disais que l'opportunité est trop belle pour que, pour une fois en EMC sur un sujet aussi brûlant, elle puisse aller au fond de sa pensée</p>	<p>là j'étais sur un fil et j'ai hésité tu vois. C'est-à-dire en lui donnant la parole et en la poussant à s'exprimer et elle s'exprime très peu en cours bon elle a quand même formulé une phrase complète, j'ai eu peur de la fragiliser et qu'elle se renferme complètement</p>		<p>je me disais que l'opportunité est trop belle pour que, pour une fois en EMC, sur un sujet aussi brûlant, elle puisse aller au fond de sa pensée</p>
<p>26.55 Ch 49 : C'est pour ça que tu disais que tu étais ennuyé parce que tes valeurs personnelles étaient touchées et les valeurs que tu accordes à l'exercice aussi hein</p>			

<p>N 50 : Voilà c'est ça enfin merci parce que je me rends compte qu'il y a énormément de valeurs qui sont là parce que je ne focalisais complètement sur le discours homophobe et là je me dis et si cela avait été un garçon là, imagine Anthony qui dit ça je ne suis pas sûr que j'aurais réagi de la même manière tu vois, parce que c'est une fille et qu'elle est turc, voilà c'est ça qui joue</p>	<p>je me rends compte qu'il y a énormément de valeurs qui sont là parce que je ne focalisais complètement sur le discours homophobe et je me dis et si cela avait été un garçon là, imagine Anthony qui dit ça, je ne suis pas sûr que j'aurais réagi de la même manière tu vois parce que c'est une fille qu'elle est turc, voilà c'est ça qui joue</p>		
<p>Ch 51 : Est-ce que c'est ça plus que le contenu du discours qui a modifié ta façon de faire ?</p>			
<p>N 52 : Oui complètement. Si lui avait dit la même chose c'est ou Yacoupe tu vois, ils terminent pas la phrase je ne l'aurais pas repris tu vois. Et en plus, il l'aurait dit</p>	<p>Si lui avait dit la même chose c'est ou Yacoupe tu vois, terminent pas la phrase je ne l'aurais pas repris tu vois. en plus, il l'aurait dit</p>		

Unité d'analyse :	<p>là j'étais sur un fil et j'ai hésité tu vois. C'est-à-dire en lui donnant la parole et en poussant à s'exprimer et elle s'exprime très peu en cours bon elle a quand même formulée une phrase complète, j'ai eu peur de la fragiliser et qu'elle se renferme complètement et en même temps je me disais que l'opportunité est trop belle pour que, pour une fois en EMC, sur un sujet aussi brûlant, elle puisse aller au fond de sa pensée [...] C'est une fille qui sur les domaines scolaires peut dire les choses mais toujours de manière très discrète, mais elle a tendance à être fragile, c'est clair. Ça peut être pertinent, bon, elle n'est pas assez sûre d'elle mais ça ça doit être lié à son milieu familial, le quartier etc [...] je me rends compte qu'il y a énormément de valeurs qui sont là parce que je me focalisais complètement sur le discours homophobe et là je me rends compte et si cela avait été un garçon là, imagine Anthony qui dit ça, je ne suis pas sûr que j'aurais réagi de la même manière tu vois, parce que c'est une fille et qu'elle est turque voilà c'est ça qui joue [...] Si lui avait dit la même chose ou Yacoupe tu vois, ça ne terminent pas la phrase je ne l'aurais pas repris tu vois. Et en plus, il l'aurait dit</p>		
28.07 Ch 53 : Alors, si on avance un tout petit peu, on a choisi cet extrait pour illustrer la sur-prescription de la parole des enseignants (visionnage)			

<p>N 54 : Oui c'est ça, c'est là où si tu veux, si on devait dire que cette prescription de métier était gravée dans le marbre ça pourrait dire que alors là je me retrouve totalement en porte à faux, je laisse dire quelque chose que la république n'autorise pas attend, je réfléchis à ma phrase là faut être dans l'ordre là. Dans ce qui peut être considéré comme la prescription professionnelle, ne devrait pas être dite. Mais euh après réflexion qu'on a menée ensemble cette année, je me rend compte que peut-être que la vraie prescription professionnelle serait de laisser dire</p>	<p>je laisse dire quelque chose que la république n'autorise pas</p>	<p>si on devait dire que cette prescription de métier était gravée dans le marbre ça pourrait dire que alors là je me retrouve totalement en porte à faux, je laisse dire quelque chose que la république n'autorise pas [...] Dans ce qui peut être considéré comme la prescription professionnelle, ne devrait pas être dite</p>	
<p>Ch 55 : Quand tu parles de prescription c'est les prescriptions de la république?</p>			
<p>N 56 : C'est ça, exactement</p>			

<p>Ch 57 : Donc, ce qu'elle a dit ça va à l'encontre de ce que l'école française, avec tout ce message politique véhiculé veut taire quoi ?</p>			
<p>N 58 : C'est ça, et ça c'est peut-être une des limites de notre enseignement en EMC, c'est que les élèves ont trop peur. Parce que si elle n'en parle pas c'est que peut-être à la maison on lui a dit "à l'école tu ne parles pas de ce genre de sujet parce que c'est un sujet tabou. Et autre chose, peut-être que l'école va dire des choses qui ne correspondent pas à nos valeurs, elle va les contrarier, et là l'idée c'est de lui montrer que l'école c'est pas ça</p>		<p>c'est peut-être une des limites de notre enseignement en EMC c'est que les élèves ont trop peur. Parce que si elle n'en parle pas c'est que peut-être à la maison on lui a dit "à l'école tu ne parles pas de ce genre de sujet parce que c'est un sujet tabou. Et autre chose, peut-être que l'école va dire des choses qui ne correspondent pas à nos valeurs, elle va les contrarier</p>	<p>là l'idée c'est de lui montrer que l'école c'est pas ça</p>

Unité d'analyse :	<p>Si on devait dire que cette prescription de métier était gravée dans le marbre on pourrait dire que alors là je me retrouve totalement en porte à faux, je laisse dire quelque chose que la république n'autorise pas attend, je réfléchis à ma phrase là faut être dans l'ordre là. Dans ce qui peut être considéré comme la prescription professionnelle, ne devrait pas être dite. Mais euh après la réflexion qu'on a menée ensemble cette année, je me rends compte que peut-être que la vraie prescription professionnelle serait de laisser dire [...] C'est peut-être une des limites de notre enseignement en EMC, c'est que les élèves ont trop peur. Parce que si elle n'en parle pas c'est que peut-être à la maison on lui a dit "à l'école tu ne parles pas de ce genre de sujet" parce que c'est un sujet tabou. Et autre chose, peut-être que l'école va dire des choses qui ne correspondent pas à nos valeurs, elle va les contrarier, et là l'idée c'est de lui montrer que l'école c'est pas ça.</p>		
Ch 59 : Oui et si ce que tu dis est réel ben comment on peut considérer ou définir je sais pas trop l'exercice démocratique			

<p>N 60 : Oui alors je pense que l'exercice démocratique, ben en effet, il est violent. Mais c'est quelque chose que j'ai acquis très récemment, l'idée que le débat démocratique, démocratie est toujours instable et inconfortable. Et arriver avec des prescriptions qu'on s'est imposées et qu'on suppose être celles de la république, dans ce genre de cours, c'est en fait imposer de manière autoritaire des valeurs à des gamins qui sont là avec d'autres références, d'autres valeurs. Et c'est pour ça que là j'hésite et en même temps, ben je laisse dire parce que je me dis que là, dans des moments comme celui-là c'est peut-être là qu'il peut y avoir blocage souvent dans nos discours. C'est-à-dire l'incompréhension qui peut y avoir de ces enfants, de ces parents envers la république par rapport à notre société en générale</p>	<p>Et c'est pour ça que j'hésite et en même temps ben je laisse dire</p>	<p>je pense que l'exercice démocratique, ben en effet, il est violent. Mais c'est quelque chose que j'ai acquis très récemment l'idée que le débat démocratique, démocratie est toujours instable et inconfortable je me dis que là, dans des moments comme celui-là c'est peut-être là qu'il peut y avoir blocage souvent dans nos discours. C'est-à-dire l'incompréhension qui peut y avoir de ces enfants de ces parents envers la république par rapport à notre société en générale</p>	<p>arriver avec des prescriptions qu'on s'est imposées et qu'on suppose être celles de la république, dans ce genre de cours, c'est en fait imposer de manière autoritaire des valeurs à des gamins qui sont là avec d'autres références d'autres valeurs</p>
--	--	--	---

Unité d'analyse :	Je pense que l'exercice démocratique, ben en effet, il est violent. Mais c'est quelque chose que j'ai acquis très récemment, l'idée que le débat démocratique, la démocratie est toujours instable et inconfortable. Et arriver avec des prescriptions qu'on s'en impose et qu'on suppose être celles de la république, dans ce genre de cours, c'est en fait imposer de manière autoritaire des valeurs à des gamins qui sont là avec d'autres références, d'autres valeurs. Et c'est pour ça que là j'hésite et en même temps, ben je laisse dire parce que je me dis que là, dans des moments comme celui-là, c'est peut-être là qu'il peut y avoir blocage souvent dans nos discours. C'est-à-dire l'incompréhension qui peut y avoir de ces enfants, de ces parents envers la république par rapport à notre société en générale		
Ch 61 : Ok alors la suite (visionnage), là tu laisses dire?			
N 62 : Ben là, je les laisse parler, j'ai vraiment sur le bout de la langue de dire STOP, ça on ne peut pas laisser dire on est quand même dans l'école de la république. Mais je me mords la langue là, je les laisse parler	Là, je les laisse parler, j'ai vraiment sur le bout de la langue de dire STOP [...] Mais je me mords la langue là, je les laisse parler		ça on ne peut pas laisser dire on est quand même dans l'école de la république

Ch 63 : Et là pour le coup, tu es gêné?			
<p>N 64 : Alors, je suis gêné parce que beaucoup de choses se disent, des choses un peu limite sur l'origine de l'homosexualité, mais je n'interviens pas alors que le prof en moi voudrait reprendre et préciser les choses. Mais je décide de faire comme Estelle et je vais remettre ça plus-tard sur un travail de recherche donc, cela permet de mieux accepter que de telles choses se disent</p>		<p>je suis gêné parce que beaucoup de choses se disent, des choses un peu limite sur l'origine de l'homosexualité, mais je n'interviens pas alors que le prof en moi voudrait reprendre et préciser les choses. Mais je décide de faire comme Estelle et je vais remettre ça plus-tard sur un travail de recherche donc, cela permet de mieux accepter que de telles choses se disent</p>	
Ch 65 : Oui mais quand tu laisses dire, qu'est-ce qui prime chez toi? Qu'est ce qui est important?			

<p>N 66 : Que chacun puisse s'exprimer, qu'il n'y ait pas de frustration. Alors, après j'ai aussi appris là des débats. Alors premier débat, je savais pas trop quoi faire avec ce temps, donc le débriefing c'était la poursuite du débat, le deuxième ben avait rien, je n'avais pas éprouvé le besoin d'aller plus loin, et j'éprouve la nécessité de me dire « Bon, est là, qu'est-ce qui a été dit ? » Tout ce qui a été dit, je le note sur une forme de carnet mentale et au bout mettre les questions qui restent en suspens par exemple la question du choix. Ou encore, parler d'homosexualité, est-ce que ça t'amène à être homosexuel ? Est-ce qu'à la naissance on est homosexuel ? Pourquoi y a-t-il des gay pride ? Faut-il encore faire des gay pride alors qu'on d'après eux le sujet est clos ? Alors que hier on a eu le rapport de SOS homophobie mais bon, là je me rends compte qu'il va y avoir deux choses qui vont se passer. Un bilan de tout ce qui a été dit voire complété avec eux. Le débat peut encore se prolonger dans ce moment. Et dernière chose, faire un vrai travail de recherche au CDI, en salle informatique, chacun va prendre une question au choix qui l'intéresse le plus, pour répondre. Et après, on fera une présentation de ces réponses.</p>		<p>Alors, après j'ai aussi appris là des débats</p>	<p>Que chacun puisse s'exprimer qu'il n'y ait pas de frustration</p>
<p>Unité d'analyse :</p>	<p>Là, je les laisse parler, j'ai vraiment sur le bout de la langue de dire STOP, ça on ne peut pas laisser dire on est quand même dans l'école de la république. Mais je me mords la langue là, je les laisse parler [...] je suis gêné parce que beaucoup de choses se disent des choses un peu limite sur l'origine de l'homosexualité, mais je n'interviens pas alors que le prof en moi voudrait reprendre et préciser les choses. Mais je décide de faire comme Estelle et je vais remettre ça plus-tard sur un travail de recherche donc, ça permet de mieux accepter que de telles choses se disent [...] Que chacun puisse</p>		

	s'exprimer, qu'il n'y ait pas de frustration. Alors, après j'ai aussi appris là des débats.		
Ch 67 : Tu me raconteras parce que c'est intéressant			
N 68 : Ben c'est ce que fait Estelle mais c'est rassurant de savoir qu'il y a ce travail après la séance, ça permet d'ouvrir la parole		c'est rassurant de savoir qu'il y a ce travail après séance	ça permet d'ouvrir la parole
Ch 69 : Oui alors c'est intéressant parce que ça on ne l'avait pas pensé en amont quand on a fait le dispositif mais c'est vraiment le fruit de notre travail là			
N 70 : Oui on retient des choses sur lesquelles on va appuyer son travail suivant mais on est certain que cela vient d'eux, pas de nous et c'est ça la différence. Oui là quand la question s'est posée, pourquoi ils sont à poil dans les gay pride ? Ben bonne question, moi j'en sais rien. Allez, on va peut-être faire une recherche et voir ce que les témoins disent		on retient des choses sur lesquelles on va appuyer son travail suivant	on est certain que cela vient d'eux, pas de nous et c'est ça la différence
Ch 71 : Oui et c'est là où on relie les préoccupations des élèves et les savoirs, y a un truc qui se passe			

<p>N 72 : Et tu vois, dans le deuxième débat j'avais tout fait ensemble mais ça marche pas, là j'ai séparé dans le débat ce qui relève de l'expression de ce qu'ils pensent et la recherche sur les connaissances. C'est clair</p>	<p>là j'ai séparé dans le débat ce qui relève de l'expression de ce qu'ils pensent et la recherche sur les connaissances</p>		
<p>Unité d'analyse :</p>	<p>Là j'ai séparé dans le débat ce qui relève de l'expression de ce qu'ils pensent et la recherche sur les connaissances [...] on retient des choses sur lesquelles on va appuyer le travail suivant mais on est certain que cela vient d'eux, pas de nous et c'est ça la différence</p>		
<p>Ch 73 : C'était un cours dialogué, c'est pas inintéressant</p>			

<p>35.20 N 74 : En effet, on s'est retrouvé dans un cours classique dialogué. Donc moi tout ce qui m'interpelle, alors le débat je l'ai trouvé très intéressant, mais dans ce groupe là, ce que j'ai trouvé un peu ennuyeux, mais c'est peut-être une question d'entraînement, c'est de poser la bonne question, pour aller fouiller un peu plus, un peu plus loin. Quand je pose la question à Yasmine, mais euh « bon, qu'est-ce que vous entendez par là ? », mon intention était aussi de voir si elle pouvait dire « ben dans ma famille enfin voilà revenir sur la déconstruction de ses opinions. Et ça, j'ai un peu de mal. Pour l'instant, les opinions s'expriment bien, mais dans ce débat je suis pas arrivé là. Je voulais m'appuyer sur les acquis de l'autre groupe où les élèves ont dit « et ben mes parents ont dit ça euh une autre élève qui dit « mon grand père il milite etc, moi j'ai appris ça ». Je sais pas trop quoi faire de cette information bon mais on travaille avec de la vraie matière, pas un truc qu'on trouve dans les bouquins tu vois</p>	<p>Quand je pose la question à Yasmine, mais euh « bon, qu'est-ce que vous entendez par là ? », mon intention était aussi de voir si elle pouvait dire « ben dans ma famille enfin voilà revenir sur la déconstruction de ses opinions</p>	<p>Je voulais m'appuyer sur les acquis de l'autre groupe où les élèves ont dit « et ben mes parents ont dit ça », euh une autre élève qui dit « mon grand père milite etc, moi j'ai appris ça »</p>	<p>on travaille avec de la vraie matière, pas un truc qu'on trouve dans les bouquins</p>
<p>Unité d'analyse :</p>	<p>Quand je pose la question à Yasmine, mais euh « bon, qu'est-ce que vous entendez par là ? », mon intention était aussi de voir si elle pouvait dire « ben dans ma famille enfin voilà revenir sur la déconstruction de ses opinions [...] Je voulais m'appuyer sur les acquis de l'autre groupe où les élèves ont dit « et ben mes parents ont dit ça », euh une autre élève qui dit « mon grand père il milite etc, moi j'ai appris ça » [...] on travaille avec de la vraie matière, pas un truc qu'on trouve dans les bouquins</p>		
<p>Ch 75 : Ok mais qu'est-ce qui t'a empêché de creuser ça ?</p>			

<p>N 76 : Ben j'étais destabilisé puis j'y ai pas trop pensé là sur coup en fait. Alors ce qui fait que l'exercice euh certes alors j'avais rien préparé mais quand même là je suis intellectuellement épuisé, il faut se dire alors là ok y a un moment là pour intervenir ou rebondir tu vois. Il faut avoir ce réflexe professionnel qui serait de dire mais qu'est-ce qui vous amène dans votre histoire à dire ça. Je sais pas si l'exprimerais comme ça, je sais même pas comment le dire à des élèves ça</p>	<p>J'étais destabilisé puis j'y pas trop pensé là [à creuser davantage] sur le coup en fait [...] là j'avais rien préparé mais quand même là je suis intellectuellement épuisé, faut se dire alors là ok y a un moment là pour intervenir ou rebondir</p>		<p>Il faut avoir ce réflexe professionnel qui serait de dire mais qu'est-ce qui vous amène dans votre histoire à dire ça</p>
<p>Ch 77 : Ouais ouais ouais, alors est-ce que c'est l'effet de destabilisation ou tout simplement le fait que tu n'as pas vu que tu aurais pu approfondir</p>			
<p>N 78 : Alors oui l'effet de la destabilisation mais aussi l'effet qu'elle est fragile. Yacoupe j'aurais peut-être eu le réflexe de rentrer davantage dedans et encore parce qu'il dit des choses énormes et j'ai rien dit tu vois alors bon ouais bon faut que enfin j'y ai pas pensé là durant la séance. J'avais pas cette préoccupation alors peut-être qu'il faut que je l'intègre davantage là cette préoccupation</p>		<p>Alors oui l'effet de destabilisation mais aussi l'effet qu'elle est fragile</p>	
<p>Ch 79 : Donc tu tiens quand même compte du profil de l'élève</p>			

<p>N 80 : C'est sûr, je ne suis pas insensible au profil de l'élève c'est certain, hum aux attitudes, et euh mais on va peut-être rentrer dans un autre sujet mais euh il y a des choses que j'accepte dans le débat, des mots, des attitudes, parfois quelque chose qui peut passer comme étant très agressif tu vois par exemple quant Aliah et Anthony se prennent la tête, je modère j'essaye de modérer, mais dans mon esprit je ne suis pas sûr que cela va prendre des proportions énormes en fait.</p>		<p>je ne suis pas insensible au profil de l'élève</p>	
<p>Unité d'analyse :</p>	<p>J'étais déstabilisé puis j'y ai pas trop pensé là [à creuser davantage] sur le coup en fait [...] là j'avais rien préparé mais quand même là je suis intellectuellement épuisé, il faut se dire alors là ok y a un moment là pour intervenir ou rebondir [...] Il faut avoir ce réflexe professionnel qui serait de dire mais qu'est-ce qui vous amène dans votre histoire à dire ça [...] Alors oui l'effet de la déstabilisation mais aussi l'effet qu'elle est fragile [...] je ne suis pas insensible au profil de l'élève</p>		
<p>Ch 81: Alors en même temps, y'a cet extrait là (visionnage)</p>			

<p>N 82 : Oui alors ils partent sur autre chose là avec la question de la bande là, et est-ce que je fais comme avant, bam je coupe et je dis attendez votre sujet il est intéressant mais on en parle plus-tard et là on va parler maintenant de ça, mais là aussi il y a une tension c'est-à-dire il y a eu plein de sujets, moi en tant qu'enseignant, mon attitude professionnelle c'est de dire un sujet vient d'être évoqué, on s'arrête et on l'explore. C'est d'ailleurs ce que j'avais fait lors du deuxième débat tu vois. je ne voulais pas retomber dans ce travers pour maintenir l'écoute sur ce qui les préoccupe, je ne veux pas brider la parole. Et j'avais à l'esprit qu'on n'a peut-être pas exploré tout le sujet de ce côté-là, on verra cela au moment du débriefing on verra plus-tard</p>	<p>, et est-ce que je fais comme avant, bam je coupe et je dis attendez votre sujet il est intéressant mais on en parle plus-tard et là on va parler maintenant de ça, mais aussi il y a une tension c'est-à-dire il y a eu plein de sujets [...] Et je ne voulais pas retomber dans ce travers [...] Et j'avais à l'esprit qu'on n'a peut-être pas exploré tout le sujet de ce côté-là, on verra cela au moment du débriefing, on verra plus-tard</p>	<p>ils partent sur autre chose là avec la question de la bande là [...] C'est d'ailleurs ce que j'avais fait lors du deuxième débat tu vois</p>	<p>moi en tant qu'enseignant mon attitude professionnelle c'est de dire un sujet vient d'être évoqué, on s'arrête on l'explore [...] pour maintenir l'écoute sur ce qui les préoccupe, je ne veux pas brider la parole</p>
<p>Ch 83 : Oui c'est ça mais pas simple</p>			

<p>N 84 : ben ça nécessite une autre préparation de séance, c n'est pas sur des sujets tout fait, travaillés en amont, mais ils se construisent où plutôt attend pour être plus précis, ils émergent dans les échanges au fur et à mesure et ça c'est fort je trouve</p>		<p>ça nécessite une autre préparation de séance, c n'est pas sur des sujets tout fait, travaillés en amont mais ils se construisent où plutôt attend pour être plus précis, ils émergent dans les échanges au fur et à mesure</p>	<p>ça c'est fort je trouve</p>
<p>Ch 85 : D'accord</p>			

Unité d'analyse :	Ils partent sur autre chose là avec la question de la bande là, et est-ce que je fais comme avant, bam je coupe et je dis attendez votre sujet il est intéressant mais on en parle plus-tard et là on va parler maintenant de ça, mais là aussi il y a une tension c'est à-dire il y a eu plein de sujets, moi en tant qu'enseignant, mon attitude professionnelle c'est de dire un sujet vient d'être évoqué, on s'arrête et on l'explore. C'est d'ailleurs ce que j'avais fait lors du deuxième débat tu vois. Et je ne voulais pas retomber dans le travers pour maintenir l'écoute sur ce qui les préoccupe, je ne veux pas brider la parole. Et j'avais à l'esprit qu'on n'a peut-être pas exploré tout le sujet de ce côté-là on verra cela au moment du débriefing, on verra plus-tard [...] et ça c'est fort je trouve		
N 86 : Tu vois là, je ne veux pas brider la parole ok eux ils considèrent qu'il n'y a plus rien à dire sur ce qu'a dit Yasmine bon moi non, y a vraiment encore du potentiel mais c'est pas le moment, je prends sur moi parce que là j'y vois de l'intérêt puis je me projette plus loin donc voilà	Tu vois là, je ne veux pas brider la parole ok eux ils considèrent qu'ils n'y a plus rien à dire sur ce qu'à dit Yasmine, bon moi non	y a vraiment encore du potentiel mais c'est pas le moment	je prends sur moi parce que j'y vois de l'intérêt puis je me projette plus loin donc voilà
Unité d'analyse :	Tu vois là, je ne veux pas brider la parole ok eux ils considèrent qu'ils n'y a plus rien à dire sur ce qu'à dit Yasmine, bon moi non, y a vraiment encore du potentiel mais c'est pas le moment, je prends sur moi parce que là j'y vois de l'intérêt puis je me projette plus loin donc voilà		
40.33 Ch 87 : Alors, on va passer plus loin là (visionnage)			
N 88 : Voilà tu vois, il dit biologiquement, on ne peut pas être gay bon là on est plus sur le fond que sur la forme là ce qu'on cherche à travailler			
Ch 89 : Oui mais c'est lié tout de même là. Chez toi là, qu'est-ce qui se passe là parce que tu n'interviens pas ?			

<p>N 90 : Ben là moi je suis cool là, suis bien. Je les laisse débattre là, je suis bien. Je vois que ça prend. Ils discutent entre eux et je ne suis plus dedans là, tu vois. On disait là la dernière fois qu'on parlait de cet effet ping pong là, moi je suis plus leur interlocuteur, je me contente d'observer là, je ne distribue même pas la parole tu vois. Non là suis dans mon truc</p>	<p>moi je suis cool là, suis bien. Je les laisse débattre là, suis bien. Je vois que ça prend. Ils discutent entre eux et je ne suis plus dedans là, tu vois. On disait là la dernière fois on parlait de cet effet ping pong là, moi je suis plus leur interlocuteur, je me contente d'observer là, je ne distribue même pas la parole tu vois. Non là suis dans mon truc</p>		
<p>Ch 91 : C'est pas habituel ?</p>			

<p>N 92 : Clairement non, d'habitude, c'est moi qui donne le rythme, qui interroge, rebondit. Tu vois, c'est moi qui vais plus loin ou plutôt qui fait avancer le groupe, là c'est l'inverse c'est eux qui font avancer les échanges tu vois alors pas toujours enfin c'est pas optimal c'est clair mais tout de même c'est un échange euh comment dire enfin ils demandent la parole tu vois tout est audible c'est un échange euh comment dire, c'est un échange normal donc je ne vais pas l'interrompre</p>		<p>d'habitude, c'est moi qui donne le rythme, qui interroge, rebondit. Tu vois, c'est moi qui vais plus loin ou plutôt qui fait avancer le groupe, là c'est l'inverse c'est eux qui font avancer les échanges tu vois alors pas toujours enfin c'est pas optimal c'est clair mais tout de même c'est une parole euh comment dire enfin ils demandent la parole tu vois, tout est audible c'est un échange euh comment dire</p>	<p>c'est un échange normal donc je ne vais pas l'interrompre</p>
<p>Unité d'analyse :</p>	<p>moi je suis cool là, suis bien. Je les laisse débattre là, je suis bien. Je vois que ça prend. Ils discutent entre eux je ne suis plus dedans là, tu vois. On disait là la dernière fois c'était de parler de cet effet ping pong là, moi je suis plus leur interlocuteur, je me contente d'observer là, je ne distribue même pas la parole tu vois. Non là suis dans mon truc [..]. d'habitude, c'est moi qui donne le rythme, qui interroge, rebondit. Tu vois, c'est moi qui vais plus loin ou plutôt qui fait avancer le groupe, là c'est l'inverse c'est eux qui font avancer les échanges tu vois alors pas toujours enfin c'est pas optimal c'est clair mais tout de même c'est une parole euh comment dire enfin ils demandent la parole tu vois, tout est audible c'est un échange euh comment dire, c'est un échange normal donc je ne vais pas l'interrompre</p>		

Ch 93 : Donc tu gardes ce rôle là mais parfois tu coupes la parole			
N 94 : Oui c'est ben oui alors c'est des réflexes c'est clair mais bon je dois quand même être garant de ça tu vois, si non on ne s'entend plus chacun doit pouvoir s'exprimer , y a plus de enfin ça sert à rien, puis quand même faut que je serve à quelque chose quand même (rire) et en plus ce qu'ils racontent c'est vraiment super intéressant et là j'ai dans l'idée bon ben ça il va falloir clarifier cela plus-tard	c'est des réflexes c'est clair mais bon je dois quand même être garant de ça tu vois	si non on ne s'entend plus [...] et là j'ai dans l'idée bon ben ça il va falloir clarifier cela plus-tard	chacun doit pouvoir s'exprimer [...] puis quand même faut que je serve à quelque chose quand même (rire) et en plus ce qu'ils racontent c'est vraiment super intéressant
Unité d'analyse :	c'est des réflexes c'est clair mais bon je dois quand même être garant de ça tu vois, non on ne s'entend plus chacun doit pouvoir s'exprimer, y a plus de enfin ça sert à rien puis quand même faut que je serve à quelque chose quand même (rire) et en plus ce qu'ils racontent c'est vraiment super intéressant et là j'ai dans l'idée bon ben ça il va falloir clarifier cela plus-tard		
Ch 95 : Mais parfois tu laisses dire ?			
N 96 : Je laisse dire oui	Je laisse dire oui		
Ch 97 : Mais tu dis quand même c'est super intéressant, et cela n'avait pas été super intéressant. Tu aurais fait quoi ?			

<p>N 98 : Oui alors bonne question. Ben je sais pas franchement je sais pas. Parce que bon faut quand même qu'il y ait de l'intérêt on est là pour apprendre encore que, en y réfléchissant, ben c'est pas grave. Faut aussi accepter des temps comment dire un peu zéro, où il n'y a pas d'apprentissage parce qu'on pourra en faire quelque chose après quand même et ce qu'il faut c'est qu'ils prennent confiance alors oui voilà, ben je laisse dire</p>		<p>on pourra en faire quelque chose après</p>	<p>faut quand même qu'il y ait de l'intérêt on est là pour apprendre encore que, en y réfléchissant, ben c'est pas grave. Faut aussi accepter des temps comment dire un peu zéro, où il n'y a pas d'apprentissage [...] il faut c'est qu'ils prennent confiance alors oui voilà, ben je laisse dire</p>
<p>Unité d'analyse :</p>	<p>Je laisse dire oui [...] faut quand même qu'il y ait de l'intérêt on est là pour apprendre encore que, en y réfléchissant, ben c'est pas grave. Faut aussi accepter des temps comment dire un peu zéro, où il n'y a pas d'apprentissage parce qu'on pourra en faire quelque chose après quand même et ce qu'il faut c'est qu'ils prennent confiance alors oui voilà, ben je laisse dire</p>		
<p>Ch 99 : Et là pour revenir à ta posture là (visionnage)</p>			
<p>N 100 : Oui alors là c'est clair. C'est pas pareil</p>			
<p>41.56 Ch 101 : Oui alors tu saurais en dire quelque chose ?</p>			

<p>N 102 : Je m'appuie sur la chaise, en tournant la tête en l'air regardant, je me suis déplacé mais là, sur ce moment là, y avait une sorte de fenêtre si tu veux, c'est comme si je rentrais pour me poser un peu en égalité avec eux, j'écoute comme d'autres écoutent, voilà et le fait de m'appuyer comme ça, ça n'a pas l'air comme ça mais je suis détendu.</p>	<p>Je m'appuie sur la chaise, en tournant la tête en l'air regardant, je me suis déplacé mais là, sur ce moment là, y avait une sorte de fenêtre si tu veux [...] j'écoute comme d'autres écoutent, voilà et le fait de m'appuyer comme ça, ça n'a pas l'air comme ça mais je suis détendu.</p>		<p>c'est comme si je rentrais pour me poser un peu en égalité avec eux</p>
<p>Ch 103 : Oui tu es détendu c'est vrai mais c'est un choix de part où tu le découvres là ?</p>			
<p>N 104 : Non c'est un choix par rapport à nos échanges tu sais ensemble là on en avait déjà parlé de ce truc là</p>		<p>c'est un choix par rapport à nos échanges tu sais ensemble là on en avait déjà parlé de ce truc là</p>	
<p>Unité d'analyse :</p>	<p>Je m'appuie sur la chaise, en tournant la tête en l'air regardant, je me suis déplacé mais là, sur ce moment là, y avait une sorte de fenêtre si tu veux, c'est comme si je rentrais pour me poser un peu en égalité avec eux, j'écoute comme d'autres écoutent, voilà et le fait de m'appuyer comme ça, ça n'a pas l'air comme ça mais je suis détendu [...] c'est un choix par rapport à nos échanges tu sais ensemble là on en avait déjà parlé de ce truc là</p>		
<p>Ch 105 : Oui et alors par rapport au métier là qu'est-ce qu'd</p>			

peut en dire? Mais on peut reprendre (visionnage)			
N 106 : Mum			
Ch 107 : Parce qu'un enseignant qui fait cours alors bien-sûr il a des moments			
N 108 : Ah, je vois ce que tu veux dire. Tu te demandes professionnellement ça ça serait admis voire par moi-même il a quelque temps ?			
Ch 109 : C'est ça			
N 110 : Oui alors tout à fait. D'ailleurs je me dis même qu'à ce moment là, je suis dans une attitude professionnelle un peu inédite pour moi c'est-à-dire, il est où le prof quoi. Le prof il est là mais c'est différent, je suis pas enfin je cherche pas mobiliser des savoirs, j'ai pas cet objectif pédagogique ordinaire du prof. Mon attitude là, du fait de tourner la tête comme ça, de les écouter	à ce moment là, je suis dans une attitude professionnelle un peu inédite pour moi c'est-à-dire, il est où le prof quoi. Le prof il est là mais c'est différent, je suis pas enfin je cherche pas mobiliser des savoirs, j'ai pas cet objectif pédagogique ordinaire du prof. Mon attitude là, du fait de tourner la tête comme ça, de les écouter		
Ch 111 : Tu n'as plus d'intention pédagogique là?			

N 112 : Non enfin si. A la limite, mon intention pédagogique est de signifier aux élèves que ben « vous êtes en roue libre là »		mon intention pédagogique là est de signifier aux élèves que ben « vous êtes en roue libre là »	
Ch 113 : Donc tu cherches			
N 114 : Ben qu'ils débattent entre eux, c'est l'objectif d'où cette façon d'être là en retenue tu vois et physiquement, je tourne un peu, suis pas très présent			
Ch 115 : Oui c'est net			
N 116 : Donc en fait, il y a une attitude professorale puisque mon intention pédagogique et de les amener à débattre entre eux			mon intention pédagogique de les amener à débattre entre eux
Ch 117 : Mais c'est pas habituel			
N 118 : Pour un prof, exactement. Mais tu vois, j'aurais pu me mettre dans un coin là cela n'aurait pas eu le même sens pour les élèves. Parce qu'ils voient que je suis là quand même et attentif à ce qui se passe		j'aurais pu me mettre dans un coin là cela n'aurait pas eu le même sens pour les élèves. Parce qu'ils voient que je suis là quand même et attentif à ce qui se passe	
Ch 119 : Et ok pour les déplacements et tu ne dis rien parce que			

<p>N 120 : Pas parce que je ne sais pas quoi dire, au contraire je ne mords les lèvres y a plein de moments j'étais près où il y avait de la place pour intervenir</p>	<p>je me mords les lèvres y a plein de moments j'étais près où il y avait de la place pour intervenir</p>		
<p>Ch 121 : Mais tu ne le fais pas parce que tu es en difficulté?</p>			
<p>N 122 : Pas du tout, je veux les laisser s'exprimer, sans contrôler et imposer les choses, donc je ne dis rien parce que ben d'abord j'ai confiance, je sais qu'ils vont se débrouiller pour qu'il y ait de l'intérêt donc ben j'attends rien, suis pas dans le dur je sais pas je comment dire. Non mais ce que je le signifie c'est que je suis là, ça m'intéresse ce qu'ils disent donc je suis dans l'écoute comme eux le sont en fait. J'allais te dire que je suis là parce que je suis encore prof et que je fais mon métier tu vois ça c'est des travers de prof qui reviennent tu vois, mais en réalité je suis encore plus prof avec cette façon de faire</p>	<p>donc ben j'attends rien, suis pas dans le dur</p>	<p>je sais qu'ils vont se débrouiller pour qu'il y ait de l'intérêt</p>	<p>je veux les laisser s'exprimer sans contrôler et imposer les choses, donc je ne dis rien parce que ben d'abord j'ai confiance [...] je leur signifie c'est que je suis là, ça m'intéresse ce qu'ils disent donc je suis dans l'écoute comme eux le sont en fait. J'allais te dire que je suis là parce que je suis encore prof et que je fais mon métier tu vois ça c'est des travers de prof qui reviennent tu vois mais en réalité je suis encore plus prof avec cette façon de faire</p>

Unité d'analyse :	<p>A ce moment là, je suis dans une attitude professionnelle un peu inédite pour moi c'est-à-dire, il est où le prof quoi. Le prof il est là mais c'est différent, je suis pas enfin cherche pas à mobiliser des savoirs, j'ai pas cet objectif pédagogique ordinaire du prof. Mon attitude là, du fait de tourner la tête comme ça, de les écouter [...] mon intention pédagogique là est de signifier aux élèves que ben « vous êtes en roue libre là » [...] mon intention pédagogique et de les amener à débattre entre eux [...] j'aurais pu me mettre dans un coin là cela n'aurait pas eu le même sens pour les élèves. Parce qu'ils voient que je suis là quand même et attentif à ce qui se passe [...] je me mords les lèvres y a plein de moments j'étais près où il y avait de la place pour intervenir [...] je veux les laisser s'exprimer, sans contrôler et imposer les choses, donc je ne dis rien parce que ben d'abord j'ai confiance, je sais qu'ils vont se débrouiller pour qu'il y ait de l'intérêt donc ben j'attends rien, suis pas dans le dur je sais pas je comment dire. Non mais ce que je leur signifie c'est que je suis là, ça m'intéresse ce qu'ils disent donc suis dans l'écoute comme eux le sont en fait. J'allais te dire que je suis là parce que je suis encore prof et que je fais mon métier tu vois ça c'est des travers de prof qui reviennent tu vois, mais en réalité je suis encore plus prof avec cette façon de faire</p>		
Ch 123 : D'accord je vois			

<p>N 124 : Ca me donne l'occasion de revenir sur quelque chose que je t'avais dit un jour qui me paraît, enfin aujourd'hui après avoir fait ce travail, qui me paraît complètement faux qu'il faut reconsidérer. J'avais parlé de déprofessionnalisation. Le terme n'est pas adéquat, je ne suis pas en train de me déprofessionnaliser en faisant ça. C'est transformer mon attitude professionnelle, c'est tout. Je me sens toujours aussi professionnel en faisant ça voire même euh compte tenu de notre expérience là qu'on a fait ensemble avec les collègues et toi, je me sens aujourd'hui presque plus professionnel qu'auparavant ou plutôt je voudrais dire que ma qualité professionnelle est meilleure dans cette position là, alors que je ne dis rien, que lors du précédent débat si tu veux</p>	<p>alors que je ne dis rien</p>	<p>Ca me donne l'occasion de revenir sur quelque chose que je t'avais dit un jour qui me paraît, enfin aujourd'hui là après avoir fait ce travail, qui me paraît complètement faux et qu'il faut reconsidérer. J'avais parlé de déprofessionnalisation. Le terme n'est pas adéquat, je ne suis pas en train de me déprofessionnaliser en faisant ça. C'est transformer mon attitude professionnelle [...] Je ne me sens toujours aussi professionnel en faisant ça voire même euh compte tenu de notre expérience qu'on a fait ensemble avec les collègues, toi, je ne me sens aujourd'hui presque plus professionnel qu'auparavant ou plutôt je voudrais dire que ma qualité professionnelle est meilleure dans cette</p>
--	---------------------------------	--

		position là [...]	
--	--	-------------------	--

Ch 125 : Alors en faisant un pas de plus est ce que tu pourras dire quels sont les éléments de professionnalité alors que tu as gagnés?			
N 126 : Ou là, pfuui pas simple, je ne sais pas si cela va t'apporter des éléments de réponse parce que c'est compliqué là question euh par rapport à ce que j'ai fait avant c'est ça ? Ben clairement, je ne tire pas profit d'un mot, d'une expression pour le mettre en perspective par rapport à du savoir toujours revenir aux savoirs pour me donner l'impression que je fais cours et là c'est perceptible dans l'extrait là, plus d'une fois j'aurais pu intervenir	je ne tire pas profit d'un mot, d'une expression, pour le mettre en perspective par rapport à du savoir toujours revenir aux savoirs		pour me donner l'impression que je fais cours et là c'est perceptible dans l'extrait là plus d'une fois j'aurais pu intervenir
Ch 127 : Ah d'accord			
N 128 : Pour me donner l'impression que si je ne ramène pas ce savoir là ben je ne serais pas enseignant			Pour me donner l'impression que si je ne ramène pas ce savoir là ben je ne serais pas enseignant
Ch 129 : Alors, ça c'est avant et maintenant?			
N 130 : Alors maintenant, je me rends compte que ce qu'ils disent pfuuu je sais pas dire euh ben pfuui je réfléchis, ben je crois que je ne saurais pas le dire euh pfuuu si la construction des savoirs-être, des savoirs-faire se fait entre pairs, entre élèves, et que l'enseignant peut s'abstraire au bout d'un moment on a atteint un niveau de pédagogie qui est quasiment le même d'un bon niveau			

48.20 Ch 131 : Oui je vois, je vois complètement			
N 132 : Je sais pas si tu vois ce que je veux dire?			
Ch 133 : Si si c'est clair puis en même temps tu restes enseignant parce que c'est toi qui le permet			
N 134 : Oui c'est moi qui le permet et c'est conscient là c'est aussi lié au cheminement ensemble. Là c'est moi qui donne le cadre, oui j'offre un cadre et je les mets sur les rails en fait encore que, ce terme est pas bon car mettre sur les rails ce que cela signifierait que tout est tracé		c'est moi qui le permet c'est conscient là c'est aussi lié au cheminement ensemble. Là c'est moi qui donne le cadre, oui j'offre un cadre	je les mets sur les rails en fait encore que, ce terme est pas bon car mettre sur les rails ce que cela signifierait que tout est tracé
Ch 135 : Oui c'est ça			
N 136 : J'ai lancé une initiative de nature professionnelle qui correspond à des attentes pédagogiques, de savoirs et de compétences ce point de vue là je reste dans ce rôle d'enseignant			J'ai lancé une initiative de nature professionnelle qui correspond à des attentes pédagogiques, de savoirs et de compétences ce point de vue là je reste dans ce rôle d'enseignant
Ch 137 : C'est important ça?			
N 138 : Oui ben si tu veux, ben on y tient c'est ce qui légitime notre place là			c'est ce qui légitime notre place là
Ch 139 : D'accord			

<p>N 140 : Et il faut être capable en tant qu'enseignant, là on est sur un fil, d'être en abstraction et de savoir quand est-ce que je peux intervenir de manière pertinente, c'est là, le plus difficile</p>		<p>il faut être capable en tant qu'enseignant, là on est sur un fil, d'être en abstraction et de savoir quand est-ce que je peux intervenir de manière pertinente, c'est là, le plus difficile</p>	
<p>Ch 141 : Puis qu'est-ce qu'on y fait</p>			
<p>Unité d'analyse :</p>	<p>Ca me donne l'occasion de revenir sur quelque chose que je t'avais dit un jour qui me paraît, enfin aujourd'hui là après avoir fait ce travail, qui me paraît complètement fait et qu'il faut reconsidérer. J'avais parlé de déprofessionnalisation. Le terme n'est pas adéquat, je ne suis pas en train de me déprofessionnaliser en faisant ça. C'est transformer mon attitude professionnelle, c'est tout. Je me sens toujours aussi professionnel en faisant ça voire même euh compte tenu de notre expérience là qu'on a fait ensemble avec les collègues, toi, je me sens aujourd'hui presque plus professionnel qu'auparavant ou plutôt je voudrais dire que ma qualité professionnelle est meilleure dans cette position là, alors que je ne dis rien [...] je ne tire pas profit d'un mot, d'une expression, pour le mettre en perspective par rapport à du savoir, je reviens toujours revenir aux savoirs pour me donner l'impression que je fais cours et là c'est perceptible dans l'extrait là, plus d'une fois j'aurais pu intervenir [...] Pour me donner l'impression que si je ne ramène pas ce savoir là ben je ne serais pas enseignant [...] c'est moi qui le permet et c'est conscient là c'est aussi lié au cheminement ensemble. Là c'est moi qui donne le cadre, oui j'offre un cadre et je les mets sur les rails enfin encore que, ce terme est pas bon car mettre sur les rails cela signifierait que tout est tracé [...] J'ai lancé une initiative de nature professionnelle qui correspond à des attentes pédagogiques, de savoirs et de ce point de vue là je reste dans ce rôle d'enseignant [...] c'est ce qui légitime notre place là [...] il faut être capable en tant</p>		

	qu'enseignant, là on est sur un fil, d'être en abstraction et de savoir quand est-ce que je peux intervenir de manière pertinente, c'est là, le plus difficile		
N 142 : Oui c'est ça			
49.57 Ch 143 : Alors, autre extrait (visionnage)			
N 144 : Ouais alors j'interviens là tu vois parce qu'ils parlent tous bon c'est dommage là mais le problème c'est que ça fait un fouillis pas possible mais c'est dommage parce qu'ils parlent tous de ça, là y a de petits groupes un peu partout mais bon j'interviens « Eh oh, s'il vous plaît on peut s'écouter là » bon oui j'ai pas trop le choix là si non on s'entend plus, j'essaye un peu de maîtriser c'est tout ce que j'essaye	j'interviens là tu vois parce qu'ils parlent tous [...] bon j'interviens « Eh oh, s'il vous plaît on peut s'écouter là » bon oui	c'est dommage là mais le problème c'est que ça fait un fouillis pas possible [...] là y a de petits groupes un peu partout j'ai pas trop le choix là si non on s'entend plus, j'essaye un peu de maîtriser c'est tout ce que j'essaye	mais c'est dommage parce qu'ils parlent tous de ça
Ch 145 : Oui parce que tu veux quand même			

<p>N 146 : Ben quand même qu'il y ait un peu de clarté, qu'il y a des fils qui apparaissent, qu'ils se connectent là ensemble</p>			<p>qu'il y ait un peu de clarté qu'il y ait des fils qui apparaissent, qu'ils connectent là ensemble</p>
<p>Ch 147 : Je vois</p>			
<p>N 148 : Parce que là il y a une joute verbale à quatre et qui est assez complexe là, y avait beaucoup de mots, ça s'interrompt etc et si d'autres discutent, ils peuvent discuter là mais ça fait du bruit et ça complexifie encore plus les choses tu vois mon rôle il est là</p>		<p>là il y a une joute verbale à quatre et qui est assez complexe là, y avait beaucoup de mots, s'interrompt etc et d'autres discutent, peuvent discuter là mais ça fait du bruit et ça complexifie encore plus les choses tu vois</p>	<p>mon rôle il est là</p>

Unité d'analyse :	J'interviens là tu vois parce qu'ils parlent tous bon c'est dommage là mais le problème c'est que ça fait un fouillis pas possible mais c'est dommage parce qu'ils parlent tous de ça, là y a de petits groupes un peu partout mais bon là j'interviens « Eh oh, s'il vous plaît on peut s'écouter là » bon oui j'ai pas trop le choix là si non on s'entend plus j'essaye un peu de maîtriser c'est tout ce que j'essaye [pour] qu'il y ait un peu de clarté, qu'il y ait des fils qui apparaissent, qu'ils se connectent là ensemble [...] Parce que là il y a une joute verbale à quatre et qui est assez complexe là, y avait beaucoup de mots, ça s'interrompt etc et si d'autres discutent, ils peuvent discuter là mais ça fait du bruit et ça complexifie encore plus les choses tu vois mon rôle il est là		
Ch 149 : Je mets la suite (visionnage)			
N 150 : Tu vois ça continue bon là je me suis marré là, je laisse faire	là je me suis marré là, laisse faire		
Ch 151 : Ah oui? Et pourquoi?			
N 152 : Ben pourquoi parce que je trouve que ben le débat fonctionne là, et j'ai pas trouvé l'attitude d'Aliah, parce que la connais, agressive		le débat fonctionne là, j'ai pas trouvé l'attitude d'Aliah, parce que je connais, agressive	
Ch 153 : Ah oui, elle est dans son registre			

<p>N 154 : Voilà elle est dans son registre donc je n'interviens pas en disant "hé calmez vous là" et si je l'avais fait j'aurais cassé ce moment fort et là faut le conserver le porter presque alors on peut continuer si tu veux voir ce qui me pousse à intervenir après</p>	<p>donc je n'interviens pas en disant "hé calmez vous là"</p>	<p>elle est dans son registre [...] et si je l'avais fait j'aurais cassé ce moment fort</p>	<p>et si je l'avais fait j'aurais cassé ce moment fort et là faut le conserver le porter presque alors on peut continuer si tu veux voir ce qui me pousse à intervenir après</p>
<p>Unité d'analyse :</p>	<p>Là je me suis marré là, je laisse faire [...] le débat fonctionne là, et j'ai pas trouvé l'attitude d'Aliah, parce que je la connais, agressive [...] elle est dans son registre donc je n'interviens pas en disant "hé calmez vous là" et si je l'avais fait j'aurais cassé ce moment fort et là faut le conserver le porter presque</p>		
<p>Ch 155 : Oui ok (visionnage)</p>			
<p>N 156 : Là, il y a du bruit</p>			
<p>Ch 157 : Et voilà, là tu intervies</p>			
<p>N 158 : Oui là ça montait ça montait tu vois, est-ce que c'est bien est-ce que c'est pas bien comme j'interviens là ben je n'interviens pas en disant "hé calmez vous là" et si je l'avais fait j'aurais cassé ce moment fort et là faut le conserver le porter presque revenir un peu sur les propos pour que chacun puisse s'exprimer, s'entendre, relancer un débat, une joute verbale acceptable</p>	<p>là ça montait ça montait tu vois, est-ce que c'est bien est-ce que c'est pas bien comme j'interviens là</p>		<p>je me dis qu'il était peut-être important de tempérer un peu, de revenir un peu sur les propos pour que chacun puisse s'exprimer, s'entendre, relancer un débat, une joute verbale acceptable</p>
<p>Ch 159 : Ouais</p>			
<p>N 160 : Acceptable ouais bon,</p>			

Ch 161 : Mais tu le fais et regarde tu fais un pas en arrière			
N 162 : Oui tout à fait et là je ne voulais pas clairement	là je ne voulais pas [intervenir] clairement		
Ch 163 : Oui Claire elle parlait de "l'oiseau de proie"			
N 164 : Ouais ouais exactement Claire avait bien raison tout fait que là je dis « attention » je distribue les prises de parole mais je m'en vais aussitôt c'est pour ça que j'ai trouvé ridicule de dire aux filles là avec le doigt de se taire j'ai trouvé ça ridicule. J'ai ce souci, c'est presque chirurgicale, d'arriver "hop attention là il se passe quelque chose", de diminuer un peu le bruit, et hop de repartir pour ne pas enrailler la machine	là je dis « attention » distribue les prises de parole mais je m'en vais aussitôt c'est pour ça que j'ai trouvé ridicule de dire aux filles avec le doigt de se taire j' trouvé ça ridicule	J'ai ce souci, c'est presque chirurgicale, d'arriver "hop attention là il se passe quelque chose"	de diminuer un peu le bruit, hop de repartir pour ne pas enrailler la machine
Unité d'analyse :	Là ça montait ça montait tu vois, est-ce que c'est bien est-ce que c'est pas bien comme j'interviens là ben je me dis qu'il était peut-être important de tempérer un peu, de revenir un peu sur les propos pour que chacun puisse s'exprimer, s'entendre, relancer un débat, une joute verbale acceptable [...] là je ne voulais pas [intervenir] clairement [...] là je dis « attention » je distribue les prises de parole mais je m'en vais aussitôt c'est pour ça que j'ai trouvé ridicule de dire aux filles là avec le doigt de se taire j'ai trouvé ça ridicule. J'ai ce souci, c'est presque chirurgicale, d'arriver "hop attention là il se passe quelque chose", de diminuer un peu le bruit, et hop de repartir pour ne pas enrailler la machine		
53.28 Ch 165 : Oui c'est ça, tu ne veux pas enrailler la machine un moment où ça part			
N 166 : Voilà quand ça monte			

Ch 167 : Mais en même temps c'est chirurgical c'est ben dit et ben et tu vas vite hein attend je remets (visionnage)			
N 168 : C'est marrant oui mais ça traduit bien mes intentions professionnelles			
Ch 169 : Oui oui et la question du lâcher prise, là on en beaucoup parlé la dernière fois			
N 170 : Alors oui oui ben là c'est perceptible, suis cool et en fait euh ben en fait y a pas tellement de lâcher prise en fait tu vois euh là il y a une sorte d'autorité professorale, je distribue la parole en un mot, par des prénoms Anthony, Aliah, Yacoupe c'est à dire en gros vous avez entendu ces trois ont quelque chose à dire, on va les écouter et je pars euh c'est très autoritaire là ce que je fais est-ce que ça fonctionne? C'est à voir en tout cas mon intention c'est d'imposer une autorité	suis cool et en fait euh ben en fait y a pas tellement de lâcher prise en fait tu vois euh là il y a une sorte d'autorité professorale, je distribue la parole en un mot par des prénoms Anthony, Aliah, Yacoupe [...] et je pars euh c'est très autoritaire là ce que je fais est-ce que ça fonctionne? C'est à voir en tout cas mon intention c'est d'imposer une autorité		c'est à dire en gros vous avez entendu ces trois ont quelque chose à dire, on va les écouter
Ch 171 : Oui d'accord c'est pour ça que lorsque tu remettais en cause l'histoire de la déprofessionnalisation ouais on en d'accord parce que c'est un vrai geste professionnel là			
N 172 : Oui un geste professionnel transformé		un geste professionnel transformé	

Ch 173 : Ah			
N 174 : Oui parce que tu vois la manière dont comment dire dont j'agis là, c'est très discret on est sur cette finesse d'agir		la manière dont comme dire dont j'agis là, c'est très discret on est sur cette finesse d'agir	
Ch 175 : D'accord que tu fais ordinairement en classe ou qui fait ordinairement en classe? Alors donnez la parole oui ou non j'imagine mais sur ce mode là, sur ce grain plus fin			
N 176 : Alors sur un cours d'histoire géo			
Ch 177: Oui tu vois l'idée que tu distribues la parole avec ce même niveau de granularité c'est-à-dire je lâche prise mais je suis quand même là mais je suis là sans être pratiquement là			
N 178 : Si ça a existé à de rares moments mais je m'appuie aussi sur ces moments qui ont été très très rares pour faire ce genre de chose. Parce que je ne pense pas être arrivé dans un cours à un niveau de débat euh niveau c'est peut-être pas le terme une forme de débat de ce type euh et mon souci lorsque les élèves sont plusieurs à vouloir prendre la parole oui j'ai l'habitude de dire bon alors là arrêtons-nous là d'abord voyez puis vous on va vous écouter mais pas dans ce foisonnement		je m'appuie aussi sur ces moments qui ont été très très rares pour faire ce genre de chose. Parce que je ne pense pas être arrivé dans un cours à un niveau de débat euh niveau c'est peut-être pas le terme une forme de débat de ce type	
Ch 179 : Ouais ouais			

N 180 : Je sais pas si je répons totalement à ta question			
Ch 181 : Oui oui tout à fait			

<p>N 182 : Il y a déjà une habitude professionnelle à distribuer parole comme ça, ça c'est quelque chose que je sais faire dans un cours quand je constate que beaucoup veulent prendre parole. Voilà. Mais ce geste, être là, puis s'abstraire, ça ne marche pas comme ça parce que c'est du frontal tu vois. Tu te retrouves dans une autre situation, l'élève il parle à toi et attend que tu vas renvoyer sa parole. Et c'est ça que je trouve décevant dans le cours habituel. Alors, je suis pas en train de lui taper dessus mais ce qui me frustre dans un cours ordinaire que parfois j'ai envie de lui dire c'est pas à moi qu'il faut parler là parce qu'après je me retrouve souvent et c'est pas ce que je fais là, je me retrouve souvent à répéter ce que l'élève a dit « ah vous vouliez dire quoi alors » etc et ça passe par moi, je suis censé faire la synthèse, ils me demandent mon opinion et les autres écoutent et ils disent ouais ok non ils ne se sentent pas impliqués dans ce bilatéralisme parce que c'est toujours un élève avec le prof, un élève avec le prof, un élève avec le prof tu vois dans un cours ordinaire ça ce serait passé comme ça tu vois, dialogue point, dialogue point, dialogue point. Quant au bout d'un moment les élèves viennent à dire « ben attend là je suis pas d'accord avec ce que tu as dit au prof » c'est super rare ce type de moment</p>		<p>Il y a déjà une habitude professionnelle à distribuer la parole comme ça, c'est quelque chose que je sais faire dans un cours quand je constate que beaucoup veulent prendre la parole. Voilà. Mais ce geste, être là, puis s'abstraire, ça ne marche pas comme ça parce que c'est du frontal tu vois. Tu te retrouves dans une autre situation, l'élève il parle à toi et il attend que tu vas renvoyer sa parole</p>	<p>Et c'est ça que je trouve décevant dans le cours habituel. Alors, je suis pas en train de lui taper dessus mais ce qui me frustre dans un cours ordinaire que parfois j'ai envie de lui dire c'est pas à moi qu'il faut parler là parce qu'après je me retrouve souvent et c'est pas ce que je fais là, je me retrouve souvent à répéter ce que l'élève a dit « ah vous vouliez dire quoi alors » etc et ça passe par moi je suis censé faire la synthèse ils me demandent mon opinion et les autres écoutent et ils disent ouais ok non ils ne se sentent pas impliqués dans ce bilatéralisme parce que c'est toujours un élève avec le prof, un élève avec le prof, un élève avec le prof tu vois dans un cours ordinaire ça ce serait passé comme ça tu vois dialogue point, dialogue point, dialogue point quant au bout d'un moment</p>
--	--	---	---

Vidéo 2			
Ch 183 : C'est-à-dire que ça s'arrête là au bout d'un moment			
N 184 : C'est ça, exactement et quand ça se passe on sort du cours en disant ah c'était chouette			
Ch 185 : Et pourtant on n'a pas vraiment cassé la forme			
N 186 : On n'a pas vraiment cassé la forme et pourtant on ne sait pas comment c'est arrivé parce qu'on y a jamais réfléchi et on ne sait pas comment ça peut se reproduire, on espère que ça va se reproduire un jour et moi dans mon esprit j'espère toujours que ça ça arrive et que mon cours ressemble davantage à ça			on ne sait pas comment c'est arrivé parce qu'on y a jamais réfléchi on ne sait pas comment ça peut se reproduire, on espère que ça va se reproduire un jour et moi dans mon esprit j'espère toujours que ça ça arrive et que mon cours ressemble davantage à ça
Ch 187 : A ça ?			
N 188 : Idéalement, mon cours je voudrais qu'il ressemble toujours à ça			Idéalement, mon cours je voudrais qu'il ressemble toujours à ça
Ch 189 : Parce que ce qu'on obtient là c'est qu'ils parlent entre eux			
N 190 : Ils parlent entre eux			

Ch 191 : Et ton but ?			
N 192 : C'est qu'ils restent dans le sujet			
Ch 193 : Ah oui			
N 194 : Parce que l'air de rien ils bossent hein		Parce que l'air de rien bossent	
Unité d'analyse :	<p>Suis cool et en fait euh ben en fait y a pas tellement de lâcher prise en fait tu vois, euh là il y a une sorte d'autorité professorale, je distribue la parole en un mot, par des prénoms Anthony, Aliah, Yacoupe c'est à dire en gros vous avez entendu ces trois ou quelque chose à dire, on va les écouter et je pars euh c'est très autoritaire là ce que je fais est-ce que ça fonctionne? C'est à voir en tout cas mon intention c'est d'imposer une autorité [c'est] un geste professionnel transformé [...] tu vois la manière dont comment dire dont j'agis là, c'est très discret on est sur cette finesse d'agir [...] m'appuie aussi sur ces moments qui ont été très très rares pour faire ce genre de chose. Parce que je ne pense pas être arrivé dans un cours à un niveau de débat euh à ce niveau c'est peut-être pas le terme à une forme de débat de ce type [...] Il y a déjà une habitude professionnelle à distribuer la parole comme ça, ça c'est quelque chose que je sais faire dans un cours quand je constate que beaucoup veulent prendre la parole. Voilà. Mais ce geste, être là, puis s'abstraire, ça ne marche pas comme ça parce que c'est du frontal tu vois. Tu te retrouves dans une autre situation, l'élève il parle à toi et il attend que tu vas renvoyer sa parole. Et c'est ça que je trouve décevant dans le cours habituel. Alors, je suis pas en train de lui taper dessus mais ce qui me frustre dans un cours ordinaire que parfois j'ai envie de lui dire c'est pas à moi qu'il faut parler là parce qu'après je me retrouve souvent et c'est pas ce que je fais là, je me retrouve souvent à répéter ce que l'élève a dit « ah vous vouliez dire quoi alors » etc et ça passe par moi et je suis censé faire la synthèse, ils me demandent mon opinion et les autres écoutent et ils disent ouais ok non ils ne se sentent pas impliqués dans ce bilatéralisme parce que</p>		

	c'est toujours un élève avec le prof, un élève avec le prof, un élève avec le prof tu vois dans un cours ordinaire ça ce serait passé comme ça tu vois, dialogue point, dialogue point, dialogue point. Quant au bout d'un moment les élèves viennent à dire « ben attend là je suis pas d'accord avec ce que tu as dit au prof » c'est super rare ce type de moment. [Et] on ne sait pas comment c'est arrivé parce qu'on y a jamais réfléchi on ne sait pas comment ça peut se reproduire, on espère que ça va se reproduire un jour moi dans mon esprit j'espère toujours que ça ça arrive et que mon cours ressemble davantage à ça [...] Idéalement, mon cours je voudrais qu'il ressemble toujours à ça [...]. Parce que l'air de rien ils bossent		
Ch 195 : Alors on passe la suite là (visionnage)			
N 196 : Alors là moi je suis rassuré, pourquoi je m'abstraie parce que je me rends compte que du point de vue professionnel c'est bon, on est dans les clous, ils travaillent là	Alors là moi je suis rassuré pourquoi je m'abstraie	on est dans les clous, travaillent là	je me rends compte que du point de vue professionnel c'est bon
Ch 197 : Quand tu dis ils travaillent?			
N 198 : Ben ils réfléchissent, ils interviennent, ils cherchent des arguments, ils contre-argumentent, c'est du bon boulot enfin de mon point de vue		ils réfléchissent, interviennent, ils cherchent des arguments, ils contre-argumentent, c'est du bon boulot enfin de mon point de vue	
Ch 199 : Oui on est on est			
N 200 : On est dans une tâche scolaire		On est dans une tâche scolaire	

Ch 201 : Oui purement scolaire			
N 202 : Et exigeant, surtout exigeant intellectuellement, il faut de la notion, ils font références aux connaissances qu'ils ont on se retrouve avec des élèves qui font valoir ce qu'ils ont appris, soit à l'école ou dans les médias et ça a une valeur enfin il faut légitimer tout ça, que ça trouve une place là à l'école		Et exigeant, surtout exigeant intellectuellement, il faut de la notion, ils font références aux connaissances qu'ils ont on se retrouve avec des élèves qui font valoir ce qu'ils ont appris, soit à l'école ou dans les médias	ça a une valeur enfin il faut légitimer tout ça, que ça trouve une place là à l'école
Ch 203 : Et là on est clairement dans les objectifs de l'EMC			
N 204 : Oui c'est la capacité à convaincre notamment tu vois		c'est la capacité à convaincre notamment tu vois	
Ch 205 : Oui c'est l'un des quatre domaines là, c'est la capacité de jugement, l'esprit critique etc			

<p>N 206 : Oui alors convaincre par des arguments, convaincre par des attitudes, ce que je ne corrige pas, en effet, à mon avis faut pas le faire, c'est Aliah qui est agressive là, peut-elle être convaincante par ce biais là ? En multipliant ce type de débats j'espère bien qu'au fur et à mesure, parce qu'elle est jeune que ce type d'élève, même à la rigueur Anthony qui peut être très affirmatif et très péremptoire dans sa manière de s'affirmer, la maturité va leur faire comprendre qu'on ne peut pas forcément convaincre tout le monde avec ses arguments</p>	<p>convaincre par des arguments, convaincre par des attitudes, ce que je ne corrige pas</p>		<p>à mon avis faut pas le faire c'est Aliah qui est agressive là peut-elle être convaincante par ce biais là ? En multipliant ce type de débats, j'espère bien qu'au fur et à mesure, parce qu'elle est jeune, que ce type d'élève, même à la rigueur Anthony qui peut être très affirmatif et très péremptoire dans sa manière de s'affirmer la maturité va leur faire comprendre qu'on ne peut pas forcément convaincre tout le monde avec ses arguments</p>
<p>Ch 207 : Parce que tu ne la reprends pas</p>			
<p>N 208 : Oui parce que je la connais, ils la connaissent, c'est parce qu'ils sont bien méchant enfin c'est ça aussi le débat, faut que eux parviennent à se réguler sans l'aide extérieur aussi tu vois c'est aussi ça débattre</p>		<p>parce que je la connais, ils la connaissent, c'est parce qu'ils sont bien méchant enfin c'est ça aussi le débat,</p>	<p>faut que eux parviennent à se réguler sans l'aide extérieure aussi tu vois, c'est aussi ça débattre</p>
<p>Unité d'analyse :</p>	<p>Alors là moi je suis rassuré, pourquoi je m'abstrais, parce que je me rends compte qu'au point de vue professionnel c'est bon, on est dans les clous, ils travaillent là [...] ils réfléchissent, ils interviennent, ils cherchent des arguments, ils contre-argumentent c'est du bon boulot enfin de mon point de vue [...] On est dans une tâche scolaire [...] et exigeant, surtout exigeant intellectuellement, il faut de la notion, ils font référence</p>		

	<p>aux connaissances qu'ils ont, on se retrouve avec des élèves qui font valoir ce qu'ils ont appris, soit à l'école ou dans les médias et ça a une valeur enfin il faut légitimer tout ça que ça trouve une place là à l'école [...] c'est la capacité à convaincre notamment tu vois [...] convaincre par des arguments, convaincre par des attitudes, ce que je ne corrige pas, en effet, à mon avis faut pas le faire, c'est Aliah qui est agressive là, peut-elle être convaincante par ce biais là ? En multipliant ce type de débat, j'espère bien qu'au fur et à mesure, parce qu'elle est jeune, que ce type d'élève, même à la rigueur Anthony qui peut être très affirmatif et très péremptoire dans sa manière de s'affirmer, la maturité va leur faire comprendre qu'on ne peut pas forcément convaincre tout le monde avec ses arguments [...] parce que je la connais, ils la connaissent, c'est pas bien méchant enfin c'est ça aussi le débat, faut que eux parviennent à se réguler sans l'aide extérieure aussi tu vois, c'est aussi ça débattre</p>		
<p>Ch 209 : Oui puis on est dans ce développement moral, accepte le point de vue de l'autre, et du coup je serais moins dans l'agressivité face à quelqu'un qui a un autre point de vue que moi</p>			
<p>N 210 : C'est ça, et là je reviens à mon geste professionnel, ça ne l'ai pas là maintenant en tête. Et je pense l'avoir globalement en tête quand je suis enseignant c'est de montrer que l'écoute moi, je suis attentif, je suis pas agressif avec quelqu'un qui ne serait pas d'accord avec mes opinions mais voyez, certes je suis un professionnel, je suis un homme, un citoyen, pour moi l'échange démocratique c'est aussi ça une forme d'exemplarité professionnelle. Tiens, là on revient sur les valeurs là</p>			
<p>Ch 211 : Complètement euh alors termine là avec</p>			

<p>3.30 N 212 : Oui alors j'essaye d'incarner là une forme de modèle non c'est pas le mot comment dire euh mais de ce que moi je pense être idéalement là une attitude pour un débat démocratique c'est-à-dire que comment dire le respect de parole de chacun, j'interviens pas dans le débat on est d'accord. Je ne cherche pas à convaincre mais je crois qu'il faut être bienveillant, respectueux, écoutez et comprendre la parole de l'autre pour pouvoir ensuite contre argumenter de manière comment dire bienveillante</p>	<p>j'interviens pas dans le débat on est d'accord. Je ne cherche pas à convaincre</p>	<p>mais je crois qu'il faut être bienveillant, respectueux, écoutez et comprendre la parole de l'autre pour pouvoir ensuite contre argumenter de manière comment dire bienveillante</p>	<p>j'essaye d'incarner là une forme de modèle non c'est pas le mot comment dire euh mais de ce que moi je pense être idéalement là une attitude pour un débat démocratique c'est-à-dire que comment dire le respect de la parole de chacun</p>
<p>Ch 213 : Oui oui c'est ça</p>			
<p>Unité d'analyse :</p>	<p>J'essaye d'incarner là une forme de modèle non c'est pas le mot comment dire euh mais de ce que moi je pense être idéalement là une attitude pour un débat démocratique c'est-à-dire que comment dire le respect de la parole de chacun j'interviens pas dans le débat on est d'accord. Je ne cherche pas à convaincre mais je crois qu'il faut être bienveillant, respectueux, écoutez et comprendre la parole de l'autre pour pouvoir ensuite contre argumenter de manière comment dire bienveillante</p>		
<p>N 214 : Ca va, je suis clair dans ce que je dis ?</p>			
<p>Ch 215 : Oui oui complètement, très bien autre question quand on regarde un peu plus loin là (visionnage) alors là on a une question. En te regardant là je me disais ben tient il donne la parole aux trois là, comme s'il y avait un débat dans un débat mais tu aurais aussi pu donner la parole à elle là qui discute avec sa voisine, lui aussi là qui levait la main tu vois</p>			

<p>N 216 : Ben je crains beaucoup cette question "Et vous qu'est-ce que vous en pensez?" ben et "moi j'en pense rien". Le risque que tu prends c'est qu'ils te regardent en "chien de faïence" tu vois, tu casses le débat. Alors je sais pas, ça c'est un problème en effet, ceux qui on le plus de facilité là dans le groupe se retrouvent à être privilégié. Il peut y avoir plusieurs soucis, premier quand je dis ça je me dis alors quand je te dis j'ai peur de tuer le débat, je suis pas en train de euh comment dire c'est d'abord l'idée que je veux respecter leur silence, peut-être que Stessie n'avait pas envie de dire aux autres ce qu'elle a dit à sa copine. Je trouverais ça très agressif de ma part d'arriver et de dire "mais qu'est-ce que vous vouliez dire?" et souvent quand ils discutent en cours en apparté et qu'on leur demande "mais qu'est-ce que vous vouliez dire allez dites, là fort", ils ne disent rien d'habitude tu vois. Tu vois, c'est tout de suite très agressif. Moi, je veux pas faire ça. Ces gamines elles sont très silencieuses, Furkane pareil, je respecte ce silence parce que c'est peut-être un sujet qui les gêne je veux pas qu'ils, tu vois je ne veux pas qu'ils vivent cela de manière un peu violente "allez parlez là des homos là, allez-y prononcez le mot"</p>	<p>quand je dis ça je me dis alors quand je te dis j'ai peur de tuer le débat</p>	<p>Ils ne disent rien d'habitude tu vois</p>	<p>ça c'est un problème là en effet, ceux qui on le plus de facilité là dans le groupe se retrouvent à être privilégié [c'est d'abord l'idée que je veux respecter leur silence, peut-être que Stessie n'avait pas envie de dire aux autres ce qu'elle a dit à sa copine. Je trouverais ça très agressif de ma part d'arriver et de dire "mais qu'est-ce que vous vouliez dire?"c'est tout de suite très agressif. Moi, je veux pas faire ça. Ces gamines elles sont très silencieuses, Furkane pareil, je respecte ce silence parce que c'est peut-être un sujet qui les gêne je veux pas qu'ils, tu vois, je ne veux pas qu'ils vivent cela de manière un peu violente "allez parlez des homos là, allez-y prononcez le mot"</p>
--	---	--	--

Unité d'analyse :	<p>Quand je dis ça je me dis alors quand je te dis j'ai peur de tuer le débat [...] quand je dis ça je me dis alors quand je te dis j'ai peur de tuer le débat [...] ça c'est un problème en effet, ceux qui on le plus de facilité là dans le groupe se retrouvent à être privilégiés [...] c'est d'abord l'idée que je veux respecter leur silence, peut-être que Stessie n'avait pas envie de dire aux autres ce qu'elle a dit à sa copine. Je trouverais ça très agressif de ma part d'arriver et de dire "mais qu'est-ce que vous vouliez dire?" c'est tout de suite très agressif. Moi, je veux pas faire ça. Ces gamines elles sont très silencieuses, Furkan pareil, je respecte ce silence parce que c'est peut-être un sujet qui les gêne je veux pas qu'ils, tu vois, je ne veux pas qu'ils vivent cela de manière un peu violente "allez parler là des homos là, allez-y prononcez le mot"</p>		
Ch 217 : Oui alors tu disais là dans une autre autoconf que jeunesse elle est fragile aussi			
<p>N 218 : Oui alors il y a ça aussi, il faut les préserver c'est pour ça que quand elle a pris la parole, c'est une parole toute fragile elle a dit "non" et j'ai insisté mais j'ai fait gaffe j'ai fait très attention à elle donc j'étais prudent quand je me suis adressé à elle tu vois. Bon bref, ils veulent prendre la parole, ils n'ont pas terminé ce qu'ils voulaient dire, qu'on les laisse finir en fait qu'on s'entende</p>	<p>j'ai insisté mais j'ai fait gaffe j'ai fait très attention à elle donc j'étais prudent quand je me suis adressé à elle tu vois</p>	<p>c'est une parole toute fragile</p>	<p>il faut les préserver c'est pour ça que quand elle a pris la parole [...] elle a dit "non"</p>
Ch 219 : Donc tu lances finalement ben c'est un groupe dans un groupe			

<p>N 220 : C'est ça, c'est un groupe dans un groupe, après d'autres pouvaient se raccrocher tu vois je laisse la porte ouverte Stessie s'y est raccrochée, Anah aussi tu vois, les deux garçons là pas du tout, mais en même temps je me dis bon, ils ne veulent pas, ben il veulent pas, c'est tout, euh ils entendent c'est aussi une manière de participer. Donc il n'y a rien de dramatique enfin je pense qu'il n'y a rien de dramatique à ce que certains ne prennent pas la parole et que je ne leur impose pas de la prendre</p>	<p>d'autres pouvaient se raccrocher tu vois je laisse la porte ouverte Stessie s'y est raccrochée, Anah aussi tu vois, les deux garçons là pas du tout, mais en même temps je me dis bon, ils ne veulent pas, ben il veulent pas, c'est tout, euh ils entendent, c'est aussi une manière de participer</p>	<p>c'est un groupe dans un groupe</p>	<p>Il n'y a rien de dramatique enfin je pense qu'il n'y a rien de dramatique à ce que certains ne prennent pas la parole et que je ne leur impose pas de la prendre</p>
---	--	---------------------------------------	---

Unité d'analyse :	<p>il faut les préserver c'est pour ça que quand elle a pris la parole, c'est une parole toute fragile, elle a dit "non" et j'ai insisté mais j'ai fait gaffe j'ai fait très attention à elle donc j'étais prudent quand je me suis adressé à elle tu vois [...] c'est un groupe dans un groupe, après d'autres pouvaient se raccrocher tu vois je laisse la porte ouverte Stess s'y est raccrochée, Anah aussi tu vois, les deux garçons là pas du tout, mais en même temps je me dis bon, ils ne veulent pas, ben il veulent pas, c'est tout, euh ils entendent c'est aussi une manière de participer. Donc il n'y a rien de dramatique enfin je pense qu'il n'y a rien de dramatique à ce que certains ne prennent pas la parole et que je ne leur impose pas de la prendre</p>		
9.09 Ch 221 : Alors, si on va un tout petit peu plus loin (visionnage)			

N 222 : Tu peux t'arrêter là?			
Ch 223 : Oui oui			
N 224 : Alors tu vois, je suis attentif à ben lui il a parlé, les deux autres intervenaient dans le débat, il y a les deux autres qui attendent là et qui lèvent la main, là je me dis, ça commence à faire beaucoup et mon intervention là, elle est issue de cette situation que je commence un peu à trouver confuse. Là je vois qu'il y a beaucoup d'élèves qui veulent parler, faut que chacun s'y retrouve, là je me dis si je n'interviens pas, on va enfin vais tous les perdre là mais poursuivons (visionnage) là je lâche prise	je suis attentif à ben lui il a parlé, les deux autres intervenaient dans le débat, il y a les deux autres qui attendent là et qui lèvent la main, là je me dis, ça commence à faire beaucoup et mon intervention là, elle est issue de cette situation que je commence un peu à trouver confuse. Là je vois qu'il y a beaucoup d'élèves qui veulent parler	je n'interviens pas, on va enfin je vais tous les perdre là mais poursuivons [...] je lâche prise	faut que chacun s'y retrouve
Ch 225 : Ah oui, tu lâches super prise là			
N 226 : Oui je veux voir si ça va trop loin ou pas, allez hop on laisse on va voir	je veux voir si ça va trop loin ou pas, allez hop on laisse on va voir		
Ch 227 : Ouais, je pensais vraiment que tu allais intervenir là, c'est une disposition nouvelle là non?			
N 228 : Ah oui, tout à fait ah oui			

Ch 229 : Oui regarde la suite (visionnage)			
11.17 N 230 : Oui tout à fait, je me rappelle de la scène, je me rappelle de cette situation, là je ne m'étais pas dit que c'était le bordel, hein pas du tout. Au contraire, je me disais tiens c'est pas mal. Suis très à l'aise dans cette situation enfin à l'aise non ce n'est pas ça le terme. J'ai conscience que je laisse faire, je me dis que si ça continue comme ça on peut encore laisser. En gros je suis pas encore arrivé à ce que je considère être aujourd'hui mon seuil critique			je me rappelle de cette situation, là je ne m'étais pas dit que c'était le bordel, hein pas du tout. Au contraire, je me disais tiens c'est pas mal. Suis très à l'aise dans cette situation enfin à l'aise non ce n'est pas ça le terme. J'ai conscience que je laisse faire, je me dis que si ça continue comme ça on peut encore laisser. En gros, je suis pas encore arrivé à ce que je considère être aujourd'hui mon seuil critique
Ch 231 : C'est ta norme en fait pour le moment			
N 232 : Oui c'est ma norme, pour l'instant ça va parce que sens qu'il se passe quelque chose. Là au niveau cognitif, le niveau est bon et les élèves sont à fond, ils sont enthousiasmés donc le résultat est concluant. Ils sont motivés par l'exercice ben pour le prof c'est parfait tu vois		je sens qu'il se passe quelque chose. Là au niveau cognitif, le niveau est bon et les élèves sont à fond, ils sont enthousiasmés donc le résultat est concluant. Ils sont motivés par l'exercice	pour le prof c'est parfait

Ch 233 : Oui ben je vois très bien.			
N 234 : Et comme je les connais, je sais qu'il y a des mots qui sont employés, des attitudes mais qui font partie de la culture de la classe		je les connais, je sais qu'il y a des mots qui sont employés, des attitudes mais qui font partie de la culture de la classe	
Ch 235 : Oui d'accord oui oui ok mais toi tu as une préoccupation là à ce moment là?			
N 236 : Oui le but enfin mon but c'est que le débat là poursuive, j'ai toujours repéré ces deux élèves qui ont la main levée et qui attendent leur tour et je sais pas enfin qu'est-ce que j'ai pu pensé là ? Alors, tu vois, le ton monte entre les deux, je laisse faire pour le moment mais je me rends compte que je prend donc je laisse faire	le ton monte entre les deux, je laisse faire pour le moment	je me rends compte que je prend donc je laisse faire	
Unité d'analyse :	Je suis attentif à ben lui il a parlé, les deux autres intervenaient dans le débat, il y a les deux autres qui attendent là et qui lèvent la main, là je me dis, ça commence à faire beaucoup et mon intervention là, elle est issue de cette situation que je commence un peu à trouver confuse. Là je vois qu'il y a beaucoup d'élèves qui veulent parler, faut que chacun s'y retrouve, là je me dis si je n'interviens pas, on va enfin je vais tous les perdre là mais poursuivons [...] là je lâche prise [...] je veux voir si ça va trop loin ou pas, allez hop on laisse on va voir [...] je me rappelle de cette situation, là je ne m'étais pas dit que c'était le bordel, hein pas du tout. Au contraire, je me disais tiens c'est pas mal. Suis très à l'aise dans cette situation enfin à l'aise non ce n'est pas ça le terme. J'ai conscience que je laisse faire, je me dis que si ça continue comme ça on peut encore laisser. En gros, je suis pas encore arrivé à ce que je considère être aujourd'hui mon seuil critique [...] je sens qu'il se passe quelque chose. Là au niveau cognitif, le niveau		

	est bon et les élèves sont à fond, ils sont enthousiastes donc le résultat est concluant Ils sont motivés par l'exercice ben pour le prof c'est parfait tu vois [...] le ton monte entre les deux, je laisse faire pour le moment mais je me rends compte que ça prend donc je laisse faire		
Ch 237 : La suite (visionnage)			
N 238 : Alors là si on peut s'arrêter, ben je commence là à intervenir, bon parce que ça commence tout de même à être dur pour moi là	Je commence là à intervenir bon parce que ça commence tout de même à être dur pour moi là		
Ch 239 : Donc tu vois ta posture là quand même elle est riche là			
N 240 : Oui clairement			
Ch 241 : Parce que là clairement, il y a quelque temps tu aurais dit "ouh la la ça part là"			
N 242 : Oui c'est exactement ce que je voulais dire, là je serais intervenu pour dire on va se calmer, faut baisser le ton c'est évident, puis j'aurais redonné la parole aux uns et aux autres puis j'aurais reformulé voilà non mais c'est évident		là je serais intervenu pour dire on va se calmer, faut baisser le ton c'est évident puis j'aurais redonné la parole aux uns et aux autres, puis j'aurais reformulé voilà non mais c'est évident	
Ch 243 : Et là pas du tout même si là tu résistes?			

N 244 : Oui clairement			
Ch 245 : T'es en souffrance?			

<p>N 246 : Oui enfin non, en souffrance oui et non, non parce que je me dis est-ce qu'on va se retrouver comme précédemment ce moment où je peux les écouter et c'est vrai que je suis un peu perturbé parce que ça monte je me dis là faut y aller puis au final ça monte pas tellement donc je me dis je peux attendre d'où le petit pas en arrière là tu vois. Je recule là tu vois bien, mais physiquement voilà euh bon le terme souffrance est peut-être un peu fort. Disons, argh je sais pas comment dire, disons je suis plutôt attentif est le bon terme. Je me dis, c'est bien, je suis content de ce qui se passe mais je reste attentif. Alors je contrôle moins enfin j'oriente moi-même voire pas mais je maîtrise tu vois prêt à intervenir</p>	<p>je me dis est-ce qu'on va retrouver comme précédemment ce moment où je peux les écouter c'est vrai que je suis un peu perturbé parce que ça monte je me dis là faut y aller puis au final ça monte pas tellement donc je me dis je peux attendre d'où le petit pas en arrière là tu vois. Je recule là tu vois bien, mais physiquement voilà euh bon le terme souffrance est peut-être un peu fort. Disons, argh je sais pas comment dire disons je suis plutôt attentif est le bon terme. Je me dis c'est bien, je suis content de ce qui se passe mais je reste attentif. Alors je contrôle moins enfin j'oriente moi-même voire pas mais je maîtrise tu vois prêt à intervenir</p>		
<p>Ch 247 : Oui voilà, tu restes attentif parce que tu ne veux qu'une même que ça ne dégénère pas?</p>			

<p>N 248 : Oui c'est ça. Et là, clairement, il n'y a plus de prof au sens où on s'entend parce que un peu à mi-distance et ça ça me convient bien</p>			<p>Oui c'est ça. Et là, clairement, il n'y a plus de prof au sens où on s'entend parce que un peu à mi-distance et ça ça me convient bien</p>
<p>Unité d'analyse :</p>	<p>Je commence là à intervenir, bon parce que ça commence tout de même à être de plus en plus pour moi là [il y a quelques temps] là je serais intervenu pour dire on va se calmer faut baisser le ton c'est évident, puis j'aurais redonné la parole aux uns et aux autres puis j'aurais reformulé voilà non mais c'est évident [...] là [auparavant] je serais intervenu pour dire on va se calmer, faut baisser le ton c'est évident, puis j'aurais redonné la parole aux uns et aux autres, puis j'aurais reformulé voilà non mais c'est évident [...] je me dis est-ce qu'on va se retrouver comme précédemment ce moment où je peux les écouter et c'est vrai que je suis un peu perturbé parce que ça monte me dis là faut y aller puis au final ça monte pas tellement donc je me dis je peux attendre d'où le petit pas en arrière là tu vois. Je recule là tu vois bien, mais physiquement voilà euh bon le terme souffrance est peut-être un peu fort. Disons argh je sais pas comment dire, disons je suis plutôt attentif est le bon terme. Je me dis c'est bien, je suis content de ce qui se passe mais je reste attentif. Alors je contrôle moins enfin j'oriente moins voire pas mais je maîtrise tu vois prêt à intervenir [...] Et là clairement, il n'y a plus de prof au sens où on s'entend parce que un peu à mi-distance et ça ça me convient bien</p>		
<p>Ch 249 : Oui oui alors on continue (visionnage)</p>			

<p>N 250 : Je me pose une question, parce que les deux ont quasiment levé la main, je me demande si là le geste professionnel n'aurait pas été de dire "non mais attendez là, on va leur donner la parole" parce que cela fait un moment qu'on discute, ça tourne autour du pot, peut-être que leurs apports auraient pu faire avancer les choses et c'est là sur le coup où tu ne peux pas tout maîtriser, c'est un peu compliqué</p>			
<p>Ch 251 : Oui</p>			
<p>N 252 : Et en même temps, je me dis mais à quel moment c'est deux là, mais il y en a d'autres, ils s'autoriseront à prendre parole dans le débat sans que moi je leur donne tu vois, c'est ça aussi, un moment il faut rentrer dedans si non cela reste très scolaire, donc là j'interviens pas</p>	<p>je me dis mais à quel moment c'est deux là, mais y en a d'autres, s'autoriseront à prendre parole dans le débat sans que moi je leur donne tu vois c'est ça aussi [...] donc j'interviens pas</p>		<p>un moment il faut rentrer dedans si non cela reste très scolaire</p>
<p>Ch 253 : Oui c'est compliqué</p>			
<p>N 254 : Oui même pour nous adultes, à partir de quand, c'est quel moment, j'interviens dans l'échange pour placer mon idée? Ca aussi c'est une compétence pour débattre</p>		<p>même pour nous adultes, à partir de quand, de quel moment, j'interviens dans l'échange pour placer mon idée? Ca aussi c'est une compétence pour débattre</p>	

Ch 255 : Là [référence au débat] tu en es là?			
N 256 : Oui, je ne vais pas arrêter le débat pour expliciter ça, je veux qu'ils l'apprennent en faisant l'exercice puis tu vois apparaît aussi l'autorégulation là. Ca c'est quelque chose d'important, ils sont en seconde ben c'est important de savoir cela. Donc là aussi, il faut que je les mette en situation. Ca s'apprend pas autrement, enfin je crois d'après moi. Donc je laisse les élèves comme ça là, avec le ton qui monte tout comme tu vois c'est important pour moi là ce qui se passe, tout comme je laisse ces deux là, les mains levées	je ne vais pas arrêter le débat pour expliciter ça [tout comme je laisse ces deux là, les mains levées	Ca s'apprend pas autrement, enfin je crois d'après moi.	je veux qu'ils l'apprennent en faisant l'exercice puis tu vois apparaît aussi l'autorégulation là. Ca c'est quelque chose d'important, ils sont en seconde ben c'est important de savoir cela. Donc là aussi, il faut que je les mette en situation [...] c'est important pour moi là ce qui se passe
Unité d'analyse :	je me dis mais à quel moment c'est deux là, mais il y en a d'autres, ils s'autoriseront prendre la parole dans le débat sans que moi je leur donne tu vois, c'est ça aussi, un moment il faut rentrer dedans si non cela reste très scolaire, donc là j'interviens par [...] même pour nous adultes, à partir de quand, de quel moment, j'interviens dans l'échange pour placer mon idée? Ca aussi c'est une compétence pour débattre [...] je ne vais pas arrêter le débat pour expliciter ça, je veux qu'ils l'apprennent en faisant l'exercice puis tu vois apparaît aussi l'autorégulation là. Ca c'est quelque chose d'important, ils sont en seconde ben c'est important de savoir cela. Donc là aussi, il faut que je les mette en situation. Ca s'apprend pas autrement, enfin je crois d'après moi. Donc je laisse les élèves comme ça là, avec le ton qui monte tout comme tu vois c'est important pour moi là ce qui se passe		
Ch 257 : Oui ce que tu disais tout à l'heure			
N 258 : Exactement			

17.05 259 : Puis ça retombe là tu vois, malgré tout, alors on v continuer (visionnage)			
N 260 : Je peux me permettre là?			
Ch 261 : Oui je t'en prie			
<p>N 262 : Là je trouve tu vois, le ton retombe, ils n'ont a priori pl rien à dire, c'est bien je redonne la parole à Annah là parce qu tout le monde est attentif tout le monde écoute. C'est pas prof qui a généré ça tu vois. Enfin, je sais pas comment dir c'est ben y a une sinergie entre le groupe et le prof je dirais, ont dit tout ce qu'ils avaient à dire. J'arrive avec ma paro d'autorité: "Annah a quelque chose à dire écoutons là" et ho tout le monde est attentif. Tu vois je pourrais montrer cela des collègues, je ne veux pas me montrer en exemple ma tout le monde rêverait de cela. Tu vois, dans un cou d'histoire géographique là, d'amener à ce que tout le monde so tellement attentif là à ce qu'une élève dit tu vois ça c'est fo Le fait que je laisse tout le monde parler, jusqu'à épuiseme des idées me permet ensuite de mettre en valeur ce que cet élève a à dire. Là je suis certain de la qualité d'écoute et sa que cela soit imposé. C'est fort dans un cours</p>	<p>je redonne la parole à Annah là [...] J'arrive avec ma paro d'autorité: "Annah a quelque chose à dire écoutons là"</p>	<p>parce que tout le monde est attentif tout le monde écoute. C'est pas le prof q a généré ça tu vois</p>	<p>Tu vois, dans un cou d'histoire géographique d'amener à ce que tout le monde soit tellement atten là à ce qu'une élève dit tu vo ça c'est fort. Le fait que je laisse tout le monde parle jusqu'à épuisement des idé me permet ensuite de mett en valeur ce que cette élève à dire. Là je suis certain de la qualité d'écoute et sans qu cela soit imposé. C'est fo dans un cours</p>
Ch 263 : C'est très fort et d'autant qu'ils ont fait l'expérience de l'incompréhension et là il se passe autre chose			

<p>N 264 : Oui c'est ça, là chacun a épuisé ses arguments, et c'est bien là où ma façon de faire a changé, ce n'est pas moi qui coupe la discussion en disant "là ça suffit, on s'entend plus, on tourne en rond" mais au contraire c'est eux qui vont au fond puis une élève qui reprend la parole pour faire avancer la réflexion. Là pour moi, ils font l'expérience du débat, du vrai débat pas celui un peu enfin ce qu'on disait là le débat qui fait cours dialogué, là mais pour ça, il faut une attitude professorale fine en fait entre le trop et le pas assez</p>		<p>là chacun a épuisé ses arguments, et c'est bien là où ma façon de faire a changé, ce n'est pas moi qui coupe la discussion en disant "là ça suffit, on s'entend plus, on tourne en rond" mais au contraire c'est eux qui vont au fond puis une élève qui reprend la parole pour faire avancer la réflexion. Là pour moi, ils font l'expérience du débat du vrai débat pas celui un peu enfin ce qu'on disait là le débat qui fait cours dialogué, là mais pour ça, il faut une attitude professorale fine en fait entre le trop et le pas assez</p>	
<p>Ch 265 : Le trop et pas assez?</p>			
<p>N 266 : Oui ce qu'on disait entre trop intervenir et casser le fil ou ne pas intervenir jusqu'à que cela dégénère</p>		<p>entre trop intervenir et casser le fil ou ne pas intervenir jusqu'à que cela dégénère</p>	

Unité d'analyse :	<p>Je redonne la parole à Annah là [...] J'arrive avec ma parole d'autorité: "Annah quelque chose à dire écoutons là" [...] Tu vois, dans un cours d'histoire géographie l d'amener à ce que tout le monde soit tellement attentif là à ce qu'une élève dit tu vo ça c'est fort. Le fait que je laisse tout le monde parler, jusqu'à épuisement des idé me permet ensuite de mettre en valeur ce que cette élève a à dire. Là je suis certain d la qualité d'écoute et sans que cela soit imposé. C'est fort dans un cours [...] parce qu tout le monde est attentif tout le monde écoute. C'est pas le prof qui a généré ça t vois [...] là chacun a épuisé ses arguments, et c'est bien là où ma façon de faire changé, ce n'est pas moi qui coupe la discussion en disant "là ça suffit, on s'enter plus, on tourne en rond" mais au contraire c'est eux qui vont au fond puis une élève qui reprend la parole pour faire avancer la réflexion. Là pour moi, ils font l'expérien du débat, du vrai débat pas celui un peu enfin ce qu'on disait là le débat qui fait cou dialogué, là mais pour ça, il faut une attitude professorale fine en fait entre le trop et pas assez [...]entre trop intervenir et casser le fil ou ne pas intervenir jusqu'à que ce dégénère</p>		
Ch 267 : D'accord			

<p>N 268 : Puis pour revenir là, sur la fille, elle vient rafraichir le débat en fait. C'est pas moi qui vient rafraichir le débat, je reste en retrait, c'est à dire donner un temps de respiration intellectuel où tout le monde se tait. Chacun cherche encore à aiguiser ses arguments. Si j'étais intervenu pour faire la leçon là. Et répondre voire arbitrer là sur la base des oppositions entre élèves. Le soufflet serait retombé. On se serait retrouvé nouveau dans un face à face prof/élève or ce n'est pas, mon but. C'est bien entre eux qu'il faut que cela se passe. Donc, j'ai préféré prendre sur moi, ne pas intervenir, pour permettre cela. Mais c'est aussi parce que notre travail m'amène à une meilleure maîtrise de l'exercice enfin c'est évident</p>	<p>C'est pas moi qui vient rafraichir le débat, je reste en retrait,</p>	<p>Si j'étais intervenu pour faire la leçon là. répondre voire arbitrer sur la base des oppositions entre élèves. Le soufflet serait retombé. On se serait retrouvé à nouveau dans un face à face prof/élève [...] Mais c'est aussi parce que notre travail m'amène à une meilleure maîtrise de l'exercice enfin c'est évident</p>	<p>or ce n'est pas, mon but. C'est bien entre eux qu'il faut que cela se passe. Donc, j'ai préféré prendre sur moi, ne pas intervenir, pour permettre cela</p>
<p>Ch 269 : Oui oui ok</p>			
<p>N 270 : Voilà, j'aurais tué le débat avec la parole professorale même si je serais venu avec "écoutez, je ne vous parle pas en tant que prof, mais plutôt en tant que Noé là, voilà ce que j'en pense" en fait ça ne marche pas. Il y a l'âge, le symbole, et tout en tant que prof tu peux faire tout ce que tu veux, te déguiser comme eux et cela ne marchera jamais</p>			

Unité d'analyse :	C'est pas moi qui vient rafraichir le débat, je reste en retrait [...] Si j'étais intervenu pour faire la leçon là. Et répondre voire arbitrer là sur la base des oppositions entre élèves. Le soufflet serait retombé. On se serait retrouvé à nouveau dans un face à face prof/élève or ce n'est pas, mon but. C'est bien entre eux qu'il faut que cela se passe. Donc, j'ai préféré prendre sur moi, ne pas intervenir, pour permettre cela. Mais c'est aussi parce que notre travail m'amène à une meilleure maîtrise de l'exercice enfin c'est évident [...] j'aurais tué le débat avec la parole professorale même si je serais venu avec "écoutez, je ne vous parle pas en tant que prof, mais plutôt en tant que Noé" voilà ce que j'en pense" en fait ça ne marche pas. Il y a l'âge, le symbole, et toi en tant que prof tu peux faire tout ce que tu veux, te déguiser comme eux et cela ne marche jamais		
Ch 271 : Oui c'est acquis			
N 272 : Oui c'est acquis, tu ne les dupes pas. On ne peut pas les dupes la dessus			
Ch 273 : Alors on peut encore avancer (visionnage) alors là leur donnes la parole là ça fait un moment qu'ils attendent et ton geste il est mécanique, ils attendent et donc tu leur donnes la parole, où tu as une autre stratégie?			

<p>N 274 : Non là clairement, j'en suis pas là. C'est plutôt dans l'ordre des choses mais tout de même, je leur donne la parole parce que, contrairement à d'autres, ils n'osent pas la prendre directement tu vois. Donc je les aide à prendre la parole. Dans une attitude professionnelle, on va accompagner ses enfants, ses jeunes à intervenir. Ils ont besoin de moi en levant la main, ils ne s'autorisent pas à le faire sans moi, parce que depuis la maternelle on leur a dit qu'ils pouvaient prendre la parole donc je leur rends la pareil, c'est pour leur donner la place qu'ils méritent dans le débat au même titre d'Antony, Yacoupe enfin tous tu vois</p>	<p>je leur donne la parole, parce que, contrairement à d'autres, ils n'osent pas prendre directement tu vois. Donc je les aide à prendre la parole</p>	<p>Ils ont besoin de moi en levant la main, ils ne s'autorisent pas à le faire sans moi, parce que depuis la maternelle on leur a dit qu'ils pouvaient prendre la parole, donc je leur rends la pareil</p>	<p>c'est pour leur donner la place qu'ils méritent dans le débat au même titre d'Antony, Yacoupe enfin tous tu vois</p>
<p>Unité d'analyse :</p>	<p>Je leur donne la parole, parce que, contrairement à d'autres, ils n'osent pas la prendre directement tu vois. Donc je les aide à prendre la parole [...] Ils ont besoin de moi en levant la main, ils ne s'autorisent pas à le faire sans moi, parce que depuis la maternelle on leur a dit qu'ils pouvaient prendre la parole, donc je leur rends la place c'est pour leur donner la place qu'ils méritent dans le débat au même titre d'Antony, Yacoupe enfin tous tu vois</p>		
<p>Ch 274 : Donc ce n'est pas aussi mécanique que cela?</p>			
<p>N 275 : Oui on est d'accord</p>			
<p>22.18 Ch 276 : Alors allons plus loin (visionnage) donc là intervient</p>			

<p>N 277 : Ouais ouais ouais, là j'interviens c'est vrai ouais ouais. Alors, là j'interviens, je ne sais pas du tout quoi dire. Je fais ce geste de la main et ça ça signifie que là, je suis bloqué là, je ne vois pas comment avancer. Puis ce geste de la main c'est comme si j'écrivais trois petits points parce que je ne sais pas quoi dire. Dans mon cerveau, je ne sais pas comment rentrer là dedans. C'est peut-être mon moment d'insatisfaction. Comment intervenir? Je reste un peu figé là, je commence une explication qui m'échappe complètement d'ailleurs, qui ne veut pas dire grand chose, et au bout d'un moment, je passe à autre chose. Là, j'ai senti qu'il fallait intervenir, fallait pas quitter la qualité de l'échange et quand Aliah a ces mots, je me dis si je ne dis rien, je casse la dynamique ou plutôt ils cassent la dynamique. Mais tu vois, j'avais dit: "mais Aliah, qu'est-ce que vous n'avez pas compris?" Il y aurait eu un sentiment de jugement là? Parce que ce qu'Anthony avait dit était clair. Donc si j'avais dit cela à Aliah, je l'aurais un peu, on va dire, un peu cassée là, ce qui aurait été catastrophique</p>	<p>là j'interviens c'est vrai ouais ouais. Alors, j'interviens, je ne sais pas du tout quoi dire. Je fais ce geste de la main et ça ça signifie que là, je suis bloqué là, je ne vois pas comment avancer. Puis ce geste de la main c'est comme si j'écrivais trois petits points parce que je ne sais pas quoi dire. Dans mon cerveau, je ne sais pas comment rentrer là dedans. C'est peut-être mon moment d'insatisfaction. Comment intervenir? Je reste un peu figé là, je commence une explication qui m'échappe complètement, d'ailleurs, qui ne veut pas dire grand chose et au bout d'un moment, je passe à autre chose [...] quand Aliah a ces mots, je me dis si je ne dis rien</p>	<p>j'ai senti qu'il fallait intervenir, fallait pas quitter la qualité de l'échange [je ne dis rien non] je casse la dynamique ou plutôt ils cassent la dynamique. Mais tu vois, j'avais dit: "mais Aliah, qu'est-ce que vous n'avez pas compris?" Il y aurait eu un sentiment de jugement là? Parce que ce qu'Anthony avait dit était clair. Donc si j'avais dit cela à Aliah, je l'aurais un peu, on va dire, un peu cassée là, cela aurait été catastrophique</p>	
---	---	--	--

<p>Ch 278 : Mais est-ce que, et quand je t'écoute j'ai ce sentiment il me semble que tu as adhéré à un camp plus qu'à un autre non?</p>			
<p>N 279 : Non non pas du tout. Pas du tout. Puis j'adhère pas forcément à son idée parce que je n'ai pas d'idée là dessus. En fait, son hypothèse, je ne sais même pas si j'y adhère tu vois. J'aurais tendance à adhérer à quelque chose que je trouve encore beaucoup plus nuancé que son histoire de case qui existe là etc... C'est pas du tout ça. C'est que là je me sens désemparé il a expliqué plusieurs fois les choses, elle continue de dire j ne comprends rien à ce que tu dis mais tu peux remettre s'il te plaît (visionnage) oui voilà, là on y est, en fait c'est pas Aliah qui me dérange dans sa réponse, mais c'est Anthony qui est agressif en disant "mais tu comprends rien à ce que je dis" et c'est lui qui me dérange. Là je me dis que ça, ce qu'il dit, c'est pas sympathique. Et là je me dis " oups là, ça va pas". Je peux pas laisser dire ça, c'est proche de l'agression donc j'arrête les échanges mais sans trop savoir quoi dire</p>			<p>c'est pas Aliah qui me dérange dans sa réponse, mais c'est Anthony qui est agressif en disant "mais tu comprends rien à ce que je dis" et c'est lui qui me dérange. Là je me dis que ça, ce qu'il dit, c'est pas sympathique. Et là je me dis " oups là, ça va pas". Je peux pas laisser dire ça, c'est proche de l'agression donc j'arrête les échanges mais sans trop savoir quoi dire</p>
<p>Ch 280 : Oui et tu n'es pas intervenu directement pour le dire signifier ?</p>			

<p>N 281 : Oui c'est pour ça que je me le reproche. Mais je ne savais pas comment intervenir là dedans, j'étais un peu perturbé par les événements là, j'étais très déstabilisé, je ne savais pas comment modérer pour rester dans cette qualité d'échange sans casser le débat. Si je fais un rappel à l'ordre, on sort tout de l'échange et le débat est terminé. Ça je ne le voulais pas. Je me suis dis en tout cas, faut faire le modérateur mais je n'ai pas réussi à placer le propos pour éviter de casser le rythme etc</p>	<p>je me le reproche. Mais je ne savais pas comment intervenir là dedans, j'étais un peu pris par les événements là, j'étais très déstabilisé, je ne savais pas comment modérer</p>	<p>Si je fais un rappel à l'ordre on sort tous de l'échange et le débat est terminé. Ça je ne le voulais pas. Je ne suis dis en tout cas, faut faire le modérateur mais n'ai pas réussi à placer le propos pour éviter de casser le rythme</p>	<p>pour rester dans cette qualité d'échange sans casser le débat</p>
---	---	--	--

Unité d'analyse :	<p>là j'interviens c'est vrai ouais ouais ouais. Alors, là j'interviens, je ne sais pas du tout quoi dire. Je fais ce geste de la main et ça ça signifie que là, je suis bloqué là, je ne vois pas comment avancer. Puis ce geste de la main c'est comme si j'écrivais trois petits points parce que je ne sais pas quoi dire. Dans mon cerveau, je ne sais pas comment rentrer là dedans. C'est peut-être mon moment d'insatisfaction. Comment intervenir ? Je reste un peu figé là, je commence une explication qui m'échappe complètement d'ailleurs, qui ne veut pas dire grand chose, et au bout d'un moment, je passe à autre chose. Là, j'ai senti qu'il fallait intervenir, fallait pas quitter la qualité de l'échange quand Aliah a ces mots, je me dis si je ne dis rien, je casse la dynamique ou plutôt ça casse la dynamique. Mais tu vois, si j'avais dit: "mais Aliah, qu'est-ce que vous n'avez pas compris?" Il y aurait eu un sentiment de jugement là? Parce que ce qu'Anthony avait dit était clair. Donc si j'avais dit cela à Aliah, je l'aurais un peu, on va dire, un peu cassée là, cela aurait été catastrophique [...] c'est pas Aliah qui me dérange dans sa réponse, mais c'est Anthony qui est agressif en disant "mais tu comprends rien à ce que je dis" et c'est lui qui me dérange. Là je me dis que ça, ce qu'il dit, c'est pas si sympathique. Et là je me dis "oups là, ça va pas". Je peux pas laisser dire ça, c'est proche de l'agression donc j'arrête les échanges mais sans trop savoir quoi dire [...] je me reproche. Mais je ne savais pas comment intervenir là dedans, j'étais un peu pris par les événements là, j'étais très déstabilisé, je ne savais pas comment modérer pour rester dans cette qualité d'échange sans casser le débat</p>		
27.02 Ch 282 : D'où les hésitations, on continue (visionnage)			
N 283 : Tu peux t'arrêter là?			
Ch 284 : Oui oui			

<p>N 285 : Ca ne veut rien dire ce que je raconte. C'est un imbroglio impossible. Ca ne veut rien dire. C'est un bazar possible. Mais je ne voulais pas blesser quelqu'un mais j'aurais peut-être quand même dû intervenir mais au final je reste là, à l'extérieur à dire des choses sans aucun sens mais parce que je veux garder cette dynamique</p>	<p>Ca ne veut rien dire ce que je raconte. C'est un imbroglio impossible. Ca ne veut rien dire. C'est un bazar possible [...] au final je reste là, à l'extérieur à dire des choses sans aucun sens mais</p>		<p>Mais je ne voulais pas blesser quelqu'un [...] parce que je veux garder cette dynamique</p>
<p>Ch 286 : Oui parce que comment dire, si Aliah avait compris ce que tu as dit elle aurait pu te reprocher de le défendre lui, parce que d'un point de vue cognitif cela tient la route, alors que c'est lui qui a été agressif</p>			
<p>N 287 : Oui et en même temps, est-ce que cette intervention enfin ma prise de parole n'était pas suffisante pour remettre de l'ordre? Ils ont compris le métier d'élève tu vois</p>		<p>en même temps, est-ce que cette intervention enfin ma prise de parole n'était pas suffisante pour remettre de l'ordre? Ils ont compris le métier d'élève tu vois</p>	
<p>Ch 288 : D'accord mais tu priorises sur gestion du débat et non gestion de classe</p>			
<p>N 289 : Complètement, c'est ça, je priorise sur gestion du débat et non gestion de classe. Et euh et pas certain que pour le premier débat j'aurais fait ce choix, pas sûr du tout</p>	<p>je priorise sur gestion du débat et non gestion de classe</p>	<p>pas certain que pour le premier débat j'aurais fait ce choix, pas sûr du tout</p>	

Ch 290 : Oui			
31.22 N 291 : Puis tu vois, par rapport au premier débat, je ne suis pas à la même place regarde là. Tu vois au premier débat j'étais dans le cercle, et je me serais avancé en disant "Ouh la attention, là ça je ne peux pas le laisser dire" et en faisant les gestes là [montre les mains en avant comme pour arrêter quelqu'un]. Là regarde, je suis à l'extérieur, je dis ça mais je me retire aussitôt, je ne veux blesser personne mais je veux aussi me protéger contre ce type de charge, donc j'interviens mais sans grand fratra tu vois. J'y vais puis je les connais aussi tu vois ça joue. Là où en début d'année cela aurait été peut-être autre chose	Là regarde, je suis à l'extérieur, je dis ça mais je me retire aussitôt, je ne veux blesser personne	au premier débat, j'étais dans le cercle, et je ne serais avancé en disant "Ouh la attention, là ça je ne peux pas le laisser dire" et en faisant les gestes [montre les mains en avant comme pour arrêter quelqu'un]	je ne veux blesser personne mais je veux aussi me protéger contre ce type de charge, donc j'interviens mais sans grand fratra
Ch 292 : Oui oui suis bien d'accord, en tout cas ta réaction n'est pas vide			
N 293 : Mais je suis très embêté en plus je donne peut-être l'impression de soutenir à la fin par mes mots cet élève mais du point de vue de mes valeurs comment dire j'aimerais soutenir Aliah pour qu'elle comprenne ce qu'elle ne comprend pas parce qu'elle est apte à comprendre c'est pas le problème. Qu'est-ce qui dans ce discours, qui me semblait clair, elle n'arrive pas à comprendre. Je sais pas	je suis très embêté en plus je donne peut-être l'impression de soutenir à la fin par mes mots cet élève		mais du point de vue de mes valeurs comment dire j'aimerais soutenir Aliah pour qu'elle comprenne ce qu'elle ne comprend pas parce qu'elle est apte à comprendre c'est pas le problème. Qu'est-ce qui dans ce discours, qui me semblait clair, elle n'arrive pas à comprendre. Je sais pas

Ch 294 : C'est une préoccupation de prof			
N 295 : Ah oui clairement, c'est mon boulot de prof et puis au-delà, c'est ce que j'aime dans ce métier transmettre tu vois Mais je reste tout de même avec cette hésitation enfin avec ces hésitations	Mais je reste tout de même avec cette hésitation enfin avec ces hésitations		c'est mon boulot de prof et puis au-delà, c'est ce que j'aime dans ce métier transmettre tu vois
Ch 296 : Oui donc tu alignes des mots sans cohérence			
Unité d'analyse :	<p>Ca ne veut rien dire ce que je raconte. C'est un imbroglio impossible. Ca ne veut rien dire. C'est un bazar pas possible [...] j'aurais peut-être quand même dû intervenir mais au final je reste là, à l'extérieur à dire des choses sans aucun sens mais parce que je veux garder cette dynamique [...] en même temps, est-ce que cette intervention enfin ma prise de parole n'était pas suffisante pour remettre de l'ordre? Ils ont compris le métier d'élève tu vois [...] je priorise sur gestion du débat et non gestion de classe. euh et pas certain que pour un premier débat j'aurais fait ce choix, pas sûr du tout [...] au premier débat, je ne suis pas à la même place regarde là. Tu vois au premier débat j'étais dans le cercle, et je me serais avancé en disant "Ouh la la attention, là ça je ne peux pas le laisser dire" et en faisant les gestes là [montre les mains en avant comme pour arrêter quelqu'un]. Là regarde, je suis à l'extérieur, je dis ça mais je me retire aussitôt, je ne veux blesser personne mais je veux aussi me protéger contre ce type de charge, donc j'interviens mais sans grand fracas [...] je suis très embêté en plus ça donne peut-être l'impression de soutenir à la fin par mes mots cet élève mais du point de vue de mes valeurs comment dire j'aimerais soutenir Aliah pour qu'elle comprenne ce qu'elle ne comprend pas parce qu'elle est apte à comprendre c'est pas le problème. Qu'est-ce qui dans ce discours, qui me semblait clair, elle n'arrive pas à comprendre. Je ne sais pas [...] c'est mon boulot de prof et puis au-delà, c'est ce que j'aime dans ce métier transmettre tu vois. Mais je reste tout de même avec cette hésitation enfin avec c</p>		

	hésitations		
N 297 : Oui complètement sans une cohérence. Je dis "vous av compris" alors qu'en fait pas du tout. C'est pas le sujet. C'éta compliqué ce moment là			
Ch 298 : Ok bon continuons (visionnage)			
N 299 : Là j'arrête. Hum, je suis très content de me débarras rapidement de cette histoire en donnant la parole à Adrie Mon idée là c'est que j'ai senti tout de suite que n modération allait briser la parole alors j'ai tout de sui redistribué la parole pour que le jeu se face à nouveau, qu'd reste sur cette dynamique	je suis très content de n débarrasser rapidement c cette histoire en donnant parole à Adrien [...] j'ai to de suite redistribué la parole	j'ai senti tout de suite qu ma modération allait bris la parole	pour que le jeu se face nouveau, qu'on reste sur cet dynamique
Ch 300 : Pourquoi tu dis "te débarrasser"?			
N 301 : Parce que cette modération là sur un début de tensio possible entre Aliah et Anthony, si je la montre de trop comm on l'a dit, ben ça casse le débat			
Ch 302 : Ah ok d'accord par rapport à ce que tu as dit avant ok			
N 303 : Oui oui là faut pas briser la parole et vite la redistribu tu vois		faut pas briser la parole vite la redistribuer tu vois	

Ch 304 : Pour qu'on redémarre rapidement			
N 305 : C'est ça			
Ch 306 : Et lui parce que tu attends quelque chose?			
N 307 : Je ne sais pas du tout ce qu'il va dire. Il a levé la main, n'est pas en tension avec quelqu'un, il va peut-être apporter quelque chose de nouveau, on va rafraîchir en fait l'écran. Il est dans son registre intellectuel c'est tout bon pour l'ambiance qui pouvait malgré tout dérap		Il est dans son registre intellectuel c'est tout bon pour l'ambiance là qui pouvait malgré tout dérap	
34.33 Ch 308 : Là tu n'affrontes plus cette instabilité c'est ça?			
Unité d'analyse :	je suis très content de me débarrasser rapidement de cette histoire en donnant parole à Adrien. Mon idée là c'est que j'ai senti tout de suite que ma modération allait briser la parole alors j'ai tout de suite redistribué la parole pour que le jeu se face nouveau, qu'on reste sur cette dynamique [...] faut pas briser la parole et vite redistribuer tu vois [...] Il est dans son registre intellectuel c'est tout bon pour l'ambiance là qui pouvait malgré tout dérap		
N 309 : Alors, oui complètement et par souci de dynamique Tout en ayant conscience que la modération n'a pas été satisfaisante. Voilà			
Ch 310 : Ok, je te laisse démarrer (visionnage)			

<p>N 311 : Tu vois là, comme je me rends compte qu'il y a des problèmes de compréhension, là je me permets d'intervenir en fait. Mais je m'en suis rendu compte en disant ça hein que j'étais en train de poser une notion, avec un mot savant</p>	<p>là je me permets d'intervenir en fait [...] Mais je m'en suis rendu compte en disant ça hein que j'étais en train de poser une notion, avec un mot savant</p>	<p>comme je me rends compte qu'il y a des problèmes de compréhension</p>	
<p>Ch 312 : Oui alors il y a beaucoup moins de moments qu'avant</p>			
<p>N 313 : Alors oui, mais tu vois, bon il y avait encore un autre moment où j'avais posé une notion, là je me suis dit, en posant ça ne va pas casser le débat. Parce que, tu vois j reviens souvent, l'idée c'est bien de le garder ce fil, c'est vraiment ma préoccupation. Là mon intervention n'est pas grave en fait. Puis, je dis les choses mais je me retire tout de suite. Tu vois, j'en fais pas trop en fait ça passe presque inaperçu. Tu vois j'arrive, je dis "hétérosexualité" et je repars hum y avait un autre moment où ils parlent d'intersexe, pareil je pose la notion puis je m'en vais directement tu vois. Même si là j'ai un peu développé quand même parce que j'ai senti que dans le débat au lieu de les laisser s'embrouiller en disant "je sais pas, c'est quoi ce truc etc" moi en tant que prof cela me paraissait important de dire "bon je me permets hein, je suis que prof mais euh voilà c'est ça ça ça" et je passe. Comme ça hop on passe à autre chose</p>	<p>là je me suis dit, en la posant ça ne va pas casser le débat [...] je dis les choses mais je me retire tout de suite. Tu vois, j'en fais pas trop en fait ça passe presque inaperçu. Tu vois j'arrive, je dis "hétérosexualité" et je repars hum y avait un autre moment où ils parlent d'intersexe, pareil, je pose la notion puis je m'en vais directement tu vois. Même si là j'ai un peu développé</p>	<p>j'ai senti que dans le débat au lieu de les laisser s'embrouiller en disant "je sais pas, c'est quoi ce truc etc" moi en tant que prof cela me paraissait important de dire "bon je me permets hein, je suis que prof mais euh voilà c'est ça ça ça" et je passe à autre chose</p>	<p>l'idée c'est bien de le garder ce fil, c'est vraiment ma préoccupation. Là mon intervention n'est pas grave en fait</p>
<p>Ch 314 : Oui alors c'est intéressant parce que l'apport notionnel dans ce que tu dis, j'ai l'impression que tu l'utilises autrement</p>			

<p>N 315 : Ah oui ben clairement, mon apport notionnel il est seulement là pour que dans la formulation de leurs arguments ou dans la compréhension de l'argument de l'autre, tout soit bien clair. Donc je parlais d'interventions chirurgicales tout à l'heure c'est ça en fait. Tu vois, on a besoin du mot "hétérosexuel" pour que la dialogue puisse se poursuivre voilà. Je le donne et bam je repars pour que la dynamique du débat reprenne</p>		<p>mon apport notionnel il est seulement là pour que dans la formulation de leurs arguments ou dans la compréhension de l'argument de l'autre, tout soit bien clair. Donc je parlais d'interventions chirurgicales tout à l'heure c'est ça en fait. Tu vois, on a besoin du mot "hétérosexuel" pour que la dialogue puisse se poursuivre voilà. Je le donne et bam je repars</p>	<p>pour que la dynamique du débat reprenne</p>
<p>Ch 316 : C'est bien différent du deuxième débat</p>			
<p>N 317 : Complètement, dans le deuxième débat c'est "vous avez dit raciste", donc voilà la définition</p>		<p>dans le deuxième débat c'est "vous avez dit raciste", donc voilà la définition</p>	
<p>Ch 318 : Exactement</p>			

<p>N 319 : Tout le monde écoute, c'est long et voilà. Que là, il n'y a pas de définition. Et quand j'interviens c'est pas au service d'apprentissages pédagogiques. C'est au service de la dynamique parce que je sais que si je reproduis ce que j'ai fait dans le deuxième débat, on se retrouve dans un cours classique. Je parle, ils écoutent et ça je ne le voulais pas</p>		<p>Tout le monde écoute parce que je sais que si c'est long et voilà. Que là, reproduis ce que j'ai fait da n'y a pas de définition. le deuxième débat, on quand j'interviens c'est p retrouve dans un cou au service d'apprentissag classique. Je parle, ils écoute pédagogiques. C'est et ça je ne le voulais pas service de la dynamique</p>	
<p>Ch 320 : C'est ça</p>			
<p>N 321 : Là je recherche la dynamique du débat, de l'échange d'idées, de la formulation d'idées pour convaincre, comprendre et entendre ce que dit mon interlocuteur c'est pour ça que là je suis intervenu plus longuement sur la question de l'intersexualité</p>		<p>Là je recherche la dynamique du débat, de l'échange d'idées, de la formulation d'idées po convaincre, comprendre et entendre ce que dit mo interlocuteur c'est pour que là je suis interven plus longuement sur la question de l'intersexualité</p>	
<p>Ch 322 : Parce qu'il y avait besoin de clarification pour continuer le débat</p>			
<p>38.10 N 323 : Oui tout à fait</p>			

Unité d'analyse :	<p>là, comme je me rends compte qu'il y a des problèmes de compréhension, là je ne permets d'intervenir en fait. Mais je m'en suis rendu compte en disant ça hein que j'étais en train de poser une notion, avec un mot savant [...] là je me suis dit, en posant ça ne va pas casser le débat. Parce que, tu vois j'y reviens souvent, l'idée c'est bien de le garder ce fil, c'est vraiment ma préoccupation. Là mon intervention n'est pas grave en fait. Puis, je dis les choses mais je me retire tout de suite. Tu vois, j'en fais pas trop en fait ça passe presque inaperçu. Tu vois j'arrive, je dis "hétérosexualité" et repars hum y avait un autre moment où ils parlent d'intersexe, pareil, je pose la notion puis je m'en vais directement tu vois. Même si là j'ai un peu développé quand même parce que j'ai senti que dans le débat au lieu de les laisser s'embrouiller en disant "ah je sais pas, c'est quoi ce truc etc" moi en tant que prof cela me paraissait important de dire "bon je me permets hein, je suis que prof mais euh voilà c'est ça ça ça" et je passe. Comme ça hop on passe à autre chose [...] mon apport notionnel il est seulement pour que dans la formulation de leurs arguments ou dans la compréhension de l'argument de l'autre, tout soit bien clair. Donc je parlais d'interventions chirurgicales tout à l'heure c'est ça en fait. Tu vois, on a besoin du mot "hétérosexuel" pour que le dialogue puisse se poursuivre voilà. Je le donne et bam je repars pour que la dynamique du débat reprenne [...] mon apport notionnel il est seulement là pour que dans la formulation de leurs arguments ou dans la compréhension de l'argument de l'autre, tout soit bien clair. Donc je parlais d'interventions chirurgicales tout à l'heure c'est ça en fait. Tu vois, on a besoin du mot "hétérosexuel" pour que le dialogue puisse se poursuivre voilà. Je le donne et bam je repars pour que la dynamique du débat reprenne [...] dans le deuxième débat c'est "vous avez dit raciste", donc voilà définition [...] dans le deuxième débat c'est "vous avez dit raciste", donc voilà définition [...] Tout le monde écoute, c'est long et voilà. Que là, il n'y a pas de définition. Et quand j'interviens c'est pas au service d'apprentissages pédagogiques. C'est au service de la dynamique parce que je sais que si je reproduis ce que j'ai fait dans le deuxième débat, on se retrouve dans un cours classique. Je parle, ils écoutent et ça je ne le voulais pas [...] Là je recherche la dynamique du débat, de l'échange</p>
-------------------	---

	d'idées, de la formulation d'idées pour convaincre, comprendre et entendre ce que dit mon interlocuteur c'est pour ça que là je suis intervenu plus longuement sur la question de l'intersexualité		
Ch 324 : Et là (visionnage)			
N 325 : Alors, oui le coup de la gay pride, ça a fait flopp parce que c'était plus long là mon intervention et surtout parce que j'avais pas grand chose à en dire en termes de connaissances j'étais un peu just là mais j'aurais dû dire on verra ça plus-tard on pourra peut-être faire une recherche			
Ch 326 : Mais par contre, par rapport à ce que tu avais dit au sujet des autres autoconfrontations, le milieu de vie de l'élève n'est plus un prétexte pour amener des savoirs			
N 327 : Complètement, mais c'est fabuleux ce moment où ce concept notionnel arrive c'était une phrase de quatre mots			
40.28 Ch 328 : Oui c'est ça, alors on peut continuer (visionnage)			
N 329 : Là, je l'aide là, il a des problèmes de dictions, donc je soutiens parce que même s'il saoule tout le monde parce qu'il cherche à faire le prof, je trouve que l'effort qu'il fait est valorisable tu vois	Là, je l'aide là [...] donc je soutiens	il a des problèmes de dictions	même s'il saoule tout le monde parce qu'il cherche à faire le prof, je trouve que l'effort qu'il fait est valorisable tu vois

Ch 330 : Oui tu le connais			
<p>N 331 : Oui j'ai une connaissance de l'élève, je sais qu'il aime adopter un ton professoral mais en même temps, c'est chouette qu'il essaye de se mettre à ce niveau de l'échange</p> <p>Alors, ces interventions me posent problèmes. Parce que je les trouve longues et laborieuses tu vois et là le rythme retombe. Et ce qu'on peut craindre c'est qu'au bout d'un moment il ennuie tout le monde et ça ce voit là ils se détournent là ça ce voit. Puis Yacoupe, pourquoi il réagit comme ça, parce qu'il veut aller au fight alors que l'autre il est en train de le saouler sur son registre professoral</p>		<p>j'ai une connaissance de l'élève, je sais qu'il aime adopter un ton professoral [...] je les trouve longues laborieuses tu vois et là le rythme il retombe. Et ce qu'on peut craindre c'est qu'au bout d'un moment il ennuie tout le monde et ça ce voit là ils se détournent là ça ce voit</p>	<p>c'est chouette qu'il essaye de se mettre à ce niveau de l'échange</p>
Ch 332 : Mais malgré tout, tu ne lui coupe pas la parole?			

<p>N 333 : Non faut respecter cette parole aussi parce que ça peut être une manière de débattre. Les jeunes ils veulent qu'on rentre dedans là, mais on peut aussi être sur une autre tonalité tu vois donc non je le laisse parler. Eux ils veulent du match tu vois, paf paf paf. Y a des élèves qui ont besoin de tempérer les choses. Le débat ça peut aussi être ça. C'est un droit aussi d'être dans cette logique de débat</p>			<p>faut respecter cette parole aussi parce que ça peut être une manière de débattre. Les jeunes ils veulent qu'on rentre dedans là, mais on peut aussi être sur une autre tonalité tu vois donc non je le laisse parler. Eux ils veulent du match tu vois, paf paf paf. Y a des élèves qui ont besoin de tempérer les choses. Le débat ça peut aussi être ça. C'est un droit aussi d'être dans cette logique de débat</p>
<p>Unité d'analyse :</p>	<p>Là, je l'aide là, il a des problèmes de diction, donc je le soutiens parce que même si ça saoule tout le monde parce qu'il cherche à faire le prof, je trouve que l'effort qu'il fait est valorisable tu vois [...] Oui j'ai une connaissance de l'élève, je sais qu'il aime adopter un ton professoral [...] c'est chouette qu'il essaye de se mettre à ce niveau de l'échange. Alors, ces interventions me posent problèmes. Parce que je les trouve longues et laborieuses tu vois et là le rythme il retombe. Et ce qu'on peut craindre c'est qu'au bout d'un moment il ennuie tout le monde et ça ce voit [...] faut respecter cette parole aussi parce que ça peut être une manière de débattre. Les jeunes ils veulent qu'on rentre dedans là, mais on peut aussi être sur une autre tonalité tu vois donc non je le laisse parler. Eux ils veulent du match tu vois, paf paf paf. Y a des élèves qui ont besoin de tempérer les choses. Le débat ça peut aussi être ça. C'est un droit aussi d'être dans cette logique de débat</p>		
<p>Ch 334 : Oui son intention elle est noble</p>			

<p>N 335 : Oui elle est noble. N'empêche, quand Yacoupe lui dit, c s'en fout de ça, il a quand même écouté. Quand il a parlé d romains, les autres se sont marrés mais tout de même ils o écouté</p>			
<p>42.39 Ch 336 : Oui bon c'est vrai alors la suite (visionnage)</p>			
<p>N 337 : Alors, je me permets [il arrête la vidéo] là je relance u débat sur la base de ce qu'il a dit. J'ai problématisé et ça fonctionné. En le disant, je me suis dit là je vais peut-être tro loin dans le débat "la norme scientifique", tu vois c'est quar même pas facile à comprendre. Après, je reprends mo attitude là en retrait tu vois. J'ai la main devant la bouc fermée, j'écoute là et je vois ce qui émerge et je n'intervie pas. Mais je m'en rends compte que là je suis sur un nivea intellectuel élevé c'est pour ça que tout de suite derrière je m mets à nouveau à cette place</p>	<p>là je relance un débat sur base de ce qu'il a dit. J' problématisé et ça fonctionné. En le disant, me suis dit là je vais peu être trop loin dans le déb "la norme scientifique" [...]</p>	<p>tu vois c'est quand mêm pas facile à comprendre</p>	
<p>Ch 338 : Parce que là</p>			
<p>N 339 : Ben là, mon but c'est de rester vraiment en retrait l de rester un peu en distance pour éviter de gêner le débat</p>			<p>mon but c'est de rest vraiment en retrait là, c rester un peu en distance po éviter de gêner le débat</p>

Unité d'analyse :	là je relance un débat sur la base de ce qu'il a dit. J'ai problématisé et ça a fonctionné. En le disant, je me suis dit là je vais peut-être trop loin dans le débat "la norme scientifique", tu vois c'est quand même pas facile à comprendre. Après, je reprends mon attitude là en retrait tu vois. J'ai la main devant la bouche fermée, j'écoute là et tu vois ce qui émerge et je n'interviens pas. Mais je m'en rends compte que là je suis sur un niveau intellectuel élevé c'est pour ça que tout de suite derrière je me mets sur un nouveau à cette place [...] mon but c'est de rester vraiment en retrait là, de rester un peu en distance pour éviter de gêner le débat		
Ch 340 : Ok bon (visionnage) c'est marrant là tu parles mais personne t'écoute			
N 341 : Oui alors c'était bizarre mais c'est vrai que je parle, sur le même niveau sonore qu'eux et personne m'écoute	c'est vrai que je parle, sur le même niveau sonore qu'eux et personne m'écoute		
Ch 342 : Oui			
N 343 : C'est une intervention à égalité, suis comme eux là			C'est une intervention à égalité, suis comme eux là
Ch 344 : C'est vrai			
N 345 : Mais je cherche aussi à éviter de reproduire ce qui vient de se passer quand je prends de la hauteur là juste avant, donc je me repositionne tu vois parce que je cherche cette égalité avec eux		je cherche aussi à éviter de reproduire ce qui vient de se passer quand je prends de la hauteur là juste avant, donc je me repositionne tu vois	je cherche cette égalité avec eux

Ch 346 : C'est pas habituel			
N 347 : Pour un prof?			
Ch 348 : Oui			
N 349 : Ah oui c'est évident. Si je me faisais inspecter là, je te dis pas. Non c'est pas du tout dans les clous là. En tant que prof, on cherche enfin, on nous incite à incarner un rôle d'autorité		je me faisais inspecter je te dis pas. Non c'est pas du tout dans les clous là. En tant que prof, on cherche enfin, on nous incite à incarner un rôle d'autorité	
Unité d'analyse :	c'est vrai que je parle, sur le même niveau sonore qu'eux et personne m'écoute [...]. C'est une intervention à égalité, suis comme eux là [...] je cherche aussi à éviter de reproduire ce qui vient de se passer quand je prends de la hauteur là juste avant, donc je me repositionne tu vois parce que je cherche cette égalité avec eux [...] Si je me faisais inspecter là, je te dis pas. Non c'est pas du tout dans les clous là. En tant que prof, on cherche enfin, on nous incite à incarner un rôle d'autorité		
Ch 350 : Oui c'est vrai (visionnage)			
N 351 : Ah la laa, alors là ça reprend, on sent cette enfièvrement qui reprend là. On est à nouveau dans ce marasme, ça part dans tous les sens et moi je reste sans voix	on sent cette enfièvrement qui reprend là. On est à nouveau dans ce marasme ça part dans tous les sens moi je reste sans voix		

Ch 352 : Oui			
N 353 : Alors deux choses, mon intervention n'a peut-être pu être assez bonne pour en sortir ou alors, autre chose, fallait-il en sortir? Là je me questionne			
Ch 354 : Alors là, il y a peut-être des pratiques de métier, c'est presque pas normal pour un prof de ne pas avoir réglé ces problèmes de connaissances?			
N 355 : Je me demande si c'est si important là. Bon, ils ne se tapent pas dessus. La voix porte on est d'accord mais ce sont des attitudes d'élèves. C'est dynamique, ils sont dedans. Donc je suis pas sûr que cela soit si grave. Voire même, au bout d'un moment il y aurait une bonne enguelade. Et alors?			ils ne se tapent pas dessus. La voix porte on est d'accord mais ce sont des attitudes d'élèves. C'est dynamique, ils sont dedans. Donc, je suis pas sûr que cela soit si grave. Voire même, au bout d'un moment il y aurait une bonne enguelade. Et alors?
Ch 356 : Oui parce qu'ils parlent du sujet, ils ne sont pas dans autre chose, les savoirs sont vifs			
N 357 : Oui les savoirs sont vifs, et ils doivent le rester peut-être			
Ch 358 : Toi là tu es un peu ennuyé			

<p>N 359 : Oui là je suis vraiment ennuyé puis j'observe, parce que cela se passe rarement en classe. Là je suis ennuyé pour plusieurs raisons là. D'abord parce que j'imagine un repas table avec des amis et ils se passent ça je suis très ennuyé aussi. T'es pas ennuyé toi?</p>	<p>là je suis vraiment ennuyé puis j'observe</p>		
<p>Ch 360 : Je sais pas</p>			
<p>N 361 : Ah. Parce que là c'est une question de personnalité. Je suis plutôt un homme de consensus. Donc je cherche toujours à arrondir les angles et ça là, c'est des situations que je n'aime pas trop. Après, il y aurait des profs qui adoreraient ça. Moi je pense que, ben tu vois j'ai des copains qui sont plus militants que moi, qui savent mieux s'affirmer dans des débats qu'ils adoreraient ce genre de moments. Ils diraient même que c'est trop sage.</p>			<p>là c'est une question de personnalité. Je suis plutôt un homme de consensus. Donc je cherche toujours à arrondir les angles et ça là, c'est des situations que je n'aime pas trop</p>
<p>Ch 362 : Ah oui d'accord</p>			
<p>N 363 : J'ai un copain qui, ben pour lui, le débat c'est un enguelade. Moi je ne suis pas comme ça. C'est pas ma nature. Lorsqu'il y a de fortes tensions entre des personnes mon premier réflexe c'est de calmer tout le monde et d'écouter et de faire en sorte que tout le monde s'entende</p>			
<p>Ch 364 : C'est quoi c'est ta culture</p>			

<p>N 365 : Non c'est ma manière d'être, c'est la crainte du conflit que ça dégénère. Là on touche à quelque chose dans le métier qui est peut-être compliqué c'est que maintenant il y a une personnalité pure du prof qui rentre en ligne de compte, c'est une personnalité au plus profond quoi qui joue dans ce débat. J'aurais une de mes collègues, qui est très bien, et qui aurait eu une position beaucoup, plus affirmative à ce moment là. Un autre aurait voulu que ça bouillonne encore plus. Moi je suis dans le consensus, je suis dans le consensus permanent d'ailleurs</p>			
<p>Ch 366 : Donc là ça provoque une instabilité alors?</p>			
<p>N 367 : Oui voilà, ça me touche dans mon être, je suis pas insensible à ça. Et du point de vue professionnel, comment cela l'affecte et bien cela l'affecte du fait que je trouve que ces poussées de paroles ne sont pas acceptables. Alors que peut-être, en réalité, le débat c'est aussi ça</p>		<p>Alors que peut-être, en réalité, le débat c'est aussi ça</p>	<p>ça me touche dans mon être je suis pas insensible à ça. du point de vue professionnel comment cela l'affecte et bien cela l'affecte du fait que je trouve que ces poussées de paroles ne sont pas acceptables</p>
<p>Ch 368 : Pas acceptables parce que</p>			

<p>N 369 : ben c'est à dire idéalement pour moi, y a débat c discute pas de problème, ok, on n'est pas d'accord les uns les autres mais il faut faire les choses de manière extrêmement courtoise. C'est un peu ouais la valeur courtoisie qui e entachée là, ou une valeur de politesse qui là est sous-investie</p>			<p>idéalement pour moi, y débat on discute pas de problème, ok, on n'est p d'accord les uns les autre mais il faut faire les choses de manière extrêmement courtoise. C'est un peu ouais valeur courtoisie qui e entachée là, ou une valeur de politesse qui là est sou investie</p>
<p>Ch 370 : Mais tu dis rien</p>			
<p>N 371 : Oui mais pour autant je suis tiraillé parce que c'est génial pour un prof d'avoir un groupe qui discute sur un sujet de cours parce qu'on travaille là quand même avec cette motivation. Si tu veux d'habitude, il faut les motiver pour les avoir dans le sujet non, pas du tout</p>			<p>je suis tiraillé parce que c'est génial pour un prof d'avoir un groupe qui discute sur un sujet de cours parce qu'on travaille là quand même avec cette motivation. Si tu veux d'habitude, il faut les motiver pour les avoir dans le sujet non, pas du tout</p>
<p>Unité d'analyse :</p>	<p>on sent cette enfièvrement qui reprend là. On est à nouveau dans ce marasme, ça paraît dans tous les sens et moi je reste sans voix [...] ils ne se tapent pas dessus. La voix porte on est d'accord mais ce sont des attitudes d'élèves. C'est dynamique, ils sont dedans. Donc, je suis pas sûr que cela soit si grave. Voire même, au bout d'un moment il y aurait une bonne enguelade. Et alors? [...] Oui là je suis vraiment ennuyé puis j'observe [...] je suis tiraillé parce que c'est génial pour un prof d'avoir un groupe qui discute s</p>		

	un sujet de cours parce qu'on travaille là quand même avec cette motivation. Si veux d'habitude, il faut les motiver pour les avoir dans le sujet là non, pas du tout		
51.05 Ch 372 : Ok je vois, alors on va continuer parce que temps tourne (visionnage) tu vois là c'est intéressant parce que c'est lent, c'est poussif, on est à 18 minutes là. On a commencé par là fin là juste avant avec la densité des échanges. Mais là ne se passe pas grand chose, ils disent ben la gay pride ça sert rien, l'homosexualité c'est plus un problème et tu aurais pu amener de la controverse mais tu ne l'as pas fait			
N 373 : C'est vrai encore l'autre jour, le rapport SC homophobie dit bien autre chose. Oui mais c'est vrai là. Alors, veux amener de la controverse mais avec naïveté. Parce que j'étais venu avec le rapport là et je leur dis ben vous avez vu c'est encore un problème en France. Je prenais aussi le risque de les juger ou du-moins ils auraient pu sentir cela comme de disqualification de leur position tu vois. Et ensuite, ben je rent dans le cours, je leur enseigne qu'il y a un problème et ça je ne le veux pas			
Ch 374 : Tu ne veux pas professer			

<p>N 375 : C'est ça. Et il peut y avoir du mou aussi. Tu vois, j'insiste en disant: "ok donc pour vous il n'y a pas de problème". cherche même d'une certaine manière le consensus là. Au pire on fait une recherche plus-tard. Tu vois, je suis dans l'idée qu'on verra ça plus-tard</p>	<p>Et il peut y avoir du mou aussi. Tu vois, j'insiste en disant: "ok donc pour vous il n'y a pas de problème". cherche même d'une certaine manière le consensus là. Au pire, on fait une recherche plus-tard. Tu vois, je suis dans l'idée qu'on verra ça plus-tard</p>		
<p>54.01 Ch 376 : Alors, la suite (visionnage)</p>			
<p>N 377 : Là j'essaye de relancer un débat sur l'homosexuel est un prédateur sexuel. Tu vois j'avais constaté au collège il y a quelques années que les élèves s'imaginent tous qu'ils sont des prédateurs. Et je leur disais que la première chose qu'apprend un homosexuel c'est de comprendre que tous les autres ne le sont pas</p>	<p>Là j'essaye de relancer un débat sur l'homosexuel est un prédateur sexuel</p>	<p>Tu vois j'avais constaté au collège il y a quelques années que les élèves s'imaginent tous qu'ils sont des prédateurs</p>	
<p>Ch 378 : Ah oui d'accord je vois je vois</p>			
<p>N 379 : De leur point de vue l'homosexualité c'est une maladie qui vient te contaminer. Tu vois tu es dans la douche avec un homo forcément il en a après toi</p>			
<p>Ch 380 : Et ça tu y penses là?</p>			

<p>N 381 : Oui ça me reviens parce que c'est ça ce qu'il y a là e toile de fond. Et ça je voudrais leur faire comprendre, qu' sortent de cette idée fausse tu vois mais là je suis sur le for pas sur le geste professionnel. En tout cas, voilà alors voilà, e que je fais. Je les laisse parler et un moment j'épingle quelqu chose pour en faire un sujet voire une question tu vois. Et si prend pas c'est pas grave. Le truc c'est qu'il faut que ça vienr d'eux pas de moi si non je risque de me retrouver dans u cours classique où c'est moi qui impose d'une certaine manièr un sujet ou un thème</p>		<p>je voudrais leur fai comprendre, qu'ils sorte de cette idée fausse tu vo mais là je suis sur le for pas sur le ges professionnel</p>	<p>Et si ça prend pas c'est p grave. Le truc c'est qu'il fa que ça vienne d'eux pas c moi si non je risque de n retrouver dans un cou classique où c'est moi q impose d'une certain manière un sujet ou un thè</p>
<p>Ch 382 : Ok</p>			
<p>N 383 : Là cela me permet de lancer un sujet qui me para important</p>			
<p>Ch 384 : Ok mais il y a deux choses cette expérience qui revient là mais aussi que tu as un ami qui est homosexuel ce qu tu disais la dernière fois</p>			
<p>N 385 : Complètement l'expérience du collègue m'amène à être attentif à ces questions, non tous les homosexuels ne sont p des prédateurs et j'ai un très bon ami homosexuel et ça aus cela me gêne qu'on puisse penser ça de lui et c'est comme e que ma question s'est construite</p>		<p>l'expérience du collèg m'amène à être attentif ces questions [...] et j'ai u très bon ami homosexuel</p>	<p>cela me gêne qu'on puis penser ça de lui et c'e comme ça que ma questio s'est construite</p>

Unité d'analyse :	Et il peut y avoir du mou aussi. Tu vois, j'insiste en disant: "ok donc pour vous il n'y pas de problème". Je cherche même d'une certaine manière le consensus là. Au pire on fait une recherche plus-tard. Tu vois, je suis dans l'idée qu'on verra ça plus-tard [...]. je voudrais leur faire comprendre, qu'ils sortent de cette idée fausse tu vois mais là suis sur le fond pas sur le geste professionnel [...] Et si ça prend pas c'est pas grave. Le truc c'est qu'il faut que ça vienne d'eux pas de moi si non je risque de me retrouver dans un cours classique où c'est moi qui impose d'une certaine manière un sujet ou un thème [...] l'expérience du collègue m'amène à être attentif à ces questions [...] et j'ai un très bon ami homosexuel [...] cela me gêne qu'on puisse penser ça de lui et c'est comme ça que ma question s'est construite		
Ch 386 : Donc des valeurs en tension			
N 387 : Oui clairement mais je n'ai pas voulu que cela se sente dans ma question c'est pour cela que j'ai formulé la question non pas de manière neutre évidemment mais de manière plus équilibrée possible. Fallait pas qu'il y ait là un quelconque jugement ou autre tu vois. Ma question doit un peu provoquer sans chercher à culpabiliser ce qui relève d'une croyance parce que c'est ça ce dont il s'agit tu vois, puis ça marche pas, les élèves ne relèvent pas du tout	je n'ai pas voulu que cela sente dans ma question	c'est pour cela que j'ai formulé la question, non pas de manière neutre évidemment mais de manière la plus équilibrée possible	Fallait pas qu'il y ait là un quelconque jugement ou autre tu vois. Ma question doit un peu provoquer sans chercher à culpabiliser ce qui relève d'une croyance
Ch 388 : En fait l'attitude confine à de la neutralité mais tes intentions ne le sont pas			

<p>N 389 : Oui très clairement et toujours au service du débat non pour convaincre. Et puis, autre chose, le mélange cours débat ne fonctionne pas d'après moi. Il faut bien distinguer les deux comme on l'a déjà vu ensemble lors du dernier débat. C'est dans le débat, il faut lâcher. Le cours viendra beaucoup plus-tard. Et encore, il faut voir, quelle forme de cours, hein, on est bien d'accord. Ca ne viendra même pas au moment du débriefing. Le débriefing n'est qu'un constat qu'on va encore étayer. Et après on va vers les savoirs par la suite. Et ce n'est pas moi qui vais apporter ça, on va passer par d'autres techniques</p>	<p>le mélange cours / débat ne fonctionne pas</p>	<p>Il faut bien distinguer les deux comme on l'a déjà vu ensemble lors du dernier débat. On est dans le débat, il faut lâcher. Le cours viendra beaucoup plus-tard. Et encore, il faut voir, quelle forme de cours, hein, on est bien d'accord. Ca ne viendra même pas au moment du débriefing. Le débriefing n'est qu'un constat, qu'on va encore étayer. Et après on va vers les savoirs par la suite. Ce n'est pas moi qui vais apporter ça, on va passer par d'autres techniques.</p>	<p>toujours au service du débat non pour convaincre</p>
---	---	---	---

Unité d'analyse :	je n'ai pas voulu que cela se sente dans ma question c'est pour cela que j'ai formulé question, non pas de manière neutre évidemment mais de manière la plus équilibrée possible. Fallait pas qu'il y ait là un quelconque jugement ou autre tu vois. Ma question doit un peu provoquer sans chercher à culpabiliser ce qui relève d'une croyance [...]. toujours au service du débat et non pour convaincre. Et puis, autre chose, le mélange cours / débat ne fonctionne pas d'après moi. Il faut bien distinguer les deux comme ça l'a déjà vu ensemble lors du dernier débat. On est dans le débat, il faut lâcher. Le coup viendra mais beaucoup plus-tard. Et encore, il faut voir, quelle forme de cours, hein, ça est bien d'accord. Ça ne viendra même pas au moment du débriefing. Le débriefing n'est qu'un constat, qu'on va encore étayer. Et après on va vers les savoirs par la suite. Et ce n'est pas moi qui vais apporter ça, on va passer par d'autres techniques		
Vidéo 3			
Ch 390 : D'accord, je n'avais pas compris ça			
N 391 : Ah là je parle des parents, parce que j'en avais parlé avant. Là je fais une sorte de bilan parce que je sens que là ça retombe. Donc je m'autorise à ça pour avoir tout le monde	là je parle des parents, parce que j'en avais parlé avant. je fais une sorte de bilan	parce que je sens que là ça retombe	Donc je m'autorise à ça pour avoir tout le monde
Ch 392 : Avoir tout le monde ?			
N 393 : ben oui, tu vois là ils sont plus trop dans le coup ça me permet de les accrocher à nouveau		là ils sont plus trop dans le coup ça me permet de les accrocher à nouveau	
Ch 394 : Oui c'est ça			

N 395 : Puis je vois qu'il y a un autre sujet qui arrive tu vois. Premier là le sujet il n'a pas plus pris que ça		je vois qu'il y a un autre sujet qui arrive tu vois. Premier là le sujet il n'a plus pris que ça	
Ch 396 : Oui			
N 397 : Voilà je m'en offusque pas, c'est pas grave. Je le laisse en suspens et là j'essaie autre chose en me disant que si rien ne se passe là c'est pas grave, on continue d'explorer jusqu'à ce qu'un sujet fasse l'unanimité ou le plus possible après on voit	Je le laisse en suspens et j'essaie autre chose en me disant que si rien ne se passe là c'est pas grave, on continue d'explorer jusqu'à ce qu'un sujet fasse l'unanimité ou le plus possible après on voit		c'est pas grave
Ch 398 : Donc tu essayes autre chose			
N 399 : Oui mais tu vois, je pense que là c'est une phase dure la quelle j'essayais. En effet, je sentais que là y avait un coup de mou etc voilà donc on peut tenter			
Ch 400 : Mais pas de panique			
N 401 : Non je reste sur mon enjeu qui est de faire émerger la parole, les situations et je sais que ça passe par des moments comme celui-ci	je reste sur mon enjeu qui est de faire émerger la parole	je sais que ça passe par des moments comme celui-ci	
Ch 402 : Ah tu le sais ?			

<p>N 403 : Oui ben dès le 1^{er} débat j'étais confronté à ça. Puis dans le deuxième mais maintenant je panique plus tu vois. J'exploré oui voilà c'est ça j'exploré parce que cette parole là de l'élève il la faut. C'est pas à moi de remplir l'espace on l'avait vu déjà</p>	<p>J'exploré oui voilà c'est j'exploré</p>	<p>dès le 1er débat j'étais confronté à ça. Puis dans deuxième mais maintenant je panique plus tu vois</p>	<p>C'est pas à moi de remplir l'espace on l'avait vu déjà</p>
<p>Unité d'analyse :</p>	<p>là je parle des parents, parce que j'en avais parlé avant. Là je fais une sorte de bilan parce que je sens que là ça retombe. Donc je m'autorise à ça pour avoir tout le monde [...] là ils sont plus trop dans le coup ça me permet de les accrocher à nouveau [...] tu vois qu'il y a un autre sujet qui arrive tu vois. Le premier là le sujet il n'a pas plus peur que ça [...] c'est pas grave. Je le laisse en suspens et là j'essaie autre chose en me disant que si rien ne se passe là c'est pas grave, on continue d'explorer jusqu'à ce qu'un sujet fasse l'unanimité ou le plus possible après on voit [...] je reste sur mon enjeu qui est de faire émerger la parole, les situations et je sais que ça passe par différents moments comme celui-ci [...] dès le 1er débat j'étais confronté à ça. Puis dans deuxième mais maintenant je panique plus tu vois. J'exploré oui voilà c'est ça j'exploré parce que cette parole là de l'élève il la faut. C'est pas à moi de remplir l'espace on l'avait vu déjà</p>		
<p>Ch 404 : Oui oui c'est ça enfin t'as l'air franchement enfin franchement</p>			

<p>N 405 : Ben oui ben suis tranquille, je ne pense pas qu'il faille paniquer alors ça dépend aussi de ce qui s'est passé avant, là c'est quand même à plus de 20 minutes de débat tu vois. Y a peut-être déjà pas mal de sujets qui ont été évoqués tu vois. Peut-être excuse moi mais là tu es quand même venu pour ta recherche t'es là avec la caméra, imagine là si après 20 minutes y a plus rien à dire tu vois, je me dis me pauvre il va venir pour 20 minutes de débat l'idée c'est quand même que tu ne te sois pas déplacée pour rien. Imagine que le débat soit terminé là. Y a plus rien à dire, les élèves ça les saoule, ils se regardent dans les yeux tu vois donc là je me mets de la pression parce que tu partes avec des éléments. Donc, là je mets un rythme imposé de garder le rythme pour que tu puisses aller jusqu'au bout</p>			
<p>Ch 406 : Oui c'est vrai, là ça fait 20 minutes mais on débrieffe depuis 2h, bon on a commencé par la fin du débat franchement après cette séquence il se passe quelque chose</p>			
<p>N 407 : Oui clairement après un peu d'insistance, ça marche, les élèves s'y mettent et du contenu émerge</p>		<p>après un peu d'insistance ça marche, les élèves s'y mettent et du contenu émerge</p>	
<p>Ch 408 : Quand tu dis de l'insistance tu peux être plus précis ?</p>			

<p>N 409 : Oui alors c'est pas le fait d'insister, le terme est mal choisi, mais plutôt de laisser du temps, de ne pas prendre toute la place pour qu'ils puissent arriver sans être brusqué tu vois bon c'est difficile à expliquer</p>	<p>c'est pas le fait d'insister, le terme est mal choisi, mais plutôt de laisser du temps, de ne pas prendre toute la place pour qu'ils puissent arriver sans être brusqué tu vois bon c'est difficile à expliquer</p>		
<p>Ch 410 : Oui oui je vois bien</p>			
<p>N 411 : En fait, pour qu'ils puissent se sentir comment dire leur aise tu vois?</p>			<p>pour qu'ils puissent se sentir comment dire à leur aise tu vois?</p>
<p>Ch 412 : Oui oui très bien et là quelque chose se passe?</p>			
<p>N 413 : Oui oui c'est ça alors y a aussi une histoire de débit au début je suis très présent parce qu'il faut lancer lancer et après je me mets en retrait pour qu'ils puissent prendre toute la place et que moi je peux me mettre en retrait Come on l'a déjà dit, l'enjeu étant qu'ils puissent débattre eux et pas avec moi</p>		<p>c'est ça alors y a aussi une histoire de débit là au début je suis très présent parce qu'il faut lancer lancer et après je me mets en retrait pour qu'ils puissent prendre toute la place et que moi je peux me mettre en retrait</p>	<p>l'enjeu étant qu'ils puissent débattre en eux et pas avec moi</p>
<p>2.52 Ch 414 : Oui oui d'accord ok je passe la suite (visionnage)</p>			

<p>N 415 : Voilà là je lance des questions là. Tu vois regarde là les visages, ils sont dedans, je lance une question et ils se disent tous « oui et moi, qu'est-ce qu'ils disent mes parents » et là n'interviens pas, ils ont besoin de temps pour s'interroger ce qui permet après de les avoir dans le débat et surtout ça permet de chercher ces valeurs enfouis sur lesquelles je peux bosser après. Ca n'a pas d'intérêt d'être sur des choses qu'on lance comme ça sans y croire tu vois</p>	<p>je lance des questions là. Tu vois regarde là les visages, ils sont dedans, je lance une question et ils se disent tous « oui et moi, qu'est-ce qu'ils disent mes parents » et là n'interviens pas</p>	<p>ils ont besoin de temps pour s'interroger ce qui permet après de les avoir dans le débat et surtout ça permet de chercher ces valeurs enfouis sur lesquelles je peux bosser après</p>	<p>Ca n'a pas d'intérêt d'être sur des choses qu'on lance comme ça sans y croire</p>
<p>Unité d'analyse :</p>	<p>je lance des questions là. Tu vois regarde là les visages, ils sont dedans, je lance une question et ils se disent tous « oui et moi, qu'est-ce qu'ils disent mes parents » et là n'interviens pas, ils ont besoin de temps pour s'interroger ce qui permet après de les avoir dans le débat et surtout ça permet de chercher ces valeurs enfouis sur lesquelles je peux bosser après. Ca n'a pas d'intérêt d'être sur des choses qu'on lance comme ça sans y croire [...] après un peu d'insistance, ça marche, les élèves s'y mettent et le contenu émerge [...] c'est pas le fait d'insister, le terme est mal choisi, mais plutôt de laisser du temps, de ne pas prendre toute la place pour qu'ils puissent arriver sans être brusqué tu vois bon c'est difficile à expliquer [...] pour qu'ils puissent se sentir comment dire à leur aise tu vois? [...] c'est ça alors y a aussi une histoire de débit là au début je suis très présent parce qu'il faut lancer lancer lancer et après je me mets en retrait pour qu'ils puissent prendre toute la place et que moi je peux me mettre en retrait. Comme on l'a déjà dit, l'enjeu étant qu'ils puissent débattre en eux et pas avec moi</p>		
<p>3.55 Ch 416 : Ok oui alors la suite (visionnage)</p>			
<p>N 417 : Là on se croirait dans un groupe de paroles non plus sérieusement une expérience de vie qui lance un débat</p>			

<p>Ch 418 : Comment tu es là, c'est un moment fort du débat là. Je suis pas sûr que nous ayons eu ça dans les deux autres débats c'est assez inédit. Comment tu te vois là à ce moment là ?</p>			
<p>N 419 : Oui alors, je provoque même un peu la parole là quand je dis « est-ce qu'on a le droit d'être choqué [de découvrir que ses deux sœurs sont homosexuelles] ? Alors là</p>	<p>je provoque même un peu la parole là quand je dis « est-ce qu'on a le droit d'être choqué [de découvrir que ses deux sœurs sont homosexuelles] ?</p>		
<p>Ch 420 : Oui dans tes intentions</p>			

<p>N 421 : Oui alors dans mes intentions là hum deux choses ben je me dis, parce qu'il est long ce moment, la première je me dis que ce témoignage foisonne de choses à travailler et c'est pour ça que je la laisse parler parce que je me dis que là d'autres vont réagir, ils vont s'engouffrer dans cette situation ça va donner du sens là à l'exercice, tu vois ça fait 3 ans, le père etc. Ensuite, deuxième chose quand je dis « mais est-ce que vous avez le droit d'être choqué », je cherche à rassurer cette élève et d'autres qui pourraient dire « he ben c'est choquant » et leur dites attention on n'est pas là pour enfin mon intention là c'est de leur dire on est pas là pour juger de votre attitude ou d'un point de vue moral, l'intention dans ma question elle est encore dans une sorte d'équilibre bienveillant rappeler qu'en gros on apprend qu'un de ses proches est homosexuel et bien oui ça peut choquer, c'est pas grave et que ben voilà on peut être choqué parce qu'on a une éducation, on a des valeurs, qui fait qu'on est choqué. Et je veux juste passer rapidement sur cette question euh je suis à peu près clair ?</p>	<p>l'intention dans ma question elle est encore dans une sorte d'équilibre bienveillant rappeler qu'en gros on apprend qu'un de ses proches est homosexuel bien oui ça peut choquer c'est pas grave et que ben voilà on peut être choqué parce qu'on a une éducation on a des valeurs, qui fait qu'on est choqué.</p>	<p>deux choses ben là je n'ai pas dit, parce qu'il est long ce moment, la première je n'ai pas dit que ce témoignage foisonne de choses à travailler [...] la deuxième chose quand je dis « mais est-ce que vous avez le droit d'être choqué », je cherche à rassurer cette élève ou d'autres qui pourraient dire « he ben c'est choquant »</p>	<p>mon intention là c'est de leur dire on est pas là pour juger de votre attitude ou d'un point de vue moral [...]</p>
<p>Ch 422 : Oui oui très bien. C'est l'idée de dédramatiser ?</p>			
<p>N 423 : Oui je dédramatise, d'un côté je laisse parler cette jeune fille. Après je veux être clair avec tout le monde pour ne pas annihiler le débat pour pas qu'ils se disent ou là laaa le prof va pas être content parce qu'à l'école française dire qu'on est choqué par une situation d'homosexualité non ça ne se fait pas</p>			<p>je veux être clair avec tout le monde pour ne pas annihiler le débat pour pas qu'ils se disent ou là laaa le prof il va pas être content parce qu'à l'école française dire qu'on est choqué par une situation d'homosexualité</p>

Ch 424 : C'est à dire			
N 425 : Ben on pourrait penser qu'il est convenu dans l'éco française que ce n'est pas admissible d'être choqué quand on découvre que quelqu'un dans notre entourage est homosexuel. Donc je veux un peu casser un tabou		on pourrait penser qu'il e convenu dans l'éco française que ce n'est p admissible d'être choq quand on découvre q quelqu'un dans not entourage est homosexue	Donc je veux un peu casser u tabou
Ch 426 : D'accord, je vois			
N 427 : Suis un peu plus clair hein?			
Ch 428 : Oui complètement			
N 429 : Voilà c'est ces deux choses là que je me dis. Et en même temps pour la soutenir, parce que c'est un geste courageux, faut que ça passe par un geste bienveillant d'où mes questions là			en même temps pour soutenir, parce que c'est u geste courageux, il faut que passe par un geste bienveilla d'où mes questions là
Ch 430 : Oui c'est presque une forme de solidarité			

<p>N 431 : Oui, puis je ne veux pas manipuler ce potentiel. Tu vois elle dit quelque chose de fort sur lequel je peux m'appuyer donc je la questionne pour qu'elle poursuive son discours et donc qu'elle se sente bien là. On est entre le groupe de parole et le débat mais là on débat pas tu vois. Ça fait un peu alcoolique anonyme, tu as témoigné, c'est bien tout le monde applaudit etc.</p>			<p>je ne veux pas manipuler ce potentiel. Tu vois elle dit quelque chose de fort sur lequel je peux m'appuyer donc je la questionne pour qu'elle poursuive son discours et donc qu'elle se sente bien là</p>
<p>Ch 432 : Mais tu vois quand même le potentiel</p>			
<p>N 433 : Oui y a du notionnel c'est clair, en lien avec le cours, programme c'est évident. Et ce qu'elle nous raconte là est très intéressant, elle en fait un cas à présenter mais elle n'en a pas parlé c'est intéressant. Ce qui montre bien que cette histoire de croquis là, et d'expérience vécue, au bout d'un moment, quand même une vingtaine de minutes, certain commence à se dire bien moi j'ai bien une histoire sur ce truc</p>		<p>y a du notionnel c'est clair en lien avec le cours, programme c'est évident</p>	
<p>Ch 434 : Oui cette entrée dans le débat est ben on y est là</p>			
<p>N 435 : Oui et c'est beaucoup plus significatif que ce qu'elle pense. Ça m'est venu là à l'esprit quand elle est intervenue. Tient, elle n'en avait pas parlé la première fois et là elle en parle. Parce qu'il y a eu cette histoire présentée, on est plus à l'aise, on a dû voir comment on se répartit les opinions, tient tout le monde s'exprime là, donc moi je vais m'autoriser à le dire.</p>			
<p>Ch 436 : Y a cette forme d'ambiance dont on a déjà parlé</p>			

<p>N 437 : Oui cette forme d'ambiance où l'expérience initiale vécue dans le débat par l'élève, avec ce croquis apporte cet élément déclencheur de cette ambiance qui donne le ton, la tonalité</p>		<p>cette forme d'ambiance où l'expérience initiale vécue dans le débat par l'élève avec ce croquis apporte cet élément déclencheur de cette ambiance qui donne le ton, la tonalité</p>	
<p>Ch 438 : Et d'habitude un prof comment ça se passe ?</p>			
<p>N 439 : Alors là clairement, c'est jamais une préoccupation enfin si mais comment dire. Ce qu'on cherche c'est une ambiance de travail, qu'il y ait respect, écoute tout ça mais c'est autre chose</p>			<p>c'est jamais une préoccupation enfin si mais comment dire. Ce qu'on cherche c'est une ambiance de travail, qu'il y ait respect, écoute tout ça mais c'est autre chose</p>
<p>Ch 440 : C'est à dire</p>			
<p>N 441 : ben on peut faire cours dans une mauvaise ambiance c'est pas terrible mais possible. Or, là dans le débat, c'est impossible, sans cette ambiance c'est impossible de les faire exprimer sur leur vécu. Quand je lui pose cette question, je ne dis ça là faut pas laisser passer. Faut valoriser cette confiance sans quoi on casse tout le boulot et je veux la rassurer mais les autres aussi, faut qu'ils s'autorisent ça</p>	<p>Quand je lui pose cette question, je me dis ça là faut pas laisser passer</p>	<p>on peut faire cours dans une mauvaise ambiance c'est pas terrible mais possible. Or, là dans le débat, c'est impossible sans cette ambiance c'est impossible de les faire exprimer sur leur vécu</p>	<p>Faut valoriser cette confiance sans quoi on casse tout le boulot et je veux la rassurer mais les autres aussi, faut qu'ils s'autorisent ça</p>

Unité d'analyse :	<p>je provoque même un peu la parole là quand je dis « est-ce qu'on a le droit d'être choqué [de découvrir que ses deux sœurs sont homosexuelles] ? [...] deux choses bien là je me dis, parce qu'il est long ce moment, la première je me dis que ce témoignage foisonne de choses à travailler [...] la deuxième chose quand je dis « mais est-ce que vous avez le droit d'être choqué », je cherche à rassurer cette élève ou d'autres qui pourraient dire « he ben c'est choquant » [...] mon intention là c'est de leur dire on ne va pas là pour juger de votre attitude ou d'un point de vue moral [...] l'intention dans ma question elle est encore dans une sorte d'équilibre bienveillant rappeler qu'en gros quand on apprend qu'un de ses proches est homosexuel et bien oui ça peut choquer, c'est pas grave et que ben voilà on peut être choqué parce qu'on a une éducation, on a des valeurs, qui fait qu'on est choqué [...] je veux être clair avec tout le monde pour ne pas annihiler le débat pour pas qu'ils se disent ou là laa le prof il va pas être content parce qu'à l'école française dire qu'on est choqué par une situation d'homosexualité [...] ça pourrait penser qu'il est convenu dans l'école française que ce n'est pas admissible d'être choqué quand on découvre que quelqu'un dans notre entourage est homosexuel. Donc je veux un peu casser un tabou [...] en même temps pour soutenir, parce que c'est un geste courageux, il faut que ça passe par un geste bienveillant d'où mes questions là [...] je ne veux pas manipuler ce potentiel. Tu vois elle dit quelque chose de fort sur lequel je peux m'appuyer donc je la questionne pour qu'elle poursuive son discours et donc qu'elle se sente bien là [...] y a du notionnel c'est clair, en lien avec le cours, le programme c'est évident [...] cette forme d'ambiance où l'expérience initiale vécue dans le débat par l'élève, avec ce croquis apporte cet élément déclencheur de cette ambiance qui donne le ton, la tonalité [...] c'est jamais une préoccupation enfin si mais comment dire. Ce qu'on cherche c'est une ambiance de travail, qu'il y ait respect, écoute tout ça mais là c'est autre chose [...] ça peut faire cours dans une mauvaise ambiance, c'est pas terrible mais possible. Or, dans le débat, c'est impossible, sans cette ambiance c'est impossible de les faire exprimer sur leur vécu. Quand je lui pose cette question, je me dis ça là faut pas laisser passer. Faut valoriser cette confiance sans quoi on casse tout le boulot et je veux</p>
-------------------	--

	rassurer mais les autres aussi, faut qu'ils s'autorisent ça		
Ch 442 : D'accord, on sait qu'on peut s'autoriser cette forme de parole			
N 443 : C'est ça. Et la phase de questions, c'est moi qui pose beaucoup de questions, très peu les élèves là, ils parlent peu ce moment là, ça se passe entre elle et moi	Et la phase de questions c'est moi qui pose beaucoup de questions, très peu les élèves là, ils parlent peu à ce moment là, ça se passe entre elle et moi	parce qu'ils ne voient pas la question à poser. Ils sont encore loin du truc là mais je pense qu'ils sont loin du truc et ça j'en ai conscience	
Ch 444 : Là quand tu prends la parole ?			
N 445 : Oui parce que je sens bien que là c'est un moment délicat qui se joue là faut que je prenne ma place là c'est vraiment délicat			c'est un moment délicat qui se joue là faut que je prenne ma place là c'est vraiment délicat
Ch 446 : D'accord			
N 447 : C'est, comment dire, et pourquoi pas le prof il pose des questions. L'idée c'est de montrer que le prof il est là en euh reviens à cette idée de neutralité tant pis			

Ch 448 : Pas grave non non vas-y			
N 449 : Tu vois quand je dis « ah oui c'est ça » ou « ah vous avez dit que, ok c'est intéressant » tu vois qu'ils arrivent enfin qu'ils constatent que le prof n'est là que dans une attitude d'équilibre qui autorise tous les points de vue sans juger pour qu'ils aient la confiance pour parler			qu'ils arrivent enfin qu'ils constatent que le prof n'est que dans une attitude d'équilibre qui autorise tous les points de vue sans juger pour qu'ils aient la confiance pour parler
Ch 450 : Oui équilibre, c'est habituel ça dans les autres cours ?			
N 451 : Non c'est pas notre problème habituellement, on est là devant on a préparé le cours, on a l'autorité au contraire il n'y a pas d'équilibre c'est-à-dire nous on est là et les élèves enfin schématiquement hein, ben ils sont plutôt là [montre avec la main] mais que les profs se situent plus haut que les élèves]		pas notre problème habituellement, on est là devant on a préparé le cours, on a l'autorité au contraire il n'y a pas d'équilibre	
Ch 452 : Oui là y a cette histoire de métiers			
N 453 : Oui on l'avait vu à la réunion là [fait référence à l'autoconfrontation croisée] c'est ce temps dont on a besoin pour faire tomber le métier de prof		on l'avait vu à la réunion [fait référence à l'autoconfrontation croisée] c'est ce temps dont on a besoin pour faire tomber le métier de prof	

Unité d'analyse :	Et la phase de questions, c'est moi qui pose beaucoup de questions, très peu les élèves là, ils parlent peu à ce moment là, ça se passe entre elle et moi [...] c'est un moment délicat qui se joue là faut que je prenne ma place là c'est vraiment délicat [...] qu'arrivent enfin qu'ils constatent que le prof n'est là que dans une attitude d'équilibre qui autorise tous les points de vue sans juger pour qu'ils aient la confiance pour parler [...] pas notre problème habituellement, on est là, devant on a préparé le cours, on l'autorité au contraire il n'y a pas d'équilibre [...] on l'avait vu à la réunion là [fa référence à l'autoconfrontation croisée] c'est ce temps dont on a besoin pour faire tomber le métier de prof		
Ch 454 : Oui oui mais il y a quelque chose qui se passe tu fais cours sur l'homosexualité			
N 455 : Ben jamais elle aurait pris la parole ben c'est pas le lien			
Ch 456 : Clairement			
N 457 : Ben le coming out de ses frangines qu'elle évoque c'est évident			
11.38 Ch 458 : Ok alors on va écouter la suite (visionnage)			
N 459 : Là j'apporte des savoirs, mais pour relancer le débat tu vois, je fais pas le truc de faire cours et de casser ce qui passe. Là, bon c'est pas l'envie qui manque	j'apporte des savoirs, mais pour relancer le débat tu vois	je fais pas le truc de faire cours et de casser ce qui passe. Là, bon c'est pas l'envie qui manque	
Ch 460 : Comment ça ?			

<p>N 461 : Ben le prof il est titillé là, on a une opportunité d'apporter du notionnel on fonce mais là je me retiens parce qu'on a vu ensemble que ça détourne les élèves de ce qu'ils pourraient dire et là je reste dans ce but que c'est à eux de parler de leur vécu</p>		<p>le prof il est titillé là, on a une opportunité d'apporter du notionnel on fonce mais là je me retiens parce qu'on a vu ensemble que ça détourne les élèves de ce qu'ils pourraient dire</p>	<p>et là je reste dans ce but que c'est à eux de parler de leur vécu</p>
<p>Unité d'analyse :</p>	<p>Là j'apporte des savoirs, mais pour relancer le débat tu vois, je fais pas le truc de faire cours et de casser ce qui se passe. Là, bon c'est pas l'envie qui manque [...] le prof il est titillé là, on a une opportunité d'apporter du notionnel on fonce mais là je me retiens parce qu'on a vu ensemble que ça détourne les élèves de ce qu'ils pourraient dire et je reste dans ce but que c'est à eux de parler de leur vécu</p>		
<p>13.14 Ch 462 : Ok alors la suite (visionnage)</p>			
<p>N 463 : Là il y a deux choses qui se passent. Il [montre un élève] va relancer le débat là « je comprends pas pourquoi là etc » je fais le faux naïf pour éviter de tomber dans le piège de répondre à la question, bon pas simple hein parce que c'est vraiment une opportunité mais je veux que les élèves échangent sur ces savoirs, c'est ça que je recherche. Donc, je me retiens j'observe puis à la fin je dis « ah oui en effet » et voilà quoi. Bon c'est un temps dans le débat où ça peut se passer comme ça quoi</p>			
<p>Ch 464 : Oui puis tu disais une deuxième chose</p>			

<p>N 465 : Oui alors là je sais plus non mais là oui alors bon d'abord je ne sais pas comment relancer le débat à part dire « et vous qu'est-ce que vous pensez ? » donc puis un moment je me dis « tient, et la loi là » là je vois qu'il y a une piste mais je me dis je garde ça pour plus-tard</p>	<p>je ne sais pas comment relancer le débat à part dire « et vous, qu'est-ce que vous pensez ? » donc puis un moment je me dis « tient, la loi là » là je vois qu'il y a une piste mais je me dis je garde ça pour plus-tard</p>		
<p>14.56 Ch 466 : Ok (visionnage)</p>			
<p>N 467 : Hum y a eu un petit blanc, puis je relance après « est-ce que vous pensez que » tu sais on avait parlé de ces blancs, de ces moments de pause, qui sont très difficiles pour un prof laisser passer. Là je me dis comment trouver un sujet, une question pour continuer le débat, pour garder tout l'intérêt de tous sans prendre toute la place puisqu'on sait que ce modèle ne marche pas.</p>	<p>y a eu un petit blanc, puis je relance après « est-ce que vous pensez que » [...] Là je me dis comment trouver un sujet, une question pour continuer le débat</p>	<p>tu sais on avait parlé de ces blancs, de ces moments de pause, qui sont très difficiles pour un prof laisser passer</p>	<p>pour garder tout l'intérêt de tous sans prendre toute la place puisqu'on sait que ce modèle ne marche pas.</p>
<p>Ch 468 : Et là précisément tu es comment?</p>			
<p>N 469 : Alors, comment je suis, là, heu ben je me demande comment activer un peu plus la manœuvre. Tu vois avec plus d'expérience de ce genre de situation, de débat, je serais en situation de me dire allez, pas grave, on est dans un moment de pause, on sait que ça arrive et que bon ben si c'est une heu comme ça franchement c'est pas grave. Donc bon ben je dis rien même si j'en ai très envie mais je veux qu'ils s'emparent du truc</p>			

Ch 470 : Oui tu te rappelles du deuxième débat, alors tu avais dit que j'ai rempli les vides et du coup tu as fait du notionnel à fond non, tu n'y vas pas			
N 471 : C'est vrai, mais tu vois c'est parce qu' en voyant l'expérience d'E. il y a quelque chose qui a été dédramatisé		en voyant l'expérience d'E. il y a quelque chose qui a été dédramatisé	
Ch 472 : C'est ça c'est que			
N 473 : Ben ce silence n'est pas un silence vide, c'est pas un échec hein, quand bien même les 50 minutes se seraient passées comme ça, est-ce que c'est vraiment un échec? Ben ben voilà, est-ce qu'il faut toujours qu'il y ait de l'enrouille au bout d'un moment, des oppositions ferment qui s'affrontent des opinions plutôt, j'en suis pas certain		ce silence n'est pas un silence vide, c'est pas un échec hein, quand bien même les 50 minutes se seraient passées comme ça, est-ce que c'est vraiment un échec? Ben ben voilà, est-ce qu'il faut toujours qu'il y ait de l'enrouille au bout d'un moment, des oppositions ferment qui s'affrontent des opinions plutôt, j'en suis pas certain	

Unité d'analyse :	Je ne sais pas comment relancer le débat à part dire « et vous, qu'est-ce que vous pensez ? » donc puis un moment je me dis « tient, et la loi là » là je vois qu'il y a un silence mais je me dis je garde ça pour plus-tard [...] y a eu un petit blanc, puis je relance après « est-ce que vous pensez que » tu sais on avait parlé de ces blancs, de ces moments de pause, qui sont très difficiles pour un prof à laisser passer. Là je me dis comment trouver un sujet, une question pour continuer le débat, pour garder tout l'intérêt de tous sans prendre toute la place puisqu'on sait que ce modèle ne marche pas [...] en voyant l'expérience d'E. il y a quelque chose qui a été dédramatisé [...] ce silence n'est pas un silence vide, c'est pas un échec hein, quand bien même les 5 minutes se seraient passées comme ça, est-ce que c'est vraiment un échec? Bon ben voilà, est-ce qu'il faut toujours qu'il y ait de l'enrouille au bout d'un moment, des oppositions ferment qui s'affrontent, des opinions plutôt, j'en suis pas certain		
Ch 474 : Parce que là ton intention est comment là, face à ce silence, on est à 28 minutes là			
N 475 : Là je me suis dit ben faut tirer au clair ce que tout le monde est au clair, là est-ce qu'ils ont tous compris les éléments, c'est une situation sur laquelle il faut travailler c'est évident je crois donc je suis attentif au groupe, je dis rien pour voir s'ils sont tous au clair avec ce qu'elle raconte. Je me dis ben il faut qu'ils se questionnent ben sur les valeurs, au fond de vous-même, qu'est ce que vous pensez là de cette histoire et ce temps il est là pour ça tu vois. Mais je suis pas du tout sûr du notionnel là. Tu vois, là « au fond de vous-même, votre père comment il aurait réagi [si on lui annonçait son homosexualité] » ? Et là, c'est vraiment un moment fort de débat qui se joue	je dis rien	je me suis dit ben faut tirer au clair ce que tout le monde est au clair, là est-ce qu'ils ont tous compris les éléments, c'est une situation sur laquelle il faut travailler c'est évident [...] pour voir s'ils sont tous au clair avec ce qu'elle raconte [...] Mais je suis pas du tout sûr du notionnel là	je me dis là ben il faut qu'ils se questionnent ben sur les valeurs, au fond de vous-même, qu'est ce que vous pensez là de cette histoire ce temps il est là pour ça tu vois

Ch 476 : En fait, tu leur laisses aussi			
N 477 : Oui complètement, j'ai l'impression qu'il faut leur laisser ça et que ce silence il sert à ça, parce que c'est des questions qui sont, l'air de rien, très compliquées c'est pour ça que je leur laisse ce moment. Et se déclarer sur ce genre de question c'est pas évident mais c'est le but. Tu vois l'EMC, enfin pour moi, c'est ça		j'ai l'impression qu'il faut leur laisser ça et que ce silence il sert à ça, parce que c'est des questions qui sont, l'air de rien, très compliquées c'est pour ça que je leur laisse ce moment	l'EMC, enfin pour moi, c'est ça
Unité d'analyse :	je me suis dit ben faut tirer au clair ce que tout le monde est au clair, là est-ce qu'ils ont tous compris les éléments, c'est une situation sur laquelle il faut travailler c'est évident je crois donc je suis attentif au groupe, je dis rien pour voir s'ils sont tous au clair avec ce qu'elle raconte. Je me dis là ben il faut qu'ils se questionnent ben sur les valeurs, au fond de vous-même, qu'est ce que vous pensez là de cette histoire et pendant ce temps il est là pour ça tu vois. Mais je suis pas du tout sur du notionnel là [...] j'ai l'impression qu'il faut leur laisser ça et que ce silence il sert à ça, parce que c'est des questions qui sont, l'air de rien, très compliquées c'est pour ça que je leur laisse ce moment [...] l'EMC, enfin pour moi, c'est ça		
Ch 478 : Puis ça va chercher loin dans l'ancrage familial etc			

<p>N 479 : Oui et c'est la question que je me pose, et là tu vois qu'on va jusqu'à chercher quelle est la valeur qui s'anime dans telle ou telle situation, la question que je me pose c'est est-ce que le prof a intérêt ou ce n'est pas risqué parfois d'aller trop loin avec l'élève ? Est-ce qu'il ne faut pas lui garantir quelque chose même un seuil de pudeur ou je sais pas par rapport à ce débat. Ce moment de silence, il est peut-être important parce que c'est un moment d'introspection, qui ne va pas s'exprimer, mais l'introspection elle est là parce que ce que l'on recherche dans « et ben voilà, et moi, qu'est-ce que je pense de ça » par exemple ou « comment mon père aurait réagi » on est dans un moment d'introspection qui ne va pas s'exprimer. Là j'essaye de relancer le débat, peut-être quand elle dit « y a la fierté de mon père » peut-être que d'autres vont dire « est-ce que mon père ça le toucherait dans sa fierté »</p>			
<p>Ch 480 : C'est là où se temps de suspension est important parce que tu postules que l'élève sur ce temps il fait ce travail sur lui-même c'est ce que tu postules Le silence extérieur peut être le reflet d'un « plein » intérieur</p>			

<p>21.01 N 481 : Oui en gros, bon après y en a peut-être qui ne sont pas du tout rentrés dans le truc et là ça veut dire qu'ils dorment moi je pense que tu t'introspectes, certains vont l'exprimer c'est ce qui est arrivé dans le premier débat. Là un élève m'a dit « Monsieur, y a quelque chose qui m'a perturbé, je m'en rends pas compte. Voilà parce que moi on ne m'a jamais appris cela. Là personne l'a dit quoi mais euh si c'est pas dit ce n'est pas grave. Ce dont je me rends compte maintenant, en fait, tu sais quand on posait la question de savoir jusqu'où pousser le débat</p>			
<p>Ch 482 : Oui oui</p>			
<p>N 483 : Tu vois, jusqu'où aller, qu'est-ce qui te pousse à dire ça ? On peut par des questions mais je crois qu'on peut modérer la question. Tu vois, Yasmine là j'aurais eu du mal à dire mais « qu'est-ce qui te pousse à dire que l'homosexualité c'est une forme de maladie » tu vois ? Je risque de tomber dans un discours moralisateur parce que je cherche à creuser tu vois. Ça il peut se dire mais qu'est-ce qu'il fouille là dans mon dans mes valeurs, c'est mes choses à moi tu vois, il n'a pas à fouiller là, faut être très mesuré mais c'est ce dont je me rends compte maintenant tu vois</p>			
<p>Ch 484 : Ce qui fait qu'il vaut mieux</p>			
<p>N 485 : Il vaut mieux laisser des temps où chacun réfléchit et des possibilités de [inaudible] et si on ne rebondit pas, pas forcer la machine tu vois, c'est ça ce qu'il faudrait dans l'attitude professorale, pas forcer l'élève à dire les choses</p>			

Ch 486 : C'est une histoire de métier?			
N 487 : Oui alors là c'est une posture un peu plus classique dans le quotidien			
Ch 488 : Oui mais elle reste autorisante			
N 489 : Oui oui, la preuve S. qui prend la parole et s'engage			
Ch 490 : Et en plus c'est pas toi qui l'a cherchée			
N 491 : En plus			
22.52 Ch 492 : D'ailleurs ça me vient là à l'instant chez E. aussi y avait des histoires de vie qui apparaissaient cette jeune qui dit « j'ai un couple dans mon entourage qui s'est séparée parce que la femme avait une relation avec une autre femme ?			
N 493 : Oui tout à fait			
Ch 494 : C'était aussi apparu à un moment où personne s'attendait			
N 495 : Comme quoi il y a des points communs			
Ch 496 : Alors, la suite (visionnage)			

<p>N 497 : Là je dis quelque chose que je dis parfois en hisoir géographie, « tient je m'en rends compte de quelque chose pour moi c'est important de leur montrer que ce débat il n'est pas déjà écrit, il est libre. Comment dire, je ne l'ai p normé comment dire, je ne l'ai pas préparé et comment di mes questions n'ont pas été préparées dans l'intention de l faire parler, tu sais cette idée de manipulation. Mais a contraire, ces questions sont faites pour participer au déb comme eux tu vois</p>	<p>Là je dis quelque chose que dis parfois en hisoir géographie, « tient je m' rends compte de quelqu chose »</p>		<p>pour moi c'est important c leur montrer que ce débat il n'est pas déjà écrit, il est libre. Comment dire, je ne l'ai p normé comment dire, je ne l'ai pas préparé et comment di mes questions n'ont pas été préparées dans l'intention de les faire parler, tu sais cet idée de manipulation. Mais a contraire, ces questions so faites pour participer au déb comme eux tu vois</p>
<p>Ch 498 : C'est la parole vraie que tu cherches</p>			
<p>N 499 : Complètement, c'est cette idée de témoign spontanément en fait et dire que ma parole là, c'est une paro vraie</p>			<p>c'est cette idée de témoign spontanément en fait et di que ma parole là, c'est un parole vraie</p>
<p>Ch 500 : Tu fais ça souvent tu dis mais c'est des gestes de métie</p>			
<p>N 501 : Oui enfin pour moi hein, pas pour les autres. C'est m qui fait ça comme ça, j'ai pas été formé pour ça tu vois c'e peut-être plus ma personnalité enfin tu vois. L'idée c'est de di que ce que vous m'avez dit là, ça me fait réfléchir et j'en vien à cette question</p>		<p>L'idée c'est de dire que que vous m'avez dit là, me fait réfléchir et j'e viens à cette question</p>	

Ch 502 : Et c'est une vraie question?			
Unité d'analyse :	Là je dis quelque chose que je dis parfois en hisoire-géographie, « tient je m'en rend compte de quelque chose » pour moi c'est important de leur montrer que ce débat il n'est pas déjà écrit, il est libre. Comment dire, je ne l'ai pas normé comment dire, je n'ai pas préparé et comment dire mes questions n'ont pas été préparées dans l'intention de les faire parler, tu sais cette idée de manipulation. Mais au contraire, ces questions sont faites pour participer au débat comme eux tu vois [...] c'est cette idée de témoigner spontanément en fait et dire que ma parole là, c'est une parole vraie [...] L'idée c'est de dire que ce que vous m'avez dit là, ça me fait réfléchir et j'en viens à cette question		
N 503 : Oui c'est à dire que c'est vraiment quelque chose qui me vient à l'esprit, vraiment quoi. D'autres ne l'auraient pas exprimés moi je l'exprime avec l'intention de montrer ça voilà			
24.40 Ch 504 : Ok on continue (visionnage)			
N 505 : Alors là, quand j'ai dit que ça me venait à l'esprit, il y a deux choses. Evidemment je sais qu'il y a une différence de traitement entre garçons et filles, évidemment et encore je ne maîtrise pas, je ne la connais pas. Mais, elle me vient à l'esprit maintenant par ce que ce que vous me racontez ça me fait penser à cette question là. C'est plutôt ça			
Ch 506 : Oui c'est là où tu contribues au débat			
N 507 : Oui je contribue au débat avec eux			
Ch 508 : On regarde là (visionnage)			

N 509 : Là j'ai fait ce mouvement de la tête là parce qu'on entre dans un autre sujet là	Là j'ai fait ce mouvement de la tête là parce qu'on entre dans un autre sujet là		
Ch 510 : Oui avec ce potentiel énorme qui est resté en suspens et qu'on n'a pas traité			
N 511 : Et ça je le sens là alors que la question familiale avec l'autre groupe ça avait fonctionné et là pas du tout. Et là c'est dur personnellement et professionnellement de se dire, bon je ne suis pas allé au bout de ce que je voulais et pouvait faire, je suis pas allé au bout de ce sujet et ben tant pis			Et là c'est dur personnellement professionnellement de se dire, bon je ne suis pas allé au bout de ce que je voulais et pouvait faire, je suis pas allé au bout de ce sujet et ben tant pis
Ch 512 : Parce qu'en tant normal			
N 513 : Ben j'aurais arrêté là et j'aurais dit ben on garde ça pour après mais on reste sur ce sujet			
Ch 514 : Mais tu ne l'a pas fait			

<p>N 515 : Non parce qu'on avait déjà vu que ça casse dynamique et là c'est de leurs préoccupations qu'il s'agit pas des miennes. Avec l'autre groupe ça avait idéalement fonctionné et là ça fonctionne pas du tout. Là je prends beaucoup de recul par rapport à ça c'est compliqué et de se dire « ah là c'est un peu plus raté » je dis ça par rapport à mon propre système de normes hein. Est-ce que c'était raté pour eux, je sais pas, peut-être pas</p>		<p>on avait déjà vu que ça casse la dynamique et c'est de leurs préoccupations qu'il s'agit pas des miennes. Avec l'autre groupe ça avait idéalement fonctionné et ça fonctionne pas du tout</p>	
<p>Ch 516 : Mais qu'est-ce qui te rend capable là de faire ce travail de mise à distance c'est un recul assez important là que tu prends</p>			
<p>27.17 N 517 : Parce que je ne veux pas briser cette autre dynamique et c'est ça ce dont je me rends compte contrairement au deuxième débat tu vois et là j'aurais coupé en disant « ah tien, parlons de la famille » j'aurais insisté pour aller au bon du notionnel. Là ok, eux on décidé qu'il n'y a plus rien à dire à ce sujet où en tout cas, ils ont quelque chose à dire mais A. parle d'autres choses, on laisse parler et c'est pas grave. Le thème de la famille, lors du débriefing, il apparaîtra, certains voudront compléter ou pas, et on pourra peut-être faire un travail là-dessus</p>	<p>Parce que je ne veux pas briser cette autre dynamique</p>		
<p>Unité d'analyse :</p>	<p>Là j'ai fait ce mouvement de la tête là parce qu'on entre dans un autre sujet là [...] Et c'est dur personnellement et professionnellement de se dire, bon je ne suis pas allé au bout de ce que je voulais et pouvait faire, je suis pas allé au bout de ce sujet et ben tant pis [...] on avait déjà vu que ça casse la dynamique et là c'est de leurs préoccupations qu'il s'agit pas des miennes. Avec l'autre groupe ça avait idéalement fonctionné et là ça fonctionne pas du tout [...] Parce que je ne veux pas briser cet</p>		

	autre dynamique		
Ch 518 : Donc tu es plus du tout sur des objectifs affichés et vas tout faire pour les amener là			
N 519 : Oui et rappel toi que pour la deuxième séance j'avais listé tous les sujets dans la phase de préparation du débat, toi les sujets potentiels qui pouvaient être abordés pour justifier mon sujet d'abord en me disant tient c'est un sujet qui peut potentiellement amener à ce type de thème et qui était dans mon esprit une sorte de filet de sécurité pour savoir comment relancer au cas où le débat bloque. Bon on s'est rendu compte que ça ne relançait pas du tout de débat au contraire que ça devenait un cours. Là comme je n'ai rien réparé, ça c'est inhabituel pour moi et les profs en général, je l'affirme devant tout le monde, là tout est possible tout devient possible			
Ch 520 : C'est compliqué là pour un prof de venir sans rien préparé			
N 521 : Tu m'étonnes, je l'ai dit à E. elle m'a dit je prépare tout tac tac là non c'est complètement à l'opposé			
Ch 522 : Ok alors pour la dernière minute là qui nous reste débat précédent tu as tout préparé, là rien du tout. Alors? Pourquoi quel impact là ?			

<p>N 523 : Ben tu as une plus grosse liberté, tu as une pression moindre quand à te dire mince là j'ai pas encore traité ça et ça et ça etc. Il y a des aspects notionnels qu'il faudrait amener et encore traiter durant la séance et là rien tu vois. Tu ne l'imposes plus du tout tu vois. En fait, tu prends le problème à l'envers. Ma vraie préparation elle ne va pas venir avant parce que ma priorité c'est que les élèves expriment des interrogations qui viennent d'eux, et en plus l'erreur du débat deux on ne veut plus la faire, et ces éléments vont venir pendant le débriefing. Encore là on va juste reprendre ce que eux ont dit là, je ne vais pas rajouter ce qui me semble important pour moi. Et dans une deuxième phase, ma préparation va être de préparer avec eux les bonnes questions auxquelles on va chercher à répondre après dans une séance au CDI ou en salle informatique pour faire des recherches</p>			
<p>Ch 524 : Donc ça libère du notionnel</p>			
<p>N 525 : Voilà et ça rend plus disponible à l'écoute c'est clair, m'investis dans autre chose</p>			
<p>Ch 526 : C'est ça, dans autre chose. Alors si tu peux mettre un mot sur « autre chose »</p>			
<p>N 527 : Ben dans l'action pure, mais je sais pas si c'est le bon mot, plutôt d'être dans l'attention autour des attitudes et d'être attentif à la dynamique de la classe. Bon pas certain de trouver les bons mots</p>			
<p>Ch 528 : Ok</p>			

<p>N 529 : Mais c'est autour de cette idée, c'est-à-dire que ce qu'ils disaient les élèves avant n'était qu'un prétexte au notionnel, là ça a plus de notionnel là. Là je cherche à soigner la parole de l'élève, leurs opinions et la confrontation de leurs opinions à être le jardinier de tout ça</p>			
<p>31.19 Ch 530 : Soigner, être le jardinier, j'aime bien ces mots donc tu vas repartir de ces mots pour colorer les savoirs un peu autrement</p>			
<p>N 531 : C'est ça mais attention je ne vais pas venir et dire alors vous avez dit ça et ça alors maintenant on exploite et j'arrive avec mon cours. Parce que là tu tue le débat là, ça l'instrumentalises. Non mais c'est plutôt ils sont venus avec de vraies questions et moi je n'ai pas de réponse, par exemple l'histoire de la Gay pride par exemple.</p>			
<p>Ch 532 : (visionnage) alors là on est à 30 minutes et pas grand chose dans le débat</p>			

N 533 : Alors, ça c'est problématique, ça professionnellement interroge tu vois. Dans un cours classique on ne prend pas ce temps, il faut rentabiliser le temps mais pourquoi pas se laisser ce temps, même s'il ne se passe rien où si les échanges sont médiocres, pourquoi pas laisser ce temps pour que les élèves progressivement ils entrent dans le travail au lieu d'avancer notre rythme on nous disant, à la fin de cours, ben vu ce que j'ai énoncé là durant le cours, ben y a du contenu. Au fond, ce qui est important, enfin pour moi là c'est qu'ils accrochent le contenu			
Ch 534 : Bon on va s'arrêter là parce que si non tu n'y arriveras plus là			
N 535 : Oui ok			

Annexe 31 : ACC3 – Verbatim avec codage

	Dispositif dynamique à 3 pôles (DD3P)		
	Pôle 1	Pôle 2	Pôle 3
Ch 1 : Voilà allons-y. Allez comme d'habitude on va travailler sur vos extraits des débats. Je vous propose de tout de suite démarrer comme est un peu en retard. Est-ce qu'on peut un peu évoquer la manière dont vous avez préparé ce débat?			

	Préparation des séances		
1.39 N 2 : Moi j'avais préparé sous forme de carte mentale à la deuxième séance		j'avais préparé sous forme de carte mentale à la deuxième séance	
Ch 3 : Oui es-tu disais que			
N 4 : Ben ça m'avait un peu bloqué parce que j'avais balisé un terrain et ça me fixait une attente		ça m'avait un peu bloqué là parce que j'avais balisé un terrain et ça me fixait une attente	
Ch 5 : Et du coup			
N 6 : Ben c'était pas la bonne démarche			
Ch 7 : Et toi tu avais fait une recherche documentaire, c'est ça?			
E 8 : Oui alors, j'avais cherché tout ce que je pouvais trouver sur le sujet pour apprendre d'abord des choses et puis pour avoir, par rapport à la carte mentale, des issues de secours quand dans la séance j'avais besoin d'intervenir donc des issues de secours, des réponses je ne sais pas mais des issues de secours. Et ça m'a beaucoup servi		j'avais cherché tout ce que je pouvais trouver sur le sujet pour apprendre d'abord des choses et puis pour avoir par rapport à la carte mentale, des issues de secours quand dans la séance j'avais besoin d'intervenir donc des issues de secours, des réponses je ne sais pas mais des issues de secours. Et ça m'a beaucoup servi	

<p>servi par rapport à toi N.</p>			
<p>N 9 : Alors, je ne peux pas dire que ça m'a pas servi, les préparations à partir de cartes mentales et de lectures ne servent à rien en fait. C'est plutôt manière dont on va s'en servir</p>		<p>C'est plutôt la manière dont on va s'en servir</p>	
<p>E 10 : Oui alors que moi c'était pas pour fixer des attentes mais plutôt de supports au cas où, c'est plutôt ça me rassure, la préparation en tout cas pour moi elle est importante, mais ça c'est deuxième fois, je l'ai fait la troisième fois mais beaucoup plus light mais vraiment euh avec beaucoup moins de préparation</p>		<p>moi c'était pas pour fixer des attentes mais plutôt des supports au cas où c'est plutôt ça me rassure, préparation en tout cas pour moi elle est importante, mais ça c'est deuxième fois, je l'ai fait la troisième fois mais beaucoup plus light mais vraiment euh avec beaucoup moins de préparation</p>	
<p>Ch 11 : Et toi C ?</p>			

<p>C 12 : Et moi rien du tout. Mais m'étais interrogé sur ce qui pouvait émerger, qu'est-ce qui pouvait émerger mais je n'avais rien au niveau du contenu. Mais j'étais plus sur euh comment enfin je m'étais préparée sur comment le mener. Comment réagir ne pas réagir, c'était plutôt sur le mode opératoire que le fond du sujet</p>		<p>moi <u>rien du tout</u>. Mais <u>je m'étais</u> interrogé sur ce qui pouvait émerger qu'est-ce qui pouvait oui émerger mais <u>je n'avais rien au niveau du contenu</u> Mais j'étais plus sur euh comment enfin je m'étais préparée sur comment mener. Comment réagir et ne pas réagir, c'était plutôt sur <u>le mode opératoire</u> que le fond du sujet</p>	
<p>Ch 13 : Et quels points saillants tu avais retenu alors ?</p>			
<p>C 14 : Le cas où le débat s'arrête comment tu peux le relancer, qu'est-ce que tu peux mobiliser pour le relancer quel thème tu peux utiliser? Qu'est-ce qui peut faire l'objet de controverses parce que du coup ça relance, c'était essentiellement ça. C'était ça n'hésite, que le débat s'arrête au bout de 5 minutes que tout le monde est d'accord et que tout le monde regarde dans le blanc des yeux, c'était surtout là-dessus que j'ai anticipée la séance mais sur le fond pas du tout</p>		<p>Le cas où le débat s'arrête comment tu peux le relancer, qu'est-ce que tu peux mobiliser pour le relancer, quel thème tu peux utiliser?</p>	

Ch 15 : Alors que sur un mode de préparation habituel, les trois modalités où qu'on vient d'exposer, c'est bien différent ? On n'utilise peut-être pas trop ce genre de préparation au-delà de la carte mentale et encore est-ce qu'on l'utilise ?			
N 16 : Oui oui bien-sûr dernière fois encore j'ai préparé mon cours comme ça			
E 17 : Oui moi aussi			
Ch 18: Ok d'accord, ben je l'ignorais d'accord, et toi C. aussi ?			
C 19 : Alors moi d'habitude je prépare mes cours, je tiens le signaler			
N 20: Mais tu sais la troisième séance, <u>n'ai rien préparé, j'ai fait comme tu</u> <u>alors qu'avant j'avais sur-préparé en</u> <u>déterminé</u>		je n'ai rien préparé, j'ai fait comme tu alors qu'avant j'avais sur-préparé en déterminé	
C 21 : Oui c'est pour ça que j'avais peur que ça m'oblige à enfin que ça me fixe sur certains mots clés, sur un truc que j'aurais absolument voulu faire émerger, et je voulais arrêter ça		j'avais peur que ça m'oblige à enfin que ça me fixe sur certains mots clés, sur un truc que j'aurais absolument voulu faire émerger, et je voulais arrêter ça	

Ch 22 : Parce que dans le premier déb c'était très ça			
C 23 : Oui c'est ça, complèteme même, <u>je m'appuyais sur des mots clé</u> <u>que je définissais, dès que les élèv</u> <u>évoquaient des mots clés, je m'arrêta</u> <u>dessus pour les travailler avec eux</u>		je m'appuyais sur des mots clés, <u>que</u> <u>définissais, dès que les élèv</u> <u>évoquaient des mots clés, je m'arrêta</u> dessus pour les travailler avec eux	
N 24 : Ce que j'avais fait lors de deuxième séance, j'ai adopté méthode enfin ta façon de faire pour séance, c'était mon intention			
5.56 Ch 25 : Et qu'est-ce qu'on pe garder finalement de tout cela là, s faut un peut synthétiser?			
N 26 : Je pense qu'il y a déjà un pe convergence dans nos pratiques, l'idé que ben on avait quand même tous l trois un peu préparé, on savait un pe ce qu'on voulait faire émerger			
E 27 : Et c'était la troisième fois, do dans l'habitude, la préparation on l'ava déjà intégrée. Et je crois qu'on ava tous les trois tellement enfin on ava tellement plus envie de prendre tou la place qu'on ne voulait pas tro		on avait tous les trois tellement enf <u>on avait tellement plus envie de</u> <u>prendre toute la place</u> qu'on ne voulai pas trop préparer que si on prépa trop on s'implique de trop	

<p>préparer que si on prépare trop on s'implique de trop</p>			
<p>N 28 : Oui on est tous les trois passés par là, qu'on était focalisé sur notre attitude, nous rassurer dessus nous sécuriser même, et ça n'empêche que ne faut pas non plus renoncer à une forme de préparation qui est quasiment même sur le fond, sur un certain nombre de sujets mais sans que ce nous fixe des objectifs à absolument atteindre</p>		<p>on est tous les trois passés par là qu'on était focalisé sur notre attitude nous rassurer dessus nous sécuriser même</p>	<p><u>il ne faut pas non plus renoncer à une forme de préparation qui est quasiment même sur le fond, sur un certain nombre de sujets mais sans que ce nous fixe des objectifs à absolument atteindre</u></p>
<p>C 29 : Oui sur des principes, être clair sur des principes et des valeurs, c'est une assise que tu dois avoir clairement établie</p>		<p>être clair sur des principes et des valeurs, c'est une assise que tu dois avoir clairement établie</p>	
	<p>Rapport à la norme</p>		

<p>E 30 : Ca c'est marrant parce que quand j'entends ça, principe et valeurs justement non! Parce que moi tout ce travail là, euh comment dire oui ben c'est pour moi c'est les principes et les valeurs de la république mais nous, lycéens, ils nous ont fait péter le cadre. Pour nous, les principes et les valeurs c'est la famille, la sécurité tu vois c'est pas celles qui étaient attendues</p>		<p>quand <u>j'entends ça, principe et valeurs justement non!</u> Parce que moi tout ce travail là, euh comment dire oui ben c'est pour moi c'est les principes et les valeurs de la république mais nous, lycéens, ils nous ont fait péter le cadre. Pour nous, les principes et les valeurs c'est la famille, la sécurité tu vois c'est pas celles qui étaient attendues</p>	
<p>Ch 31 : Toi C. qu'est ce que tu m'étais derrière principe et valeurs?</p>			
<p>C 32 : Ben toi, dans ta posture professionnelle, il faut être capable d'incarner ces valeurs ou de la faire émerger à un moment je trouve, c'est quand même notre travail en tant que prof. Ben un gamin qui ben là on en un il disait qu'il n'était pas raciste mais il tenait des propos racistes, et après l'avoir écouté il faut être capable de dire ça c'est du racisme, le racisme c'est pas bien. Enfin il y a un côté moral c'est pas un rappel à la loi, c'est un <u>rappel à la valeur</u></p>	<p>dans ta posture professionnelle, il faut être capable d'incarner ces valeurs ou de la faire émerger à un moment je trouve, <u>c'est quand même notre travail en tant que prof</u></p>	<p>Ben un gamin qui ben là on en un il disait qu'il n'était pas raciste mais il tenait des propos racistes, et après l'avoir écouté il faut être capable de dire ça c'est du racisme, le racisme c'est pas bien. Enfin il y a un côté moral c'est pas un rappel à la loi, <u>c'est un rappel à la valeur</u></p>	
<p>E 33 : Et tu l'as fait dans le débat, dans</p>			

séance 2 ?			
C 34 : Oui je l'ai fait dans le débat mais pas heu			
Ch 35 : Oui tu avais dit ça comme ça « quelqu'un pourrait dire que c'est du racisme », tu l'avais fait comme ça, mais tout à fait enfin c'était pas directement une forme de morale		tu avais dit ça comme ça « quelqu'un pourrait dire que c'est du racisme »	
N 36 : Oui c'est pas de la morale			
C 37 : Oui je n'ai pas été tranchante c'est dans la discussion, toi de pouvoir affirmer les valeurs de la république à travers ton propos sans forcément les asséner comme un truc obligatoire		je n'ai pas été tranchante, c'est dans la discussion, toi de pouvoir affirmer les valeurs de la république à travers ton <u>propos sans forcément les asséner comme un truc obligatoire</u>	
E 38 : Ouais mais c'est violent de dire ça, non ? Parce que la question pour moi c'est quand est-ce qu'on pose l'autorité ? L'autorité du savoir et de la norme		c'est violent de dire ça, non ? Parce que la question pour moi c'est quand est-ce qu'on pose l'autorité ? L'autorité du savoir et de la norme	

<p>9.42 N 39 : Nous on a eu ce problème propos du débat qu'on a eu avec les terminales STI2D, on était sur un débat de vie scolaire, les filles qui plaignaient de harcèlement. Et on a entendu des choses très contestables sur la liberté d'expression etc, sur Charlie hebdo, on a le droit de tout dire ce qui est faux, à quel moment ça arrive et tu dis oh la, stop, ça c'est pas acceptable</p>			
<p>10.34 Ch 40 : Alors allons-y clairement sur qu'est-ce qu'on fait quand on fait émerger un système de valeurs concurrent, alors on peut voir très clairement par exemple avec C. là sur un extrait de ton débat tu sais quand on a terminé avec l'histoire de l'esclavagisme (visionnage) voilà là on est dans ce relativisme absolu</p>			
<p>C 41 : Pour eux, toutes les discriminations se valent, ce qu'on peut entendre effectivement, mais pour elle aucune discrimination est grave quand elle est acceptée par tout le monde on l'intègre une fois qu'on a compris que ce stéréotype s'appliquait pas à s</p>		<p>Pour eux, toutes les discriminations se valent [...] une fois qu'on a compris que ce stéréotype s'appliquait pas à s parce qu'il est faux pour tout le monde euh c'est pas grave, donc on peut subir</p>	

parce qu'il est faux pour tout le monde euh c'est pas grave, donc on peut subir			
E 42 : Oui donc c'est du racisme ordinaire ?			
C 43 : Oui c'est ça, et complètement intégré par les victimes			
Ch 44 : Et là c'est intéressant, qu'est-ce que je fais de ce moment là ?			
E 45 : ben moi ça me donne l'impression de revivre ce que j'avais vécu moi, c'est-à-dire tu tournes et rond sur un truc qui heurte tes valeurs en tant qu'enseignante mais aussi personnellement, puis on retrouve la posture là ton questionnement « alors d'accord » et ta ta ta, et ta ta ta et ça me prend là très fortement		ça me donne l'impression de revivre ce que j'avais vécu moi	
Ch 46 : Oui tout à fait			
C 47 : Et moi j'étais désespéré, je fais		moi j'étais désespéré, je fais une de c	

<p>une de ces têtes</p>		<p>têtes</p>	
<p>E 48 : Je suis en empathie avec toi parce que je me retrouve exactement au même niveau que toi, dans la même situation, et encore toi physiquement on ne voit rien, tu n'es pas marquée par la situation</p>		<p>Je suis en empathie avec toi parce que je me retrouve exactement au même niveau que toi, dans la même situation</p>	
<p>C 49 : C'est ce que je disais l'autre jour j'ai confiance en eux, en cette classe. Ils sont très bienveillants entre eux, les uns avec les autres, et je me dis que leur propos ça ne peut être uniquement ça. Je me dis qu'il y a quelque chose d'autre là, il y a bien quelque chose qui explique leur positionnement derrière ce qu'ils disent, j'en connais quelques uns là de devant et je sais qu'ils ont des valeurs positives très bien affirmées, ils sont bien élevés très bien élevés par des principes forts qui viennent des parents notamment les deux jumeaux là</p>		<p>j'ai confiance en eux, en cette classe. Ils sont très bienveillants entre eux, les uns avec les autres, et je me dis que leur propos ça ne peut être uniquement ça. Je me dis qu'il y a quelque chose d'autre là, il y a bien quelque chose qui explique leur positionnement derrière ce qu'ils disent, j'en connais quelques uns là de devant et je sais qu'ils ont des valeurs positives très bien affirmées</p>	

<p>15.34 N 50 : Je peux me permettre. C'est l'un des problèmes que je trouve important dans ce type de démarche c'est qu'on compte parfois sur certains gamins qui ont une éducation, je me suis retrouvé dans cette situation lors du dernier débat sur l'homosexualité Dans la mesure où nous on les laisse s'exprimer, le système de valeurs derrière l'expérience et des systèmes de valeurs qui se confrontent etc et qui peuvent changer par le regard d'autres etc, je compte toujours sur le fait qu'il y ait un gamin, une gamine qui porte ta propre parole, ta propre vision et j'imaginai dans une autre classe, dans des milieux encore plus difficiles, où il n'y a pas un gamin qui est capable de porter notre parole tu vois pas simple, donc voilà à quel moment on peut apporter la parole institutionnelle</p>		<p>c'est qu'on compte parfois sur certains gamins qui ont une éducation, je me suis retrouvé dans cette situation lors du dernier débat sur l'homosexualité Dans la mesure où nous on les laisse s'exprimer, le système de valeurs derrière l'expérience et des systèmes de valeurs qui se confrontent etc et qui peuvent changer par le regard d'autres etc, je compte toujours sur le fait qu'il y ait un gamin, une gamine, qui porte ta propre parole, ta propre vision</p>	
<p>E : Ben pour moi, il y a deux choses que j'entends dans ce que tu dis. On peut leur dire que vous êtes dans un consensus, ben on apporte des faits, des chiffres mais ça c'est pas dans l'insta</p>			

là			
N 51 : C'est ce que tu as fait toi, décales ce moment là, tu dis bon be voilà, on va voir ça la prochaine fo Mais je ne suis pas arrivé à faire ça c'est compliqué, il faut que je travaille, c'est prendre ce moment dire voilà alors on a dit tout ça là, c'est d'accord avec tout ça, de faire e gros une carte de l'opinion de la class de prendre ce temps plus-tard ensuite d'avancer par des recherches			<u>tu décales ce moment là</u> , tu dis bon be voilà, on va voir ça la prochaine fo Mais je ne suis pas arrivé à faire ça, c'e compliqué, il faut que je le travail c'est prendre ce moment et dire voi alors on a dit tout ça là, on est d'acco avec tout ça, <u>de faire en gros une car de l'opinion de la classe, de prendre e temps plus-tard et ensuite d'avanc par des recherches</u>
Ch 52 : Mais pourquoi tu dis que c'e difficile N. de faire ça ?			
N 53 : Ben parce que moi je n'y suis p encore parvenu par manque de pratique, c'est difficile			
E 54 : Ben moi je trouve que c'e difficile de ne pas rentrer dans « ma qu'est-ce que tu racontes, ça va pas ?		je trouve que c'est difficile de ne p rentrer dans « mais qu'est-ce que racontes, ça va pas ? »	

<p>N 55 : Mais attention, lorsque je l'avais fait lors du débat précédent, je me suis retrouvé plus dans un modèle de cours plus magistral. Avec des grosses séances dialoguées où j'ai dit et bé voilà ce que j'ai retenu là, vous êtes d'accord et ils ont tous dit ouais ouais ok, ils n'ont rien rajouté</p>		<p>Mais attention, lorsque je l'avais fait lors du débat précédent, je me suis retrouvé plus <u>dans un modèle de cours plus magistral</u>. Avec des grosses séances dialoguées où j'ai dit et bé voilà ce que j'ai retenu là, vous êtes d'accord et <u>ils ont tous dit ouais ouais ok, ils n'ont rien rajouté</u></p>	
<p>C 56 : Ca risque d'apparaître pour les élèves comme le moment où tu vas décrédibiliser tout ce qu'ils ont dit tout ça c'était rien du tout maintenant on fait le cours</p>		<p>Ca risque d'apparaître pour les élèves comme le moment où <u>tu vas décrédibiliser tout ce qu'ils ont dit</u>, tout ça c'était rien du tout et maintenant on fait le cours</p>	
<p>N 57 : Tout à fait d'accord, mais toi n'as pas tombé dans ce travers lors de ta deuxième séance [s'adresse à E.]</p>			
<p>E 58 : Non pas du tout et en plus ce que m'avait aidé c'est la préparation avant le point de vue, ce qui existe et ce qui n'existe pas, que pense les anti-homophobes etc. Mais ma préparation ne portait pas que sur des connaissances mais aussi sur des valeurs. J'avais cherché ce que certains notamment avec des points de vue différents, donc des gens qui pensent autrement le problème de la question par exemple, l'impact</p>		<p>Mais ma préparation ne portait pas que sur des connaissances mais aussi sur des valeurs. J'avais cherché ce que certains notamment avec des points de vue différents, donc des gens qui pensent autrement le problème</p>	

homosexuel là, c'est un exemple parfait			
Ch 59 : Et est-ce que cette forme de préparation est habituelle ?			
	Préparation des séances		
N 60 : Et ben non, pas du tout	non, pas du tout [c'est une préparation inhabituelle]		
E 61 : Par exemple, quand tu travailles la Chine par exemple, tu ne vas pas faire le tour de la planète pour recenser tous les avis différents sur la Chine, ne vas pas regarder comment la Chine est vue par les EU, les pays arabes, France, l'Angleterre tu vas faire une histoire européen-centrée, quelque chose de très net. C'est pas compliqué on te dit de faire ça et tu fais ça, voilà	quand tu travailles la Chine par exemple, tu ne vas pas faire le tour de la planète pour recenser tous les avis différents sur la Chine [...] tu vas faire une histoire européen-centrée quelque chose de très net		

c'est aussi simple que ça			
C 62 : Tu peux faire remarquer les points de vue mais on ne va pas chercher dans la phase de préparation			
E 63 : On va chercher, enfin, y a des connaissances qui sont prévues, qui sont inscrites dans le programme etc	y a des connaissances qui sont prévues qui sont inscrites dans le programme		
Ch 64 : Alors le programme du cycle 3 dit : « Nuancer le point de vue en tenant compte du point de vue des autres », c'est ce que dit le programme c'est pas moi, alors on va voir ce que cela donne parce que C. c'est pas anodin là ce que tu ressens			
	Rapport à la norme		

<p>C 65 : Oui alors moi je suis transparente, je montre tout enfin là ne s'en rendent pas trop compte parce qu'ils ne me regardent pas, là discutent entre eux. Mais je le montre mais je ne leur communique pas enfin c'est par pour leur communiquer</p>		<p>je suis transparente [...] je le montre mais je ne leur communique pas</p>	
<p>E 66 : Mais est-ce que ce n'est pas parce que c'est la première fois que tu vois ça ? Je me dis qu'il faut vivre ça au moins une fois, vivre ce traumatisme au-moins une fois pour ensuite arriver à s'en détacher</p>		<p>Je me dis qu'il faut vivre ça au-moins une fois, <u>vivre ce traumatisme au-moins une fois pour ensuite arriver à s'en détacher</u></p>	
<p>22.31 C 67 : Non mais d'ailleurs, je ne crois pas qu'il faille s'en détacher Parce que si non, comment tu veux le dire un moment que : " Ce que tu dis c'est pas possible de dire ça"</p>		<p><u>je ne crois pas qu'il faille s'en détacher</u> Parce que si non, comment tu veux le dire un moment que : " Ce que tu dis c'est pas possible de dire ça"</p>	
<p>E 68 : Oui peut-être, mais d'avoir ce côté euh ce masque là où tu es prête à tout recevoir, d'avoir ce côté « ah oui, pense que, ah d'accord », bon c'est pas si simple. Il faut avoir une fois enfin il faut avoir fait une fois cette expérience pour ensuite arriver à ne plus rien montrer. A recevoir tout ce qui se dit</p>			<p><u>ce masque là où tu es prête à tout recevoir, d'avoir ce côté « ah oui, pense que, ah d'accord », bon c'est pas si simple. Il faut avoir une fois enfin il faut avoir fait une fois cette expérience pour ensuite arriver à ne plus rien montrer. A recevoir tout ce qui se dit</u></p>

<p>qui se dit tu vois?</p>			
<p>Ch 69 : Pour toi C. c'est inimaginable ?</p>			
<p>C 70 : Ben oui, parce que pour moi, j'ai rien montré dans mon expression visuelle et pourtant en voyant l'image je me rends compte du contraire, tu vois ? J'avais l'impression de maîtriser ma communication non verbale, j'avais l'impression que j'étais très très en retrait, très neutre sauf qu'à l'image pas du tout</p>		<p>là j'ai rien montré dans mon expression visuelle et pourtant en voyant l'image me rends compte du contraire, tu vois ? J'avais l'impression de maîtriser ma communication non verbale, j'avais l'impression que j'étais très très en retrait, très neutre sauf qu'à l'image pas du tout</p>	
<p>N 71 : Oui encore que ça va encore, on voit rien là. Ben tu vois là on est à un autre niveau par exemple pour notre intervention avec l'infirmière et les terminales c'était complètement autre chose. Par exemple [cite l'infirmière qui avait dit aux élèves], « ce que j'entends sur la liberté d'expression je ne peux pas le laisser dire, je ne peux pas l'accepter »</p>		<p>ça va encore, on y voit rien là [cite l'infirmière qui avait dit aux élèves] « ce que j'entends sur la liberté d'expression je ne peux pas le laisser dire, je ne peux pas l'accepter »</p>	

<p>E 72 : C'était vlan (fait le geste d'un rideau qui tombe) et nous c'était « non, ne lui dit rien, laisse l s'exprimer », moi ça me paraît normal d'être heurté par ces propos d'élève si je veux les faire avancer je dois laisser dire les choses c'est enfin c'est vraiment une évidence</p>			<p>moi ça me paraît normal d'être heurté par ces propos d'élèves, si <u>je veux les faire avancer je dois laisser dire les choses c'est enfin c'est vraiment une évidence</u></p>
<p>C 73 : C'est difficile de se mettre à distance à ce point</p>			
<p>24.42 N 74 : Est-ce que c'est dramatique si tout à coup euh ben prenons un exemple moins dramatique moi souvent il y a des trucs qui me font sourire, me font marrer, et imagine un élève qui te dit: "Mais pourquoi vous fait rire?", bon ben tu donnes ton point de vue et moi je pense qu'un enseignant peut s'autoriser à donner son point de vue, tant qu'il n'est pas écrasant, injonctif tu vois comme pour dire ben vous racontez n'importe quoi voilà ce qu'il faut penser</p>			<p>moi je pense qu'un enseignant <u>peut s'autoriser à donner son point de vue tant qu'il n'est pas écrasant, injonctif tu vois comme pour dire ben vous racontez n'importe quoi, voilà ce qu'il faut penser</u></p>

<p>C 75 : Oui, tu le donnes, mais c'est langage qui est important, être capable de toujours être attentif pas juste à qu'on dit mais aussi à comment on dit. Chez moi là, si on est un peu attentif là, on le devine</p>			<p>tu le donnes, mais <u>c'est le langage</u> qui est important, être capable de toujours être attentif pas juste à ce qu'on dit mais aussi à comment on le dit</p>
<p>Ch 76 : Mais on ne va pas jusqu'à l'attitude de l'infirmière qui dit: " Alors là non, je ne suis pas d'accord"</p>			
<p>N 77 : Non c'est évident</p>			
<p>E 78 : Alors, moi j'ai une question bête Tu es scandalisé et j'ai vécu la même chose, mais en même temps, qu'est-ce qui nous scandalise ? Parce que ça nous touche ? Ou alors on est à un stade où ça heurte tellement notre naïveté, où on était naïf de penser enfin de croire qu'ils en sont là. Tu vois mais qu'est-ce qui nous scandalise vraiment là ? On n'avait pas conscience qu'ils en sont là c'est ça le pire, on fait, on les découvre là comme ils sont vraiment</p>			<p>qu'est-ce qui nous scandalise ? Parce que ça nous touche ? Ou alors on est à un stade où ça heurte tellement notre naïveté, on était naïf de penser enfin de croire qu'ils en sont là. Tu vois mais qu'est-ce qui nous scandalise vraiment là ? <u>On n'avait pas conscience qu'ils en sont là, c'est ça le pire, on fait, on les découvre là comme ils sont vraiment</u></p>
<p>C 79 : Ouais peut-être</p>			

<p>E 80 : C'est-à-dire que si on n'avait pas enfin c'est génial, avant si on n'avait pas avant conscience qu'en faisant cours de manière traditionnelle, même nos débats d'une manière tranquille « et puis non, c'est pas bien ce que tu dis, tu ne peux pas penser ça », nous on avait le sentiment de faire notre travail. Mais sauf que eux, ils restaient dans leur système alors qu'il faut rentrer dans leur système</p>			<p>avant si on n'avait pas avant conscience qu'en faisant cours de manière traditionnelle, même nos débats d'une manière tranquille, « et puis non, c'est pas bien ce que tu dis, tu ne peux pas penser ça », nous on avait le sentiment de faire notre travail. Mais sauf que eux, ils restaient dans leur système alors qu'il faut rentrer dans leur système</p>
<p>C 81 : Je crois qu'il faut vraiment être arrivé là</p>			
<p>E 82 : Voilà pour ensuite dire « ok, déjà d'où il vient votre point de vue », moi je dis on arrive à ça</p>			<p>pour ensuite dire « ok, déjà <u>d'où il vient votre point de vue</u> », moi je dis on arrive à ça</p>
<p>N 83 : En plus c'est le cœur de notre démarche</p>			
<p>C 84 : Oui</p>			
<p>Ch 85 : Et ce que tu disais E. c'est que c'est qui te touche là, c'est de te rendre compte de là où ils sont les élèves alors qu'avant tu ne t'en étais pas rendu compte, c'est ça hein ?</p>			

N 86 : On est tous d'accord avec ça			
C 87 : Et c'est tout le temps, on ne rend pas compte que les élèves ne captent rien, que les élèves perçoivent mal un truc que tu as dit, que nous on a l'impression de faire les choses bien ou mal mais que eux sont à l'opposé de ce que tu t'imagines. Et là c'est pire parce que ça touche tes valeurs profondes. C'est des valeurs de vie, de famille, qu'ils vont transmettre à leurs enfants, qui se transmettent à leurs amis, et je me dis que ce qu'on fait là ouahh, c'est précieux pour eux			on ne se rend pas compte que les élèves ne captent rien, que les élèves perçoivent mal un truc que tu as dit, que nous on a l'impression de faire les choses bien ou mal mais que <u>eux sont à l'opposé de ce que tu t'imagines</u> . Et c'est pire là parce que ça touche tes valeurs profondes. C'est des valeurs de vie, de famille, qu'ils vont transmettre à leurs enfants, qui se transmettent à leurs amis, et je me dis que ce qu'on fait là ouahh, c'est précieux pour eux
Ch 88 : Mais d'où ça vient tout ça, cette inquiétude là			
E 89 : Ben on est formé à la connaissance, au programme. Et la parole de l'enseignant elle bloque tout, le prof c'est le prof, le prof a raison			on est formé à la connaissance, au programme. Et <u>la parole de l'enseignant elle bloque tout</u> , le prof c'est le prof, le prof a raison
C 90 : L'élève, il veut faire plaisir donc même s'il ne comprend rien il va recopier, il va faire la façade, une belle vitrine, et y a rien derrière si tu ouvres la porte			L'élève, il veut faire plaisir donc même s'il ne comprend rien il va recopier, <u>il va faire la façade, une belle vitrine</u> , et y a rien derrière si tu ouvres la porte

E 91 : Et quand ils deviennent grands, disent ben le prof lui, laisse tomber, il comprend rien			
N 92 : Alors quand tu poses la question d'où sa vient, tu entends quoi ?			
Ch 93 : L'idée qu'on puisse ignorer d'où viennent nos jugements, nos points de vue. C'est pas un jugement, c'est un constat que les élèves en sont aujourd'hui			
28.01 C 94 : Mais on ne fait jamais ça, on ne fait jamais émerger les valeurs des élèves, jamais. Même quand on fait de l'EMC		on ne fait jamais ça, on ne fait jamais émerger les valeurs des élèves, jamais. Même quand on fait de l'EMC	
E 95 : On ne va jamais dans la vie privée des élèves		On ne va jamais dans la vie privée des élèves	
Ch 96 : Mais comment vous faites alors pour le cycle 3 « faire nuancer le point de vue à partir du point de vue des autres »?	le cycle 3 « faire nuancer le point de vue à partir du point de vue des autres »?		

<p>C 97 : Ben tu fais un débat par exemple sur le tourisme du futur, en 4^{ème} ok. Les formes de tourisme, le flux etc. Le tourisme dans quelques années tu fais un débat, est-ce qu'il faut dépenser des milliers de dollars pour aller dans l'espace, est-ce qu'il fait faire du tourisme social ou pas. A aucun moment des valeurs vont émerger. Pour autant un élève peu dire, « ah oui tu as vu ça comme ça, ah ok pour la planète d'accord » et ben il a nuancé son point de vue</p>	<p>tu fais un débat par exemple sur le tourisme du futur, en 4^{ème} ok. Les formes de tourisme, le flux etc. Le tourisme dans quelques années tu fais un débat, est-ce qu'il faut dépenser des milliers de dollars pour aller dans l'espace, est-ce qu'il fait faire du tourisme social ou pas. A aucun moment des valeurs vont émerger. Pour autant un élève peu dire, « ah oui, tu as vu ça comme ça, ah ok pour la planète d'accord » et ben il a nuancé son point de vue</p>		
<p>N 98 : Tout à fait d'accord</p>			
<p>E 99 : Et nous on se contentait de ça avant</p>		<p>nous on se contentait de ça avant</p>	
<p>N 100 : On tout cas, on était content que ça c'est sorti et on se disait ben on a fait un bon débat quand on arrive à ce qu'ils disent ça</p>		<p>on était content que ça c'est sorti et on se disait ben on a fait un bon débat quand on arrive à ce qu'ils disent ça</p>	
<p>C 101 : Exactement, on était content qu'il y ait de la nuance et que le gamin se dise qu'il ait un peu changé d'avis ou qu'il ait absorbé un argument et là on disait compétence validée</p>	<p>on était content qu'il y ait de la nuance et que le gamin se dise qu'il ait un peu changé d'avis ou qu'il ait absorbé un argument et là on disait <u>compétence validée</u></p>		

E 102 : Et moi je me demande si ce qui ont créé le BO, sont à ce niveau, à niveau de ce qu'on fait			
N 103 : Maintenant la question de savoir : "D'où ça vient qu'on ne l'ai pas constaté avant ? ", je sais pas, moi j'ai pas les armes pour répondre à cette question. Est-ce qu'il y a une forme de culture professionnelle dans laquelle on baigne tous? Y'a une sorte de <u>conditionnement socio-professionnel qui nous enferme dans des schémas de pensée, moi je pense</u>			Est-ce qu'il y a une forme de culture professionnelle dans laquelle on baigne tous? Y'a une sorte de conditionnement socio-professionnel qui <u>nous enferme dans des schémas de pensée, moi je pense</u>
C 104 : On dit bien, on transmet des valeurs, la transmission c'est ça l'enseignement. On les enseigne c'est tout. Ça part du prof et ça va chez l'élève, c'est mécanique			<u>on transmet des valeurs, la transmission</u> c'est de l'enseignement. <u>On les</u> <u>enseigne c'est tout.</u> Ça part du prof ça va chez l'élève, <u>c'est mécanique</u>
Ch 105 : Donc on ne sait pas ce qu'elle deviennent			
C 106 : Ben on ne sait pas sur quoi ça va se greffer et si ça va se greffer			on ne sait pas sur quoi ça va se greffer et si ça va se greffer
E 107 : Puis on ne les a pas d'une année à l'autre, on ne les voit pas progresser puis on n'a pas à rendre des comptes			on ne les voit pas progresser, puis on <u>n'a pas à rendre des comptes</u>

alors			
N 108 : Oui puis ça dépend du regard qu'on porte sur notre corporation, nous comment on se voit dans cette corporation			
C 109 : Je pense qu'il a aussi une réticence professionnelle à dire « là, je vais jouer sur les valeurs qui sont intrinsèques à l'élève, qui je suis pour imposer des valeurs », est-ce qu'il n'est pas dans une forme de conditionnement, en histoire-géo tu vas quand même trouver cette distance			une réticence professionnelle à dire « là, je vais jouer sur les valeurs qui sont intrinsèques à l'élève, qui je suis pour imposer des valeurs », est-ce qu'il n'est pas dans <u>une forme de conditionnement</u> , en histoire-géo tu vas quand même trouver cette distance
Ch 110 : Même si le BO pousse à ça C'est écrit noir sur blanc	le BO pousse à ça		
E 111 : Oui c'est pas la même chose c'est une recherche d'avis entre développement durable et la croissance économie, tu vois on est sur un autre niveau, le libéralisme et le communisme tu vois. C'est plus des points de savoir que des points de vue en cours			C'est plus <u>des points de savoirs que des points de vue en cours</u>
31.50 Ch 112 : Alors on va voir ce que			

donne un peu plus loin (visionnage)			
	Le rythme, le silence, l'aspect circulaire		
E 113 : Ouah « dans cinquante ans, les blagues racistes ce sera normal », c'est un retour en arrière. Comment peuvent dire ça? C'est incroyablement d'entendre ça			
Ch 114 : Oui et qu'est-ce qu'on peut dire du rythme, d'habitude le rythme est plutôt cadencé, c'est rythmé sion peut dire	d'habitude le rythme est plutôt cadencé, c'est rythmé sion peut dire		
N 115 : Un rythme très lent, mais c'est bien ça			
E 116 : Moi j'ai l'impression que c'est ça, c'est ça ce qu'il faut faire			j'ai l'impression que c'est ça, c'est ça ce qu'il faut faire [un rythme lent]
N 117 : Et ça, ça me fait moins paniquer maintenant			
E 118 : Et le silence			
C 119 : Ouais, vraiment ça a une place hyper importante dans le débat. C leur demande de la sincérité, ça tu ne peux pas le balancer comme on balance			vraiment <u>ça a une place hyper importante dans le débat</u> [le silence] On leur demande de la sincérité, <u>ça ne peux pas le balancer comme on</u>

des réponses de cours			<u>balance des réponses de cours</u>
Ch 120 : C'est différent du cours			
N 121 : Oui parce qu'en cours rythme, il est plus soutenu c'est clair puis ce côté circulaire	en cours le rythme, il est <u>plus soutenu</u> c'est clair, puis ce côté circulaire		
33.01 Ch 122 : Oui alors voyons la suite (visionnage)			
C 123: Dans le cours sur la révolution industrielle on a vu des affiches racistes sur la vie coloniale je sais pas, et ça semblait normal aux gens			
E 124 : Et donc un moment ça devient normal pour tout le monde			
C 125 : Exactement, c'est ça son argument			
Ch 126 : Le gamin il reprend des			
C 127 : Oui ils reprennent des éléments du cours pour développer leurs idées			

<p>N 128 : Mais là je trouve que le débat est super intéressant même s'il devait s'arrêter là. Ils expriment que les blagues et les opinions sont dépendantes d'une époque, c'est fort intellectuellement</p>		<p>là je trouve que le débat il est super intéressant même s'il devait s'arrêter là. Ils expriment que les blagues et les opinions sont dépendantes d'une époque, c'est fort intellectuellement</p>	
<p>C 129 : Oui clairement. Alors, oui on ne peut pas trouver ces arguments dans un bouquin du programme mais ce sont des savoirs quand même</p>		<p><u>on va pas trouver ces arguments dans un bouquin du programme mais ce sont des savoirs quand même</u></p>	
<p>Ch 130 : Donc on ouvre accès à d'autres savoirs</p>			
<p>C 131 : Oui c'est ça</p>			
<p>N 132 : L'élève a conscience que la blague qu'il va faire ici, elle va être prise comme ça, et dans un autre contexte elle va être autrement</p>			
<p>C 133 : Oui mais ça leur sert à dire tout va dépendre du contexte donc on peut tout dire</p>		<p>ça leur sert à dire tout va dépendre du contexte donc on peut tout dire</p>	

<p>E 134 : Voilà, c'est exactement ça, on se confronte à ça. Pareil chez moi, c'est mon premier débat. Deux arabes qui se croisent peuvent se traiter de sale arabe et voilà, ça ne pose aucun problème, ça passe parce que c'est un pote</p>		<p>c'est mon premier débat. Deux arabes qui se croisent peuvent se traiter de sale arabe et voilà, ça ne pose aucun problème, ça passe parce que c'est un pote</p>	
<p>C 135 : Mais en même temps, ça permet de comprendre d'où vient le relativisme absolu, en fait c'est une idée rationnelle, plutôt intelligente de dire que l'humour dépend du contexte économique et social dans lequel on se trouve, c'est culturel, et ça tient la route</p>			<p>ça permet de comprendre d'où vient le relativisme absolu, en fait c'est une idée rationnelle, plutôt intelligente de dire que l'humour dépend du contexte économique et social dans lequel on se trouve, c'est culturel, et ça tient la route</p>
<p>E 135 : Et c'est moins effrayant, ça se trouve, que d'être confronté à ce relativisme absolu comme ça. Là on comprend quelle est la construction mentale de l'élève</p>			
<p>N 136 : Oui parce que là on est en train de déconstruire plein de choses là</p>			<p>là on est en train de déconstruire plein de choses là</p>

<p>E : Et c'est autre chose que d'attaquer frontalement le racisme en disant : Ben voilà, le racisme c'est comme ça allez on y va", on aurait jamais pu imaginer qu'il y ait cette idée là</p>			<p>on aurait jamais pu imaginer qu'il y ait cette idée là</p>
<p>Ch 137 : C'est eux, ils entrent en eux c'est habituel ça?</p>			
<p>C 138 : Non puis, on chasse les silences on les occupe. En tout cas, c'est pour ça que c'est tellement lent, ils déroulent leur propre fil</p>	<p>on chasse les silences, on les occupe</p>		<p>c'est pour ça que <u>c'est tellement lent, déroulent leur propre fil</u></p>
<p>N 139 : Oui c'est pour ça que c'est lent et tu le dis et toi-même tu explores ta propre argumentation à travers l'exploration des élèves. Là on pourra programmer la suite en disant tier telle caricature a choqué à telle époque ben comment l'explorer. Au fond, le débat donne de la matière pour ancrer ensuite le cours à venir tu vois, ça peut-être le voir comme une continuité, et on pourrait faire une recherche</p>			<p>tu le dis et toi-même <u>tu explores là ta propre argumentation à travers l'exploration des élèves. Là on pourra programmer la suite</u> en disant tier telle caricature a choqué à telle époque ben comment l'explorer. Au fond, le débat donne de la matière pour ancrer ensuite le cours à venir tu vois, <u>ça peut-être le voir comme une continuité et on pourrait faire une recherche</u></p>

<p>E 140 : Et est-ce que ça a eu d'impacts? Parce que c'est ça l'idée. Ok penses comme ça, très bien, mais voilà quoi ça a conduit, par le passé de notre histoire, ce type de raisonnement et là on a un vrai objet à enseigner vois</p>			là on a un vrai objet à enseigner tu vois
<p>C 141 : Oui complètement, et là je mords les lèvres pour ne pas parler</p>			
<p>Ch 142 : Oui tu l'avais dit de l'autoconf, tu avais dit que là tu prends sur toi</p>			
<p>C 143 : Oui oui c'est ça parce que là veux les laisser explorer ensemble</p>		là je veux les laisser explorer ensemble	
<p>E 144 : Oui parce que là on voit ta attitude là c'est génial, tu es cool, on ne voit rien paraître sur ton corps, ton visage tout passe à l'intérieur, rien ne se voit, franchement moi j'admire</p>		tu es cool, on ne voit rien paraître sur ton corps, ton visage tout passe à l'intérieur, rien ne se voit	

<p>N 145 : Oui ben c'est bien hein. Et vois aussi une forme de convergence dans les attitudes, on s'est tout retrouvé dans cette situation où parole devait être beaucoup plus libérée et que donc notre intervention devait être beaucoup plus mesurée. Ça a tous eu envie, à plus d'un titre, de faire le prof et d'intervenir et de participer mais non là il faut être dans la retenue. Et à la retenue du prof correspond l'engagement de l'élève trouve, faut une distance</p>	<p>On a tous eu envie, à plus d'un titre, de faire le prof et d'intervenir et de participer mais non</p>		<p>Et tu vois aussi une forme de convergence dans les attitudes, on s'est tout retrouvé dans cette situation où parole devait être beaucoup plus libérée et que donc notre intervention devait être beaucoup plus mesurée [...] là faut être dans la retenue. Et à la retenue du prof correspond l'engagement de l'élève</p>
<p>Ch 146 : Oui mais pas n'importe qu'elle distance</p>			
<p>N 147 : Non c'est une distance présente tu vois, je ne sais pas si je peux le dire comme ça. En tout cas, ça apparaîtrait à quelqu'un qui découvre là ben cette vidéo « ben le prof il ne fait rien alors qu'au contraire on est dans une concentration extrême, un dosage de notre parole, une écoute très très forte là à tous les instants. En fait, et je l'avais dit à notre autoconfrontation c'est intense pour le prof</p>			<p>c'est une distance présente tu vois, je ne sais pas si je peux le dire comme ça. En tout cas, ça apparaîtrait à quelqu'un qui découvre là ben cette vidéo « ben le prof il ne fait rien », alors qu'au contraire on est dans <u>une concentration extrême, un dosage de notre parole, une écoute très très forte là à tous les instants. En fait, et je l'avais dit à notre autoconfrontation, c'est intense pour le prof</u></p>

37.38 Ch 148 : Oui tu le disais il faut être « omni-concentré » enfin tu disais ça N			
N 149 : Oui il faut être très concentré pour savoir comment intervenir comment on peut relancer le débat sans l'influencer etc			
	La question de la trace		
C 150 : Et moi je poserais cette question de la trace parce qu'on est tellement dedans que si tu veux revenir sur le débat etc, si c'est pas filmé tu fais quoi		si c'est pas filmé tu fais quoi	
N 151 : C'est très compliqué, d'où ma difficulté, et tu fais quoi. Je ne sais pas comment tu as fait			
E 152 : Ben tout de suite, le soir du cours, tu sors ta feuille et tu couches sur le papier		tout de suite, le soir du cours, tu sors ta feuille et tu couches sur le papier	
N 153 : Donc tu t'imposes une vraie discipline			

<p>E 154 : Et comme j'avais déjà préparé avant, j'ai repris des thèmes, j'ai pu classer des éléments que j'avais déjà anticipés avant tu vois. J'ai fait une analyse de ce qui s'est passé à partir de ma préparation. Je n'aurais sans doute pas pu faire une analyse comme ça si je n'avais pas déjà en amont fait ce travail de repérage et de classification. Ça m'a facilité le travail de synthèse mais il faut le faire tout de suite, quand le débat est encore frais dans sa tête. Donc oui, il y a vraiment une discipline à avoir. Puis si je devais faire tous mes cours comme ça, ça veut dire que mon métier change totalement, mais totalement. C'est-à-dire que tous les soirs, il faut que je reprenne bon alors il sait passé quoi alors tac tac tac tac</p>		<p>comme j'avais déjà préparé avant, j'ai repris des thèmes, j'ai pu classer des éléments que j'avais déjà anticipés avant tu vois. J'ai fait une analyse de ce qui s'est passé à partir de ma préparation. Je n'aurais sans doute pas pu faire une analyse comme ça si je n'avais pas déjà en amont fait ce travail de repérage et de classification. Ça m'a facilité le travail de synthèse mais il faut le faire tout de suite, quand le débat est encore frais dans sa tête. Donc oui, il y a vraiment une discipline à avoir. Puis si je devais faire tous mes cours comme ça, <u>ça veut dire que mon métier change totalement, mais totalement.</u> C'est-à-dire que tous les soirs, il faut que je reprenne bon alors il sait passé quoi alors tac tac tac tac</p>	
<p>N 155 : Alors que la plupart du temps c'est ouais allez c'est fait, on passe à la suite</p>			
<p>E 156 : Oui on range dans une pochette et on n'en prend une nouvelle</p>			
<p>Ch 157 : Alors dans le dispositif ce qu'on aurait dû y rajouter c'est de</p>			<p>dans le dispositif ce qu'on aurait dû rajouter c'est de laisser une vidéo</p>

laisser une vidéo			
C 158 : C'est ça			
E 159 : Mais tu te rends compte de temps? C'est à dire tu as une heure pour préparer en amont, une heure pour débattre, une heure pour relire vidéo puis pour la retravailler donc une heure de cours c'est 4h de travail, tu rends compte. Ouais mais quoique c'e ce que je fais quand même quand je connais pas le sujet, 1h pour 4h		C'est à dire tu as une heure po préparer en amont, une heure po débattre, une heure pour relire la vidé puis pour la retravailler donc une heu de cours c'est 4h de travail, tu te ren compte. Ouais mais quoique c'est e que je fais quand même quand je r connais pas le sujet, 1h pour 4h	
Ch 160 : En tout cas, on exploiterait pl le débat c'est clair			
C 161 : Oui complètement mais a moins on leur apprendrait des trucs q les intéressent. Parce que le temps q ça arrive dans les programmes l sujets sont souvent dépassé l'actualité avance bien plus vite, que on a de vrais savoirs			on leur apprendrait des trucs qui l intéressent. Parce que le temps que arrive dans les programmes les suje sont souvent dépassés, l'actuali avance bien plus vite, que là on a d vrais savoirs

<p>N 162 : Oui clairement, et on a de vraies questions qui sont posées. Après faut trouver la modalité qui donne l'impression aux élèves qu'on cherche vraiment à répondre à l'un de les questionnement et qu'on ne cherche pas à les utiliser, qu'ils ne deviennent pas un prétexte pour faire nos cours comme on l'avait dit au début de notre échange là</p>		<p>faut trouver la modalité qui donne l'impression aux élèves qu'on cherche vraiment à répondre à l'un de les questionnement et qu'on ne cherche pas à les utiliser, qu'ils ne deviennent pas un prétexte pour faire nos cours comme on l'avait dit au début de notre échange là</p>	
<p>C 163 : Oui oui</p>			
<p>Ch 164 : Oui c'est très fin en fait vraiment très fin</p>			
	Posture professionnelle		
<p>C 165 : Oui mais la posture là, je trouve que c'est quand même une clé tu vois</p>			<p>la posture là, je trouve que c'est quand même une clé tu vois</p>
<p>Ch 166 : Alors quand tu dis la posture qu'est-ce que tu mets derrière posture ?</p>			
<p>C 167 : Le fait de ne pas chercher systématiquement des mots clés, le fait d'être en retrait mais présent, on reste au niveau de l'élève, on ne cherche pas à sur-rajouter des choses dedans, parce</p>			<p>ne pas chercher systématiquement des mots clés, le fait d'être en retrait mais présent, on reste au niveau de l'élève, on ne cherche pas à sur-rajouter des choses dedans, parce que ça ils</p>

que ça ils le sentent tout de suite			sentent tout de suite
N 168: Oui parce qu'il y a des choses dont toi tu voudrais parler mais tu ne peux pas		il y a des choses dont toi tu voudrais parler mais tu ne peux pas	
C 169 : C'est ça, c'est ton problème ou ton envie mais tu la gardes en toi		c'est ton problème ou ton envie mais tu la gardes en toi	
E 170 : Oui mais après tu vas reprendre ces choses, dans la troisième partie			mais après tu vas reprendre ces choses dans la troisième partie
C 171 : Pas forcément, non pas moi je ne crois pas			Pas forcément, non pas moi je ne crois pas
N 172 : Pas forcément non plus			Pas forcément non plus
E 173 : Ah moi oui, parce que tu ne peux pas laisser ça comme ça. Pour moi les séances d'après	moi oui, parce que tu ne peux pas laisser ça comme ça		Pour moi les séances d'après
C 174 : Oui mais je ne suis pas sûr qu'elles aient un impact tu vois, parce qu'on va se retrouver dans une situation alors voilà, la norme c'est ça ça tu vois		je ne suis pas sûr qu'elles aient un impact tu vois, parce qu'on va se retrouver dans une situation alors voilà la norme c'est ça ça ça tu vois	

<p>E 175 : Si si elles ont un impact parce que moi je l'ai vécu sur le thème de l'homosexualité, où les gamins ont changé leur point de vue. Quand ils ont cherché sur l'homosexualité, ils ont découvert des trucs qu'ils ignoraient tu vois. J'ai vu et constaté que leurs recherches étaient tellement plus investies et denses que par le passé</p>		<p>si elles ont un impact parce que moi l'ai vécu sur le thème de l'homosexualité, où les gamins ont changé leur point de vue. Quand ils ont cherché sur l'homosexualité, ils ont découvert des trucs qu'ils ignoraient tu vois. J'ai vu et constaté que leurs recherches étaient tellement plus investies et denses que par le passé</p>	
<p>N 176 : Mais les recherches qu'ils ont fait c'était sur des questions, tu le savais quand même dit</p>			
<p>E 177 : Non, vous cherchez sur l'homosexualité, c'était ouvert</p>			
<p>N 178 : D'accord, donc ils partent de préoccupations qu'ils avaient ou qu'ils ont découvertes là</p>			<p>donc ils partent de préoccupations qu'ils avaient ou qu'ils ont découvertes là</p>
<p>C 179 : Qui viennent d'eux-mêmes</p>			<p>Qui viennent d'eux-mêmes</p>
<p>N 180 : Voilà, donc tu n'es pas partie de « hé les gars, y a un truc qu'on n'a pas vu là on y va »</p>			
<p>E 181 : Ah oui d'accord, ok je n'avais pas compris ok oui oui oui on est d'accord alors</p>			

C 182 : Oui c'est ça, exactement			c'est ça, exactement
E 183 : Oui mais après peut-être, parce que ben on peut en faire plus			
N 184 : Je sais pas, je me pose la question est-ce qu'il faut, je crois pas			
E 185 : Mais moi j'ai une peur de laisser des choses comme ça et qu'il n'y ait pas de compréhension mais en même temps c'est ce que j'ai fait quand même sur le racisme ordinaire. Je leur ai dit pour moi, pour moi c'est du racisme ordinaire		moi j'ai une peur de <u>laisser des choses comme ça</u> et qu'il n'y ait pas de compréhension	
42.27 C 186 : Je sais pas si tu peux rechercher une compréhension immédiate après, c'est ce que tu dis tout à l'heure, il y a des choses qui sont entendues et qui ont plus de poids quand ce n'est pas nous qui les disons mais plutôt un pair, qui les dit. Mais ils font leur chemin. A la fin de ce débat des élèves sont venus me voir en me disant mais c'est génial madame le débat. J'ai encore envie de réfléchir pendant des heures madame. C'est pas terminé du tout, il faut aussi penser à rire comme une chose positive, elle		il y a des choses qui sont entendues qui ont plus de poids quand ce n'est pas nous qui les disons, mais plutôt un pair qui les dit. Mais ils font leur chemin	

disaient ça nous fait grandir			
Ch 187 : C'est le propos des élèves			
C 188 : C'est le propos des trois gamins là qui sont de dos là			
E 189 : Mais c'est incroyable			
C 190 : Elles sont même restées à récré et puis quand ça a sonné, ça m'était jamais arrivée, les élèves n'ont pas bougé. Ils n'ont pas rangé leurs affaires comme ils font d'habitude alors que toi tu es encore en train de parler enfin c'était incroyable			
E 191 : C'est un cours d'éveil intellectuel, ils se rendent compte de choses qu'ils ignoraient ou s			<u>C'est un cours d'éveil intellectuel</u> , ils se rendent compte de choses qu'ils ignoraient ou sur lesquelles ils n'o

<p>lesquelles ils n'ont jamais pu réfléchir avant</p>			<p>jamais pu réfléchir avant</p>
<p>N 192 : Oui là ben c'est tout à fait ce que j'ai vu là, le niveau intellectuel, le niveau de vocabulaire, le niveau de réflexion était vraiment intéressant là</p>			
<p>Ch 193 : Et là on revient à cette temporalité là, quand E. tu dis ça, faut peut-être accepter de ne pas tout voir</p>			
<p>C 194 : Parce qu'ils ne sont peut-être pas près si ça n'émerge pas, si non on retombe dans la posture du prof habituel qui va asséner du savoir alors qu'eux sont à mille lieues de comprendre</p>		<p>ils ne sont peut-être pas près si ça n'émerge pas, si non on retombe dans la posture du prof habituel qui va asséner du savoir alors qu'eux sont à mille lieues de comprendre</p>	
<p>E 195 : Mais est-ce qu'on les confronte quand même à d'autres points de vue qui n'ont pas émergé ?</p>			
<p>N 196 : Mais moi je suis d'accord regarde là sur cet exercice, imagine qu'il y a consensus là sur cet exercice ben</p>			

<p>C 197 : Oui ben moi je pense que, même si la limite est fragile entre le prof qui participe au débat même pour donner son point de vue personnel et le prof qui participe au débat comme animateur c'est compliqué, mais dans une classe qui fait consensus et où nos valeurs sont contrariées, si ta position est claire et que tu n'interviens pas comme l'autorité etc et si t'arrives à faire comprendre aux élèves que tu fais aussi tu te poses des questions, tu peux faire émerger tes propres valeurs</p>			<p>si la limite est fragile entre le prof qui participe au débat même pour donner son point de vue personnel et le prof qui participe au débat comme animateur c'est compliqué, mais dans une classe qui fait consensus et où nos valeurs sont contrariées, si ta position est claire et que tu n'interviens pas comme l'autorité etc et si t'arrives à faire comprendre aux élèves que tu fais aussi tu te poses des questions, tu peux faire émerger tes propres valeurs</p>
<p>44.47 Ch 198 : Oui parce que ce que je disais tout à l'heure sur les termes postures attitudes, c'est peut-être pas tant ce qu'on va dire mais comment on va le dire</p>			
<p>C 199 : Oui quelle position en prend</p>			
<p>N 200 : C'est en permanence ça comment avoir l'attitude qu'il faut</p>			
<p>Ch 201 : Parce que là on pourrait sortir de la neutralité ?</p>			

<p>C 202 : Oui c'est dire : « Ah c'est intéressant ce que vous dites mais me demande si » donc, on pose réflexion au même niveau qu'eux. On ne cherche pas à affirmer quelque chose mais à participer sincèrement la réflexion et ça ça peut marcher</p>			<p>« Ah c'est intéressant ce que vous dites mais je me demande si » donc, on pose la réflexion au même niveau qu'eux. On ne cherche pas à affirmer quelque chose mais à participer sincèrement à réflexion et ça ça peut marcher</p>
<p>E 203 : Oui j'appelle ça parfois « jouer à être naïf »</p>			<p>j'appelle ça parfois « jouer à être naïf »</p>
<p>Ch 204 : Alors on va écouter la suite (visionnage) là juste petite pause, viens de faire exactement ce qu'on vient de dire en participant à l'échange mais de manière réflexive</p>			<p>tu viens de faire exactement ce qu'on vient de dire en participant à l'échange mais de manière réflexive</p>
<p>N 205 : Ouais ben c'est ça, et tu as vu ton, tu as fait comme E.</p>			
<p>E 206 : Le ton est très descendant, doux</p>		<p>Le ton est très descendant, doux</p>	
<p>N 207 : Et je trouve que tu as tout à fait bien posé ce point de vue en agressant personne, et ça fait réfléchir, je pense que c'est ça le truc, donc là le prof change de posture pour reprendre ce que tu disais</p>		<p>tu as tout à fait bien posé ce point de vue en agressant personne, et ça fait réfléchir, je pense que c'est ça le truc, donc là le prof change de posture</p>	
<p>E 208 : Et c'est pour ça que les élèves ensuite s'autorisent à venir te voir</p>			

pense			
C 209 : Oui oui, je pense aussi			
N 210 : Oui tu as été dans une attitude très juste, mesurée un peu avec du velours on pourrait dire		tu as été dans une attitude très juste mesurée un peu avec du velours	
Ch 211 : Et c'est peut-être là où on est « fonctionnaire de la république » mais pas sur le mode de l'infirmière en assénant les choses	c'est peut-être là où on est « fonctionnaire de la république »		mais pas sur le mode de l'infirmière en assénant les choses
N 212 : Je ne sais même pas si c'est celui qu'on a appris mais c'est celui qu'on a intégré en infusant dans ce milieu social professionnel			
E 213 : Ben écoute toutes façons, il y aurait un inspecteur au fond, un tuteur bref, et nous on est stagiaire, je pense que le gars il dit : « Ecoutez, vous avez laissé dire des choses aux élèves, je pense que vous coche pas la case agir en tant que fonctionnaire »			
C 214 : Ouais			
E 215 : C'est à quoi je pense quand on nous vois			

<p>N 216 : Oui c'est-à-dire quand tu es jeune, et que tu rentres dans le métier tu ne penses pas à ça et celui qui pense bravo. Et après défendre l'idée "Ben si j'ai défendu les valeurs de la république en faisant ça, plus qu lorsque j'assène les valeurs", si, moi pense qu'on pourrait là, on a vraime des arguments mais en début de carrière franchement c'est compliqué.</p>	<p>Puis ce n'est pas ce qu'on apprend à u débutant, il faut d'abord qu'il gère classe, qu'ils soit lui-même respectue de ces valeurs et après on voit</p>		<p>tu es jeune, et que tu rentres dans métier, tu ne penses pas à ça et cel qui y pense bravo. Et après défend l'idée: "Ben si j'ai défendu les valeurs de la république en faisant ça, plus qu lorsque j'assène les valeurs", si, moi pense qu'on pourrait là, on a vraime des arguments mais <u>en début de carrière franchement c'est compliqué.</u></p>
<p>C 217 : Oui c'est vrai</p>			
<p>N 218 : Parce que asséner pour laiss penser à certains gamins des cités qu' sont comme dans une dictatu laïque de la république et là je pen à certains gamins qu'on a dans n classes</p>			
<p>47.59 Ch 219 : Oui et est-ce que vous pensez qu'un étudiant débutant dans carrière est-ce qu'il peut être à ce niveau là ou est-ce qu'il doit passer p le mode « injonctif » ?</p>			<p>est-ce que vous pensez qu'un étudia débutant dans la carrière est-ce qu peut être à ce niveau là</p>

N 220 : Là faudrait passer par une phase pour comprendre déjà le truc classique puis après dans 20 ans on en reparle			faudrait passer par une phase pour comprendre déjà le truc classique puis après dans 20 ans on en reparle
E 221 : Et puis faudrait déjà apprendre les autres postures tu vois, qui permette d'être calme quand tu fais ça			faudrait déjà apprendre les autres postures tu vois, qui te permette d'être calme quand tu fais ça
Ch 222 : Cette posture là, elle est apprise, elle est enseignée			
E 223 : Non pas du tout			
E 224 : D'ailleurs cette posture là elle n'est pas classique, là on circule, là on est dans les mains dans les proches			
	Expérience transférée dans la pratique d'enseignant/formateur		
Ch 225 : Mais si on fait une parenthèse est-ce que là il y a quelque chose que vous transférez dans vos pratiques de formateur ou d'enseignant ?			

<p>E 226 : Ah oui formateur, clairement parce qu'on a fait avec N. d'ailleurs aussi avec toi C. mais tu nous as pas vu, moi je suis une fille très flippée, donc il faut que je prépare à mort, et j'ai toujours très très peur de tout. Et donc, toi N. j'étais dans un côté, et je ne te diminuait pas du tout en disant ça, très très sûr de toi</p>			
<p>N 227 : Ben la commande elle était simple</p>			
<p>E 228 : ben je l'ai joué d'un « on y va en se mettant à égalité avec les stagiaires, tu te rappelles? Voilà noté vécu, après euh voilà</p>		<p>je l'ai joué d'un « on y va » en mettant à égalité avec les stagiaires</p>	
<p>Ch 229 : Donc vous aviez une attitude</p>			
<p>E 230 : Oui qui confinait à la communication avec cette attitude qui permet aux stagiaires de se reconnaître dans notre pratique tu vois</p>		<p>cette attitude qui permet aux stagiaires de se reconnaître dans notre pratique</p>	
<p>N 231 : C'était avec des collègues expérimentés quand on a fait la formation hein</p>			

<p>E 232 : Et les retours, c'était vraiment que « ça nous a servi ». On était dans un échange constructif enfin surtout dans un échange</p>		<p>On était dans un échange constructif enfin surtout dans <u>un échange</u></p>	
<p>N 233 : Les gens étaient en réflexion ils confrontaient ce qu'on racontait avec leur propre vécu, oui parce qu'ils ont commencé à raconter leur propre vécu certains, on ne les a pas infantilisés comme ils le disent souvent</p>		<p>Les gens étaient en réflexion et <u>confrontaient ce qu'on racontait avec leur propre vécu</u>, oui parce qu'ils ont commencé à raconter leur propre vécu certains, on ne les a pas infantilisés comme ils le disent souvent</p>	
<p>E 234 : Moi j'y crois plus là, à la démonstration qu'on peut faire tu vois on en met tous plein la vue et au final rien ne change dans la pratique de mon collègue parce qu'il n'arrive pas à s'identifier</p>			<p>j'y crois plus là, à la démonstration qu'on peut faire tu vois, on en met tous plein la vue et au final rien ne change dans la pratique du collègue parce qu'il n'arrive pas à s'identifier</p>
<p>N 235 : Oui et c'est grâce à cette réflexion qu'on a eu ensemble et qu'on a menée pendant une année et que je me suis rendu compte cette année. Parce qu'auparavant, les formations que j'ai eu ou que j'ai vu ou que j'ai fait faire c'était toujours ça quoi</p>		<p>c'est grâce à cette réflexion qu'on a eu ensemble et qu'on a menée pendant une année et que je me suis rendu compte cette année. Parce qu'auparavant, les formations que j'ai eu ou que j'ai vu ou que j'ai fait faire c'était toujours ça quoi</p>	
<p>E 236 : Oui très descendant ou alors mettons-nous en groupe et</p>		<p>très descendant ou alors mettons-nous en groupe</p>	

N 237 : Oui et après on a laissé faire allez hop			
E 238 : Ce qui était rigolo c'est qu'on donné la parole et on a accepté tout		on a donné la parole et on a accepté tout	
Ch 239 : D'accord et C. pour toi, est-ce qu'il y a quelque chose ou pas ?			
C 240 : Je sais pas, moi j'ai un problème de légitimité dans les formations , c'est-à-dire que je n'arrive pas à me dire que je propose quelque chose de mieux		j'ai un problème de légitimité dans les formations	
E 241 : Et ben moi c'est pareil			
N 242 : Ben justement, ben tu as peut-être la solution à ton problème là, avec cette posture		tu as peut-être la solution à ton problème là, avec cette posture	
C 243 : Oui justement, ben je suis plus dans une certaine manière d'amener ton truc, soumis à discussion, avec ouverture et qui sert autant du coup à toi qu'aux autres		je suis plus dans une certaine manière d'amener ton truc, soumis à discussion avec ouverture et qui sert autant du coup à toi qu'aux autres	

<p>E 244 : Et ça fait quand même moi peur que si tu as vécu ça avec tes élèves Et d'ailleurs, ça m'est arrivée quand u collègue m'a dit et pourquoi vous n'av pas mis en place ça et ça et ben oui, e effet ben je vais en parler avec N. Et pu je me dis et qu'elle pense ce qu'elle ve de moi, de mon boulot peu importe.</p> <p>l'ai vécu 10 000 fois mieux que quand faisais des formations descendantes</p>		<p>Je l'ai vécu 10 000 fois mieux que quand je faisais des formations descendantes</p>	
<p>N 245 : Et la collègue qui est intervenu là comme ça, ben elle a existait dans groupe et elle s'est formée. Ce que veux dire par là c'est qu'elle même e a intégré ce que tu as fait et elle a mis pate là-dessus et elle se l'ai appropriée</p>			
<p>Ch 246 : Parce qu'elle s'est formée, alor que d'habitude</p>			
<p>E 247 : On s'informe, oui c'est ça, c s'informe. D'habitude on s'informe plu qu'on ne se forme, oui c'est vr punaise je n'avais pas remarqué ça</p>	<p>On s'informe, oui c'est ça, on s'informe D'habitude on s'informe</p>		<p><u>plus qu'on ne se forme</u>, oui c'est vr punaise je n'avais pas remarqué ça</p>
<p>C 248 : Oui oui je suis d'accor complètement</p>			

E 249 : Oui mais alors ça c'est un tr fort là au punaise alors arrêto d'informer les collègues mais formo les			alors arrêtons d'informer les collègu mais formons les
53.43 Ch 250 : Enfin, bon bref, on quand même écouter jusqu'au bout			
E 251 : Qu'est-ce que ça te fait quand t'entends ? Parce qu'on cherche hein			
	Modifier questionnement		
C 252 : Oui on cherche vraiment. tente la méthode d'E. et je ne termin pas mes phrases quand je pose l questions, mais comme personne l termine ben je continue, y a des fois d ça marchait	Je tente la méthode d'E. et je r termine pas mes phrases quand je po les questions, mais comme personne l termine ben je continue, y a des fois d ça marchait		
N 253 : Moi je sais pas faire			
Ch 254 : Alors pour tout dire, tu n'as p attendu assez longtemps			
C 255 : Ah d'accord			
N 256 : Mais c'est dur pfuii, c suspendre la parole			

<p>C 257 : On m'a toujours dit de terminer mes phrases, j'ai du mal à laisser une phrase en suspens, je ne le fais jamais. Mais je me suis dit ça avait tellement bien marché chez toi que je me suis dit allez on tente</p>		<p>On m'a toujours dit de terminer mes phrases, j'ai du mal à laisser ma phrase en suspens, je ne le fais jamais. Mais je me suis dit ça avait tellement bien marché chez toi que je me suis dit allez on tente</p>	
<p>N 258 : Ben attend, moi j'en suis pas encore à ce stade de la réflexion parce que moi franchement, je ne sais pas faire là, ça ça me dépasse, puis je trouve bien ta phrase</p>			
<p>C 259 : Oui mais elle est finie, elle ne fait plus émerger tu vois</p>			<p>mais elle est finie [la question], elle ne fait plus émerger</p>
<p>N 260 : Oui</p>			
<p>C 261 : Oui parce que tu vois le rythme je ralentis en espérant que quelqu'un vienne contredire la pensée là, ce n'est pas normal les blagues racistes mais ça ne vient pas tu vois, et il ne se passe rien</p>		<p>je ralentis en espérant que quelqu'un vienne contredire la pensée là, ce n'est pas normal les blagues racistes mais ça ne vient pas tu vois, et il ne se passe rien</p>	
<p>E 262 : J'adore c'est exactement ce que se passe avec moi</p>			
<p>C 263 : Ben du coup je pars sur une valeur morale : " Est-ce que notre société va mal ou pas ? Je suis obligé</p>		<p>du coup je pars sur une valeur morale " Est-ce que notre société va mal ou pas ? Je suis obligé d'aboutir n</p>	

d'aboutir ma question là		question là	
Ch 264 : Parce que ce que tu voulais c'était d'éviter de façonner la morale?			
C 265 : Oui c'est exactement ça, si termine ma question? ils disent tous « oui » et j'obtiens la réponse c façade et ça je ne veux pas c'est po ça que c'est intéressant de ne pas finir			si je termine ma question? ils disent tous « oui » et j'obtiens la réponse c <u>façade</u> et ça je ne veux pas c'est pour que c'est intéressant de ne pas la finir
56.27 Ch 266 : Alors, on met la suite (visionnage). Alors, on s'arrête là. Ben je sais pas, comment vous voyez ça là ?			
VIDEO 2			
E 267 : On retourne sur un vécu et oui mais c'est fort, la femme qui change de couleur de cheveux parce qu'elle peut plus des blagues sur les blondes			
	Rapport au vécu		

<p>C 268 : Et on voit que c'est du niveau 4^{ème} parce que ce qui les intéresse c'est la couleur de cheveux. Parce que moi j'aurai fait un débat sur le racisme et la discrimination etc j'aurais pris un truc très intellectuel, je n'aurais pas pris un tel exemple. Que le débat là il porte bien sur la couleur des cheveux que c'est quand même incroyable. Là le débat émerge à partir de la couleur de cheveux là quand même et les blagues sur les blondes</p>		<p>c'est du niveau 4ème parce que ce qui les intéresse c'est la couleur de cheveux. Parce que moi, j'aurai fait un débat sur le racisme et la discrimination etc j'aurais pris un truc très intellectuel je n'aurais pas pris un tel exemple. Que le débat là il porte bien sur la couleur des cheveux quoi, c'est quand même incroyable</p>	
<p>N 269 : Oui et puis, ça marche</p>			
<p>E 270 : Oui ça marche</p>			
<p>Ch 271 : On a didactisé quelque chose de très commun là pour les élèves</p>			
<p>N 272 : Qu'on pourrait considérer comme vulgaire</p>			
<p>C 273 : Oui ben t'imagines tu fais un débat sur la couleur des cheveux ferait rire toute la salle de classe</p>			
<p>N 274 : Oui c'est vrai</p>			

Ch 275 : Mais ça veut dire quelque chose là cette affaire par rapport à nos cours traditionnels			
N 276 : Oui et ben clairement, on est bien dans un décalage. On fait des sujets qui relèvent enfin dont nous accordons un crédit évident parce qu'on réfléchit avec nos normes nos repères mais on pourrait obtenir même résultat en partant de sujets beaux qui sont proches de la vie des élèves	on est bien dans un décalage. On fait des cours sur des sujets qui relèvent enfin dont nous nous accordons un crédit évident, parce qu'on réfléchit avec nos normes		nos repères mais on pourrait obtenir même résultat en partant de sujets beaux qui sont proches de la vie des élèves
E 277 : Oui et autant on le sait, enfin ça s'en doute, autant là ça crève l'écran			
C 278 : Oui c'est clair, oui puis il y a quelque chose sur le mode de questionnement. Dans cette séquence il me semble qu'il y a quelque chose d'intéressant, là tu questionnes le vécu je crois		<u>tu questionnes le vécu</u>	
E 279 : Oui c'est vrai, je questionne le vécu et ben c'est nouveau ça pour moi on est bien d'accord et c'est vrai que ben en retour ils ramènent effectivement du vécu		je questionne le vécu et ben c'est nouveau ça pour moi, on est bien d'accord et c'est vrai que ben en retour ils ramènent effectivement du vécu	

Ch 280 : Donc là, l'expérience de vie relativiser le relativisme absolu qui circule depuis un moment			
C 281 : Oui leur vécu relativise le jugement qu'ils ont là que tout se vaut		<u>leur vécu relativise le jugement qu'ils ont là que tout se vaut</u>	
E 282 : Mais c'est aussi ça qui est difficile parce que ce n'est pas prévisible, on ne sait jamais à quoi rattacher			
Ch 283 : Ca c'est bien différent de cours ?			
E 284 : Ah oui, complètement, en cours habituel on est sur du connu. Alors, peut y avoir de l'imprévu mais c'est vraiment à la marge alors que l'inconnu c'est notre matière première celle à partir de laquelle je construis séance et je l'accompagne	en cours habituel on est sur du connu. Alors, il peut y avoir de l'imprévu mais c'est vraiment à la marge alors		que <u>là l'inconnu c'est notre matière première</u> , celle à partir de laquelle je construis la séance et je l'accompagne

<p>N 285 : Faut accepter que face au déb idéal que tu peux avoir en tête, il va avoir des manques terribles. Et po l'enseignant, il va y avoir de frustration c'est-à-dire qu'on peut vo un boulevard s'ouvrir mais qu'il fa accepter l'idée qu'ils n'y vont pas d tout voilà donc au bout d'un mome faut lâcher prise sur un certain nomb de sujets, on parle beaucoup de lâch prise d'ailleurs</p>			<p>Faut accepter que face au débat idé que tu peux avoir en tête, <u>il va y avc des manques terribles.</u> Et po l'enseignant, <u>il va y avoir de frustration</u> c'est-à-dire qu'on peut vo un boulevard s'ouvrir mais qu'il <u>fa accepter l'idée</u> qu'ils n'y vont pas d tout voilà donc au bout d'un mome <u>faut lâcher prise</u> sur un certain nomb de sujets, on parle beaucoup de lâch prise d'ailleurs</p>
<p>4.36 Ch 286 : Alors on va aller plus lo (visionnage)</p>			
<p>E 287 : Et voilà c'est arrivé (le tern « racisme ordinaire »)</p>			
<p>C 288 : Au bout d'une heure quar même</p>			
<p>N 289 : Ben c'est top hein, moi je ne su pas arrivé à faire ça</p>			
<p>C 290 : Oui ben on construit avec l élèves, avec leur propre valeur ma c'est tellement imprévisible qu'on r peut pas parler de manipulation tu vo parce que ça vient après un maturation dans les échanges, là on e</p>		<p>ben on construit avec les élèves, av leur propre valeur mais c'est telleme imprévisible qu'on ne peut pas parl de manipulation tu vois parce que vient après une maturation dans l échanges, là on est à 41 minutes</p>	

à 41 minutes			
E 291 : Et là on arrive à mon premier thème là du premier débat			
N 292 : Oui à la différence près que chez toi E. on a démarré avec ce thème et chez C. on termine avec ça ou plutôt on y arrive		la différence près que chez toi E. on a démarré avec ce thème et chez C. on termine avec ça ou plutôt on y arrive	
C 293 : Ben moi je crois qu'on va toujours trop vite, toujours. On voit le but là où les connaissances qu'on veut faire arriver et on fonce alors qu'au contraire il faut, enfin je crois, se laisser du temps pour y arriver			moi je crois qu'on va toujours trop vite toujours. On voit le but là où les connaissances qu'on veut faire arriver et on fonce alors qu'au contraire il faut, enfin je crois, se laisser du temps pour arriver
N 294 : Ouais je suis d'accord			
E 295 : C'était quoi le croquis de départ ?			
C 296 : Le thème c'était « Peut-on rien faire de tout » et le croquis il était sur une soirée passée entre copain où l'un traitait l'autre de « sale noire » pour rigoler			

Ch 297 : C'est marrant hein, « peut-être rire de tout » et on arrive à ce résultat			
E 298 : Au final, oui on peut rire de tout c'est ça ?			
C 299 : Oui enfin non pas vraiment parce qu'au milieu on était à « oui et peut rire de tout » et là finalement « non ». Parce que un ou deux sont quelques moments contre. Par exemple Lucas il dit: " Non moi je ne rigole pas des blagues sur ma famille, j'ai des barrières des principes", mais il était assez seul dans la classe à exprimer ça, était assez seul à dire ça mais ça a été dit et alors ma difficulté c'est de donner de l'importance à des propos isolés mais contradictoires			
N 300 : Oui et ben, ça c'est difficile. C'était vu ensemble, il y a plein de moment on rate le coche, mais ça faut peut-être l'accepter ou le travailler, sais pas			il y a plein de moment on rate le coche mais ça faut peut-être l'accepter ou travailler, je sais pas
Ch 301 : Ben c'est peut-être ça le boulot du prof non ? Dans le débat, d'accrocher des avis contradictoires			

<p>N 302 : Oui clairement, moi je pense que mener un débat c'est repérer dès qu'il y a une contradiction et donner de l'importance à ces propos ce que moi j'ai du mal à faire</p>			
<p>E 303 : Oui c'est vrai, on n'est pas entraîné à ça</p>			
<p>N 304 : Tu avais prévu de parler de racisme ?</p>			
<p>C 305 : Non parce que ben au moment j'ai annoncé le thème, j'ai dit « Est-ce que quelqu'un un jour c'est retrouvé dans une situation où il a rigolé d'une blague qui en réalité l'embêtait ou il n'a pas rigolé par ce que la blague était déplacée alors que tout le monde rigolait » et on est parti là-dessus</p>			

<p>7.21 N 306 : Je ne sais pas si, enfin je r voudrais pas partir sur autre chose, ma je me rends compte que la question q tu as posé est assez intéressante trouve parce que, et j'ai essayé de fai ça lors de mon deuxième débat, je suis pas arrivé avec la question « est- que vous êtes tombé sur un c d'homophobie » tu vois, ce n'est p par ce biais que je suis rentré dans débat. On peut partir sur tout n'importe quoi, on peut partir s l'homophobie, le sexisme pe importe. Et quand on avait lancé projet, je m'étais dit tient on va fai un débat sur ce thème, puis sur celui puis celui là bref et en réalité, je n rends compte qu'avec ce genre c question là, qui cherche dans le vé des élèves, ben je me rends comp que tu parles de « peut-on rire c tout » mais on pourrait aussi parler d « est-ce que toutes les blagues so acceptables » imaginons juste après, peut-être qu'on peut retomber sur même sujet, mais peut-être que n'est pas grave au fait. Peut-être qu' va faire des ponts entre les deu débat, et qu'on va à nouvea</p>		<p>je ne suis pas arrivé avec la questio « est-ce que vous êtes tombé sur un c d'homophobie » tu vois, ce n'est p par ce biais que je suis rentré dans débat. On peut partir sur tout n'importe quoi, on peut partir s l'homophobie, le sexisme peut import Et quand on avait lancé le projet, m'étais dit tient on va faire un débat s ce thème, puis sur celui là puis celui bref et en réalité</p>	<p>je me rends compte qu'<u>avec ce genre c</u> <u>question là, qui cherche dans le vé</u> <u>des élèves</u>, ben je me rends compte qu tu parles de « peut-on rire de tout mais on pourrait aussi parler de « est- que toutes les blagues so acceptables » imaginons juste après, peut-être qu'on peut retomber sur même sujet, mais peut-être que ce n'é pas grave au fait. Peut-être qu'on faire des ponts entre les deux débats, qu'on va à nouveau alimenter réflexion sur le racisme par exemple vois on peut faire ça alors je réfléchis voix haute, mais je viens de m'en rend compte là maintenant</p>
--	--	---	---

<p>alimenter la réflexion sur le racisme p exemple tu vois on peut faire ça alors réfléchis à voix haute, mais je viens d m'en rendre compte là maintenant</p>			
<p>Ch 307 : Puis ça tranche avec programme</p>			

<p>N 308 : Oui c'est bien différent, programme qui nous dit de faire ça, c'est vraiment pas la même démarche en fait, que là il n'y a pas de frontière ben parce que tout simplement ben les valeurs sont transversales en fait, c'est ça ce qui est cohérent</p>	<p>c'est bien différent, le programme qui nous dit de faire ça et ça, c'est vraiment pas la même démarche</p>		<p>là il n'y a pas de frontière ben parce que tout simplement ben <u>les valeurs sont transversales en fait, c'est ça ce qui est cohérent</u></p>
<p>E 309 : Oui c'est ça</p>			
<p>N 310 : Imaginons le truc, toute l'année sur le racisme par exemple ben tu auras l'impression de n'avoir fait qu'un truc mais en réalité non parce qu'on va toucher à plein de thème avec des valeurs qui, au fond, se croisent hein c'est pas ne les invente pas à chaque fois</p>			<p>toute l'année sur le racisme par exemple ben tu auras l'impression de n'avoir fait qu'un truc mais en réalité non parce qu'on va <u>toucher à plein de thème avec des valeurs qui, au fond, se croisent</u> hein on ne les invente pas à chaque fois</p>
<p>E 311 : Parce qu'en plus ils nous amènent dans des trucs t'y penses pas forcément</p>			

<p>N 312 : Moi bon je vais peut-être lancer un débat là-dessus moi je n'ai pas de réponse mais j'ai des collègues, on revient toujours aux mêmes, à la philosophie et qui me disent à quel moment tu amènes la parole républicaine là, l'universel, ce qu'on doit tous partager en termes de valeurs, reste un questionnement permanent</p>			
<p>E 313 : Non enfin je sais pas</p>			
<p>10.45 N 314 : En même temps, mais t'en avais déjà parlé, est-ce que l'essentiel c'est pas justement que ce sont ces jeunes, que nous même, nous nous ne rendions compte que les points de vue sont divers, qu'ils peuvent bouger, qu'ils sont relatifs à des milieux familiaux, à des expériences vécues et peut-être qu'on n'aura pas appris que c'est que la grossophobie par exemple mais quand ils seront là, ils ne seront reconnaître ce mot et pourront en parler. Ils pourront dire : "Tien j'ai l'habitude d'en parler comme ça"</p>			<p>est-ce que l'essentiel c'est pas justement que ces jeunes, que nous même, nous nous rendions compte que les points de vue sont divers, qu'ils peuvent bouger, et qu'ils sont relatifs des milieux familiaux, à des expériences vécues etc et peut-être qu'on n'aura pas appris ce que c'est que la grossophobie par exemple mais quand ils seront là, ils ne seront reconnaître ce mot <u>et pourront en parler</u>. Ils pourront dire : "Tien j'ai l'habitude d'en parler comme ça"</p>

<p>E 315 : En fait, on leur apprend à mettre en situation d'échange et de réfléchir en groupe, et pas eux individuellement dans un coin et en interrogeant ses valeurs à eux et aux autres, ses postures aussi</p>			<p><u>on leur apprend à se mettre en situation d'échange et de réfléchir en groupe, pas eux, individuellement dans un coin et en interrogeant ses valeurs à eux et aux autres, ses postures aussi</u></p>
<p>N 316 : C'est ça, et on n'est pas dans un enseignement totalement finit en disant ben voilà le programme idéalement en sortant de la 3^{ème} ou de seconde il sera ça</p>			<p><u>on n'est pas dans un enseignement totalement finit en disant ben voilà le programme là</u></p>
<p>C 317 : En fait, c'est un peu l'optique des nouveaux programmes qui sont construits en 4 piliers mais en fait ils ne se traitent pas l'un après l'autre, de façon linéaire, on les mélange, les thèmes sont très libres parce qu'en fait cycle 3 et cycle 4 sont des attendus en termes de compétences, il me semble et après tu as des propositions. Et après tu as quelques thèmes à aborder et après ta des propositions qui sont parfois très éloignées de la compétence. C'est ultra libre en collège</p>	<p>c'est un peu l'optique des nouveaux programmes qui sont construits en 4 piliers mais en fait ils ne se traitent pas l'un après l'autre, de façon linéaire, on les mélange, les thèmes sont très libres parce qu'en fait cycle 3 et cycle 4 sont des attendus en termes de compétences, il me semble, et après tu as des propositions. Et après tu as quelques thèmes à aborder et après ta des propositions qui sont parfois très éloignées de la compétence. C'est ultra libre en collège</p>		

<p>N 318 : Tu vois, nous on n'en est pas tu vois, là ça me questionne sur mon attitude sur mon travail. C'est vrai que je reste sur une dimension très linéaire le programme me dit de faire ça ça ça tu sais tu dis quand on voit le programme, l'élève aura une vision complète de cette situation etc. Voilà alors c'est bien hein parce que c'est fait hein, on ne traite jamais un programme en entier, et au final il faut peut-être considérer l'élève comme nous, nous sommes d'éternels apprenants, mais c'est qu'il faut apprendre c'est des compétences, des attitudes, comme je m'interroge, comment je cherche comment je discute avec les autres comment je m'ouvre à la parole de l'autre. En fait, il y a comme une opposition dans ce qu'on voit de l'élève. Est-ce que l'élève c'est comme un tiroir qu'on remplit, et en tant qu'enseignant quand tout est rempli on est content ? Ou alors ben on ne peut peut-être pas remplir grand-chose peut-être que c'est l'élève lui-même qui peut remplir lui-même ses tiroirs mais y a peut-être cette question</p>			<p>'il faut apprendre c'est des compétences, des attitudes, comme je m'interroge, comment je cherche comment je discute avec les autres comment je m'ouvre à la parole de l'autre. En fait, il y a comme une opposition dans ce qu'on voit de l'élève. Est-ce que l'élève c'est comme un tiroir qu'on remplit, et en tant qu'enseignant quand tout est rempli on est content. Ou alors ben on ne peut peut-être pas remplir grand-chose et peut-être que c'est l'élève lui-même qui peut remplir lui-même ses tiroirs mais y a peut-être cette question là derrière le débat</p>
--	--	--	--

<p>derrière le débat</p>			
<p>C 319 : Surtout que l'armoire est déjà bien pleine, il a plein de valeurs, plein d'expériences, plein de vécus</p>		<p>que l'armoire est déjà bien pleine, il a plein de valeurs, plein d'expériences, plein de vécus</p>	

N 320 : Mais ce qu'on est en train de dire il y a plein de collègues qui feraient des bons et des parents aussi			
Ch 321 : Pourquoi ? Ça m'étonne non ?			
E 322 : Ben si tu fais ça et en face tu fais le bac d'histoire-géo			
N 323 : Ben ouais c'est compliqué, là tu peux te dire que tu auras des problèmes			
E 324 : Oui parce que les compétences là, c'est bien, mais il faut faire correspondre ça parallèle avec l'évaluation. Si on va vers le grand oral du bac là ce sera peut-être autre chose parce qu'on pourra peut-être évaluer tout ce qu'on fait là et donc là ce sera intéressant			
N 325 : On va voir mais là, en l'état, c'est compliqué puis on met du temps à faire évoluer ces jeunes			

<p>C 326 : Oui et bon pour le moment, et on en reste là, cette façon d'apprendre là, c'est compliqué parce que c'est difficile de communiquer, de dire qu'est-ce que les élèves apprennent. C'est plus compliqué quand j'ai mon cahier, ma fiche de prep, tu apprends ta leçon tu connais bravo t'a bien fait ton cours</p>			<p>pour le moment, et si on en reste là, cette façon d'apprendre là, c'est compliqué parce que <u>c'est difficile de communiquer, de dire qu'est-ce que les élèves apprennent.</u> C'est plus compliqué quand j'ai mon cahier, ma fiche de prep tu apprends ta leçon tu connais bravo t'a bien fait ton cours</p>
<p>Ch 327 : Ah oui d'accord</p>			
<p>E 328 : Alors quand même, tu peux faire une liste, alors ils ont appris à bien parler, à écouter le point de vue des autres, à s'exprimer en respectant des règles, ils ont appris à faire évoluer leurs points de vue une des fables qui est restée à la fin elle m'a dit, texte « moi j'aime bien m'apprendre à m'exprimer pour donner mon point de vue », non mais vous imaginez ? Elle structurée en même temps son expression et tu vois et elle en avait conscience</p>			<p>tu peux faire une liste, alors ils ont appris à bien parler, à écouter le point de vue des autres, à s'exprimer en respectant des règles, ils ont appris à faire évoluer leurs points de vue une des fables qui est restée à la fin elle m'a dit, texte, « moi j'aime bien m'apprendre à m'exprimer pour donner mon point de vue », non mais vous imaginez ?</p>

<p>N 329 : C'est excellent. Mais ça pose certains parents, pour certains collègues, ce n'est pas entendable. Lorsqu'il y avait ce rapport fait par le directeur de l'IUT de Lille, sur la réforme du bac et du lycée, il parlait du « grand oral » sur France Inter et une moment intervient : « Ma fille, pour le grand oral ma fille est une excellente élève, mais pour le grand oral ça va lui mettre des bâtons dans la rue ». Parce que sa gamine était ingurgitait des connaissances et elle était incapable de s'exprimer à l'oral. Par contre, recracher des contenus ça va oui. En tout cas, sa mère avait des doutes</p>			
<p>C 330 : En fait, avec le débat là, ça forme à du moins scolaire</p>			<p>avec le débat là, on forme à du moins scolaire</p>
<p>E 331 : Oui c'est ça, complètement</p>			
<p>N 332 : Oui alors à ce qui apparaît comme étant moins scolaire</p>			
<p>E 333 : Dans scolaire on met le gamin qui sait réciter son cours et écrire aussi écrire ça c'est important</p>			<p>Dans scolaire on met le gamin qui sait réciter son cours et écrire aussi écrire ça c'est important</p>
<p>N 334 : C'est ça</p>			

E 335 : Tu sais une proposition en trois parties, tu sais, ternaire			
C 336 : Oui parce que là on forme personne et le citoyen, c'est pas formation de l'élève			<u>là on forme la personne et le citoyen</u> <u>c'est pas formation de l'élève</u>
N 337 : Complètement d'accord, oui c'est ça, on forme la personne par l'élève			
E 338 : Alors les vieux prof vont te dire mais attention là c'est le rôle des parents, là c'est pas nous, on peut être dans quelque chose de clivant		les vieux prof vont te dire mais attention là c'est le rôle des parents, c'est pas nous, on peut être dans quelque chose de clivant	
16.46 C 339 : Oui et il faut assumer ce rôle là, c'est notre mission et c'est les textes aussi les programmes, le fait de rentrer dans les valeurs personnelles familiales oui c'est aussi ça notre boulot parce qu'on veut faire évoluer la personne	il faut assumer ce rôle là, c'est notre mission et c'est les textes aussi les programmes, le fait de rentrer dans les valeurs personnelles et familiales oui c'est aussi ça notre boulot parce qu'on veut faire évoluer la personne		
E 340 : Oui puis on a remarqué que ça ne marche plus là un moment donné la méthode traditionnelle			on a remarqué que ça ne marche plus là un moment donné la méthode traditionnelle
Ch 341 : C'est à dire ?			

E 342 : Ben de forcer l'adhésion à d valeurs républicaines			<u>de forcer l'adhésion à des valeurs républicaines</u>
Ch 343 : Ah oui			
N 344 : Mais on est tous les trois d'accord là-dessus, clairement			
Ch 345 : D'ailleurs tous les trois vous avez un moment demandé aux élèves d'où viennent leurs valeurs et à chaque fois ils ont dit de la famille ou des copains et jamais de l'école			
N 346 : Oui ben c'est clair, l'école elle n'y participe pas, on nous dit qu'on doit s'y atteler mais au final non, on parvient pas			l'école elle n'y participe pas, on nous dit qu'on doit s'y atteler mais au final non, on y parvient pas
E 347 : Ben parce qu'on sait pas faire on n'ose pas surtout c'est ça, on n'ose pas			
C 348 : Oui et là, on voit bien qu'on peut le faire, c'est-à-dire de les faire vivre ces valeurs sont les plaquer là c'est une manière mécanique			<u>on peut le faire, c'est-à-dire de les faire vivre ces valeurs sont les plaquer là c'est une manière mécanique</u>

<p>Ch 349 : Oui et on est dans le BO lycée : « Maîtriser les conditions de l'autonomie du jugement et acquies une claire conscience de responsabilité morale et individuelle »</p>	<p>BO d lycée : « Maîtriser les conditions de l'autonomie du jugement et acquies une claire conscience de responsabilité morale et individuelle »</p>		
<p>N 350 : Ouais d'accord mais pfuii le prof lambda que je suis il lit ça, il se doit : « Ouais d'accord c'est bon, alors il est où le programme il est où le chapitre que je dois faire », là il faut que je fasse une sorte d'exégèse de chaque mot pour en faire quelque chose. Maintenant, je le comprends, il a fallu le travail qu'on fait ensemble pour voir ce que ça recouvre, ok. Mais, là, donc comme ça, franchement moi et je ne crois pas me tromper si je dis que la grande majorité des collègues ne comprennent rien à ce genre de texte</p>		<p>le prof lambda que je suis il lit ça, il se doit: « Ouais d'accord c'est bon, alors il est où le programme il est où le chapitre que je dois faire », là il faut que je fasse une sorte d'exégèse de chaque mot pour en faire quelque chose. Maintenant, je le comprends, il a fallu le travail qu'on fait ensemble pour voir ce que ça recouvre, ok. Mais, là, donc comme ça, franchement moi et je ne crois pas me tromper si je dis que la grande majorité des collègues ne comprennent rien à ce genre de texte</p>	
<p>E 351 : Non bien d'accord, nous on est des prof d'histoire, de géographie là c'est dans complètement autre chose. quand on faisait de l'éducation civique avant, on faisait de l'histoire et ça expliquait ce que c'est que la règle, la loi, les valeurs tu vois</p>		<p>quand on faisait de l'éducation civique avant, on faisait de l'histoire et ça expliquait ce que c'est que la règle, la loi, les valeurs</p>	

<p>C 352 : Oui tout à fait d'accord et c'est aussi pour ça que la réforme du collège elle est encore balbutiante, parce qu'on y comprend rien, c'est cette révolution qui doit avoir enfin qui n'est pas arrivée où il nous faut une vraie révolution pour entrer dans faut bien le dire, une autre culture de métier, c'est vraiment autre chose</p>			<p>c'est aussi pour ça que la réforme du collège elle est encore balbutiante parce qu'on y comprend rien, c'est cette révolution qui doit avoir enfin qui n'est pas arrivé où il nous faut une vraie révolution pour entrer dans faut bien le dire, <u>une autre culture de métier, c'est vraiment autre chose</u></p>
<p>N 353 : Oui c'est ça, c'est bien dit, une autre culture de métier. Moi je comprends là maintenant, pas avant</p>			<p><u>une autre culture de métier. Moi je comprends là maintenant, pas avant</u></p>
<p>E 354 : C'est du phrasé intellectuel</p>			
<p>Ch 355 : En fait, quand vous lisez ça, ça ne veut rien dire</p>			
<p>18.20 N 356 : Enfin, c'est pas que ça ne veut rien dire, mais on se donne bonne conscience en écrivant ça parce qu'il faut l'écrire dans un truc</p>			
<p>C 357 : Ca ne s'incarne pas, sans passer par notre expérience là, impossible de comprendre ça, enfin pour moi, je suis pas prof de philo</p>		<p>Ca ne s'incarne pas, sans passer par notre expérience là, impossible de comprendre ça, enfin pour moi, je suis pas prof de philo</p>	
<p>Ch 358 : Parce quand on le relit, c'est</p>			

tout à fait ce qu'on fait			
E 359 : Oui oui complètement			
N 360 : Ben là dans l'extrait de C. là il y a tout, on peut tout illustrer avec ce passage			
E 361 : Parce que « valeurs éthiques c'est pas forcément les valeurs de la république, c'est pas dit ça			Parce que « valeurs éthiques », c'est pas forcément les valeurs de la république, c'est pas dit ça
C 362 : Ah oui, c'est vrai ou complètement			
N 363 : Ben c'est que maintenant que je comprends la question de la compétence là, avec C. ce que tu as dit. Ca fait des années qu'on parle de ça mais je n'avais pas compris. Tu vois la formation combien c'est important on le voit bien. Pour moi la compétence, c'était faire 3 parties organiser l'écrit comme ça et comme ça tu vois		c'est que maintenant que je comprends la question de la compétence là, avec ce que tu as dit. Ca fait des années qu'on parle de ça mais je n'avais pas compris. Tu vois la formation combien c'est important là on le voit bien. Pour moi la compétence, c'était faire 3 parties, organiser l'écrit comme ça et comme ça tu vois	
E 364 : Oui c'est ça			

N 365 : Et pour toi c'est plus acquiescent parce que tu as fait des formations, bé avec la réforme du collège je pense alors qu'en lycée c'est méconnu ça enfin je crois			
E 366 : Non tout à fait d'accord			
N 367 : Nous tu parles de compétences au lycée mais c'est quoi ces soixante-huitards		Nous tu parles de compétences au lycée mais c'est quoi ces soixante-huitards	
C 368 : Ca va aussi sur le fait d'ouvrir l'élève à tout ce qui est extra-scolaire. Tu as formé des compétences qui doivent servir partout et pas uniquement là dans le cours. Et comme on ne peut pas savoir ce qui se passe à l'extérieur de la classe, on aime bien caler sur ce qui se passe dans la classe c'est tout, et ça suffit on ne le prend jamais dans sa totalité l'enfant, on préfère l'élève			
Ch 369 : Vous êtes d'accord avec ça ?			
E 370 : Ah oui complètement			
N 371 : Pareil pour moi			

20.13 Ch 372 : Alors on va quand même aller au bout parce qu'il reste 3 minutes (visionnage)			
E 373 : Ouah tu l'as posé là et tranquille (« C'est un argument des gens racistes »)			
N 374 : Ouais c'est cool, c'est très cool			
C 375 : Ouais			
Ch 376 : Et pourtant c'est direct d'ailleurs tu disais C. lors du premier débat là sur le harcèlement que tu ne veux pas que les élèves harcelés se sentent montrés du doigt		tu disais C. lors du premier débat là sur le harcèlement que tu ne veux pas que les élèves harcelés se sentent montrés du doigt	
C 377 : Pas montré du doigt, ouais			
Ch 378 : Donc, là tu as dit les choses : « c'est des arguments des gens racistes »		là tu as dit les choses : « c'est des arguments des gens racistes »	
N 379 : Oui mais c'est understandable, c'est dans une conversation, un échange			mais <u>c'est understandable, on est dans une conversation, un échange</u>
C 380 : Oui c'est ça. Et je pense que s'il y a un jugement, ou la moitié ou le quart d'un jugement perceptible ça s'arrête on ne peut plus discuter			je pense que <u>s'il y a un jugement, ou la moitié ou le quart d'un jugement perceptible ça s'arrête</u> , on ne peut plus discuter

<p>N 381 : Là il n'y a pas de jugement en fait, tu as posé des termes qui ne sont pas insultants en fait, parce qu'on revient sur ce qu'est le terme racisme</p>		<p>Là il n'y a pas de jugement en fait, tu as posé des termes qui ne sont pas insultants en fait, parce qu'on revient sur ce qu'est le terme racisme</p>	
<p>E 382 : Mais vous ne l'avez jamais vécu ça, une situation où quelqu'un va dire quelque chose qui va à l'encontre d'un propos d'élève comme ça, ben c'est fini. On ne peut plus parler</p>			
<p>C 383 : C'est pour ça que moi je pense que l'EMC, du moins comme on le pratique là, il faudrait le diluer dans toutes les matières, au final, à tous les instants on doit pouvoir avoir des moments de discussion comme ça avec les élèves, sur des points divers sans pour autant que ça fasse matière</p>			<p>moi je pense que l'EMC, du moins comme on le pratique là, <u>il faudrait le diluer dans toutes les matières</u>, au final à tous les instants on doit pouvoir avoir des moments de discussion comme ça avec les élèves, sur des points divers sans pour autant que ça fasse matière</p>

<p>N 384 : Oui tout à fait d'accord D'ailleurs, je peux rajouter une expérience qui n'a d'ailleurs pas été aboutie, sur le conflit israélo- palestinien, où les élèves ont voulu lancer sur un débat dans ce registre mais ça n'a pas fonctionné mais pas du tout à cause des élèves mais à cause de moi. Mais le débat aurait été vite passé mais je n'avais pas assez le temps et j'ai mal formulé mes questions. Bref, mais on peut faire ça, tant qu'on travaille sur de l'histoire géographie, de mathématiques etc tant qu'on travaille sur des compétences c'est bien, l'aspect civique, moi en tant que personne et en tant que citoyen on le trouve partout</p>			<p>l'aspect civique, moi en tant que personne et en tant que citoyen on le trouve partout</p>
<p>C 385 : Oui c'est partout</p>			
<p>E 386 : Oui mais ça ça fait peur aux enseignants, parce que c'est la perte de leur discipline. Et si c'est la perte de discipline c'est la perte d'heures</p>		<p>ça ça fait peur aux enseignants, parce que c'est la perte de leur discipline. Et c'est la perte de discipline c'est la perte d'heures</p>	

<p>C 387 : Et ça ne se repère pas. Et il y a aussi les profs des autres disciplines qui ne le repèrent pas quand ils en font donc ça n'a pas de valeur, ce n'est pas conscientisé. Le prof de math qui dit que ben pourquoi vous ne vous aidez pas là dans le groupe euh etc où chacun peut aider l'autre et être aidé par l'autre ben ils n'identifient pas du tout ça comme du travail en groupe pourtant c'est bien de l'éducation civique, c'est bien ce qu'ils font</p>			<p>les profs des autres disciplines qui ne repèrent pas quand ils en font donc ça n'a pas de valeur, ce n'est pas conscientisé. Le prof de math qui dit que ben pourquoi vous ne vous aidez pas là dans le groupe euh etc où chacun peut aider l'autre et être aidé par l'autre ben ils n'identifient pas du tout ça comme du travail en groupe pourtant c'est bien de l'éducation civique, c'est bien ce qu'ils font</p>
<p>N 388 : Oui c'est vrai, je n'avais pas pensé à ça</p>			
<p>E 389 : Oui quand est-ce que le prof va dire ça, c'est vrai. C'est comme si on dit on va faire des maths parce qu'on a fait un produit en croix</p>			
<p>C 390 : Oui c'est la même chose</p>			

<p>24.53 E 391 : Oui et en même temps, faut expliciter ça. Parce que l'élève pour moi, s'il ne comprend pas ce qu'il est en train de faire il n'est pas capable de comprendre qu'il fait de l'éducation civique s'il est en groupe et si on ne lui a pas dit pas ce qu'il est en train de travailler. Alors, si on n'explique pas, ben ça perd de sa valeur voire ce n'est pas enfin ça n'y a pas d'apprentissage réel et durable. Parce qu'ils vont être capables de faire ce qu'ils font mais pas de le reproduire. Tu vois, c'est ça l'enjeu de ce qui manque</p>			<p>il faut expliciter ça. Parce que l'élève pour moi, s'il ne comprend pas ce qu'il est en train de faire il n'est pas capable de comprendre qu'il fait de l'éducation civique s'il est en groupe et si on ne lui a pas dit pas ce qu'il est en train de travailler. Alors, si on n'explique pas, ben ça perd de sa valeur</p>
<p>Ch 392 : Oui par ce que ça ne fait pas d'expérience</p>			
<p>C 393 : Mais est-ce qu'il faut que l'élève fasse expérience? C'est la question parce que finalement c'est la vie. C'est dans les règles du quotidien, il vit dedans à partir du moment où il se réveille jusqu'au moment où il se couche, il vit dans des règles sociales tout le temps</p>			
<p>26.44 Ch 394 : Ok on va arriver à la fin de l'extrait là (visionnage)</p>			

<p>C 395 : Oui là on voit vraiment d'abo on est dans ce relativisme puis on pa sur une expérience là le garçon black q dit : « Ma mère m'a dit que si on veut u même travail qu'un blanc quoi ben c'e pas nous qui sommes pris », donc là c voit bien que c'est de plus en plus rich là</p>			
---	--	--	--

<p>N 396 : En voyant ça, ce gamin qui dit et l'autre qui parle de l'esclavagisme moi je trouve qu'on arrive à quelque chose de fort c'est comme toucher à vérité avec le vécu en fait, c'est-à-dire que ce gamin qui est noir? il a conscientisé que les africains ils ont été réduits à l'esclavagisme ben il a une autre histoire et les autres sont en train de s'en rendre compte et moi ce genre de révélation je ne les perçois que dans la littérature. C'est-à-dire des histoires de vécu, inventé ou pas, et pas dans des cours d'histoire-géographie. Comprendre ce que c'est que d'être noir, je ne suis pas sûr qu'un professeur d'histoire géographie sache exprimer ça et surtout avec la même sincérité que là. Et ça passe par du vécu. Tu vois conscientiser, moi, blanc, comprendre que ce gamin il se sent noir chez nous alors qu'au Congo il ne se sentirait pas noir tu vois, alors que là, il se sent noir parce que esclavage, discrimination, dans un cours ordinaire tu ne peux pas comprendre alors que là écouter ce vécu, les autres se disent « ah ouais alors être noir c'est pas la même chose que d'être moi », ça a une force</p>		<p>ce gamin qui dit ça et l'autre qui parle de l'esclavagisme, moi je trouve qu'on arrive à quelque chose de fort <u>c'est comme toucher à la vérité avec le vécu</u> en fait, c'est-à-dire que ce gamin qui est noir? il a conscientisé que les africains ils ont été réduits à l'esclavagisme ben il a une autre histoire et les autres sont en train de s'en rendre compte et moi ce genre de révélation je ne les perçois que dans la littérature. C'est-à-dire des histoires de vécu, inventé ou pas, et pas dans des cours d'histoire-géographie. Comprendre ce que c'est que d'être noir, je ne suis pas sûr qu'un professeur d'histoire géographie sache exprimer ça et surtout avec la même sincérité que là. Et ça passe par du vécu. Tu vois conscientiser, moi, blanc, comprendre que ce gamin il se sent noir chez nous alors qu'au Congo il ne se sentirait pas noir tu vois, alors que là, il se sent noir parce que esclavage, discrimination, dans un cours ordinaire tu ne peux pas comprendre alors que là écouter ce vécu, les autres se disent « ah ouais alors être noir c'est pas la même chose que d'être moi », ça a une force</p>	
---	--	---	--

extraordinaire		extraordinaire	
-----------------------	--	----------------	--

<p>E 397 : Oui là tu as une accroche. J'ai e la même expérience avec le thème là d on a abordé les musulmans. Parce qu j'ai parlé avec des filles no musulmanes, qui ont dit, moi je n savais pas que la religion avait autant d poids. Et Mounir qui te dis, tu rappelles (se tourne vers N), le gran gaillard de terminal, un moment tombe le masque et quand il dit « vo savez, j'entends des blagues sur l arabes, je suis intelligent alors ça n passe au-dessus, mais ça me bles quand même ». Puis un autre qui d mais tu te rends même pas compte d ce que moi je me prends</p>			
<p>32.30 Ch 398 : Ouais alors désolé ma ma question elle est naïve ma comment vous faites alors ou comme vous faites pour transmettre ces valeu là, celles de l'école qu'on trouve là da le vécu des élèves</p>			
<p>C 399 : Ben d'habitude on les assèn on met une affiche sur « la liberté », c leur dit que c'est écrit dans constitution, dans la déclaration d droits de l'homme etc</p>	<p>d'habitude on les assène, on met un affiche sur « la liberté », on leur dit qu c'est écrit dans la constitution, dans déclaration des droits de l'homme etc</p>		

E 400 : ben oui			
Ch 401 : Oui mais comment tu fais ?			
C 402 : Ben tu prends un cas par exemple un témoignage que tu trouves dans un manuel d'éducation civique exemple : « Mohamed a postulé à un emploi, classez les discriminations selon leur nature, quel est l'article de constitution qui fait référence à ça » voilà	tu prends un cas par exemple un témoignage que tu trouves dans un manuel d'éducation civique exemple : « Mohamed a postulé à un emploi, classez les discriminations selon leur nature, quel est l'article de constitution qui fait référence à ça » voilà		
N 403 : C'est vrai que l'histoire du vécu là, tu te rappelles au début de notre travail là, et pas qu'au début, on disait ouais cette histoire de vécu là, croquis là, qu'est-ce qu'on fait de tout ça, ouais ça marche peu ou pas, c'était à demi-convaincu quoi. Et en fait c'est vrai que je me rends compte que le vécu, alors qu'on se disait tient c'est les notions, les connaissances qui sont au cœur, et ben, maintenant on se dit que c'est le vécu qui doit être le cœur de réflexion, le cœur d'apprentissage			C'est vrai que l'histoire du vécu là, tu rappelles au début de notre travail là, pas qu'au début, on se disait ouais cette histoire de vécu là, <u>le croquis là</u> , qu'est-ce qu'on fait de tout ça, ouais ça marche peu ou pas, on était à demi-convaincu quoi. Et en fait, c'est vrai que je me rends compte que le vécu, alors qu'on se disait tient c'est les notions, les connaissances qui sont au cœur, et ben maintenant on se dit que c'est <u>le vécu qui doit être le cœur de réflexion, le cœur d'apprentissage</u>

<p>E 404 : Et après, il faut faire attention aussi parce que j'ai vécu, ben Gloria qui j'ai demandé : " Et tes parents qu'est-ce qu'ils en pensent" (de te voir partir le matin avec un short court), ben je lui ai demandé après est-ce qu'elle s'est sentie violée mais est-ce que tu as senti qu'il y avait une intrusion, elle m'a répondu que « oui ». Et parce que je connais le grand frère moi je ne m'en rappelle pas, et elle s'est dit ben la prof là, elle connaît le grand frère, les parents, elle rentre dans mon intimité. Mais ça je crois qu'il faut faire attention. C'est les jeunes qui apportent leur vécu, c'est pas à nous de forcer le passage, faut pas croire que le débat c'est ça : « et tes parents ils te disent quoi », le vécu c'est pas un appel à « racontait moi chez vous comment ça se passe"</p>		<p>il faut faire attention aussi parce que j'ai vécu, ben Gloria a qui j'ai demandé " Et tes parents qu'est-ce qu'ils en pensent" (de te voir partir le matin avec un short court), et ben je lui ai demandé après est-ce qu'elle s'est sentie violée mais est-ce que tu as senti qu'il y avait une intrusion, elle m'a répondu que « oui ». Et parce que je connais le grand frère, moi je ne m'en rappelle pas, elle s'est dit ben la prof là, elle connaît le grand frère, les parents, elle rentre dans mon intimité.</p>	<p>Mais ça je crois qu'il faut faire attention. C'est les jeunes qui apportent leur vécu, c'est pas à nous de forcer le passage, faut pas croire que le débat c'est ça « et tes parents ils te disent quoi », le vécu c'est pas un appel à « racontait moi chez vous comment ça se passe"</p>
---	--	---	---

<p>N 405 : Non, je suis d'accord. Et regarde là, le vécu, le gamin là, le noir il ne nous a pas tellement raconté comment ça se passe à la maison mais plutôt il a reporté des faits : « ma mère m'a dit que ». Il raconte l'esclavage parce que c'est dans son apprentissage personnel etc mais après je ne pense pas que c'était particulièrement intrusif</p>		<p>Et regarde là, le vécu, le gamin là, le noir il ne nous a pas tellement raconté comment ça se passe à la maison mais plutôt il a reporté des faits : « ma mère m'a dit que ». Il raconte l'esclavage parce que c'est dans son apprentissage personnel etc mais après je ne pense pas que c'était particulièrement intrusif</p>	
<p>E 406 : Et la fille là en face de toi, elle raconte ça, elle apporte du vécu</p>			
<p>C 407 : Oui c'est tout</p>			
<p>N 408 : Alors, là gamine qui raconte qu'elle vient de découvrir que ses deux sœurs sont homosexuelles, elle vient de le découvrir, elle le raconte pour la première fois. Alors, notre rôle c'est de sécuriser tout ça, mais il y a une prise de risque mais il faut l'assumer</p>		<p>là gamine qui raconte qu'elle vient de découvrir que ses deux sœurs sont homosexuelles, elle vient de le découvrir, elle le raconte pour la première fois.</p>	<p>notre rôle c'est de sécuriser tout ça mais il y a une prise de risque mais faut l'assumer</p>
<p>36.04 C 409 : Oui faut tous être très bienveillant par rapport à ça et en espérant que ça ne va pas être récupéré</p>			<p>faut tous être très bienveillant par rapport à ça et en espérant que ça ne va pas être récupéré</p>

<p>C 410 : Et je trouve que c'est compliqué de prendre des précautions parce que soit tu le dis en début de débat et là tu casses tout, il ne se passe plus rien</p>		<p>c'est compliqué de prendre des précautions parce que soit tu le dis en début de débat et là tu casses tout, il ne se passe plus rien</p>	
<p>N 411 : Ouais c'est ça, et bam c'est terminé, ils n'osent plus</p>			
<p>C 412 : Oui on avait fait l'expérience ce n'était vraiment pas concluant. Soit tu dis quand tu entends quelque chose de fragile, en direct, et après tu le mets en exergue, tu le montres du doigt</p>			
<p>N 413 : Oui mais faut pas le dire, je crois qu'il faut bien recevoir la parole « ah oui, alors il se passe ça dans votre famille, c'est compliqué je comprends », enfin c'est comme ça que j'ai fait, j'essaye de relativiser le phénomène, pour que ça passe dans la discussion tu vois</p>			<p>je crois qu'il faut bien recevoir la parole « ah oui, alors il se passe ça dans votre famille, c'est compliqué je comprends enfin c'est comme ça que j'ai fait j'essaye de relativiser le phénomène <u>pour que ça passe dans la discussion</u></p>
<p>Ch 414 : En tout cas, ce qu'on dit c'est que ça ne sert à rien de dire au début de débat attention là, pas d'intime, mais au contraire quand ça arrive de bien prendre en charge</p>			
<p>E 415 : Oui c'est ça</p>			

<p>N 416 : Sécuriser, mais pas au sens « attention, ne récupérez pas ce qui a été dit » non pas du tout. C'est d'ailleurs le meilleur moyen d'attirer l'attention là sur ce type de chose. Mais plutôt être dans une forme de compassion en essayant d'enrober ce qui se dit en évitant toute récupération tu vois, donc quelque chose de fin, en disant « j'ai conscience de ce que tu dis, c'est intéressant on va en parler »</p>			<p>Sécuriser, mais pas au sens, « attention ne récupérez pas ce qui a été dit » non pas du tout. C'est d'ailleurs le meilleur moyen d'attirer l'attention là sur ce type de chose. Mais plutôt être dans une forme de compassion en essayant d'enrober ce qui se dit en évitant toute récupération tu vois, donc quelque chose de fin, en disant « j'ai conscience de ce que tu dis, c'est intéressant on va en parler »</p>
<p>37.11 Ch 417 : Alors allons y là</p>			
<p>E 418 : Ah tu es debout là ?</p>			
<p>N 419 : Oui oui</p>			
	Positions dans la classe		
<p>Ch 420 : Alors, allons-y j'avais dit qu'on allait en parler de la position dans la classe alors voilà une extraction de vos positions dans la classe</p>			
<p>N 421 : Oui alors d'ailleurs moi je n'ai toujours pas compris ce qui est bien et ce qui ne l'est pas</p>			

Ch 422 : Alors justement allons-y alors c'est amusant parce que chacun avait une position au début là puis vous avez changé de place au fil du débat d'ailleurs C. elle va même quitter place et ne pas y revenir alors que débat se poursuit			
N 423 : Oui alors ça c'est concevable maintenant parce que ça ne l'était pas du tout au début, maintenant je peux quitter le débat, regardez par fenêtre, consulter mon téléphone		c'est concevable maintenant parce que ça ne l'était pas du tout au début maintenant je peux quitter le débat regardez par la fenêtre, consulter mon téléphone	
Ch 424 : Ça c'était inconcevable au débat			
N 425 : Oui parce que tu crois toujours que tu es indispensable		parce que <u>tu crois toujours que tu es indispensable</u>	
E 426 : Oui alors ça je n'en suis pas certain tu vois, ça ça me heurte tu vois qu'on puisse consulter ses messages		ça me heurte tu vois, qu'on puisse consulter ses messages	
N 427 : Non c'est pas ce que je dis, mais s'autoriser un moment à sortir du cercle, du débat et à leur laisser pleine maîtrise			<u>s'autoriser un moment à sortir du cercle, du débat et à leur laisser pleine maîtrise</u>

<p>C 428 : Oui parce quand on dit on fait un débat on a tous envie de le faire débat, au même titre que les élèves. Ça nous prend tellement qu'on a envie de discuter avec eux mais je crois qu'il faut résister à ça je crois</p>		<p>on dit on fait un débat on a tous envie de le faire le débat, au même titre que les élèves. Ça nous prend tellement qu'on a envie de discuter avec eux mais je crois qu'il faut <u>résister à ça</u></p>	
<p>E 429 : Alors parce que ben on se sent indispensable</p>			
<p>C 430 : Pas uniquement, parce que sujet nous intéresse, le fond du sujet ca nous inspire</p>			<p>le sujet nous intéresse, le fond du sujet <u>ca nous inspire</u></p>
<p>N 431 : Oui mais si on le fait, on n'a plus de hauteur, on n'arrive plus à relancer voire à laisser le débat se faire sans l'orienter et ça je crois qu'il faut faire attention</p>			<p>si on le fait, on n'a plus de hauteur, on n'arrive plus à relancer voire à laisser <u>le débat se faire sans l'orienter</u> et ça je crois qu'il faut faire attention</p>
<p>E 432 : Oui tout à fait d'accord, il faut accepter d'être frustré parce qu'on a envie que certaines choses se disent et même qu'on explore tel aspect de la question alors que les élèves ont tout autre intérêt</p>		<p>il faut accepter d'être frustré parce qu'on a envie que certaines choses se disent ou même qu'on explore tel aspect de la question</p>	<p>alors que les élèves ont <u>un tout autre intérêt</u></p>
<p>C 433 : Oui et ça, ce qui n'est pas exploré, on peut l'apporter plus-tard</p>			<p>ce qui n'est pas exploré, on peut l'apporter plus-tard</p>

E 434 : Oui en H3			
Ch 435 : C'est ça			
E 436 : Oui et moi je suis resté debout et quand je suis passé, parce que j'avais le sentiment que tout est dit, je me suis assise et j'ai fait cours. Et là ma position elle est intéressante parce que je m'en étais pas rendue compte		moi je suis resté debout et quand je suis passé, parce que j'avais le sentiment que tout est dit, je me suis assise et j'ai fait cours	
C 437 : Pourtant c'est marrant parce qu'on a l'impression que c'est plus intime là quand tu es assise et moi quand tu es debout où tu donnes l'impression de faire cours		Pourtant c'est marrant parce qu'on a l'impression que c'est plus intime quand tu es assise et moi là quand tu es debout où tu donnes l'impression de faire cours	
N 438 : Oui ça casse un peu les idées reçues. Puis ben c'est aussi pour ça que la question de la place physique que tu occupes elle est secondaire. Bon moi là quand je me déplaçais, je m'écartais un peu parce que je voulais que l'échange fasse un peu plus entre eux bon j'ai pensé que ça a un impact mais pas que		la question de la place physique que tu occupes elle est secondaire. Bon moi là quand je me déplaçais, je m'écartais un peu parce que je voulais que l'échange fasse un peu plus entre eux bon j'ai pensé que ça a un impact mais pas que	
Ch 439 : Alors justement s'il fallait un peu modéliser là, là je vous remets les images de vos premiers débats, alors qu'est-ce qu'on peut en dire ?			

<p>C 440 : Ben ça joue pas, pas du tout. Ce qui joue c'est autre chose, c'est dans ton attitude que ça se joue, dans tes prises de parole, dans le ton de ta voix, ce n'est pas tant la place que tu occupes. Parce que tu te rappelles (s'adresse au chercheur), lors du premier débat, j'étais assis au milieu d'eux mais ultra-tendue, et voilà. j'étais assise à la même place là lors du débat suivant, mais très décontractée et là c'était complètement différent. pourtant ma place était la même en me disant être assise au milieu des élèves ça va le faire. Mais j'avais gardé ma posture de prof dans le premier, et du coup ça n'a pas marché. Et ce n'est pas le fait d'être assise c'est parce que je parlais tout le temps</p>		<p>j'étais assis au milieu d'eux mais ultra-tendue, et voilà. Et j'étais assise à la même place là lors du débat suivant mais très décontractée et là c'était complètement différent. Et pourtant ma place était la même en me disant être assise au milieu des élèves ça va le faire. Mais j'avais gardé ma posture de prof dans le premier, et du coup ça n'a pas marché. Et ce n'est pas le fait d'être assise c'est parce que je parlais tout le temps</p>	<p><u>ça joue pas, pas du tout.</u> Ce qui joue c'est autre chose, <u>c'est dans ton attitude que ça se joue, dans tes prises de parole, dans le ton de ta voix,</u> ce n'est pas tant la place que tu occupes</p>
<p>42.26 E 441 : Oui ça c'est sûr, et par contre, je pense qu'il faut quand même être là. Parce que je me dis que si je ne suis pas là ils se regardent en chien de faïence ce n'est pas possible. Il faut être dans le cercle ou vraiment très très proche</p>			<p>il faut quand même être là. Parce que me dis que si je ne suis pas là ils se regardent en chien de faïence ce n'est pas possible. Il faut être dans le cercle ou vraiment très très proche</p>

N 442 : Moi je ne me suis pas mis dans le cercle, non je crois que quand on fait oublier c'est mieux			je crois que <u>quand on se fait oublier c'est mieux</u>
C 443 : Oui je suis d'accord, pour le moment, du moins ton intention dans le débat c'est de te faire oublier et tu trouves que ça conditionne toute ta démarche			
E 444 : En fait ce qui est important c'est le croquis de départ			ce qui est important c'est <u>le croquis de départ</u>
N 445 : Ouais			
Ch 446 : Oui mais je croquis qui fait quoi ?			
E 447 : Ben le croquis qui polarise toute l'attention depuis le début et qui dédramatise les situations et qui permet de relancer			<u>le croquis qui polarise toute l'attention depuis le début et qui dédramatise les situations et qui permet de relancer</u>
N 448 : Oui c'est le vrai moment introductif, c'est de là que tout part			<u>c'est de là que tout part</u>
C 449 : Oui de revenir au croquis un moment donné, c'est le fil et c'est ce qui te permet de maintenir les gamins dans l'expérience, dans les échanges			de revenir au croquis un moment donné, <u>c'est le fil</u> et c'est ce qui permet de maintenir les gamins dans l'expérience, dans les échanges

<p>N 450 : Moi je trouve que la position que j'ai adoptée à la fin elle ne convenait bien, j'étais derrière et déambulais tranquillement en étant attentif mais pas non plus omniprésent</p>		<p>j'étais derrière et je déambulais tranquillement en étant attentif mais pas non plus omniprésent</p>	
<p>Ch 451 : C'est ça, vous êtes d'accord avec ça ?</p>			
<p>Tous les trois : Oui</p>			
<p>E 452 : Et moi, je me suis mise en proximité des élèves qui auraient pu me tourner</p>			
<p>C 453 : Ouais c'est vrai</p>			
<p>N 454 : Oui faut être un peu stratégique</p>			
<p>Ch 455 : Alors si on termine la question de l'espace. On est d'accord qu'on ne peut fonctionner en rang d'oignon ou en autobus, mais vous avez quand même cassé la forme ordinaire et plus en plus il y a quand même quelque chose d'inhabituel. Chez jamais les élèves sont autorisés à mettre sur les tables ?</p>			

<p>C 456 : Non c'est clair, mais je trouve que ça participe de la décontraction et que ça par contre c'est important</p>		<p>je trouvais que ça participe [le fait de s'asseoir sur les tables] de décontraction là et que ça par contre c'est important</p>	
<p>N 457 : Oui tout à fait, je suis d'accord c'est le mot, c'est la décontraction qui est importante</p>			<p>c'est <u>la décontraction</u> qui est importante</p>
<p>C 458 : Et quand ils sont assis ils sont un peu dans la posture de l'élève, ils sont assis et ils attendent. Alors que là, assis sur des tables, ils reprennent un peu de personnalité</p>		<p>quand ils sont assis ils sont un peu dans la posture de l'élève, ils sont assis et attendent. Alors que là, assis sur des tables, <u>ils reprennent un peu de personnalité</u></p>	
<p>E 459 : Surtout quand ils n'ont pas de tables, il ne faut pas de tables parce que là c'est vraiment la posture classique qui fait élève, la table c'est pour écrire</p>		<p>il ne faut pas <u>de tables parce que c'est vraiment la posture classique qui fait élève</u>, la table c'est pour écrire</p>	
<p>N 460 : Ce n'est pas bête ça</p>			
<p>C 461 : Parce que globalement moi, je suis tout le temps assise sur les tables quand je fais cours, et là je trouvais que cela participais de notre volonté là de les sortir du statut d'élève pour entendre autre chose que du convenu</p>		<p>cela participais de notre volonté là de les sortir du statut d'élève pour entendre autre chose que du convenu</p>	

<p>Ch 462 : Donc la disposition est importante mais combinée à une autre attitude professorale ?</p>		<p>la disposition est importante mais combinée à une autre attitude professorale</p>	
<p>46.06 N 463 : Complètement, on est d'accord par contre, l'histoire d'enlever les tables là je suis un peu moins sûr. Parce que quand je n'ai pas de table je suis un peu exposé là. Si je me mets à la place des élèves dans ta séquence comme dans la mienne là E. quand tu es assis là comme ça tu enfin c'est un peu gênant, c'est pas super confortable tu vois, tu sais pas quoi faire de tes jambes tu es embêté avec tes mains. Y'a des élèves, Yasmine, elle met son sac contre elle tu vois comme ça. Et être assis sur la table, tu es un peu plus debout tu vois je ne sais pas, à tester ça me plaît bien en tout cas</p>		<p>l'histoire d'enlever les tables là je suis un peu moins sûr. Parce que quand je n'ai pas de table je suis un peu exposé là [...] Et être assis sur la table, tu es un peu plus debout tu vois je ne sais pas, à tester ça me plaît bien</p>	
<p>C 464 : T'es moins dans le sol, tes jambes balancent dans le vide ou tu les poses sur une chaise enfin je trouve que ça décontracte, ça apaise</p>		<p>ça décontracte, ça apaise</p>	
<p>E 465 : Ah oui, ils se détendent. Et moi j'étais dans l'idée de la balançoire là tu vois</p>			

C 466 : Ah oui d'accord oui c'est un peu ça			
N 467 : Oui puis par deux fois, j'ai entendu on est aux alcooliques anonymes. C'est connoté aussi là d'être assis en rond là sans chaise tu vois c'est oui ça change un peu ben ce que je veux mettre en place		j'ai entendu on est aux alcooliques anonymes. C'est connoté aussi là d'être assis en rond là sans chaise	
E 468 : Oui c'est vrai, suis d'accord			
N 469 : Oui ça fait un peu groupe d'échanges à l'américaine tu vois		ça fait un peu groupe d'échanges à l'américaine	
E : Ca voudrait dire qu'on va te cuisiner ou que tu as quelque chose à reprocher oui			
N 470 : Oui ce n'est pas si neutre tu vois Puis ils sont assis là à l'école, il y a quelque chose de la contrainte physique d'être en rond, assis, et moi ça vous force à échanger. Alors qu'au moment d'être assis sur la table il y a moins cette idée là. Je trouve que cette coercition d'échanger là, assis autour de la table elle est atténuée par cette position sur les tables. En tout cas, c'est moi qui suis visible		il y a quelque chose de la contrainte physique d'être en rond, assis, et moi ça vous force à échanger. Alors qu'au moment d'être assis sur la table il y a moins cette idée là. Je trouve que cette coercition d'échanger là, assis autour de la table elle est atténuée par cette position sur les tables	

C 471 : Oui puis là c'est complètement nouveau pour eux, donc ça les sort aussi de ce rôle tu vois			
Ch 472 : D'accord, je vois			
E 473 : En fait, ça fait encore moins scolaire. Mais je trouve de toutes façons que ça fait moins scolaire enfin moi on est scolaire plus ça va servir le débat			<u>moins on est scolaire plus ça va servir le débat</u>
C 474 : Oui tout à fait d'accord, faudrait pouvoir bousculer leur repère mais bon, pas de trop non plus. Ca reste une activité scolaire			<u>faut pouvoir bousculer leur repère mais bon, pas de trop non plus. Ca reste une activité scolaire</u>
N 475 : Oui tout à fait. Et le fait d'être assis là sur les tables c'est inédit alors que le fait d'être assis en rond bon ils ont dû vivre ça par le passé enfin pense		le fait d'être assis là sur les tables c'est inédit	
C 476 : Oui ben c'est certainement, mais ce qui est sûr c'est qu'ils sont très à l'aise, vraiment			

<p>N 477 : En tout cas, à chaque que je les mettais en rond comme ça, il y a quelque chose qui gênait en fait. Je trouvais ça enfin ça se voyait que certains n'étaient pas physiquement à l'aise. Et s'ils ne sont pas physiquement à l'aise ils ne peuvent pas débattre de manière libérée, comment tu veux rentrer dans un débat</p>		<p>à chaque que je les mettais en rond comme ça, il y a quelque chose qui gênait en fait. Je trouvais ça enfin ça se voyait que certains n'étaient pas physiquement à l'aise</p>	<p>Et s'ils ne sont pas physiquement à l'aise ils ne peuvent pas débattre de manière libérée, comment tu veux rentrer dans un débat</p>
<p>51.15 Ch 478 : Et d'ailleurs si on écoute Yasmine à la fin là attend, je me souviens l'extrait puis on avait dit qu'on allait parler des limites du débat, juste on va faire un visionnage) voilà, là il y a une partie contradictoire et tu le disais N. que souvent tu ne prenais pas la parole que tu t'opposait à l'avis du moment par manque de dextérité et là tu l'as prise</p>			
<p>N 479 : Oui tout à fait, je n'arrivais pas à la choper au début, là maintenant oui ça va mieux. Et d'ailleurs si des collègues viennent dire là tu fiches rien là dedans euh franchement, c'est un vrai travail. Faut être vif, faut repérer le potentiel dans les prises de parole et encore maintenant j'en suis à la phase d'initiation vraiment là on est vraiment à fond</p>			<p><u>c'est un vrai travail. Faut être vif, faut repérer le potentiel</u> dans les prises de parole</p>

E 480 : Oui c'est épuisant même			
N 481 : On a besoin d'être beaucoup plus expérimenté dans cet exercice du débat que dans un cours traditionnel			On a besoin d'être beaucoup plus expérimenté dans cet exercice là que dans un cours traditionnel
C 482 : Impossible en début de carrière d'être capable de faire ça, c'est impossible			
Ch 483 : Oui et d'ailleurs pour en revenir là à N. là, dans cet extrait, tu t'en sais et pas sur n'importe quelle question			
N 484 : Oui alors là, je me mets en danger en disant « est-ce que vous trouvez que c'est normal que l'école parle de ce sujet (l'homosexualité) et la fille fait un peut enfin elle hoche de tête mais négativement. Et je l'autorise là à critiquer mon cours. Et là je me tourne vers elle et je lui demande comment m'expliquer son point de vue, justement		je me mets en danger en disant « est-ce que vous trouvez que c'est normal que l'école parle de ce sujet (l'homosexualité)	
Ch 485 : Alors, voilà l'extrait (visionnage)			
E 486 : Et là c'est énorme comme elle impose qu'elle précise son avis			

<p>N 487 : Oui mais là c'est compliqué, o puis c'est injonctif comme je m'impo là en lui disant « allez-y parlez ». C'e trop direct mais en même temps, suis crevé, on est au bout du truc là franchement là je suis usé</p>		<p>c'est injonctif comme je m'impose là e lui disant « allez-y parlez ». C'est tro direct mais en même temps, je su crevé, on est au bout du truc là franchement là je suis usé</p>	
<p>C 488 : Oui mais si tu ne l'aides pas parler, même si c'est injonctif comm tu dis, elle ne parlera pas</p>		<p>si tu ne l'aides pas à parler, même c'est injonctif comme tu dis, elle n parlera pas</p>	
<p>E 489 : Oui mais, en même temps, si el est dans un café, sur une esplanad mais elle n'arrivera jamais à parl donc non tu es là dans un véritab apprentissage, non c'est important trouve</p>		<p>si elle est dans un café, sur un esplanade, mais elle n'arrivera jamais parler donc non tu es là dans u véritable apprentissage, non c'e important je trouve</p>	
<p>Ch 490 : C'est ce qui se passe là avec garçon qui l'empêche de parl (visionnage). Si on se concentre là s l'attitude de N. je trouve que s l'ensemble du débat tu as contrôlé, n'as pas pris de place tu as laissé la ma autant là ton attitude trancl complètement, t'es hyper présent et cadres fortement notamment au nive discipline, dans l'injonction au calm comme si tu avais l'intuition qu'il passe quelque chose d'important enf</p>			

c'est mon interprétation			
VIDEO 3			
N 491 : Oui parce que là, il y avait de vraies opinions qui émergeaient sur la question , sur l'homosexualité est-ce que c'est un choix, tu fréquentes un homosexuel tu deviens homosexuel parce que c'est ça ce qu'il y a derrière quoi donc c'est. Donc c'est un danger voilà donc ce genre de chose		là, il y avait de vraies opinions qui émergeaient sur la question	
00.37 Ch 492 : Et ce qui est intéressant c'est que c'est pas toi qui réponds l'élève, c'est la fille qui réagit, attends ça va l'écouter (visionnage)			

<p>N 493 : Oui et c'est elle qui réagit plutôt bien. Et comme je sentais que il y avait de la pression pour elle tout, alors j'ouvre en disant « ben tiens, il y a des opinions communes avec la vôtre, bref je sécurise tu vois parce que j'ai eu peur</p>		<p>comme je sentais que là il y avait de pression pour elle et tout, alors j'ouvre en disant « ben tiens, il y a des opinions communes avec la vôtre, bref sécurise tu vois, parce que j'ai eu peur</p>	
<p>Ch 494 : Oui et en même temps, et c'est peut-être déjà l'expérience dans ce domaine qui porte, tu tiens tout ensemble, toutes les difficultés auxquelles tu t'exposes</p>			
<p>N 495 : Oui je comment dire, oui j'ai eu peur parce que je ne voulais pas qu'il y ait des histoires avec Furkane tu vois</p>			
<p>C 496 : Mais c'est marrant mais elle s'adresse à toi</p>			
<p>E 497 : Oui j'ai ça aussi, souvent</p>			
<p>N 498 : Oui alors ça je n'arrive pas à m'en défaire. Tout le temps, ils tournent vers moi quand ils ont des trucs à dire</p>			
<p>E 499 : Oui et ça c'est très net et c'est important, c'est important ça</p>			

Ch 500 : Ah oui, mais pourquoi ?			
E 501 : Parce que tu sécurises le débat tu es la parole bienveillante, c'est parole qui permet et qui autorise tout et dans ce cadre là il ne t'arrivera rien je crois que c'est important		tu sécurises le débat, tu es la parole bienveillante, c'est la parole qui permet et qui autorise tout et dans ce cadre là il ne t'arrivera rien, je crois que c'est important	
N 502 : Oui plutôt d'accord avec ça. Alors, pendant longtemps, ça m'a posé problème parce que l'idée du débat c'est que le prof soit complètement absent du débat, mais en fait c'est difficile pour les jeunes, il faut quand même qu'on soit présent. Et ils sont seuls il faut quand même qu'on s'en rappelle. Je crois qu'il faut sécuriser leur parole en disant ce que tu dis là c'est important, ça a du sens, ça a de l'intérêt		pendant longtemps, ça m'a posé problème parce que l'idée du débat c'est que le prof soit complètement absent du débat, mais en fait c'est difficile pour les jeunes, il faut quand même qu'on soit présent. Et ils sont seuls il faut quand même qu'on s'en rappelle.	Je crois qu'il faut sécuriser leur parole en disant ce que tu dis là c'est important, ça a du sens, ça a de l'intérêt
E 503 : C'est exactement comme les philosophes antiques, un moment tu les confrontes, ils ne peuvent pas tout savoir. Tu as un vécu, ils ont un vécu mais ils savent beaucoup de choses mais à l'analyse ils n'ont pas encore cette capacité d'analyse, leur cerveau n'est pas encore complètement terminé			

<p>C 504 : Ce qu'on fait c'est de reconnaître le point de vue de l'élève et ça je crois que c'est important</p>			<p>Ce qu'on fait c'est de reconnaître le point de vue de l'élève, et ça je crois que c'est important</p>
<p>N et E 505: Oui tout à fait</p>			
<p>N 506 : Oui et même par le regard, je me tourne vers celui qui parle et je dis « oui intéressant » et c'est tout. Parce que, comme il n'y a pas d'attendu, y a pas de réponse juste ou fausse, tout peut se dire quand c'est authentique on est d'accord. Et ça, c'est plutôt rare dans l'école d'avoir de tels espaces</p>		<p>même par le regard, je me tourne vers celui qui parle et je dis « oui intéressant » et c'est tout</p>	<p>Parce que, comme il n'y a pas d'attendu, y'a pas de réponse juste ou fausse, tout peut se dire quand c'est authentique on est d'accord. Et ça, c'est plutôt rare dans l'école d'avoir de tels <u>espaces</u></p>
<p>Ch 507 : Alors d'ailleurs c'était la fin de l'année là ou tu les as revu ?</p>			
<p>N 508 : Non je l'ai ai revu après et on est allé au CDI. Ah non attend, j'avais fait un débriefing là-dessus, j'avais fait une carte mentale avec tous les éléments que j'ai relevés du débat là. J'avais plein de choses du débat: "Faut-il parler ou pas?", certains considèrent que c'est pas bien parce que c'est incitatif d'autres non. Enfin, voilà je n'ai pas été plus loin</p>			

<p>10.43 Ch 509 : Alors autre point que voulais voir avec vous, quand je vous avais proposé le dispositif il n’y avait pas de question de départ, il s’agissait uniquement d’enquêter sur des situations en prenant un thème comme axe central. Or, tous les trois vous avez axé très rapidement le travail sur la nécessité de démarrer avec une question. Alors, est-ce qu’on peut en parler ? Ca venait d’où ça ?</p>	<p>je vous avais proposé le dispositif il n’y avait pas de question de départ</p>		
<p>C 510 : Ben tu peux pas vraiment ne pas en poser, par exemple, si je fais un travail sur l’humour, je suis obligé de dire ben qui a vécu une situation ou ben</p>		<p>je suis obligé de dire ben qui a vécu une situation ou ben</p>	
<p>Ch 511 : Oui tu vois, la question n’a pas été facile à trouver alors que de notre côté elle ne devait pas poser problème</p>			
<p>C 512 : C’était essentiel, dans la question de faire référence à la pratique, à du concret, pour qu’ils soient reliés à une situation qu’ils ont connue tout en étant dans le thème, ce n’est pas une entreprise facile</p>			<p>dans ta question de faire référence à la pratique, à du concret, pour qu’ils soient reliés à une situation qu’ils ont connue tout en étant dans le thème, ce n’est pas une entreprise facile</p>

<p>Ch 513 : Nous ça nous semblait un détail alors que vous ça a vraiment été un problème voire vous avez beaucoup eu en difficulté avec ça</p>			
<p>N 514 : Oui alors pour nous, mais enfin chaque mot dans la question est pesé Par exemple ta question, « peut-on rien de tout », ben elle paraît super simple mais il y a une vraie réflexion derrière pour arriver à une telle précision tu vois ça matche tu vois</p>			
<p>C 515 : Oui tout à fait, et ça permet de faire émerger 10 000 trucs différents ça c'est important. Une question qui ouvre et qui autorise ensuite plein de situations et non un point précis tu vois, elle doit pas être trop guidée</p>			<p>ça permet de faire émerger 10 000 trucs différents et ça c'est important. Une question qui ouvre et qui autorise ensuite plein de situations et non un point précis tu vois, <u>elle doit pas être trop guidée</u></p>
<p>Ch 516 : En tout cas, c'est un vrai geste pédagogique</p>			

<p>N 517 : Oui alors c'est un vrai geste pédagogique parce qu'il faut bien mesurer le propos, faut bien placer la question pour les interpeler et les encourager à se positionner. Chez moi cela a été vraiment une recherche complexe. En fait, c'est un travail lourd. C'était très visible dans mon premier débat, t'as vu comme la formulation était alambiquée tu vois : « avez-vous déjà connu une situation d'agression sexuelle etc » bref, j'avais tout une formulation d'ailleurs complexe tu vois. Trop à mon sens. Alors tu poses la question de la nécessité ?</p>			<p>il faut bien mesurer le propos, faut bien placer la question pour les interpeler les encourager à se positionner</p>
<p>13.27 Ch 518 : Oui et d'où c'est venue cette nécessité par exemple, alors remarque, là en y réfléchissant vous êtes hyper attentifs durant vos cours aux questions que vous proposez aux élèves, dans les consignes etc</p>			

<p>N 519 : Alors, attention, il y a peut-être deux nuances. Il y a une heure accordée à un débat. Je ne vois pas comment faire émerger une situation qui va permettre aux élèves d'échanger voilà. En revanche ce qui peut se produire là, reprends ma question du conflit israélo-palestinien, par exemple, tu es en train de faire ton cours là-dessus, puis tu vois qu'il y en a un qui commence à discuter : « c'est un génocide, ben non, ce n'est pas un génocide », là en revanche tu peux peut-être faire émerger une situation à partir d'une discussion qui peut y avoir là déjà. Donc, là la question elle n'est pas forcément nécessaire</p>			
	Place des savoirs académiques/investis		

<p>Ch 520 : Ok bon ça me va, bon propose de continuer parce que temps tourne là et d'évoquer avec vous la question de la concurrence des savoirs. On avait dit que traditionnellement à l'école on est s des savoirs académiques, que là avec débat, on a accès à d'autres formes de savoirs notamment ceux plus investis dans les histoires de vie, à travers le vécu. Là la question est de savoir qu'est-ce que vous en faites, comment vous l'exploitez dans le débat</p>	<p>traditionnellement à l'école on est s des savoirs académiques</p>		
<p>E 521 : Alors, je ne sais pas où tu ven en venir mais je crois qu'on a tous appris quelque chose des savoirs des élèves</p>			
<p>C 522 : Oui complètement</p>			
<p>15.13 Ch 523 : Alors, justement, je vais mettre un extrait (visionnage)</p>			
<p>E 524 : Oh là laaa quand je vois ça c'est pas professionnel si ?</p>			

<p>C 525 : Ben si c'est professionnel, apportes le point de vue d'un parent qui ne peut pas être là dans la salle, t'es à final, là sur cet extrait, t'es pas là en tant que prof mais en tant que parent parce qu'il y a un consensus chez les élèves « c'est aux parents de faire (d'apprendre à leur enfant le respect avoir envers les femmes), mais tu les mets en difficulté en disant ben comment ils doivent s'y prendre les parents, c'est facile de leur mettre tout sur le dos maintenant, mettez-vous à leur place et donnez votre avis, de leur place, c'est exigeant et tout à fait professionnel</p>		<p>t'es pas là en tant que prof mais en tant que parent, parce qu'il y a un consensus chez les élèves « c'est aux parents de faire » (d'apprendre à leur enfant le respect à avoir envers les femmes), mais tu les mets en difficulté en disant ben comment ils doivent s'y prendre les parents, c'est facile de leur mettre tout sur le dos maintenant mettez-vous à leur place et donnez votre avis, de leur place, c'est exigeant et tout à fait professionnel</p>	
<p>N 526 : En même temps, on marche sur des œufs quand même, parce que tu en tant que parent, tu ne le ferais pas (siffler une fille qui plaît) mais certains parents le feraient peut-être</p>		<p>on marche sur des œufs quand même parce que toi en tant que parent, tu ne le ferais pas (siffler une fille qui plaît) mais certains parents le feraient peut-être</p>	
<p>C 527 : Oui mais ça permet de ne pas clore le débat comme ça en disant ben c'est aux parents de faire et voilà. trouve qu'on les met en difficulté en l'obligeant à se projeter. Quand ils prennent le rôle du parent ce n'est</p>			<p>Quand <u>ils prennent le rôle du parent</u> ce n'est peut-être pas aussi simple, tu vois et ça <u>ça les fait avancer</u></p>

peut-être pas aussi simple, tu vois et ça les fait avancer			
N 528 : Oui ça complexifie quelque chose qui paraît simple			ça complexifie quelque chose qui paraît simple
Ch 529 : Et ça c'est important pour vous dans le débat ?			
E 530 : Ben oui, c'est même le but du débat je trouve. S'ils voient que dans toutes les situations là, difficiles, il faut réfléchir avant de faire des choix et que rien ne va de soi oui c'est essentiel			c'est même le but du débat je trouve. S'ils voient que dans toutes les situations là, difficiles, il faut réfléchir avant de faire des choix et que rien ne va de soi oui c'est essentiel
N 531 : Tout à fait d'accord			
Ch 532 : Et toi E ?			
C 533 : Oui ah ben, complètement parce que là, il faut les expliciter ses choix et dépasser le « c'est comme ça »			il faut les expliciter ses choix et dépasser le « c'est comme ça »
E 534 : Et alors la capacité à ne pas finir les phrases là, ça je le maîtrise maintenant		la capacité à ne pas finir les phrases là, ça je le maîtrise maintenant	

C 535 : Oui c'est énorme et ça marche c'est vraiment chouette			
18.20 N 536 : Même quand la phrase est terminée et n'est pas vraiment terminée parce que tu appelles la prise de parole, bon moi je ne sais pas faire mais ça c'est vraiment génial là, parce qu'il n'y a pas de point à tes phrases		Même quand la phrase est terminée n'est pas vraiment terminée parce que tu appelles la prise de parole, bon moi je ne sais pas faire, mais ça c'est vraiment génial là, parce qu'il n'y a pas de point à tes phrases	
E 537 : Oui c'est ça			
N 538 : Y'a pas de point et en plus tu continues avec tes gestes à les faire parler tu vois			Y'a pas de point et en plus tu continues avec tes gestes à les faire parler tu vois
E 539 : Oui oui, mais ça je l'ai bossé avec notre travail là et c'est complètement différent du cours ordinaire où au contraire il faut être clair			c'est complètement différent du cours ordinaire où au contraire il faut être clair
C 540 : Ouais ouais c'est ça, alors moi j'ai essayé mais bon, je n'y arrive pas encore c'est clair			
Ch 541 : Oui et c'est ça qui est intéressant il y a une incitation à la prise de la parole			
C 542 : Ouais			

Ch 543 : D'où ton premier réflexe « C'est pas professionnel » parce que c'est le contraire de ce qu'on fait habituellement?		ton premier réflexe : « C'est pas professionnel » parce que c'est le contraire de ce qu'on fait habituellement	
E 544 : Oui c'est ça			
19.03 Ch 545 : Oui alors on continue (visionnage)			
N 546 : « Des manières de faire », c'est riche quand tu dis ça [s'adresse à E], là j'ai focalisé sur la jeune fille à droite qui tourne la tête à chaque fois qui suit les débats on voit qu'elle apprend enfin c'est l'impression qu'elle donne. Elle écoute des histoires et, elle découvre d'autres manières de penser de faire que peut-être chez elle		Elle écoute des histoires et, elle découvre d'autres manières de penser de faire que peut-être chez elle	
C 547 : Oui et puis on est sur un rythme lent, on a l'impression aussi de tourner en rond			

<p>N 548 : Oui on a l'impression de tourner en rond mais pas sûr, pas si sûr. Parce que ce que vient de dire là la jeune fille là montre bien qu'elle réfléchit à ce qui se passe, elle analyse enfin on a le sentiment d'une vraie introspection. Notamment quand elle dit là la petite Ben moi j'apprends (comment me tenir à l'extérieur) avec mon frère"</p>			
<p>20.54 Ch 549 : Et ça va se préciser, c'est là où je veux en venir (visionnage)</p>			
<p>E 550 : Et là je suis allée direct là, ma question est direct, parce que c'est une jeune fille en short court et pendant tout le débat on parle de la nécessité pour des femmes de ne pas mettre d'habits courts pour éviter de se faire agresser dans la rue, aspect qui me scandalise mais bon, et elle elle ne s'engage pas. Elle ne défend pas tout ses choix, sa tenue non rien à faire elle est là et elle écoute comme si elle n'était pas concernée par les échanges. Et là ça me gave de ne pas la voir réagir enfin je pense donc là j'y vais, « et toi, en penses quoi ? ». Et c'est d'ailleurs qu'elle dit que c'est aussi son frère q</p>		<p>là je suis allée direct là, ma question est direct, parce que c'est une jeune fille en short court et pendant tout le débat on parle de la nécessité pour des femmes de ne pas mettre d'habits courts pour éviter de se faire agresser dans la rue, aspect qui me scandalise mais bon, elle elle ne s'engage pas. Elle ne défend pas du tout ses choix</p>	

<p>lui dit comment s'habiller et elle e d'origine italienne, rien à voir av certains clichés</p>			
<p>Ch 551 : Ok alors la suite (visionnage)</p>			
<p>N 552 : Là on revient sur la bonne vie question, qu'est-ce qu'on fait de ça (u garçon explique que sa fille de 7 a vient tous les jours lui demander si e peut sortir avec cette tenue) ?</p>			
<p>E 553 : Oui parce que c'est affreux qu'il dit</p>			

C 554 : Oui oui, et je trouve que tu bien accueilli sa parole, sans jugement pas d'expression du visage qui laisse enfin qui montre que tu es scandalisée		je trouve que tu as bien accueilli parole, sans jugement, pas d'expression du visage qui laisse enfin qui montre que tu es scandalisée	
N 555 : Oui ça c'est essentiel			
Ch 556 : Ca vous semble une attitude importante à avoir lors d'un débat ?			
557 Tous les trois : Oui			
N 558 : Imagine, là ça sonne			

<p>E 559 : Ben ça sonne, je rentre chez moi, je prends une feuille, ok qu'est-ce qui est sorti ? Et là, j'essaie d'avoir une hauteur de vue, tient qu'est-ce qu'on peut exploiter ? Quelles tensions ont émergé ? Qu'est-ce qu'on peut encore travailler ? Mais le problème est-ce qu'on a cette hauteur de vue, cette approche que tu as toi (s'adresse à un chercheur), par exemple tu me dis bien « là valeur liberté de sa sœur, est-ce qu'il l'interroge ? » (fait référence à un garçon qui autorise ou non les tenues vestimentaires de sa sœur). Et là, je ne suis dit ouah ça jamais j'aurai trouvé qu'on peut, derrière l'attitude de ce jeune, mettre en tension d'un côté la fonction de protection du garçon envers cette fille avec la fonction de liberté qu'elle est en droit d'avoir. Et là, je suis désolée, mais je n'ai pas cette hauteur de vue, cette culture, cette façon d'analyser les propos des élèves parce que ce n'est pas mon job, je n'ai pas été formé là-dessus.</p>		<p>ça sonne, je rentre chez moi, je prends une feuille, ok qu'est-ce qui est sorti ? Et là, j'essaie d'avoir une hauteur de vue, tient qu'est-ce qu'on peut exploiter ? Quelles tensions ont émergé ? Qu'est-ce qu'on peut encore travailler ? [...] je n'ai pas cette hauteur de vue, cette culture, cette façon d'analyser les propos des élèves parce que ce n'est pas mon job, je n'ai pas été formé là-dessus.</p>	
<p>N 560 : Tout à fait d'accord</p>			

<p>E 561 : Là je veux des sciences de l'éducation, de la philo, parce que là à un moment donné je me dis je sais ne pas faire</p>		<p>Là je veux des sciences de l'éducation de la philo, parce que là à un moment donné je me dis je sais ne pas faire</p>	
<p>N 562 : Oui alors j'avais dit à un moment donné, au début, et peut-être d'une manière un peu maladroite qu'il fallait une certaine dose de dextérité, tu te souviens (s'adresse au chercheur et confirme) ? Et j'ai ce gros doute sur ma capacité à rebondir là, sans juger mais en faisant malgré tout un pas pour faire évoluer les jugements tu vois. Parce que moi quand je suis dans ce genre de débat, parce que je me suis retrouvé dans de telles situations, où je me dis que je suis dans un marasme total, je sais même pas qu'est-ce que je fais de ça tu vois. C'est scandaleux ce que j'entends et comment je dois rebondir ? Il ne me serait jamais venu à l'esprit la liberté de la sœur. Là on est dans des valeurs, dans le repérage de valeurs alors que nous on est dans les savoirs, les connaissances mais là on ne sait pas faire. Et comment lui poser la question, sans le montrer du doigt</p>		<p>j'ai ce gros doute sur ma capacité à rebondir là, sans juger mais en faisant malgré tout un pas pour faire évoluer les jugements tu vois. Parce que moi quand je suis dans ce genre de débat parce que je me suis retrouvé dans de telles situations, où je me dis que je suis dans un marasme total, je sais même pas qu'est-ce que je fais de ça tu vois. C'est scandaleux ce que j'entends comment je dois rebondir ? Il ne me serait jamais venu à l'esprit la liberté de la sœur. Là on est dans des valeurs dans le repérage de valeurs alors que nous on est dans les savoirs, les connaissances mais là on ne sait pas faire. Et comment lui poser la question sans le montrer du doigt, c'est dur</p>	

c'est dur			
------------------	--	--	--

<p>E 563 : Parce que c'est extraordinaire lui il raconte ça, comment moi je va arriver à me dire mais attend c'est un histoire de point de vue. Alors, lui c'e un point de vue de grand-frère, ma alors tourne au tour, tu as le point c vue des parents, le point de vue d prof, des autres élèves, de la sœur don en fait, il faudrait tourner au niveau d acteurs c'est presque un jeu de poin de vie qu'il faudrait mener enfin je sais pas si ça peut se dire mais c'est u peu ça</p>			<p>comment moi je vais arriver à me di mais attend c'est une histoire de poi de vue. Alors, lui c'est un point de vu de grand-frère, mais alors tourne à tour, tu as le point de vue des parent le point de vue du prof, des autre élèves, de la sœur donc en fait, faudrait tourner au niveau des acteu c'est presque <u>un jeu de points de v</u> qu'il faudrait mener</p>
<p>C 564 : Oui c'est ça</p>			
<p>Ch 565 : Oui on a là peut-être la solutio à la question</p>			
<p>N 566 : Oui en fait, faudrait opposer l points de vue et ben en quelque sor dans ces situations repérer le dilemmes et les faire enfin les mett en discussion</p>			<p>faudrait <u>opposer les points de vue</u> ben en quelque sorte dans c situations <u>repérer les dilemmes et l</u> <u>faire enfin les mettre en discussion</u></p>
<p>E 567 : Et donc, on accuse personne on n'attaque pas</p>			<p>on accuse personne et on n'attaque pa</p>

<p>C 568 : C'est relever la contradiction même quand elle n'est pas exprimée trouver la contradiction,</p>			
<p>N 569 : Ouah alors moi la seule faille enfin, c'est pas une faille, non enfin moi j'aurais interrogé comment les grands frères se retrouvent dans cette situation (d'avoir à arbitrer le choix des tenues vestimentaires de leurs sœurs), qui leur assigne ce rôle mais je n'aurais pas pensé à l'avis de la petite sœur, tient qu'est-ce qu'elle en pense elle. On parle que des grands frères et les parents qu'est-ce qu'ils fichent</p>			
<p>E 570 : Oui ça on l'a, ils en parlent</p>			
<p>N 571 : Ah d'accord, mais moi je serais rentré dans ce débat là, mais je discute avec la distance. Je ne suis pas certain qu'à ce moment là j'y aurais pensé</p>			
<p>Ch 572 : Oui parce qu'il est complètement convaincu que c'est pour protéger sa petite sœur</p>			
<p>N 573 : Oui et la réputation de la famille</p>			

<p>C 574 : Oui et si peut-être un jour quelqu'un lui dit : "Mais, t'es sûr que n'es pas en train de la soumettre? ", il arrêter, il n'a peut-être tout simplement pas vu cet angle là d'analyse, oui c'est très fort là tout ça</p>			
<p>E 575 : Oui mais il faut vraiment être très très fin parce qu'ils peuvent fermer en disant oui mais non, moi je protège, point</p>			<p>il faut vraiment être très très fin</p>
<p>C 576 : Oui surtout qu'elle a 7 ans donc c'est sans doute probablement déjà intériorisé, on trouvera peut-être jamais personne pour interroger cette liberté peut-être à part nous</p>			
<p>E 577 : Oui tout à fait d'accord</p>			
<p>N 578 : Et là on en revient à sécurité/liberté. En gros, je sécurise ma famille, ma réputation et je suis prêt à accepter cette forme de dictature</p>		<p>là on en revient à sécurité/liberté. En gros, je sécurise ma famille, ma réputation et je suis prêt à accepter cette forme de dictature</p>	

<p>E 579 : Mais c'est exactement ça, qu'elle valeur va être supérieure à l'autre, quelle choix je dois faire. Et les choix c'est bien interroger les choix, pourquoi vous faites ce choix ? Et là dans cette situation là, pourquoi ce choix ? Est-ce qu'on vit dans un monde d'insécurité est-ce que ceci ou cela ?</p>		<p>qu'elle valeur va être supérieure à l'autre, et quelle choix je dois faire. les choix, c'est bien interroger les choix pourquoi vous faites ce choix ? Et dans cette situation là, pourquoi ce choix ? Est-ce qu'on vit dans un monde d'insécurité est-ce que ceci ou cela ?</p>	
<p>C 580 : Oui ou est-ce que simplement fait de faire émerger la contradiction est-ce que ça ne va pas suffire à faire émerger chez lui l'interrogation que bien « ah oui, mince je n'avais pas pensé ça »</p>			
<p>E 581 : Oui chez lui et peut-être chez d'autres</p>			
<p>C 582 : Oui c'est ça, ça suffit peut-être</p>			
<p>N 583 : Ah oui, être peut-être un peu plus modeste et freiner un peu cette tendance du prof à vouloir aller jusqu'au bout de l'idée, de s'assurer que c'est bien compris et ça à renfort de questions et d'exercices alors que non, on est sur autre chose qui doit laisser du temps</p>			<p>être peut-être <u>un peu plus modeste</u> freiner un peu cette tendance du prof <u>vouloir aller jusqu'au bout de l'idée, de s'assurer que c'est bien compris et ça renfort de questions et d'exercices alors que là non, on est sur autre chose qui doit laisser du temps</u></p>

<p>C 584 : Oui faut pas chercher à finir l'apprentissage là parce que là on est sur des valeurs, et si je cherche à évaluer l'acquisition ben je les plaque alors qu'il faut du temps</p>			<p><u>faut pas chercher à finir l'apprentissage là parce que là on est sur des valeurs, si je cherche à en évaluer l'acquisition ben je les plaque alors qu'il faut du temps</u></p>
<p>Ch 585 : Alors ce qu'on voit c'est qu globalement, et pour tous les trois, manière dont vous posez les questions évolué entre le 1^{er} débat et le dernier. Au début vous cherchiez des réponses précises avec des questions précises au fur et à mesure du temps, on est arrivé à des questions beaucoup plus ouvertes, un peu tournées vers l'incertitude, vous avez varié votre forme de questionnement</p>			
<p>E 586 : Oui ça je le vois bien. On explore plus là avec nos questions. On cherche quoi, je ne sais pas, mais on cherche pour trouver quelque chose d'incertain en fait, c'est ça</p>			<p>On explore plus là avec nos questions. On cherche quoi, je ne sais pas, mais on cherche, <u>on cherche pour trouver quelque chose d'incertain en fait, c'est ça</u></p>
<p>N 587 : Oui c'est marrant ça</p>			
	<p>Entrée dans le débat</p>		

<p>30.52 Ch 588 : Tout à fait d'accord, c'est bien dit, alors on peut reprendre la partie où on peut se concentrer sur la manière d'interroger (visionnage). avec E. on est vraiment là avec des questions naïves, elle entre avec ça. on est bien dans l'entrée dans le débat E. donc avec des questions naïves qui portent sur le vécu, C. c'était des questions conceptuelles, « qu'est-ce que vous en pensez » et N. avec des questions qui amenaient des réactions « Est-ce que vous seriez surpris et choqués », tu cherchais à les faire réagir Et c'est très différent des manières dont avant vous rentriez dans le débat. c'était toute une narration pour entrer dans le débat</p>			
<p>N 589 : Ah oui, ça on fait plus là</p>			
<p>Ch 590 : C. tu avais fait un truc pour lui concentrer</p>			
<p>C 591 : Oui sur les règles, mais ça n'avait rien donné</p>			
<p>Ch 592 : Est-ce qu'on peut en parler sur la manière dont il faut entrer dans le débat, là on a 2/3 minutes pour évoquer</p>			

ça			
33.53 N 593 : Oui ben je pense que les questions naïves c'est la meilleure manière de les faire discuter, de les engager dans le débat. Ca ne demande a priori pas d'efforts			je pense que les questions naïves c'est la meilleure manière de les faire discuter, de les engager dans le débat. Ca ne demande a priori pas d'efforts
C 594 : Oui parce que chez moi c'était des questions difficiles			
E 595 : Oui je crois			
C 596 : Oui parce que toi tu explores d'abord sa situation, tu n'es pas en train de chercher chez les autres, tu es vraiment en train de décrypter la situation, millimètre par millimètre		toi tu explores d'abord sa situation, tu n'es pas en train de chercher chez les autres, tu es vraiment en train de décrypter la situation, millimètre par millimètre	

<p>E 597 : Oui c'est ça, c'est pour ça que le schéma, que je n'avais pas compris quand tu nous en avais parlé l'année dernière en juin parce qu'il me gênait que je n'avais pas encore compris lors des premiers débats, ben et maintenant le schéma il est extraordinaire parce que c'est à partir du schéma que je reste factuel, et donc je ne rentre pas dans l'analyse, je ne dis ben les acteurs, avec qui, et vous pensez quoi, et ils ont dit quoi, et elle a crié fort et puis voilà et puis t'attends t'attends qu'il y a un truc qui démarre</p>		<p>le schéma il est extraordinaire parce que c'est à partir du schéma que je reste factuel, et donc je ne rentre pas dans l'analyse, je me dis ben les acteurs, avec qui, et vous en pensez quoi, et ils ont dit quoi, et elle a crié fort et puis voilà et puis t'attends, t'attends qu'il y a un truc qui démarre</p>	
<p>N 598 : Oui c'est ça, et cette attente autant au début ça gêne, dans mon premier débat là, c'était mon hantise au fur et à mesure ben ça devient les règles du jeu, et ça devient une évidence que ça ne peut pas partir à 10 à l'heure. Alors, je ne me rappelle plus exactement comment ça se passe chez moi, mais je pense qu'il faut faire une description plus fournie enfin je ne sais pas</p>			
<p>E 599 : Oui c'est ça</p>			

35.22 Ch 600 : Alors, je passe une minute chez C. et une minute chez N			
E 601 : C'est la même chose que chez moi			
Ch 602 : Non ce n'est pas la même chose			
E 603 : Ah non ?			
Ch 604 : Non chez C. c'est « qu'est-ce que vous pensez ? » et chez toi E. c'est « Qu'est-ce qui a été fait ? »		chez C. c'est « qu'est-ce que vous pensez ? » et chez toi E. c'est « Qu'est-ce qui a été fait ? »	
E 605 : Ah ouiiii, d'accord, ah oui ce n'est pas pareil			
35.48 N 606 : Tu es encore dans le factuel, tu ne leur a pas demandé de prendre de la hauteur		Tu es encore dans le factuel, tu ne leur a pas demandé de prendre de la hauteur	
C 607 : Je trouve ça dur, vraiment			
E 608 : La bascule hein ?			
C 609 : Oui vraiment très très dur			

<p>N 610 : Complètement d'accord avec toi, je ne sais jamais comment passer de la situation au débat, et je ne sais jamais si on en a assez dit ou pas. Parce que moi-même parfois je me dis, ben moi-même je n'ai pas de question, et les élèves doivent se dire mais qu'est-ce qu'il fait, il essaye de rallonger la séance, il n'a plus rien à dire. J'ai peur que les élèves ne voient pas de sens à ça. Et donc rapidement, je me mets la pression en me disant allez hop hop hop, on passe là lorsqu'il faudrait passer plus de temps je crois</p>		<p>je ne sais jamais comment passer de la situation au débat, et je ne sais jamais si on en a assez dit ou pas. Parce que moi-même parfois je me dis, ben moi-même je n'ai pas de question, où les élèves doivent se dire mais qu'est-ce qu'il fait, il essaye de rallonger sa séance, il n'a plus rien à dire. J'ai peur que les élèves ne voient pas de sens à ça. Et donc rapidement, je me mets la pression en me disant allez hop hop hop, on passe là</p>	<p>alorsqu'il faudrait y passer plus de temps</p>
<p>36.45 Ch 611 : Alors voilà justement quand tu passes de l'un à l'autre (visionnage)</p>			
<p>N 612 : Oui voilà, je fais toujours ça (« alors, quelqu'un a une question ? »). Alors là, ma stratégie c'est toujours la même. Comme plus personne n'a rien à raconter je dis : "Alors est-ce que quelqu'un d'autre a quelque chose à dire?"</p>		<p>je fais toujours ça (« alors, quelqu'un a une question ? »). Alors là, ma stratégie c'est toujours la même. Comme plus personne n'a rien à raconter je dis "Alors est-ce que quelqu'un d'autre a quelque chose à dire?"</p>	

C 613 : Ca je le fais souvent et c'est vraiment un moyen d'amener, trouve, les élèves à chercher ben un peu en eux, dans leur histoire, et ça permet à chacun de trouver une place dans le groupe		Ca je le fais souvent et c'est vraiment un moyen d'amener, je trouve, les élèves à chercher ben un peu en eux dans leur histoire, et ça permet à chacun de trouver une place dans le groupe	
E 614 : Oui, tout à fait d'accord, c'est un peu laborieux parce que ben parce que ça met du tout. Ca ne fuse pas tout de suite comme on voudrait. Mais je enfin c'est vraiment un préalable			
N 615 : Oui et un moyen c'est vraiment maintenant que tu le dis, de montrer qu'on passe à un autre exercice qui n'est pas habituel			<u>de montrer qu'on passe à un autre exercice qui n'est pas habituel</u>
C 616 : Ah oui, une rupture			
N 617 : Oui une rupture nécessaire qui met du temps			une rupture nécessaire et qui met du temps
E 618 : Mais, pour revenir à ce que tu dis, est-ce qu'il n'y avait vraiment plus de quoi raconter ?			
N 619 : Ben il y avait peut-être encore des choses, mais je ne sais pas faire moi-même. Je ne vois pas là, quand je suis dans cette situation, si comment dire, il reste de			

potentiel			
Ch 620 : Oui et cette pression dont parlais			
N 621 : Oui une forme de pression, mais complètement implicite enfin rien enfin comment dire, je n'ai pas d'indices qui pourrait le laisser penser tu vois. En tout cas, je pense que le croquis est sous exploité je pense, notamment quand tu vois ce que vous en faites		je pense que le croquis est sous exploité je pense, notamment quand tu vois ce que vous en faites	
C 622 : Oui mais ce que tu viens de dire est vrai, on a peur que les élèves se détachent, qu'ils n'ont pas de questions alors on se dit ils sont passifs devant ce truc là. Et nous on se dit, il faut qu'on leur inclus si non le débat ne pas prendre, donc on cherche des situations similaires exactement chez les autres			
Ch 623 : Oui, et là je me suis dit, est-ce qu'on n'est pas dans la transposition d'habitudes de prof ?			
N 624 : C'est-à-dire que ?			

Ch 625 : Quand on lance une activité			
C 626 : Ah			
Ch 627 : Comment vous faites ?			
E 628 : Ben on mène les débats			
C 629 : Oui puis on cherche les élèves qui n'écoutent pas, parce que justement on veut que tout le monde soit là avec nous. Et on demande si tout le monde a les yeux au tableau, si tout le monde écoute, tout le monde a la bouche fermée, attention tu dis ton truc, ensuite tu développes ton questionnement en passant de l'un à l'autre, en passant chez plein d'élèves pour être sûr que tout le monde so avec toi. Et y a un peu cette obsession d'avoir tout le monde			
Ch 630 : Que vous avez là ?			
N 631 : Oui, je crois enfin oui			
E et C 632 : Oui oui			
N 633 : Oui il y a cette crainte de faire un flop là			

Ch 634 : Ok alors juste encore quelques secondes (visionnage)			
N 635 : Oui alors pour les inviter à parler, je les fais imaginer en fait être dans la situation ou dans une situation similaire		pour les inviter à parler, je les fais imaginer en fait être dans la situation ou dans une situation similaire	
Ch 636 : Et là, j'ai l'impression quand vous dites c'est compliqué, qu'il y a quelque chose comme un malaise quoi			
E 637 : C'est-à-dire que c'est le silence qui est dur, et que je pense qu'il faut accepter ce silence, et c'est pas parce qu'il y a ce silence là, pour l'avoir vécu et comme je le vois là, que ça ne donnera pas quelque chose derrière			c'est le silence qui est dur, et que je pense qu'il faut accepter ce silence, c'est pas parce qu'il y a ce silence là pour l'avoir vécu et comme je le vois là que ça ne donnera pas quelque chose derrière
C 638 : Oui tout à fait d'accord			
N 639 : Oui c'est même nécessaire. Après ça dépend aussi de la situation. Chez toi, la jeune fille s'est faite agresser ok. Mais chez moi, la situation là, ben Aliah raconte qu'en fait il y avait cette situation d'un transsexuel qui bossait dans le magasin là et voilà, ça s'arrête là			

<p>C 640 : C'est-à-dire qu'on aimerait qu'il y ait de l'indignation quelque part et une réaction forte parce que tout de suite le tour serait joué mais souvent ne se passe rien</p>		<p>on aimerait qu'il y ait de l'indignation quelque part ou une réaction forte parce que tout de suite le tour serait joué mais souvent il ne se passe rien</p>	
<p>E 641 : Oui parce qu'ils n'ont pas cette expérience que nous on a de la vie. Donc tout paraît normal, et quand c'est pas normal ben c'est des réponses ben « ça ne se fait pas » point mais il n'y a pas de développement</p>			<p>ils n'ont pas cette expérience que nous on a de la vie. Donc tout paraît normal et quand c'est pas normal ben c'est des réponses ben « ça ne se fait pas » point mais il n'y a pas de développement</p>
<p>E 642 : Oui mais moi j'aurais dit « ben les gens du magasin, ils pensent quoi »</p>			
<p>N 643 : Oui ça je l'ai dit, ils n'ont rien dit</p>			
<p>Ch 644 : Oui elle a répondu ben « ils n'ont rien dit » basta</p>			
<p>E 645 : Ah, mais alors on aurait pu dire « donc s'ils n'ont rien dit, ils trouvent ça normal, c'est ça ce que ça veut dire ? »</p>			
<p>N 646 : Oui c'est ça, essayer de trouver un dilemme en fait, creuser le non-dit, oui ça je ne le vois pas ça. Là avec la distance ok, mais sur le coup non, n'aurais pas vu ça alors que ça semble</p>			<p>essayer de trouver un dilemme en fait, creuser le non-dit, oui ça je ne le vois pas ça. Là avec la distance ok, mais sur le coup non, je n'aurais pas vu ça alors que ça semble évident mais non en fait</p>

évident mais non en fait			
C 647 : Oui c'est ça, c'est ce que ça veut dire ou ce que ça ne veut pas dire, en fait c'est la question de la signification là de ce qui se passe, ou pas, qui est en jeu		c'est la question de la signification là de ce qui se passe, ou pas, qui est en jeu	
Ch 648 : Oui alors ça c'est intéressant			
E 649 : Oui mais c'est ça ce qui est difficile, il faut presque une pensée en décalage, en même temps que tu écoutes ce qui se dit, il faut pouvoir chercher le potentiel de la situation, les valeurs qui sont là, dans le non-dit comme tu dis, et qui sont en dormance en quelque sorte			<u>il faut presque une pensée en décalage</u> en même temps que tu écoutes ce qui se dit, <u>il faut pouvoir chercher le potentiel de la situation, les valeurs qui sont là, dans le non-dit comme tu dis,</u> qui sont en dormance en quelque sorte
40.58 N 650 : Ouais, c'est ça, c'était une question bête mais qui était la vraie « ah donc c'est la normalité alors c'est cool"			
E 651 : Oui tu grattes, tu grattes et là tu les provoques			tu grattes, tu grattes et là tu les provoques

<p>N 652 : Oui oui mais en même temps c'est inédit, comment ben modéliser ça Là d'accord je vois, mais toutes les situations là sont complètement uniques tu vois</p>			
<p>C 653 : Oui c'est ça, mais c'est de leur rentrer un peu dedans sans pour autant les brusquer, les rabaisser oui c'est chirurgical complètement</p>			<p>c'est de leur rentrer un peu dedans sans pour autant les brusquer, les rabaisser oui <u>c'est chirurgical</u></p>
<p>N 654 : Oui j'aurais pu dire « ben tu transsexuel, c'est normal ? », juste pour les faire réagir. C'est d'ailleurs, ce que j'avais fait avec tes élèves là en disant « donc c'est de la drague » alors que c'était une agression, bravo, tu poses la problématique comme ça</p>			
<p>Ch 655 : Oui c'est un mode de questionnement que tu n'as pas du tout (s'adresse à N.)</p>			

<p>N 656 : Non complètement, je n'ai pas l'habitude de poser ce genre de questions tout comme dans ma vie privée d'ailleurs. C'est toujours un peu cette crainte de déranger qui me gêne et ça je ne veux pas y arriver c'est aussi ma personnalité tu vois. Dans la vie de tous les jours, je enfin comment dire, je ne suis pas d'accord avec quelqu'un je vais plutôt l'intellectualiser et je n'allais pas chercher à le déranger tu vois</p>		<p>je n'ai pas l'habitude de poser ce genre de questions tout comme dans ma vie privée d'ailleurs. C'est toujours un peu cette crainte de déranger qui me gêne et ça je ne veux pas y arriver c'est aussi ma personnalité tu vois. Dans la vie de tous les jours, je enfin comment dire, je ne suis pas d'accord avec quelqu'un je vais plutôt l'intellectualiser et je n'allais pas chercher à le déranger tu vois</p>	
<p>Ch 657 : Oui oui ok tu ne les déranges pas en fait</p>			
<p>N 658 : Oui peut-être</p>			
<p>42.18 C 659 : Alors que c'est le moment où on peut le dire que là on peut faire, on est encore dans l'exposé de la situation. Enfin, je pense qu'on se dit qu'on est encore dans l'exposé de la situation du débat, et on se dit qu'on est en train encore de le faire émerger. Alors que, peut-être que le débat ne peut réellement se faire que quand on rentre un peu dedans</p>			<p>peut-être que le débat ne peut réellement se faire que quand on rentre un peu dedans</p>

<p>N 660 : Oui c'est vrai, faut un peu rentrer dedans, parce que moi je suis resté sur la question que je pense tous les débats c'est « Qu'est-ce que vous en pensez ? » parce que je ne sais pas quoi dire d'autre</p>			<p>faut un peu rentrer dedans, parce que moi je suis resté sur la question que je pense à tous les débats c'est « Qu'est-ce que vous en pensez ? »</p>
<p>E 661 : Oui mais qu'est-ce que c'est difficile de répondre à cette question qu'est-ce qu'on en pense, c'est dur</p>			
<p>N 662 : Oui je sais, c'est hyper conceptuel</p>		<p>je sais, c'est hyper conceptuel</p>	
<p>C 663 : Oui c'est ça, suis bien d'accord</p>			
<p>N 664 : Suis tout de suite dans l'analyse, faudrait dire « mais comment vous réagissez à ça ? », bon encore que c'est pareil</p>		<p>Suis tout de suite dans l'analyse</p>	
<p>C 665 : Oui et là ils peuvent se dire "Qu'est-ce qu'il a envie d'entendre?"</p>			
<p>E 666 : Oui c'est ça, ils se mettent tout de suite dans le mode « élève », et c'est pour ça que ça donne ce résultat, et moi je provoque plus « oh ben si un homme me siffle je trouve ça bien non ? ». Moi je suis plutôt sur ce mode</p>		<p>ils se mettent tout de suite dans le mode « élève », et c'est pour ça que ça donne ce résultat, et moi je provoque plus « oh ben si un homme me siffle je trouve ça bien non ? »</p>	

Ch 667 : Donc ce n'est pas le même niveau de questionnement			
N 668 : Oui et si on te dit « t'es bonne ben chacun a un point de vue là-dessus alors que quand je dis, un peu globalement, « qu'est-ce que vous en pensez ? » bah, on sait pas, on sait même pas de quoi je parle		si on te dit « t'es bonne » ben chacun a un point de vue là-dessus alors que quand je dis, un peu globalement « qu'est-ce que vous en pensez ? » bah on sait pas, on sait même pas de quoi je parle	
C 669 : Oui et puis on pense qu'ils ont des acquis sur le sujet. On part d'un postulat que ça les choque donc on peut passer cette étape et aller plus loin mais en fait non. En fait, intellectualiser les questions, c'est ce qu'on fait d'habitude, c'est ce qu'on nous demande d'habitude , c'est pour ça qu'on peut-être que tu transposes cette façon de faire?	intellectualiser les questions, c'est ce qu'on fait d'habitude, c'est ce qu'on nous demande d'habitude		
E 670 : Oui exact. Et en plus, on pense qu'ils sont choqués			
C 671 : Oui et c'est pour ça qu'on a pris ces situations, parce qu'elles révélaient quelque chose mais qu'en même temps, ça ne faisait pas plus problème que ça pour les élèves. Donc c'est normal que ça ne démarre pas tout de suite		c'est pour ça qu'on a pris ces situations parce qu'elles révélaient quelque chose mais qu'en même temps, ça ne faisait pas plus problème que ça pour les élèves. Donc c'est normal que ça ne démarre pas tout de suite	

suite		démarre pas tout de suite	
E 672 : Oui ben la petite Lilou là, l'interroge et elle j'espère qu'elle va dire qu'elle est choquée et ben non. C'est ce qui est dur, c'est que rien n'est prévisible alors qu'en cours, ben interroges un bon élève tu sais qu'il va bien te répondre			C'est ça ce qui est dur, c'est que rien n'est prévisible alors qu'en cours, ben interroges un bon élève tu sais qu'il va bien te répondre
C 673 : Oui ou t'interroge celui qui a la bonne réponse parce que tu le connais les élèves			
Ch 674 : Ca c'est possible ?			
C 675 : Oui complètement			
45.21 Ch 676 : Donc il y a un problème là dans notre débat, avec ce qu'on sait de l'élève, ce qu'on attend de lui			

<p>E 677 : Oui c'est ça et dans nos cours ben on fait par exemple un travail sur la Chine, ben je sais déconstruire les étapes unes à unes qui permettront à l'élève de comprendre le sujet, donc moi j'ai ce savoir là. Mais en réalité, je ne sais rien de la manière dont lui il a besoin de déconstruire les choses. On sait du côté du savoir comment ça marche mais c'est beaucoup moins clair du côté de l'élève</p>		<p>ans nos cours ben on fait par exemple un travail sur la Chine, ben je sais déconstruire les étapes unes à unes qui permettront à l'élève de comprendre le sujet, donc moi j'ai ce savoir là. Mais en réalité, <u>je ne sais rien de la manière dont lui il a besoin de déconstruire les choses.</u> On sait du côté du savoir comment ça marche mais c'est beaucoup moins clair du côté de l'élève</p>	
<p>C 678 : Tout à fait</p>			
<p>N 679 : Oui et ça c'est vraiment enfin, parle pour moi, c'est notre travail là qui met ça en évidence, je n'avais jamais été attentif à ça</p>		<p>c'est notre travail là qui met ça en évidence, je n'avais jamais été attentif à ça</p>	
<p>C 680 : Oui pareil, et puis autre chose, <u>débat ne part pas d'un thème, enfin de quelque chose qu'on maîtrise mais part ben de rien, de leur vécu et donc connaissance vient après que nous d nous a toujours dit l'inverse</u></p>			<p>le débat ne part pas d'un thème, enfin de quelque chose qu'on maîtrise mais part ben de rien, de leur vécu et donc connaissance vient après que nous d nous a toujours dit l'inverse</p>
<p>E 681 : En tout cas, c'est plus facile pour nous de construire un savoir scolaire que de déconstruire ça</p>		<p>c'est plus facile pour nous de construire un savoir scolaire que de déconstruire ça</p>	

<p>N 682 : Oui et on arrive toujours à ce moment de tension où, avec des silences aussi, on est un peu dans l'incertitude</p>			<p>on est un peu dans l'incertitude</p>
<p>E 683 : Oui c'est ça</p>			
<p>C 684 : Et c'est incontournable je crois ça ne peut pas rouler comme un cou habituel</p>			
<p>47.44 N 685 : Oui alors pour revenir là cette histoire de questionnement m'interpelle beaucoup là où cette histoire du: "Qu'en pensez-vous là? c'est parce que, personnellement, j'ai mal intégré peut-être jusqu'à maintenant, là, là je suis en train de comprendre là en discutant, j'ai mal intégré la fonction et l'intérêt de situation de départ. Chez moi, c'est encore beaucoup trop un prétexte alors que c'est bien plus que ça</p>		<p>j'ai mal intégré la fonction et l'intérêt de la situation de départ. Chez moi, c'est encore beaucoup trop un prétexte alors que c'est bien plus que ça</p>	
<p>E 686 : Oui</p>			
<p>48.09 N 687 : Alors pourquoi je ne suis pas arrivé à me dire que c'est plus que ça parce que je le considère comme une histoire introductive, une simple</p>		<p>je le considère comme une histoire introductive, une simple accroche l'accroche de ta composition rien de plus</p>	

accroche, l'accroche de ta composition rien de plus			
Ch 688 : Donc, si j'ai bien compris, tu ne peux pas en évidence la fonction du croquis, son potentiel pour le débat			
N 689 : Oui ce croquis a une fonction anthropologique en fait, ça permet d'explorer les situations en faisant vraiment ressortir tout ce qu'elle recouvre			ce croquis a une fonction <u>anthropologique</u> en fait, ça permet d'explorer les situations en faisant vraiment ressortir tout ce qu'elle recouvre
Ch 690 : Ah oui, intéressant			
E 691 : Alors que pour moi, ce que j'ai compris, dans le vécu que j'ai eu avec les élèves, réellement j'ai changé d'avis pour le coup, c'est devenu quelque chose dont je ne pourrais plus m'en passer dans le sens où ça me permet d'être factuel et de faire un questionnement qui ne met jamais mes élèves en danger		c'est devenu quelque chose dont je ne pourrais plus m'en passer dans le sens où ça me permet d'être factuel et de faire un questionnement qui ne met jamais mes élèves en danger	
C 692 : Oui pareil, ça les recentre			ça les recentre
E 693 : Je vais faire réfléchir sur un vécu		Je vais faire réfléchir sur un vécu et	

et ça va questionner le mien		va questionner le mien	
C 694 : Sauf que, tu as eu à chaque fois des histoires où l'élève n'est pas victime, l'élève est un témoin			
E 695 : Si sauf pour le premier débat d'ailleurs c'était l'horreur			
N 696 : Oui mais est-ce que ça pose problème parce que regarde le débat avec les terminales, ils étaient concernés à fond puisque harcèlement c'était dans leur classe. Les filles qui venaient de se faire harceler en classe, on les a fait dessiner la classe, ce sont ceux qui vous interpellent, vous êtes installées où etc, là le factuel était intéressant			
E 697 : Parce qu'ils disaient que les élèves du carré rouge, c'était les agresseurs, elles ne les nommaient pas elles ne disaient pas leurs noms mais tout le monde savait de qui elles parlaient tu vois. Et quand ceux du carré rouge parlaient, tout le monde savait carrés bleus, carrés rouges etc			

<p>N 698 : En gros, c'était le seul débat (le débat n'avait rien à voir avec l'étude) où j'ai compris la fonction du croquis</p> <p>Alors y en avait un qui a dit mais le car rouge il faudrait qu'il sorte de la limite de la classe, du lycée c'est au niveau de la société c'est la même chose au-delà. Et en gros tous faisaient références au croquis, tous</p>		<p>En gros, c'était le seul débat (ce débat n'avait rien à voir avec l'étude) où j'ai <u>compris la fonction du croquis</u></p>	
<p>E 699 : Et ça nous permettait de nous mettre à distance, de ne pas montrer le doigt tous ces élèves</p>			
<p>50.54 N 700 : Et tu ancras des savoirs sur le schéma, c'est pas des trucs "Qu'en pensez vous?" comme là non, on part sur le schéma ben hop c'est bien beau on l'oublie maintenant, et on parle sur des idées un peu vagues</p>			
<p>E 701 : Et on était parti sur : « Et vous êtes d'accord avec le schéma ? » et donc ça permet d'avoir tous là présent pour le dialogue là, ils étaient tous acteurs de la situation. Ça permet de créer du commun là</p>			

<p>N 702 : Et les problématiques émergeaient de ce schéma parce que ben on a pu questionner où est le problème mais quand même vous êtes loin comment le problème a pu apparaître et ils bougent là donc qu'est-ce qui passe enfin bref on a pu faire ce travail là et c'était vraiment intéressant</p>			
<p>Ch 703 : Bon merci chers collègues faut qu'on s'arrête là mais on aurait encore pu continuer des heures</p>			
<p>N 704 : Ouais alors c'est bon là pour toi j'ai vraiment appris des choses ce matin sur le schéma, sur les questions, les dilemmes là ça cette question là elle m'intéresse vraiment enfin elle est vraiment à creuser</p>			
<p>Ch 705 : oui je crois que l'étude a vraiment du potentiel on pourra encore continuer un moment</p>			
<p>N 706 : Oui et là comment se fait qu'on provoque quelque chose mais qu'en même temps ça nous bloque, c'est des normes de métier je pense</p>			
<p>N 707 : Oui oui je pense aussi</p>			

<p>C 708 : Mais je sais pas si on l'anticipait tant que ça, parce que moi je ne me dis pas que les élèves ils vont pas être choqués et donc faudra justement parler de ce problème. Je me dis que les élèves ils seront un moment choqués, faut que je trouve pourquoi ils le sont parce qu'il y a une concurrence sur les valeurs, alors on va expliciter ce truc. Je ne me dis pas qu'ils ne seront pas choqués</p>			
<p>Ch 709 : Ah d'accord</p>			
<p>C 710 : Moi j'y crois encore, bon je suis naïve je sais. Je me dis que tout le monde va être indigné par la situation mais après trouver pourquoi ça se passe, s'indigne, et passer à un autre niveau c'est plus compliqué</p>			
<p>E 711 : Oui c'est toute la difficulté en fait</p>			
<p>C 712 : Oui je me dis que c'est ça le travail, en fait c'est juste ces 5% qui restent t'as 95% de faire émerger l'indignation</p>			
<p>Ch 713 : Oui alors pour préparer la séance j'ai lu et relu les BO mais</p>			

disent exactement ça			
N 714 : Oui on découvre les BO			
E 715 : Oui mais moi complètement parce que c'est du charabia			
Ch 716 : Oui voilà ce qu'ils disent les BO on parle de « formation d'une conscience morale », on parle de « formation de la personne », de « recours à des sources documentaires variées dont le vécu de la classe », c'est exactement ce qu'on a fait en tout cas y a des choses qui ont été pensées qui vont largement au-delà de la formation tu sais qu'on avait faite (se tourne vers C.), moi je crois que je me suis trompé lors de la formation			
N 717 : Oh ben tu n'est pas le seul			
C 718 : Oui et partir du vécu de la classe on ne l'a pas fait ça			
Ch 719 : Oui alors attend regarde « développer l'expression personnelle			

<p>N 720 : Oui et un moment on disait es ce que le vécu démocratique de classe est-ce que ce n'est justement p ça le débat, et critiquer les valeurs républicaines c'est les faire vivre et l approprier si non on est toujours da un semblant, un semblant qu'elles so acquises. C'est presque un postulat q tout le monde les partage alors qu c'est bien plus compliqué que ça</p>			<p>est-ce que <u>le vécu démocratique de</u> <u>classe est-ce que ce n'est justement p</u> <u>ça le débat, et critiquer les valeurs</u> <u>républicaines c'est les faire vivre et l</u> <u>approprier si non on est toujours da</u> un semblant, un semblant qu'elles so acquises. C'est presque un postulat q tout le monde les partage alors qu c'est bien plus compliqué que ça</p>
<p>C 721 : Oui nous on ne les conteste p on les assène</p>		<p>nous on ne les conteste pas on l assène</p>	
<p>E 722 : Et c'est comme le petit enfa qui apprend, il apprend en s'opposa aux règles et il attend la réponse d adultes, je vais peut-être un peu lo mais c'est ça</p>			<p>c'est comme le petit enfant q apprend, il apprend en s'opposant a règles et il attend la réponse des adulte</p>
<p>N 723 : Oui c'est Yasmine qui s'oppo en disant si on parle de l'homosexuali on incite le passage à l'acte</p>			
<p>Ch 724 : Oui c'est exactement ça et c'e vrai que notre modèle d'apprentissage on a appris en s'opposant</p>			
<p>N 725 : Oui et c'est pas ça démocratie, au contraire et c'est ce q</p>		<p>c'est pas ça la démocratie, au contrai et c'est ce qui fait aussi sa fragilité</p>	

fait aussi sa fragilité			
Ch 726 : Oui complètement			
E 727 : Oui mais ce que ça veut dire c'est qu'il faut arrêter de faire aux profs des formations disciplinaires, il faut arrêter. On a besoin d'être formé à tout ça, psychologie des enfants, comment réagis avec des élèves difficiles			il faut arrêter de faire aux profs des formations disciplinaires, il faut arrêter. On a besoin d'être formé à tout ça, psychologie des enfants, comment réagis avec des élèves difficiles
N 728 : Nous on fait des formations, de grandes messes sur : " Comment il construit son cours sur tel chapitre", mais ces grandes messes qui en définitive ne servent pas à grand-chose			
E 729 : Oui et pas à 50 en plus			
N 730 : Et on commence un peu à s'approcher des choses intéressantes avec la formation sur l'évaluation, mais il faudrait encore plus nous interroger sur nos manières de faire et sur ce que nous paraît être la norme pour l'excellence, et cette norme il faudrait la déconstruire			
C 731 : Oui faudrait peut-être s'intéresser plus à l'élève, l'enfant			

Ch 732 : Ce que dit Freire, si c s'intéresse uniquement à l'objet et p au sujet on a tout faux			
N 733 : Oui ben voilà, et ce qu'on retie le plus dans nos vies c'est ce qu'on apprit de nos expériences et pas qu'on a appris à l'école, enfin moi			
C 734 : Oui c'est ce qui nous forge			
E 735 : C'est pas les savoirs scolaires q me portent			
Ch 736 : Oui c'est ça bon allez on y va			

ACS 1

C 320 : On traitait, on traitait. Alors, *il y avait deux manières de le traiter, l'ancienne façon, c'était de trouver un texte avec un questionnaire dessus. Un texte adapté aux élèves de 6èmes. Donc finalement très théorique. Hum qui ne touchait pas l'élève, enfin qui était un pur travail scolaire. Deuxième façon de faire, c'était de trouver une situation dans les manuels d'EMC avec des petites BD avec des situations qui étaient dessinées et on faisait réfléchir les élèves sur cette situation en disant ben euh je sais pas, en disant quel droit ils devaient respecter et quel devoir. Souvent ça parlait des droits et devoirs du collégien. Mais ça se rattachait jamais à leur expérience personnelle. Là, je trouvais ça intéressant parce qu'il y avait tout de suite l'utilité de ce concept. Pourquoi on appelle ça comme ça et et pourquoi est-ce qu'enfin l'importance des mots (S) apparaissait tout de suite. Tu vois, là quand j'interviens, tout de suite je me dis ah ça c'est intéressant, là il y a un concept qui apparaît dans ce qu'il a vécu. Donc, je m'arrête et je lui fais tout de suite comprendre enfin c'est pour le groupe ce qu'il faut retenir tu vois (A). Et le fait que hum ces savoirs d'EMC ne soient pas des choses abstraites mais qu'elles soient mises en œuvre tous les jours dans notre vie et bien là c'est net. Je trouve que c'est ça notre boulot de prof tu vois. Ben là ça apparaissait tout de suite clairement et ça c'est bien. Parce que finalement peu importe, enfin pas vraiment peu importe, qu'ils aient le savoir livresque des droits et devoirs du collégien et de la lecture du règlement intérieur ou de je ne sais quoi, ou qu'ils sachent l'utiliser à bon escient finalement je préfère cette façon de faire là. Enfin, idéalement les deux mais surtout celle-ci en fait. Là ça se rattachait vraiment à leur propre expérience. Ils montraient qu'ils avaient qu'ils avaient déjà tous ces réflexes donc il y avait juste à compléter avec des attitudes ou un questionnement par quelque chose de théorique. Mais finalement ils l'éprouvaient déjà tous ces savoirs au jour le jour sans le savoir (V)*

Ch 321 : C'est ça c'est ça, donc du coup ton travail d'enseignant c'est d'aller un peu en mouvement inverse c'est de les chercher dans leur agir, d'essayer de dénicher en fait en quelque sorte ces savoirs dans leurs agirs et puis de les mettre en mots c'est ce que tu disais mais et du coup tu trouves que ça modifie le rôle du prof. Du coup ? Parce que du coup tu ne fais plus vraiment le même travail du coup. C'est deux directions différentes non ?

C 322 : Hum ouais je ne trouve pas que cela modifie le travail du prof, je ne trouve pas. En fait, l'objectif reste le même simplement, il était, on faisait du descendant dans le sens avant c'est-à-dire dans le sens on parlait de l'abstrait pour le ramener dans des situations de la vie. Et là, on part de la situation éprouvée dans la vie et on va monter. (1b-9) Le chemin est différent mais l'objectif est le même. Ça ne change pas fondamentalement l'objectif du prof

Ch 323 : Oui c'est ça, mais ça change les pratiques en fait ?

C 324 : Oui ça change les pratiques oui. Et ta place du coup

Ch 325 : Ouais c'est ça

Extrait 1

ACS 1

C 208 : Tu sais c'est quand le petit Mohamed là, qui est le troisième larron, il est revenu le lendemain en me disant : « Madame, est-ce qu'on fait éducation civique aujourd'hui ? Parce que j'ai ramené une photo de classe et qu'on voit les gens donc lui a ressenti le besoin de faire exister peut-être que lui aussi a été gêné par le côté impersonnel du débat. Déjà lui était pas sur les bons personnages au début du débat. Et il n'a pas dû forcément adhérer entièrement à cette vision et il voulait les rendre un peu plus tangibles en amenant la photo

Extrait 2

ACS 1

C 50 : Alors moi là je les laisse raconter. Une fois qu'ils ont fini de raconter je leur pose d'abord des questions pour euhh comprendre ce qu'ils ont ressenti et ensuite je pose des questions pour

comprendre la situation globalement. Et ensuite on va essayer de poser **des questions pour comprendre et monter un peu d'un niveau.** (A) Et là je me dis et moi qui était lancée je me disais qu'est-ce qu'on va pouvoir poser comme question ? Je me dis *non non c'est pas encore le moment*, (V) *je n'ai pas assez de matière* (S) et **il faut qu'ils s'engagent, qu'ils s'emparent de l'histoire-là** c'est pas à moi de prendre les devants

Ch 51 : D'accord, je comprends. C'est donc toi qui t'es freinée quoi en fait?

C 52 : Je me suis dit oui c'est pas du tout fini leur histoire, on va pas enchaîner tout de suite [...]

C 64 : Oui là je me dis ok donc **on a deux situations qu'on va tirer les mots importants des deux situations** et puis heu discrimination est arrivé finalement assez vite (3b-6)

Ch 65 : D'accord Ok et parce que tu disais un moment euh tu dis ben on est déjà partis sur le débat. Je te remets l'extrait là. On va écouter (visionnage)

C 66 : Pour moi l'exposé est terminé, et euh ils ont commencé à mettre des mots sur ce qu'il s'est passé

Ch 67 : Quand tu dis mettre des mots c'est-à-dire ?

C 68 : **Utiliser des concepts qu'on va réutiliser. Et donc, ils sont déjà en train de s'extraire du quotidien et donc de réfléchir à des situations qui sont plus globales donc je les laisse faire (A)(3b-7)**

Ch 69 : Ah oui plus globales. Que d'autres auraient également vécues et qui sont similaires ? Quand tu dis plus globales c'est ça ?

C 70 : Oui et plus distantes de la réalité

Ch 71 : Ouais. Tu pensais un peu à quoi parce que du coup ce n'est pas tombé ou si un petit peu ?

C 72 : Là je me suis dit en fait ça va permettre à ceux qui ont vécu des situations similaires et qui ne veulent pas tellement les évoquer de se rattacher à cela *parce que du coup ces mots-là ils les entendent, ils les connaissent visiblement et peut-être ça va faire « tilt » chez certains* (S) en fait **ça permet de retourner au niveau du sol** un moment parce qu'on s'extrait de la situation particulière et **qu'on est sur des mots généraux auxquels d'autres peuvent essayer de se rattacher** (3b-8) *quitte à ce qu'il y ait des longueurs, c'est pas grave* (V)

Extrait 3

ACS 1

C 303 : **Là il se trouve que, si tu lâches prise là, il n'y a rien qui se passe mais euh faudrait surtout pas interrompre l'interaction quand il commence à y en avoir (S)**

Ch 304 : Et t'as eu l'impression par moment que tu par moment, interrompais le débat ?

C 304: Non, enfin *oui c'est vrai j'ai interrompu des trucs qui prenaient (S)*

Ch 305 : Ben quand on regarde tout tout au début là quand les élèves ont terminé l'exposé là (visionnage). Tu l'as repris assez fortement là

C 306 : Ouais ouais *là je vois, là je me suis dit non ce n'est pas possible là. On vient de dire que tout le monde parlait en attendant que ce soit son tour pour parler, (A) je ne peux pas énoncer une règle et ne pas la faire respecter, si non je ne suis pas cohérente là.* (V)(4a-9) *Tout ce qu'on disait c'était important euh bref et euh lui là lui il chuchote là, ben non. (A) Je me suis dit qu'en plus il avait quelque chose à apporter (S)*

Extrait 4

ACS 1

C 136 : Oui parce que je pense que euh c'est-à-dire que euh **j'ai déjà fait des séances de harcèlement en classe dans des dans des euh en choisissant des situations qui sont neutres personnellement pour les élèves** (S)

Ch 137 : Ouais d'accord

C 138 : *Oui pour pas qu'ils soient impliqués ou en tout cas pour qu'ils ne mettent pas tout de suite le débat sur un niveau du quotidien pour dire toi t'as fait ça, toi t'as fait ça mais plutôt qu'est-ce qu'on fait en général (S)*

Ch 139 : Ah oui avec le « on » impersonnel c'est ça ?
 C 140 : Oui c'est ça. ***Pour pas mettre en difficulté ceux qui sont harceleurs et qui doivent accéder à une réflexion là-dessus et ne pas les montrer forcément du doigt parce que ce n'est pas la meilleure chose à faire, je sais pas, je sais pas en fait*** (V)
 Ch 141 : Tu sais pas trop en fait
 C 142 : ***Non en fait, je sais pas en fait, là j'hésite un peu en fait. C'est un peu violent là comme ça d'être accusé devant tous les autres où de se rendre compte en même temps que son comportement s'apparente à du harcèlement de même pour la victime si elle est présente dans la classe c'est aussi violent pour elle*** (V) ***et du coup j'ai toujours choisi des situations neutres. Et celle-là n'était vraiment pas neutre pour le coup*** (S)
 Ch 143 : Ah non du tout en effet... elle était même chargée ouais d'accord et euh et du coup tu penses que le message peut malgré tout être reçu ?
 C 144 : ***Non je ne pense pas, non pas du tout. Non je pense que ce que l'on fait en classe de façon générale sur le harcèlement ça ne porte jamais*** (S)(1b-10)
 Ch 145 : D'accord
 C 146 : ***Enfin comme je le fais cela ne porte jamais, c'est clair*** (S)(1b-11)

Extrait 5

ACS 1
 C 104 : *Là je n'ai pas repris Dorian, mince* (A) parce que lui il l'aurait dit. ***Mais je n'avais peut-être pas tellement envie en fait*** (V) (1a-1)
 Ch 105 : Ouais. Ah mais c'est lequel ?
 C. 106 : C'est celui qui est à gauche, c'est celui qui a le **plus grand franc-parler** c'est lui qui a mal été compris par les autres parce qu'il a utilisé euh qu'est-ce qu'il a dit ? Les blacks ou les racistes euh c'était sur les blacks. Déjà il ne savait pas s'il pouvait dire noir ou pas noir. Il était très embêté sur cette question-là et lui *et lui je pense qu'il l'aurait dit. Peut-être qu'inconsciemment je ne l'ai pas interrogé lui parce que lui il aurait dit : « Ben pour moi je trouve que c'était bien fait pour lui ».* (1a-2) ***Et je ne suis pas sûre que j'aurais réussi rationnellement à démêler la situation*** (S) (1b-3) ***et peut-être qu'à cause de ça je ne l'ai pas interrogé*** (A)(1b-4)
 Ch 107 : Parce que cela t'a traversé l'esprit ?
 C 108 : *Parce que pour moi là la situation de harcèlement elle était claire du côté de Dorian.* (S) Il avait aucune tendresse pour lui c'était beaucoup moins ambiguë que chez Arnaud ou chez Mohamed par exemple *et peut-être que je ne l'ai pas fait parce que je ne saurais pas quoi répondre s'ils avaient dit que Maxime c'est un gros nul c'est bien fait pour lui s'il s'est fait taper dessus* (A) (1b-5) c'est bien fait et si enfin je suis pas sûr que rationnellement j'aurais posé les choses de la même façon. Parce que là tu vois là ça me surprend que je n'aie pas demandé Dorian
 Ch 109 : D'accord c'est ça parce que sans doute tu aurais un peu perdu le enfin perdu le contrôle ou tu n'aurais pas su comment euh
 C 110 : Ben c'est-à-dire que si dans un débat sur le harcèlement et la discrimination on ne pose pas clairement là le fait que **peu importe a façon dont la personne vit et les petits tracas du quotidien il y a des choses qui ne sont pas acceptables**, je ne sais pas si j'aurais pu le poser aussi clairement (1b-6)
 Ch 111 : Ah ok d'accord donc du coup voilà peut-être
 C 112 : Peut-être que, ***peut-être que (l'enseignante fait un geste de la main comme pour illustrer comme un serpent qui se dérobe)*** (1a-7)

Extrait 6

ACC 1
 C 288 : ***Je serais allée sur les normes, les règles, c'est interdit par qui ?*** (P2) ***Et c'est comme ça*** (3a-2)
 E 289 : Oui mais bon en seconde. Alors ça on en a parlé le fait d'être scandalisé sur quelque chose. *Parce que l'homophobie par exemple ce gamin qui dit: "Ben oui, c'est normal l'homophobie". On en a parlé*

avec N. et alors avec ce genre de choses ça nous fait avancer, **est ce qu'il faut y aller frontalement, tu vois, c'est interdit voilà et tout est dit, c'est descendant** (P3) non je ne crois pas

C 290 : Non c'est-à-dire que mais par contre **je serais peut-être allés du côté de la Loi tu vois, que dit la Loi là, nous on peut penser quarante mille choses mais on est réglés par la Loi, c'est-à-dire que moi ça me rassure beaucoup de faire ça, quand je suis désarçonnée hop je me rattache à ça.** (3a-3) Je me retranche derrière oui c'est ça, me retrancher derrière la Loi. Quelque part **je me dis que la position personnelle et ce que dit la Loi c'est deux positions différentes. On peut avoir des valeurs qui sont tout à fait dans les valeurs républicaines ou pas du tout, voilà, mais que la Loi elle est au cœur de la République, (P3) (3a-4) ça c'est à dire**

E 291 : Mais alors du coup c'est ça ce qu'il faut faire ?

C 292 : Alors là moi j'en sais rien du tout

E 293 : Moi j'avais bien compris que le débat c'est eux voilà. **C'est le débat il y a des choses qui sortent voilà.** Moi j'avais compris que c'est l'expérience qu'il faut solliciter et que ça là que dit la Loi c'est l'étape d'après. C'est mon H3. Ou alors, on est toujours entre se poser plein de questions je sais pas, je sais plus

C 294 : Parce **qu'un débat d'opinion ça fait PMU quoi tu vois je trouve qu'il manque quelque chose là tu vois, un prof il doit apporter des connaissances, des savoirs, pour moi c'est une évidence** (P3)(3b-5) même s'il ne fait pas que ça

Extrait 7

ACS 2

C 260 : Mais **je ne sais pas du tout quoi faire de cette petite histoire**

Ch 261 : Oui c'est ça, j'écoute ton histoire mais je ne vais pas plus loin dans l'introspection c'est marrant. C'est pas des choses qui t'intéressent en temps normal

C 262 : Ah non, **je les chasse même**

Ch 263 : Oui mais tu la laisses dire

C 264 : Ah non là *je laisse dire, je ne sais pas quoi en faire mais je laisse parler. En temps normal en classe je laisse pas dire c'est évident. On serait dans un sujet de cours, non ! Hors de question mais là c'est autre chose* (A) *bon et elle est dans le sujet, elle parle quand même de ce qui nous intéresse donc c'est tout à fait légitime mais c'est de mon côté je ne sais pas quoi en faire* (S)

Ch 265 : D'accord

C 266 : **Après je rentre dans le cadre tu vois, je suis figée par le cadre.** (A) Ok l'histoire c'est au début tu vois ici c'est celle de Guillaume et elle l'a donnée au début. On est partis de cette histoire et enfin je me fige dans le cadre, il y a une procédure. *Ce n'est plus le moment d'aller investir une histoire.*(A) Ce qu'on peut faire avec Guillaume au début pour lancer le débat sur son expérience personnelle. *Là je me dis je vais recommencer au début et c'est pas possible* (A)

Ch 267 : Ah oui je vois ah oui oui je vois

C 268 : Où alors c'est possible je sais pas

Ch 269 : Oui parce **qu'elle a peut-être plus de choses à dire que Guillaume**

C 270 : Oui *elle a plus de mots* (S) mais bon toute façon *vu l'heure je ne vais pas la relancer c'est clair* (A)

Ch 271 : En tout cas j'en reviens à la classification là c'est excellent

C 272 : Oui puis en même temps **je ne sais même pas où je veux en venir avec cette classification je sais juste que je vais vérifier s'ils ont identifié ou pas et voilà** (S)(3b-12)

Extrait 8

ACS 2

C 337 : C'est marrant, en fait **c'est ce qu'on disait hier on laisse un blanc, on serait tentés de l'occuper mais comme on le laisse et c'est les élèves qui s'en emparent et ils en font quelque chose oui c'est vrai** (A)(4b-1)

Ch 338 : Donc il y a des effets forts là, sûr que si on repart sur un débat avec ce groupe, voire la moitié de la classe, sûr qu'on va avoir un vrai débat entre élèves là ça prend et on est à 13.26 tu vois

C 339 : **Ah mais j'en suis convaincue (V)**

Extrait 9

ACS 2

C 38 : Non **puis d'habitude on est sur des choses préparées, on ne part pas comme ça dans le vide. Puis d'ailleurs c'est ce qu'on apprend aux stagiaires : ne te laisse pas prendre par le rythme des élèves. C'est pas la classe qui impose le travail, c'est toi qui donnes le rythme, qui devances les élèves** (A) (4a-2)[...]

Ch 43: Oui oui alors pour en revenir d'habitude c'est toi qui donnes le rythme et là c'est eux qui le dictent

C 44: Oui

Ch 45 : Mais pourquoi tu acceptes ça ? Pour quelles raisons ? Enfin qu'est-ce qui te fait dire que

C 46 : Ben parce que **je dirigeais de trop le débat (A) et comme j'inclinai le débat vers là où je voulais aller enfin je donnais une orientation là au débat (4d-3) j'allais vraiment vers comme quand je fais cours tu vois. Je sais où je vais et c'est comme ça qu'on fait avancer les élèves. (4a-4) Que là, ben c'est ce qu'on a dit ensemble [à l'autoconf croisée], faut que les élèves se dévoilent donc je ne peux pas tout anticiper jusqu'à leurs réponses (S) (4b-5)**

Ch 47 : Ah oui

Extrait 10

ACS 2

C 359 : **C'est dingue mais on s'en fout de ton questionnement, c'est fou ça fait trois minutes que je tourne autour pour avoir cette définition et elle, elle vient avec complètement autre chose. (A) Mais ça montre bien qu'ils ont d'autres préoccupations que nous, (S) (3d-15) là je cherche une définition parce que je me dis quand même, il faut quand même qu'ils sortent avec quelque chose, (3b-16) qu'ils ont appris quelque chose et là, pouff, elle insiste en plus pour passer sur complètement autre chose (V) (3c-17)**

Ch 360 : En fait oui complètement

C 361 : Oui **c'est ce qu'on disait l'autre jour [à l'autoconf croisée] nous on tient un fil mais eux sont sur un autre. (3c-18) Mais tu vois j'ai abandonné, en temps normal là je lui dis mais tu réponds pas à ma question là j'abandonne la réponse attendue à ma question et je la laisse parler (S)**

Ch 362 : Oui c'est vrai ça, mais comment tu motives ce choix ?

C 363 : Ben avec le travail qu'on fait, ben je me dis **ils ont sans doute des choses importantes à dire (S) puis c'est leur parole, qu'on cherche pas la nôtre là, c'est ça le débat (V)**

Ch 364 : Oui c'est ça

C 365 : **Je me dis ok ça sort pas, ben tant pis mais bon c'était pas facile là j'ai pris sur moi, c'est clair je te dis pas (A)**

Extrait 11

ACS 2

C 369 : Ah oui, **là ils ne contrôlent plus leurs paroles, là ça sort,(A) ils sont de l'autre côté du miroir (S)(3c-19)**

Ch 370 : Oui et toi ton attitude là

C 371 : Oui ben **c'est clair là je suis bien plus détendue que l'autre jour, prête à tout recevoir (V)ben c'est ce que j'ai dit avant, c'est mon intention de départ là et ma volonté de me dire ils ont des trucs importants à dire, sans doute plus que ce que j'imagine et c'est ça ce qui prime (A)(3c-20)**

Ch 372 : Oui c'est vrai, il y a une décontraction qui est forte, non pas que tu ne l'aies pas été avant mais là c'est affirmé

C 373 : Oui oui mais ça se voit là oui puis il y a des choses qui se passent aussi là, mais **c'est le kiff là c'est incroyable là**

Ch 374 : Oui là elle se livre, et la suite [visionnage]
C 375 : C'est horrible. **Ils ont tout compris. Soit t'es proche des surveillants et t'as tout compris soit ce n'est pas le cas et tu t'en prends**
Ch 376 : Ça dit beaucoup de choses ouais et sur le dernier passage là [visionnage] et là dans quel état d'esprit tu es ?
C 377 : Alors **là j'ai aucun fil hein, aucun. Je laisse dire je ne contrôle rien mais c'est stressant (A)**
Ch 378 : Ah oui ça contraste
C 379 : Oui ben je me dis que de toute façon, quand je contrôle ça n'a pas pris (S)

Extrait 12

N 214 : *Oui c'est ce que je faisais aussi tout le temps dans mon débat, c'est par exemple quand cette jeune fille, elle dit à son camarade « mais ce que tu dis c'est raciste » et au lieu que je les laisse parler, j'ai arrêté les échanges et j'ai dit « attention là, est-ce qu'on peut définir ça, est-ce que c'est du racisme ou pas ? »* alors que ça commençait à bouillonner, là moi j'arrive là et « alors est-ce qu'on peut définir là ? » (P2) et du coup je passe sur le champ des connaissances alors que c'est la valeur qu'ils donnent aux mots, à ces mots, peu importe la définition qu'il aurait fallu chercher et ça (P3), c'est des réflexes de prof (P1) clairement et faut sortir de ce schéma (P3)
C 215 : Voilà on y est, des vieux réflexes (P1) [rire], mais je suis d'accord avec toi (4a-2)
E 216 : Non mais c'est ça vraiment clairement (P1)
N 217 : Alors que ça bouillonnait vraiment là, ben en cherchant la définition j'ai tout cassé là (P2)
E 218 : Alors qu'ils ont le droit d'avoir leur propre définition et de dire les erreurs (P2)
Ch 219 : Ah oui les erreurs ça c'est intéressant parce que d'habitude
E 220 : Ben les erreurs on les corrige, direct
C 221 : Oui **clairement on est là pour ça**
N 222 : Et là, bon encore une fois je me répète mais, là il faut les laisser dire là, faut rester dans cette forme d'exploration comme si on était des spéléologues, voilà c'est le mot, spéléologues, faut laisser tout dire même des choses fausses parce que ce qui est important c'est qu'ils se livrent enfin si on veut qu'ils se développent, que les valeurs évoluent, il faut qu'ils puissent dire leurs points de vue, peu important les connaissances, si elles sont bonnes ou pas et ça c'est dur hein c'est dur mais en tout cas faut pas corriger tout ce qui se dit (P3)
C 223 : Oui c'est faut (il manque un mot ? c'est ça, faut... ou c'est une sorte de citation : c'est « faut se... ») se pincer pour pas corriger [...]
C 264 : Oui **ils vont être dans le process de chercher à assimiler ce que tu as dit, (P2) faut moins conceptualiser** (P3) (4d-3)

Extrait 13

ACC 2
C 28 : Alors moi je suis partie sur les règles parce que la fois d'avant quand on avait demandé la dernière fois, parce que c'est sur la rumeur là, qui a vécu une situation ben **il y avait une chape de plomb, personne osait parler alors que tout le monde avait vécu quelque chose**. Anissa voulait parler mais comme il y avait plusieurs filles de la classe qui étaient dans l'histoire, elle n'a pas voulu parler. Alors on avait fait des petits papiers pour y noter si quelqu'un est contre d'en parler et en effet certains ne voulaient pas en parler. Alors, **je me suis dit là on va partir de la règle, pour rassurer tous les élèves sur les règles de la confidentialité, pour que tout le monde s'écoute puis je suis passée à on ne juge pas, on ne critique pas (P2) etc. Sauf que à mon avis, cela a eu zéro impact**. Parce que la règle est arrivée bien avant le besoin bien bien avant, donc **cela n'avait pas d'intérêt pour eux, je crois que là aussi faut un peut sortir de nos habitudes, et c'est ce qu'on a appris aussi. S'ils n'en éprouvent pas le besoin je crois que c'est juste pour nous, on a l'impression de poser un cadre utile mais en réalité ça sert à rien** (P3) (3a-2)

E 29 : J'allais te demander est-ce que, la façon dont s'est amené, *quand on amène la règle de manière péremptoire, chose qu'on fait tous hein, je me dis, moi, valeur zéro (P3)*

C 30 : Ca n'a pas d'effet parce que le besoin n'est pas encore là

N 31 : Tout à fait

E 32 : Et il nous met dans notre rôle là, ça y est. *Pour les élèves, clairement on les confine à leur rôle et ça ils le sentent bien et au contraire, moi je crois qu'il faut que les élèves sortent de ce rôle sinon on est complètement dans, euh comment, dans un effet de vernis. On dit enfin du point de vue des élèves, ils se disent qu'il faut donner au prof les bonnes réponses mais c'est pas ça qu'on attend (P2)*

N 33 : Oui alors quand tu parles du besoin là tu vois ben je peux faire le lien avec ma situation là. *Je suis arrivé avec une définition, je vous demande de redéfinir etc, est-ce que les élèves en avaient réellement besoin ? Est-ce que ça s'imposait là à ce moment-là ? Je ne crois pas. Est-ce qu'au contraire le débat n'aurait pas amené à ce qu'entre eux ils redéfinissent, à un moment des échanges, ça tu vois (P3)*

C 34 : Oui parce qu'au fond, *ça répond à notre besoin, pas aux leurs, c'est à notre besoin qu'on répond là [...]* (P3)

C 42 : Parce que **si on le fait c'est bien pour que ça réponde à un besoin de quelque chose donc là c'est clair c'est un besoin du prof**. Ou alors on a pensé que les élèves ont un besoin, on l'a anticipé. Mais là non c'est notre besoin, là où on a besoin de se rassurer, ou de se dire tient faut pas que j'oublie de rappeler les règles parce que lors de la première autoconf ben je m'étais rendu compte que je n'avais pas énoncé les règles et que le débat n'avait pas été génial. Donc qu'il fallait maintenant poser un climat de confiance enfin ça répond à un besoin du prof, ça n'a rien changé du débat, il n'était pas meilleur pour autant (P2)(3a-3)

Extrait 14

ACC 2

E 413 : Oui parce que c'est ancré dans les pratiques, c'est **devenu une norme** c'est comme ça qu'on fait point (P1)

N 414 : Mais les élèves sont arrivés en gros avec des questions pertinentes en gros et ils sont arrivés avec leurs propres questions

C 415 : Et **il n'y avait pas le côté prof, je m'installe, je fais ce qu'on me demande là un peu en mode vernis tu vois, où on va retrouver du superficiel, là je m'installe et j'écris ce qu'on me demande, y avait pas cet espèce de formatage là (P2)**

N 416 : Voilà oui, et tu te rends compte la démarche de certains musulmans là dans ton cours qui disent ça n'existe pas pour moi et qui te disent à la fin ben ils demandent à se coltiner le sujet là avec le travail que tu as demandé ? Purée je trouve ça incroyable

Extrait 15

ACS 2

C 214 : Alors là t'as vu? **Je me coupe la parole, je termine même pas la phrase**. (A) Là, je me rends compte que je parle beaucoup trop, (V) que je prends toute la place là, (S) que j'étouffe littéralement les élèves (V) (3c-1) là mais sur le coup, je dis "stop", j'arrête, je termine même pas la phrase (A)

Ch 215 : Et la suite [visionnage] là c'est intéressant quand même

C 216 : Alors là c'est clair, **ce que je veux, c'est pas des gamins d'apparence là, c'est pas des façades**. (V) Là je le démasque et tu as vu, il acquiesce en plus. (3c-2) Puis j'envoie un signal fort aux élèves là, c'est évident (A)

Ch 217 : Et effectivement il confirme d'ailleurs l'élève qu'il était dans des réponses toutes faites tout attendues mais c'est conscient pour toi ?

C 218 : Ah oui, *c'est conscient clairement et ça marche là, tu vois j'arrive à libérer la parole comme là (A) (3c-3)*

Ch 219 : Donc là tu veux faire un vrai débat quoi

C 220 : ben oui **un truc formel pour du formel ça ne sert à rien** (S)

Ch 221 : C'est intéressant ce que tu dis parce que tu te souviens du premier débat on évoquait les élèves harcelés et tu disais que tu avais conscience que dans le harcèlement les élèves disent des choses tout attendues et qu'ils sont capables de sortir de ton cours et d'harcéler tout de suite derrière. Et que tu en avais conscience mais qu'en même temps tu trouvais ça important parce qu'en tant que prof tu trouves quand même que les savoirs sont importants pour qu'ils agissent en connaissance de cause je ne sais pas si tu t'en rappelles

C 222 : Ah oui, complètement oui

Ch 223 : Que là tu dis quand même que ça non, ça je n'en veux pas maintenant tu places ça en second plan et c'est bien l'élève qui t'intéresse mais dans une rencontre sincère qui n'est plus teintée par le prisme des savoirs

C 224 : **Ah oui, je ne m'en étais pas rendu compte**

Ch 225 : Donc autant chez les élèves des points de vue se déplacent autant chez toi aussi

C 226 : Ah oui, exact je ne m'en étais pas rendu compte

Ch 227 : Je ne sais pas à quoi c'est dû

C 228 : Ben en fait, **ils doivent être capables de faire les deux, comprendre les choses et agir de sorte que euh enfin tout soit en harmonie** (S) (3b-4)

Ch 229 : Oui oui c'est vrai

C 230 : Parce que **les exigences de la vie sociale franchement qu'on leur impose c'est aussi d'avoir des idées convenues et de savoir à quel moment changer de registre** (S) (3a-5)

Ch 231 : Oui

C 232 : Après ça dépend ce que tu veux faire, **si tu veux qu'émerge le discours de la société, un discours convenu de la société ou vérifier qu'il les (l') a acquis ou réellement qu'il soit dans le vécu quotidien, (3a-6) l'idéal enfin mon idéal serait d'arriver à fondre les deux, parce que les normes sociales c'est ce qu'on cherche à propager alors c'est cette rencontre qu'on veut** (V)

Ch 233 : Et là clairement tu le démasques parce que les normes sociales là chez Bilal c'est ça hein?

C 234 : Oui oui c'est lui, **je le démasque oui** (A)

Ch 235 : Ben elles sont acquises mais en même temps tu veux voir s'ils adhèrent ?

C 236 : Oui **c'est ça que je veux faire, est-ce que c'est pas juste de façade donc là on est bien dans l'emc, le développement moral et pas l'instruction civique** (A) (3d-7)

Extrait 16

ACS 3

Ch 410 : Donc c'est intéressant de faire émerger ça sans tirer de boulets rouges là-dessus

C 411 : Oui, c'est à dire que **je crois qu'à ce niveau, toutes ces idées racistes parce que c'est ça, c'est des maladresses mais dans dix ans ils vont voter front national. (S) Donc j'accepte ces propos même si ça heurte, là (V) je les laisse et j'encourage même ces prises de paroles. (A) Pas le contenu mais bien qu'ils se sentent autorisés, oui c'est ça, à dire les choses comme ça on peut les faire avancer** (3d-14)

Ch 412 : Ca tu y tiens

C 413 : Ben oui ben tout à fait oui

Ch 414 : Enfin quelque chose à changer dans ton questionnement

C 415 : Oui ben **on en a parlé là l'autre jour, avant je posais des questions pour qu'ils trouvent la valeur à mobiliser, la bonne valeur. Là j'explore plus, je les pousse aussi un peu faut le dire** (A)(3d-15)

Ch 416 : Oui bien sûr, c'est vraiment net d'ailleurs

C 417 : En fait à partir du moment où tu as dit, je ne sais plus quand tu avais dit ça, la dernière fois tu as dit, ce qu'on fait, attend comment tu avais dit ça déjà, quand tu avais dit qu'on est dans du développement moral

Ch 418 : Oui oui

C 419 : **Je me dis que quand on fait du développement moral, tu ne peux pas chercher du concept, c'est impossible. Tu dois partir de ce qu'il y a** (S)(3d-16)

Ch 420 : Ce qu'il y a ? C'est-à-dire ?

C 421 : Ben **leur vécu, donc tu es obligé un peu d'aller chercher, chose qu'on ne fait pas en cours, et là c'est net, je pose des questions pour chercher un peu plus ce qui les pousse à penser comme ça. En même temps, tu n'es pas sûr de ce que tu vas trouver (S) tu vois. Et il faut pouvoir accepter ce qui va sortir pour en faire quelque chose (V)(3d-17)**

Extrait 17

ACS 3

C 246 : Ben **je trouve que relever des contradictions là dans les phénomènes, ou ses effets contraires dans un même phénomène, ça amène de la nuance, on n'est pas dans des Lois, si tu fais ça alors il se passe ça, si tu fais ça il se passe ça. On est dans l'humain et donc parfois répéter une insulte va affaiblir l'insulte et dans d'autres cas c'est le contraire tu vois ? (3d-18) C'est comme ça parce qu'on est humain, ça apporte de la nuance dans la réflexion. Il n'arrête pas de me traiter de. Ça peut être très renforçant comme insulte et pour certains élèves « oui mais il le dit tout le temps alors ce n'est pas grave ». (S) On est souvent confrontés à ces deux types de remarques dans la classe, et voilà**

Ch 247 : Oui tu veux montrer que c'est plus complexe que ça et qu'il n'y a pas de réponse toute faite

C 248 : Oui c'est ça, **il n'y a pas une vérité, pas une réponse toute faite, y'a pas de solution toute faite au problème de harcèlement. Je trouve que enfin ce que je cherche c'est qu'ils comprennent qu'avec de la nuance, ils seront moins prompts à juger, ils seront plus souples. (V) C'est un choix fort je trouve enfin moi ça me correspond (3d-19)**

Ch 249 : Au fond c'est comme si tu contribuais à la définition d'un citoyen, c'est quelqu'un qui a des principes, tu l'as dit avant, mais aussi de la souplesse ?

C 250 : Oui **quelqu'un qui est capable de comprendre le point de vue de quelqu'un (S)**

Extrait 18

ACS 3

C 254 : **Là je me dis mince, je ressens le besoin de reformuler le débat! (A)(3b-20) Là je me dis mince, j'influence le débat, (A)(3a-21) non c'est pas bon (V)**

Ch 255 : Ah?

C 256 : Ben là tu vois **je dépasse mes prérogatives (S)**

Ch 257 : Lesquelles ?

C 258 : Non enfin ce que moi je veux tu vois. **L'idée c'est de ne pas influencer les élèves, de laisser venir les élèves, (V) ce qu'on disait ensemble (à l'autoconf croisée), il ne faut pas diriger le débat vers ce qu'on veut non il faut les laisser venir quitte à laisser tout dire tant pis après on reprend ensemble (S) [...](3a-22)**

C 268 : **Mais je ne veux pas non plus les formater dans je dois penser ça, je dois penser ça (V)(3d-23)[...]**

C 275 : Non mais oui, **au premier débat, j'aurais un peu plus réagi, mais avec nos échanges enfin faut que ça se dise, donc je laisse dire et je creuse [...](S)(3d-24)**

C 285 : Oui là regarde, **là je prends sur moi, regarde, ça se voit là, (A) je suis scandalisée et j'ai envie de faire la morale mais non, je me retiens (V) parce que si non, j'arrête toute la dynamique, (S)(3a-25)** du coup elle dit : « Les blonds c'est devenu un stéréotype, donc c'est moins grave », et là j'arrive à : « L'humour repose sur des stéréotypes donc c'est moins grave ». **Et c'est long là le silence que je me force à respecter (A) tu vois. Je me dis que ça fait avancer le débat donc (S)**

Extrait 19

ACC3

C 380 : Oui c'est ça. Et **je pense que s'il y a un jugement ou la moitié ou le quart d'un jugement perceptible ça s'arrête, on ne peut plus discuter (P3)**

N 381 : **Là il n'y a pas de jugement en fait, tu as posé des termes qui ne sont pas insultants en fait, parce qu'on revient sur ce qu'est le terme racisme (P2)**

E 382 : Mais vous ne l'avez jamais vécu ça, une situation où quelqu'un va dire quelque chose qui va à l'encontre d'un propos d'élève comme ça, ben c'est fini. On ne peut plus parler

C 383 : C'est pour ça que moi je pense que l'EMC, du moins comme on le pratique là, il faudrait le diluer dans toutes les matières, au final, à tous les instants on doit pouvoir avoir des moments de discussion comme ça avec les élèves, sur des points divers sans pour autant que ça fasse matière (P3)(2b-1)

N 384 : Oui tout à fait d'accord. D'ailleurs, je peux rajouter une expérience qui n'a d'ailleurs pas été aboutie, **sur le conflit israélo-palestinien**, où les élèves ont voulu se lancer sur un débat dans ce registre-là, mais ça n'a pas fonctionné mais pas du tout à cause des élèves mais à cause de moi. Mais **le débat aurait été vite parti mais je n'avais pas assez le temps et j'ai mal formulé mes questions**. Bref, mais on peut faire ça, tant qu'on travaille sur de l'histoire-géographie, des mathématiques etc tant qu'on travaille sur des compétences c'est bien, *l'aspect civique, moi en tant que personne et en tant que citoyen on le trouve partout (P3)*

Extrait 20

ACC3

E 185 : Mais moi **j'ai une peur de laisser des choses comme ça et qu'il n'y ait pas de compréhension** (P2) mais en même temps c'est ce que j'ai fait quand même sur le racisme ordinaire. Je leur ai dit, pour moi, pour moi c'est du racisme ordinaire

C 186 : Je sais pas si tu peux rechercher une compréhension immédiate après, c'est ce que tu disais tout à l'heure, il y a des choses qui sont entendues et qui ont plus de poids quand ce n'est pas nous qui les disons, mais plutôt un pairs, qui les dit. Mais ils font leur chemin. (P2) (2b-2) **A la fin de ce débat, des élèves sont venus me voir en me disant mais c'est génial madame ce débat. J'ai encore envie de réfléchir pendant des heures madame.** C'est pas terminé du tout, il faut aussi penser au rire comme une chose positive, elles disaient : ça nous fait grandir

Ch 187 : C'est le propos des élèves

C 188 : C'est le propos des trois gamines-là qui sont de dos là

E 189 : Mais c'est incroyable

C 190 : Elles sont même restées à la récré et puis **quand ça a sonné, ça ne m'était jamais arrivé, les élèves n'ont pas bougé. Ils n'ont pas rangé les affaires comme ils font d'habitude** alors que toi tu es encore en train de parler enfin c'était incroyable

Extrait 21

ACC 3

C 87 : Et c'est tout le temps, on ne se rend pas compte que les élèves ne captent rien, que les élèves perçoivent mal un truc que tu as dit, que nous on a l'impression de faire les choses bien ou mal mais que eux sont à l'opposé de ce que tu t'imagines. (4c-1) Et là c'est pire là parce que ça touche tes valeurs profondes. C'est des valeurs de vie, de famille, qu'ils vont transmettre à leurs enfants, qui se transmettent à leurs amis, et je me dis que ce qu'on fait là ouah, c'est précieux pour eux (P3)(4d-2)[...]

E 89 : Ben on est formés à la connaissance, au programme. Et la parole de l'enseignant elle bloque tout, le prof c'est le prof, le prof a raison

C 90 : **L'élève, il veut faire plaisir donc même s'il ne comprend rien il va recopier, il va faire la façade, une belle vitrine, et y a rien derrière si tu ouvres la porte (P3)**

E 91 : Et quand ils deviennent grands, ils disent ben le prof lui, laisse tomber, il ne comprend rien

N 92 : Alors quand tu poses la question d'où ça vient, tu entends quoi ?

Ch 93 : L'idée qu'on puisse ignorer d'où viennent nos jugements, nos points de vue. C'est pas un jugement, c'est un constat que les élèves en sont là aujourd'hui

C 94 : Mais on ne fait jamais ça, on ne fait jamais émerger les valeurs des élèves, jamais. Même quand on fait de l'EMC [...] (P2)(4a-3)

C 109 : Je pense *qu'il y a aussi une réticence professionnelle à dire « là, je vais jouer sur les valeurs qui sont intrinsèques à l'élève, qui je suis pour imposer des valeurs », est-ce qu'on n'est pas dans une forme de conditionnement, en histoire-géo tu vas quand même trouver cette distance (P2)*

Extrait 22

Annexe 33 : Etude du cas Evelyne, *verbatim* extraits 1 à 27

ACS 1

Ch 49 : Et là pareil ? Même sentiment là si je mets la suite de ton extrait ? (visionnage)

E 50 : Là oui mon intention est d'abord ben de me dire ben d'abord *je suis surprise parce qu'ils sont un peu mou et mon intention là c'est de, les, pas de les provoquer mais d'aller les chercher comme on l'avait dit pour les mettre en compréhension de ce qui se passe (A) en déplaçant là le sujet vers l'adulte, en faisant des parallèles avec le monde des adultes (S)* pour qu'ils aient conscience donc « salut les marocains » je l'ai pris l'exemple parce qu'ils avaient dit ça avant **dans la situation de départ**

Extrait 1

ACS 1

E 62 : [...] *là tu vois précisément je suis tellement en situation de, enfin **je suis dans une situation tellement inhabituelle, je ne sais plus quoi dire,** (A)(2a-2) et euh un moment donné comment t'expliquer là ce qui se passe là **si tu n'avais pas été là, tu vois si cela avait été un moment de cours ordinaire j'aurais arrêté et j'aurais dit : « Là il y a ça et ça », je serai revenue à mes habitudes de prof (2a-3) parce que quand je suis en position de déstabilisation je reviens à des habitudes claires pour moi,** (S) tu vois ce que je veux dire ?*

Ch 63 : Ben euh pour euh

E 64 : Ben *pour que je sorte de là (2a-4) avec ben voilà les choses comme on peut les voir, je les analyse, j'organise un peu comme une restitution, c'est mon rôle, ce n'est pas un choix, tu vois ? (V)*

Ch 65 : Je vois

E 66 : *Là, **j'ai qu'une envie c'est de poser un discours moralisateur, même de manière courte (2a-5)(A) parce que c'est pas ce qui est attendu là (S)***

Ch 67 : Ah ?

E 68 : Ben *oui, poser une morale, une éthique, un comportement ben là ça, ce que vous dites, ça ne se fera pas, voilà parce que si ça se fait ben c'est pas acceptable, et ça c'était à dire (A)*

Ch 69 : D'accord

E 70 : Très très compliqué pour moi

Ch 71 : Parce que là tu t'es heurtée euh

E 72 : *Oui je me heurte à un dispositif qui me poussait à aller un peu au-delà de mes pratiques et habitudes professionnelles (A)(2a-6) mais même humainement, en tant que personne, je ne peux pas laisser dire cela. Je ne peux pas les laisser quitter le cours sans avoir compris que c'est des insultes ordinaires et qui n'ont pas lieu d'être (V) (2a-7)*

Extrait 2

ACS 1

Ch 51: Qu'est-ce qui te guide là?

E 52 : Ben ***qu'on doit être outré de ce type de situation [insultes ordinaires] et franchement je ne peux pas laisser dire ça et surtout accepter qu'il n'y ait pas de réaction, ça m'est insupportable (V) (2a-1)***

Extrait 3

ACS 1

E 216 : Parce que *j'étais happée par tous ces élèves qui n'allaient pas dans mon sens oui enfin j'étais épuisée* (A) (1b-3)

Ch 217 : Bon là on est à trente-six minutes là quand même, c'est pas rien

E 218 : Pour moi ça a été épuisant (1a-4)

Ch 219 : Oui plus que lors des cours habituels j'imagine

E 220 : Oui clairement, parce qu'à l'ordinaire, tout est cadré, préparé, minuté oui et là y a rien, j'ai pas un programme à suivre et là ça me déstabilise (1a-5)

Extrait 4

ACS 1

E 96 : Là je suis bloquée, je ne dis plus rien, j'hésite, clairement (A)(1b-9) parce que je sais qu'il ne faut pas que j'aïlle sur la définition, (S) c'est pas à moi de leur dire là, faut que cela vienne d'eux. (V) Là si je devais refaire je dirais mais attendez, le racisme ordinaire enfin là je me dis ben à un moment donné il faut quand même que je leur ramène le racisme, ordinaire là il faut des définitions parce que là faut savoir de quoi on parle tous. Il faut qu'on soit clair tous ensemble. Alors c'est ça, ça, ça, ça, alors on en est où ? Là je me dis voilà là peut-être que cela m'aurait sauvée et peut-être qu'on aurait pu euh sortir de ce débat sans fin, suis vraiment prise dans un dilemme (V)(1a-10)

Ch 97 : Hummm un moment d'arrêter et de dire voilà alors le racisme ordinaire c'est ça, voilà la définition, c'est ça?

E 98 : Ben oui, ben pour être parfaitement à l'aise j'aurais pris une définition de je ne sais pas trop d'où, et j'aurais projeté la définition qui ne serait pas de moi donc voilà comme ça c'est pas moi, elle est là, on la lit ensemble bon alors est-ce que ça rentre tout ce que vous avez dit dans la définition ? Là je me dis où je peux encore inventer autre chose, on regarde je vous donne un papier qui reprend voilà ce que c'est le racisme ordinaire tac tac tac tac et vous barrez des choses où enfin je sais pas bref une autre petite activité (S)

Extrait 5

ACS 1

E 32 : [...] Alors là si tu veux ça m'a tellement ça m'a tellement enfin si tu veux un moment un moment c'est difficile de si tu veux enfin bon avant je disais que je n'avais pas d'objectif précis, si en fait tu vois c'est pas vrai en fait j'avais un objectif clair c'est qu'on a compris, enfin que les élèves disent : « Et bien oui là c'est du racisme ordinaire », tu vois qu'ils ne soient pas de bons petits soldats (S)(1a-1)

Ch 33 : De bons petits soldats

E 34 : Oui tu vois qu'ils se disent « enfin voilà oui quand même c'est vrai » et qu'un groupe d'élèves finalement adhère à cette idée oui oui ben finalement c'est pas bien.(V)(1a-2) Tu vois le truc quoi ?

Extrait 6

ACC 1

E 115 : Oui tout à fait. Je peux essayer de me mettre là au milieu sans table et sans rien devant. Oui pourquoi pas c'est à tenter oui [...]

Ch 119 : E. je sais pas si tu avais terminé là parce que je te vois réfléchir

E 120 : Oui, non en effet parce que je réfléchissais parce que je vais quand même leur demander d'écrire tu vois là pour la situation. (P2) Parce que je considère que cela pose la pensée, ça rassure. (P3)(2a-1) On a une table on a un stylo tu vois. Mais bon je me rends compte que c'est moi ça, c'est complètement moi, je projette

N 121 : Oui en fait alors ça c'est une question. On en a parlé ensemble de cet aspect

E 122 : Parce que ça, je le projette à travers ma personne, ce que je suis, je pense mes peurs aussi (P2) tu vois

N 123 : Oui et ce que tu penses aussi

E 124 : Moi, j'ai besoin d'une table un stylo une feuille. Parce que j'aime bien gribouiller, tu vois, en même temps que je parle (P2) [...]

E 128 : Oui, alors c'est qu'on s'interroge à chaque fois avec N. on a cette chance de pouvoir échanger ensemble tu vois contrairement à toi en tout cas cette phase écrite, c'est une idée. ***Cela se fait dans le débat classique tu vois, quand on demande aux élèves de faire une recherche documentaire (P1)***

C 129 : Oui

N 130 : Parce que ***je ne suis pas passée par cette phase là moi et c'est vrai qu'ils ont été jetés là directement, et hop qu'en pensez-vous là et c'est parti. C'est peut-être une étape à franchir, là*** (2a-2)

E 131 : C'est vrai

N 132 : On voit bien quand on fait un oral ben là *on a des élèves qui font des oraux là en STI2D en Histoire Géographie pour se préparer à l'épreuve orale de fin d'année* (P2). D'ailleurs en ce moment on les fait bosser là-dessus et *je leur dis, le brouillon, là, passer par une phase écrite c'est nécessaire parce que vous posez une idée là et même si vous ne posez que 2 ou 3 idées, ça vous fait rentrer dans l'oralité et après vous lâchez les notes et puis vous êtes dedans quoi.* (P2) C'est bon, vous êtes dedans, alors je m'interroge là, en effet ça reste une question

E 133 : Moi, ***j'ai besoin de ça et après professionnellement pour les élèves, je me dis que la petite élève qui est comme ça là (2a-3)[E. montre une gestuelle évoquant une posture physique fermée]***, (P2) Agya là, tu vois ?

Ch 134 : Oui je vois très bien

E 135 : Ben c'est euh ben, ***c'est une façon de se déployer et puis d'écrire et elle aura son écrit et quand je vais lui demander : « Et toi, t'en penses quoi ? », elle n'a pas rien*** (P2)(2a-4)

N 136 : Elle a ***un filet de sécurité*** (P3)

E 137 : Oui c'est ça, elle n'est pas sans rien. Bon mais c'est peut-être quelque chose qu'on peut démontrer ? je sais pas

Extrait 7

ACC 1

Ch 482 : Bon ***c'est l'heure là ? on va clore le débat là***, alors merci à vous, je pense qu'il faut continuer d'avancer et je pense qu'il faut laisser en suspens cette idée N. il est où le développement moral de l'élève, la place du concept etc plein de choses qu'on a évoqués

E 483 : Et ***le croquis il faut le garder ?***

Ch 484 : Oui je crois parce que ***c'est une contrainte méthodologique mais aussi scientifique*** dans notre recherche parce qu'avec C. on l'a bien vu, il faut s'y accrocher puis s'en détacher et y revenir. Ça doit être un fil

E 485 : Parce que ***c'est comme si c'était bloquant pour moi, notamment dans le questionnement (P2)(2a-6)***

Ch 486 : Oui, en même temps, ton débat était bien particulier parce que le croquis représentait une salle de classe avec peu d'événements tu vois là chez les autres, c'étaient des situations moins claires

N 487 : Oui un peu plus inconnues c'est vrai

E 488 : Mais tu vois, j'ai une situation là, votre fils votre fille est homosexuel(le) comment vous réagissez et ***tu vois là, le croquis, il me bloque parce que ça c'est un cahier des charges, je me dis que ben il faut une question*** (2a-7) où il y a forcément une situation, c'est ça

Extrait 8

ACS 2

E 24 : *Oui bon alors parce que je m'étais dit mais qu'est-ce que je suis en train de fabriquer là, je parle du premier débat hein, c'était trop long, c'était trop compliqué, là je n'ai plus envie de ça.* (S) Bon dans le premier je me suis dit ce que N. avait fait tout seul, et qui avait plu et qui était engageant quand N. en parlait c'était tellement bien ben j'étais convaincue et en le faisant je me suis dit oups il y a quelque chose qui ne va pas

Ch 25 : Quant tu dis j'ai décidé de ne pas m'engager là avant, c'est à dire dans quel sens tu as dit cela ?

E 26 : Ah ben c'est-à-dire de ne pas dire : "Mais comment ça ? Est-ce que tu te rends compte quand tu dis ça ça et ça?" ou "Ah d'accord donc toi ?" avec ce ton un peu réprobateur tu sais que j'ai pu peut-être avoir l'autre fois, je voulais vraiment avoir euh du style presque je comprends donc rester neutre et intéressée, donc laisser dire et m'ouvrir à eux (V)(3d-1) tu vois ?

Ch 27 : Et d'où vient ce choix ?

E 28 : *Ben notre réunion là avec N., C et toi.* (S) Pour moi, c'est un des points que je voulais faire

Extrait 9

ACS 2

E 217 : Ben là, il n'y a pas d'enjeu de connaissance là, on est bien sur du développement moral. (3c-4) *Parce que tant que tu n'as pas compris ça, tu vois, rien ne bougera. Ce n'est pas la peine là de rabâcher les valeurs de la République, les règles, c'est bon, ils ont compris.* (S) Maintenant, il faut les prendre de là où ils sont. Donc faut laisser dire, pas la peine là de faire du cours là, aucun intérêt. Pour qu'ils se disent ok là voilà, elle fait de nouveau son prof, on va attendre que ça passe (V)(3c-5)

Ch 218 : Oui et si on revient à ce choix, j'ai l'impression que là il y a un dilemme. Est-ce que l'homosexualité c'est une affaire biologique ou une affaire uniquement de sentiment ? Enfin, je sais pas ? si je résume bien mais l'impression que c'est ça qui tourne là en arrière plan

E 219 : Ah oui d'accord

Ch 220 : D'ailleurs là, il y avait de la longueur

E 221 : Oui *j'ai eu peur de ça, je me suis dit ça y est on va repartir dans les travers du premier débat. Là précisément, j'en avais conscience,* (A) *il y a des choses qui se passent en dehors de nous (S) et ça je l'accepte là, (V) je ne contrôle plus là,* (A) et sur ce sujet est-ce qu'il est épuisé du moins, pour eux parce que nous on n'a pas terminé. Hum oui ça ça m'a fait peur oui. Puis après, c'est reparti alors bon

Ch 222 : Donc si je comprends bien, il y a une double tension, à la fois toi qui a pas envie de rejouer la scène de la dernière fois

Ch 223 : Mais tu ne donnes pas ton avis

E 224 : Ben c'est clair. Parce que si je donne mon avis, c'est terminé là, y'a plus de débat. On n'explore plus or c'est ça que je recherche.(3c-6) *Puisque c'est ça qu'on m'a reproché la dernière fois, parce que c'est fort. Les élèves m'ont dit : « Mais Madame, on savait que vous vouliez nous faire dire quelque chose, nous convaincre ». Mais tu aurais vu le ton et la posture qu'elles avaient. Ouah tu te prends ça donc ben ça là, ben c'est non. On ne m'y reprendra plus. Et ça, c'est tellement fort pour moi que là je n'ai pas donné mon avis même si j'ai commencé à dire : « moi je pense que » puis d'un coup c'est revenu au cerveau (S) parce que cela a été tellement fort et choquant qu'il est hors de question que je me remette dans une situation où je pourrais revivre ça [...](V)*

Ch 225 : Donc tu as vraiment été dans une détermination forte. Vous ne saurez pas mon point de vue

E 226 : Voilà. En tout cas pas aujourd'hui

Ch 227 : Et vous ne saurez pas où je veux vous mener

E 228 : Mais quand même, est-ce qu'on a fini, il n'était pas question que je lâche l'enjeu d'explorer encore mais sans mon point de vue, (S)(3c-7) *sans jugement pour que tout se dise et qu'ils aillent en profondeur (V)*

Extrait 10

ACS 2

E 22 : Oui d'ailleurs le premier je n'étais pas contente du tout vraiment j'étais sortie là je t'ai déjà dit. Donc je n'ai pas utilisé ma feuille de prep durant la séance.(A) Je l'avais mise en forme la veille, *je l'avais donc assez en mémoire.*(S) J'ai pensé que je ne pouvais pas faire deux choses en même temps : me mettre en situation d'écoute des propositions des élèves et de lecture de mes notes. Surtout, mon intention étant de ne pas interférer sur leurs propos avec des connaissances ou jugement (V) je n'en avais pas tant besoin. Il était clair pour moi que son contenu pouvait me servir seulement si je sentais le besoin de relancer.(2b-1) J'avais quand même peur de devoir le faire. Alors, elle m'a quand même

servie évidemment car je n'aurais pas pu, je pense, être dans un questionnement pertinent, dérangeant si je n'avais pas fait des recherches, organisé ces recherches en pôles de questions sociétales, philosophiques mais c'est un peu prétentieux comme mot etc. J'ai utilisé comme contenu, l'idée de « rejet », et la fameuse association tu sais de cet Imam musulman et gay

Ch 23 : Oui

Extrait 11

ACS 2

E 438 : Non j'en suis consciente, c'est d'ailleurs **nos échanges qui m'ont fait avancer sur les savoirs et les différentes formes qu'ils peuvent prendre** aussi tu vois. Alors là, **entre religion et tradition**, oui il faudrait **faire des coupes. Il y a des savoirs qui viennent quand même, il y en a. Oui mais ce ne sont pas les mêmes savoirs que comme on pourrait l'entendre, y'a pas de date, y'a pas de Loi. Tu vois le mot savoir il doit être interprété.**(3b-8) Tu vois là on n'a pas ce genre de savoir. Par exemple, à partir de quand lorsque tu traites quelqu'un de PD tu vas être sous le coup de la Loi par exemple. Tu vois ? On ne l'a pas ça, alors que **j'aurais pu le ramener.** (S) Tu vois ? **Mais j'aurais comme au premier débat, casser ce mouvement et moi je voulais au contraire qu'ils se livrent du coup je n'ai pas fait de synthèse ou d'apports** (V)(3c-9) tu vois ? Moi là, **quand je les écoute, je vois telles connaissances, telles autres tu vois il y a comme des lumières là qui s'allument et d'habitude je les aurais utilisées mais là non, je les vois mais je les laisse passer** (A)

Ch 439 : Alors justement pour continuer sur les statuts des savoirs [visionnage]

E 440 : C'est fort hein, elle donne une définition là quasiment. On aurait pu faire le lien avec le consentement dans le viol c'est vrai

Ch 441 : C'est ça, ça veut dire, dire oui au désir de l'autre

E 442 : Oui alors **c'est vrai ce n'est pas le même savoir c'est comme du savoir intériorisé, en soi en quelque sorte, ancré en fait** (3b-10)

Extrait 12

ACS 2

E 470 : Là, **c'est comment oui j'essaye de lui faire comprendre comment on construit des savoirs. Et là aussi, j'ai vachement fait attention. Ca se voit pas parce que j'ai tout de suite coupé enfin je me suis freinée sur ma question tu vois : « Mais comment tu sais ça ? D'où ça vient ? » là j'ai fait super attention à la manière dont j'ai posé la question sans jugement.** (A)(3d-12) Tu vois j'aurais pu lui dire : **« Ah bon, chez les chrétiens il y a plus de gays que chez les musulmans, vraiment ? Ben alors prouve-le »** (V) tu vois

Ch 471 : Donc là tu as un objectif que tu peux avoir dans d'autres cours, c'est de l'apprendre à se défaire d'une pensée dogmatique

Extrait 13

ACS 2

Ch 57 : D'accord et si on regarde encore là [visionnage] ta posture physique là

E 58 : Oui elle a beaucoup changé

Ch 59 : Oui parce que tu disais à l'autoconf simple et croisée que **tu as besoin d'une table, pour te tenir à elle pour mieux poser les savoirs**, puis tu avais une feuille, enfin c'était tes mots que là

E 60 : Oui c'est ça, c'est **ben, c'est la posture du prof, j'avais besoin de m'appuyer sur quelque chose, c'est aussi le prof enfin l'autorité du prof, celui par qui tout doit passer, tu vois. Mais avec nos échanges, (4b-7) je me suis dit ben là au final, c'est bon quoi, faut dépasser ce stade. Là je suis en confiance** (A)(4d-8) c'est-à-dire que **j'avais vraiment décidé que vaille que vaille et que s'il ne se passe rien comme on l'avait dit la dernière fois et que s'ils ne disent rien, on avait dit ça à l'autoconf croisée, (4b-9) ben j'allais attendre et si ça dure 10 minutes, je ne dis rien** (S)(4d-10)

Ch 61 : C'est ça tu avais pris des dispositions là-dessus d'accord et du coup, ça ne t'a pas manqué de ne pas avoir de table, de feuille ?

E 62 : Et ben pas du tout non, là ça n'a pas duré deux minutes pour que moi-même j'étais dedans. D'ailleurs ça a aidé le groupe, j'en suis sûr (A)

Ch 63 : Du coup tu n'avais plus ce besoin que tu exprimais

E 64 : Ben oui parce que **je n'étais plus au centre, c'était voulu tu vois même si je n'étais pas au centre l'autre fois mais j'étais quand même très présent.**(4d-11) **D'ailleurs l'autre fois je ne faisais que parler (S) et là je me suis mis en retrait, je parlais beaucoup moins et surtout j'observais plus, j'étais plus attentive aux points de vue et surtout aux contradictions. (A) Tu sais ? on avait dit ensemble que je ne les remarquais même pas.**(S)(4b-12) **Et c'est super important, faut que chaque avis s'écoute et que chacun puisse dire les choses, c'est comme ça qu'on fait avancer les élèves (V)**(4b-13)

Ch 65 : Oui, tout à fait et est-ce que tu penses que ce positionnement, tant physique que oui presque psychique je crois, tu dis que c'est l'expérience de la dernière fois c'est ça ?

E 66 : Alors, clairement **la prise de conscience a été avec ce travail d'échanges et de visionnage** (4b-14) **évidemment mais aussi parce que si je prends les années précédentes, les laisser parler complètement comme ça et j'aurais eu ce jugement sans te mentir plus je travaille de la façon dont nous travaillons plus, je vais avoir un esprit d'ouverture à des opinions différentes (S) pour pouvoir les ramener ou pas d'ailleurs à un esprit critique, de l'ouverture des choses auxquelles je crois,** (V)(4d-15) et euh et c'est **aussi les programmes en EMC,** (S) ça aussi, enfin je sais pas si tu vois. C'est-à-dire **qu'avant, c'était voilà la Loi pam pam voilà ce qu'on fait et là vous vous rendez compte là avec ce jugement là tu vois en étant certain de les faire avancer.** (S) **Là je suis en arrière, en retrait je les laisse dire et ça avance** (A)(4d-16)[...]

Extrait 14

ACS 2

E 127 : **Le bras le long du corps, oui ce n'est pas une attitude professorale courante** (A)(4d-17)

Ch 128 : Mais quelles sont tes intentions là?

E 129 : Ben si tu veux, déjà, **d'habitude ton corps il est en action, tu bouges, tu cherches à les accrocher en étant dynamique, là je cherche à me faire oublier pour qu'ils prennent la place, mais je reste quand même là,** (A)(4d-18) je sais pas trop comment dire. *Quand elle dit que dans son pays [de l'Est] : « Les homosexuels se font tuer », là je me dis eh ben ça il faut que tout le monde l'entende. Faut arrêter de stigmatiser toujours la même communauté [musulmane], c'est pour ça que je la fais répéter et que j'accentue son témoignage pour que tout le monde l'entende,* (V) parce que ça **ça fait avancer sur la connaissance de l'autre et surtout sur la stigmatisation enfin l'effet de stigmatisation qui existe. Puis je décide enfin d'habitude, là j'aurais fait une synthèse là-dessus, enfin un cours quoi. Là non, je valorise, je légitime** parce que ça, **c'est en phase avec les objectifs de l'EMC puis ils reprennent la main** (S)(4d-19)

Ch 130 : Oui, je vois [...]

E 137 : Ben là, **c'est comme si j'étais avec des adultes en fait. Avec cette séance, j'ai quitté ma casquette d'enseignant** (A) (4a-20)

Ch 138 : Le métier d'enseignant en fait

E 139 : Oui complètement, le métier d'enseignant clairement. Oui **la posture du prof erratique** (A)(4a-21)

Ch 140 : Oui

E 141 : De prof quoi, et **je suis dans un véritable questionnement sans jugement de enfin je pourrais faire ça avec des amis quoi.** (V) Et l'idée c'est enfin **je pense, c'est avec cette posture que je vais pouvoir aboutir à leurs valeurs je pense. J'ai vu ce que ça avait donné lors du précédent débat et là plus jamais ça** (S)(4d-22) en fait

Ch 142 : Oui je vois

E 143 : En fait, là **je cherche à trouver cette posture, on est entre pairs, entre êtres humains.** (V) Alors, moi je suis prof parce que c'est ma fonction mon métier mais moi aussi j'ai des enfants, eux aussi c'est des enfants, et je pourrais faire ça avec des enfants de la famille presque. **Et je n'adopterais pas ce ton**

docte parce qu'il n'y a que comme ça que je peux les aborder entre pairs si tu veux. (S) Mais euh, la confiance elle est là, alors ça devient fluide si tu veux [...]

E 149 : Ben, j'ai trouvé la réponse que j'attendais et **j'ai vu Ama qui s'ouvrait de plus en plus jusqu'à un moment donné où elle va dire : "Bon ben si mon fils est homosexuel bon ben voilà, c'est mon fils, je vais quand même l'aimer". (A) Alors que sur le début on n'était pas là dedans.** (S) Mais là, je m'interroge, **suis même un peu mal à l'aise parce que je me dis que là c'est peut-être un peu trop intime.** Est-ce que c'est à l'école de faire dire ce genre de choses, franchement, je ne sais pas? (V) [...]

Ch 176 : Parce que là on aurait pu faire ce qu'on a dit à l'autoconf croisée tu sais prendre un peu de là un peu de là et relier les éléments tu vois, y avait un vrai boulevard là pour professer, tu vois

E 177 : Ouais mais **je l'ai pas pris puisque j'avais décidé de ne pas faire le prof (A)(4a-23)**

Extrait 15

ACS 2

E 424 : Alors, là, tu peux arrêter là, s'il te plaît? Là, regarde comme je parle **"toi, c'est ton kif ?". Jamais je n'aurais dit un truc pareil en cours, puis avec ce sourire. (A) Ça, c'est entre amis ou en famille jamais là comme ça, en cours. Je le fais exprès, tu sais on avait dit lors de notre réunion quand on était tous ensemble, quand on parle du langage, de **"comment je dois parler". (4d-24) Dans le premier débat, mon style était trop relevé, c'était un style de prof. Là, j'ai pas la même attitude, la même façon de parler. C'est pas les mêmes mots et c'est pas le même regard aussi. Cette attitude là, elle permet de créer cette ambiance qui donne enfin qui facilite la participation des élèves,**(4d-25) dans le premier débat et ils l'ont dit : « Vous vous êtes la prof d'EMC et de toute manière on sait que vous n'allez pas rigoler et que vous allez dire, ce n'est pas bien ». (S) Ils l'ont dit clairement en plus pratiquement avec ces mots. Tu te rappelles de ça ? [...]**

Ch 429 : Donc pour toi, et si je reprends, **faire de l'EMC ce n'est pas faire le prof ?**

E 430 : Oui et surtout **laisser émerger réellement les points de vue, même ceux qu'ils ne peuvent pas entendre.** (V) Je vais te raconter aussi, on a des collègues qui sont à fond dans la bataille contre le sexisme. Bon ok, très bien, moi aussi. Et en réunion d'harmonisation, ils disent : « Ah, regarde ces filles là, les femmes et les hommes sont pas égaux » et ils disent : « Mais comment ça ils ne sont pas égaux, qu'est-ce que ça veut dire ». **Donc du coup voilà le côté tu vois imposant et asphyxiant là on impose une norme de pensée** ben là avec N. [autre participant à la recherche] on voit très bien là où on ne veut pas aller, ça c'est clair pour nous. On l'a compris, on ne veut pas de ça (4a-26)

Ch 431 : Oui, je vois

E 432 : **Et l'EMC est compris par les profs d'histoire et moi j'étais avec, j'apporte de la connaissance, j'apporte des savoirs, la Loi c'est ça, tac tac tac tac, je leur fais faire des recherches, des exposés, tu racontes l'histoire du sexisme, des avancées des droits des femmes, tu mets des dates etc et voilà c'est bouclé, ce modèle moi j'y adhère plus, franchement plus du tout** (V)(4a-27)

Ch 433 : Mais je ne comprends pas pourquoi ils font cela ? Je ne comprends pas

E 434 : Parce que dans le programme, il faut arriver à des débats. Et dans notre tête à nous, et d'ailleurs moi **je l'ai même écrit**, je pourrais te montrer si tu veux, **on ne fait pas de débat sans des savoirs.** D'abord on fait des recherches et après on pourra mettre en débat en confrontant les arguments

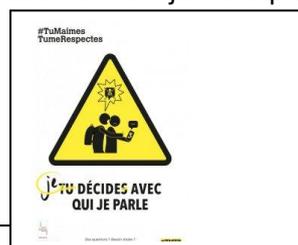
Extrait 16

ACS 2

E 66 : [...] Tu vois il y avait cette affiche là, mince, elle n'est pas là tu sais cette affiche jaune, très jaune là sur laquelle y a écrit « tu décides avec qui je parle » et on a barré le « tu » et on a mis « je » à la place là, tu vois

Ch 67 : Ca me dit quelque chose oui

E 68 : Et tu vois des bonshommes là des petits bonshommes qui crient là « je » à la place de « tu » et **plus je regarde cette affiche plus je me dis c'est n'importe quoi.** Ca va bien dans la rue mais dans la classe tu commences comme ça et tu dis : « Il faut pas » enfin « votre parole



c'est la vôtre elle ne nous regarde pas » euh mais ils vont t'écouter et « cause toujours » parce qu'à l'école, c'est la République qui prime tu vois, les valeurs de la République. Et là, c'était avant. Et plus j'avance et je me dis ces paroles qui sont là, il faut les prendre et les mettre en perspective et cette parole là, c'est justement celle qui va être combattue dans la société. Et peut-être qu'ils trouvent une place là dans la classe, euh une opinion, enfin qu'ils se disent une opinion ce n'est pas que la mienne, elle ne vient pas comme ça, elle va se raccrocher à des courants, voilà bon et j'en suis là (V) 3d-2)

Ch 69 : Donc dans cet extrait, est-ce que c'est ce qui se passe dans ta tête? (visionnage)

E 70 : Oui tu vois, là, elle, ben quand elle dit là "moi je ne vois pas l'homosexualité, ça n'existe pas", j'étais tentée de lui dire "ah bon, tu ne vois pas? Tu n'as jamais croisé deux hommes ensemble toi?" J'avais envie de lui dire ça, (A) mais c'est comment dire, oui c'est stérile, c'est sans intérêt parce qu'elle va continuer de le penser si je lui rentre dedans. (S) Donc là, j'ai laissé dire et en plus, j'ai pris une posture comme "ah ouais, tu vois pas? Ah ben ça c'est intéressant" (A) Tu vois la posture de Noé on en avait parlé l'autre jour [ACC](3c-3). (S) Ben c'est-à-dire pour le moment, j'en suis là et puis il y a autre chose qui va faire basculer vers ça, c'est le retour que j'ai eu du premier débat là lors du débrief (S) tu sais. Je ne veux plus ça, c'est vraiment enfin comment dire, ça ne fait plus sens pour moi (V)

Ch 71 : Oui

E 72 : Ça a été un retour euh « oui c'est bon on a compris ce que vous vouliez » et moi j'étais épuisée de tout ça. Je suis sortie de la séance 2 [le débrief du premier débat] épuisée en disant mais « qu'est-ce que tu as fabriqué, c'était rien et on a tourné en rond » donc moi-même je n'étais pas satisfaite, hum deuxièmement hum, les élèves non plus parce que comme je l'ai dit, ben ils m'ont dit ben, c'est bon au bout de 10 minutes, ils ont compris alors que là je suis sortie enfin franchement contente. C'était enfin là j'ai vécu quelque chose de fort je trouve avec les élèves. Et hier, cette jeune fille-là, elle m'a dit [elle montre une élève qui a défendue l'idée durant le débat que la religion musulmane n'admet pas l'homosexualité et qu'elle s'en remettrait à ça], on était en cours d'Histoire Géo, moi j'en ai pas reparlé là, elle me dit « madame » tu aurais vu comme elle m'a regardée « mais madame, on va en refaire des débats, hein ? » comme ça alors j'ai dit oui oui oui alors il n'y avait pas qu'elle, il y avait Rénata et elles étaient là comme ça. Je pense qu'elles ont vraiment vécu un moment fort

Extrait 17

ACS 2

Ch 111 : Donc il faut quand même une connaissance des élèves ?

E 111 : Oui, il faut une connaissance des élèves, il faut une confiance réciproque, il faut qu'ils aient eu l'habitude de me voir aborder des sujets euh, gênants ou pas à un moment donné. Il faut que la personne que je suis en tant que prof, enfin moi j'y crois surtout en EMC, c'est pour ça que les élèves, avec les élèves on a une relation avec eux qui se transforme, (S) il faut que j'amène les élèves à montrer que je peux être en mesure d'écouter des choses qui ne peuvent pas se dire à un prof lambda (V)(4d-28)

Ch 112 : D'accord [...]

E 115 : [...] Là je les fais parler, j'incite la parole, tu vois lui il dit un truc, c'est une énormité, mais je reste très cool, je rigole, j'acquiesce, au fond de moi je ne suis même pas choquée, au contraire, (A) je me dis, ben si ça vient comme ça, allez, c'est bien.(V)(4d-29) Le fond, le fondement ce n'est pas la valeur de la République que je cherche, c'est la valeur de sa personne, c'est celle qui fait avancer, là on travaille pas sur les mêmes valeurs. Mais après, on va justement essayer de rapprocher leurs valeurs des valeurs de la République. Ça c'est pour cet exercice. Là avec ce travail là, je ne sais pas si je vais les raccrocher, peut-être pas. Enfin peut-être pas cette année mais l'année prochaine dans deux ans et tu vois, je crois que ces élèves ou lui là ou lui quand ils verront demain des homosexuels je pense qu'ils ne réagiront plus pareil après ça. Enfin je sais pas mais je me dis ça. Pour moi là, avec cette sincérité dans les échanges, il y a quelque chose de fort qui s'est joué, où ils auront évolué sans doute (S)

Ch 116 : Parce qu'il y a eu ce questionnement là

E 117 : Il y a eu cette liberté de s'exprimer

Extrait 18

ACC 2

E 224 : Oui ben c'est ce qu'on disait avant **faut quitter cet habit de prof, se rassurer parce que la séance suivante permettra de poser les choses mais faut créer cette ambiance comme un moment de convivialité où chacun dit ce qu'il a à dire point barre** (P3) (2b-1)

C 225 : Je dois renoncer à mes propres valeurs, aux valeurs du prof enfin celles de la République et laisser dire parce que ce qui est important là, c'est qu'il n'y ait pas de jeu d'apparence, qu'ils disent ce qu'ils ont à dire si non, on tourne en rond, on perd notre temps (P3)

E 226 : Et eux aussi d'ailleurs

N 227 : Oui parce que leur représentation du racisme va être corrigée ou nuancée par l'intervention des autres : " Parce que attend là, pourquoi tu dis ça ? ", tu vois ils vont s'interroger (P2)

E 228 : **C'est les autres qui vont amener les choses** (P3)

C 229 : Et pas le prof, et ça aussi on n'a pas l'habitude, c'est pas notre job là, faut se mettre en arrière (P3)

E 230 : Oui parce que c'est **là qu'on va pouvoir faire bouger les choses** parce que **nous c'est calculé d'avance, clairement (2b-2)**

Extrait 19

ACS 3

E 460 : Oui ben, c'est à dire que **je retourne au croquis pour réimpliquer cette jeune fille et la situation, ben oui c'est revenir au point de départ, c'est d'où on vient pour en arriver à énoncer la Loi là maintenant, c'est pas juste comme ça.** (2b-1) **Et c'est aussi leur donner du sens [à la Loi] parce que je me suis dis là, ils ne parlent pas là, qu'ils n'aient pas le sentiment de « on n'a rien fait »** (2b-2) tu vois

Ch 461 : Tu vois aussi, ça c'est aussi une préoccupation d'enseignant ?

E 462 : Alors là oui, clairement **un élève qui sort d'une salle de classe et qui dit à l'autre, oh punaise on n'a rien foutu ou j'ai rien compris, ben suis désolée c'est un sentiment d'échec en tant que prof (P3)**

Ch 463 : D'accord tu montres des connaissances

E 464 : En tout cas, non que **ce qu'on est en train de faire ça a du sens, qu'on n'est pas en train de pipoter** (P3)(2b-3) tu vois

Extrait 20

ACC 2

E 392 : Et j'ai la suite parce que **j'ai le H3 et puis le H4 hein. Je les ai emmenés en salle info l'autre jour et je leur ai demandé de chercher ce qu'ils voulaient sur l'homosexualité vous cherchez ce que vous voulez. Je vous laisse libre et je vous fais confiance. Mais madame on fait quoi, ben ce que vous voulez. Mais madame on se pose des questions et on y répond ben oui si tu veux. Et alors ils ont fait des cartes mentales il faut voir. J'ai rien dit faut voir alors la question du choix, y a-t-il des associations, les valeurs enfin elle a pas dit valeur mais presque quelles sont les valeurs de la famille, de l'école, de la religion enfin il faut voir et les musulmans là qui s'étaient exprimés elles me disent : " Mais est-ce que vous pensez que ça va changer un jour là en Turquie ? " (P2)(2b-3)**

N 393 : Tu es arrivée à ça à la dernière séance ?

E 394 : Là

N 395 : Ben c'est là que tu arrives à toucher au fond, au fond des questionnements [...] (P2)

E 402 : Et ça on pourrait le modéliser, ça c'est intéressant, c'est à dire que **le débat c'est une étape d'une séquence plus large (P3)(2b-4)**

C 403 : Oui ah oui oui [...]

E 408 : Parce **qu'on nous dit toujours on ne peut pas débattre sans avoir des connaissances c'est impossible** (P1)

N 409 : Exactement c'est complètement vrai [...]

E 411 : **Ben ça marche mieux, parce que ben d'abord il y a une autre qualité d'écoute et puis aussi parce qu'on les surprend tu vois. Ils ont pris une habitude de travail hen là ils sont en seconde et d'un coup hop autre chose et ça les met tout de suite dans de la nouveauté, dans leur vie (P3)**

C 412 : Oui c'est vrai et tout ça ça renverse complètement le procédé (P3)

E 413 : Oui parce que **c'est ancré dans les pratiques, c'est devenu une norme c'est comme ça qu'on fait point (P1)**

Extrait 21

ACS 3

E 32 : Oui alors **autant je disais que dans un calme comme ça il ne se passait rien, autant maintenant je me dis ben si, il se passe quelque chose (S)(1d-6)**

Ch 33 : Ça c'est intéressant. Mais comment tu peux dire que maintenant il se passe quelque chose et qu'avant ce n'était pas le cas. Tu attribues cela à quoi pour qu'aujourd'hui tu repères qu'il se passe quelque chose alors qu'avant non ?

E 34 : Ben ? **c'était la violence du premier exercice et la compréhension avec le deuxième exercice. Si le deuxième exercice avait été aussi traumatisant que le premier, j'aurais eu une compréhension plus faible, plus lente. Mais le deuxième exercice étant ce qu'il a été, d'une simplicité et ces enfants qui ont pu, certains je dis pas tous, avoir un point de vue qui s'est modifié, où certaines disent j'en ai parlé à mes parents, c'est génial. Et du coup, me dire, laissons faire les choses dans cet ordre, c'est pour ça que là je ne brusque personne. (1d-7) Donc, la situation, et c'est difficile de trouver une situation d'accroche, on en parle au rythme qu'ils imposent, et puis, si j'avais pu continuer, j'aurais fait une troisième séance avec voilà la Loi, on va chercher. Là ? j'ai le sentiment de parvenir à les faire bouger (S)(1d-8)**

Ch 35 : Ça c'est important pour toi ?

E 36 : Ah oui, clairement, mais **c'est le but, c'est ce que je cherche si non je fais un cours traditionnel, je donne les notions, les Lois, je les explique et tout le monde rentre chez soi (V)**

Extrait 22

ACS 3

E 6 : Alors, ce que je voulais déjà dire. *Je trouve la posture classe, regarde comme je suis (montre l'écran), qui n'a plus rien à voir avec la posture classe à la française classique (A) tu vois ? Tu vois ce que je veux dire ? Là je suis bien, tranquille et je sens que je gère les échanges (1c-9)*

Ch 7 : Oui mais si tu peux détailler un peu

E 8 : Oui alors, j'ai l'impression d'être dans un groupe de paroles euh comment dire ça. **Le ton, j'ai un ton hyper posé, j'ai pas un ton injonctif, c'est un ton d'échanges, on échange (A)(1c-10)** à part peut-être celle-ci qui n'a pas parlé une seule fois depuis le début

Ch 9 : Groupe de parole, ça fait un peu psy non ?

E 10 : Non ? non pas du tout, c'est dans le sens où **chacun peut parler d'égal à égal, tu vois là ? je discute comme je pourrais discuter avec des amis, je cherche pas à me démarquer (V)(1d-11)**

Extrait 23

ACS 3

E 181 : Oui là tu vois, c'est ça. *Alors au 1er débat, j'avais besoin d'une table, de m'adosser à quelque chose, d'avoir quelque chose devant moi. Et dans le 2ème débat déjà j'avais passé ce stade (S)*

Ch 182 : Oui tu étais debout je crois

E 183 : *Oui là j'étais en mode : "Je ne sais pas moi", comme si j'étais au café, sur une esplanade ou dans un parc (V)(1c-12)*

Ch 184 : Super détendue en effet, et ça c'était un choix de ta part, cette posture là ?

E 185 : Ah non non, **c'était conscient. Ça c'est pas une attitude habituelle quand je suis en cours. Je ne suis pas comme ça quand je fais de l'histoire (S) (1d-13)**

Ch 186 : Comme tu l'expliques cette posture physique, là

E 187 : *Je dois avoir une posture professionnelle, d'apporter des connaissances et elles doivent être reçues.* (V) *Par mon physique, il faut qu'ils voient que c'est sérieux. Et là, c'est tranquille parce que : " Je voudrais vous que vous soyez vous dans la même situation que moi". Et là je cherche à faire émerger et là si je coupe, si vous me voyez dans une situation de prof, de prof erratique ça va pas le faire* (S)

Ch 188 : C'est intéressant

E 189 : Parce que le physique, l'attitude engage. (S) Les attitudes de comment ils te voient, quelles mimiques tu fais, comment ils te voient, comment tu es habillée, comment ils te voient, quelle posture tu as, comment tu es quand tu enseignes. Est-ce que tu es engagée, est-ce que tu as des épaules dégainées, qui tombent, est-ce que tu as les mains dans les poches et ça, j'y suis attentive si tu veux (A) (1d-14)

Ch 190 : Et là, ta posture, elle a comme objectif de rayonner sur les élèves ce que tu as dit

E 191 : Moi mon but, c'est vraiment de les mettre à l'aise pour qu'ils se livrent. (V) *Parce qu'en classe ce serait bon alors premièrement on a vu ça, puis après ça, allez on y va. C'est autre chose, on dirige, on contrôle que là, on est dans autre chose.* (S) Je suis physiquement détendue, là regarde, ça se voit là, ça se voit et j'accepte toutes leurs paroles (A)(1d-15)

Extrait 24

ACS 3

E 292 : Oui ça je ne m'en suis pas rendue compte. Le ton change parce que je suis étonnée et même un peu abasourdie, là (A)(3a-9)

Ch 293 : Oui oui

E 294 : Tu as vu, là je retrouve ce ton, le ton là ?

Ch 295 : Oui, en effet complètement

E 296 : C'est dingue, et regarde la posture physique, le visage, le ton tout quoi, tout est refermé

Ch 297 : Oui, ben tu prends une autre place

E 298 : Oui oui, je vois et tu sais pourquoi ?

Ch 299 : Non

E 300 : Parce que Lilou m'a scotchée. Elle m'a surprise. (A) Je m'attendais à quelque chose de beaucoup plus réfléchi. Et c'est marrant parce que ça m'a fait exactement le même effet la première fois quand il y avait l'excellent élève à ma gauche, et qui avait dit, ben non, c'est pas du harcèlement, donc l'inverse de ce que j'attendais (S)(3a-9)

Ch 301 : Ok

E 302 : Et là, je me suis dit : "Mais c'est pas possible" en fait toutes mes fondations se sont écroulées et là j'ai retrouvé ça là, et du coup là je n'ai pas maîtrisé, j'ai perdu mes moyens et donc j'ai pas maîtrisé, c'est comme si je n'acceptais pas (A). C'est dingue hein, j'ai repris cette posture du visage fermé (3a-10)

Ch 303 : Oui ? c'est ça

E 304 : Là je me dis : « C'est pas possible que tu me dises ça ». (A) Parce que toi ? je t'ai mis dans une case qui est [montre un niveau élevé avec sa main droite), ben déjà le dernier débat : « tu étais déjà assez extraordinaire, t'avais un recul qui était extraordinaire, je ne vois pas pourquoi tu en aurais pas là », c'est fou hein ? [...]

Ch 307 : Donc tu es un peu

E 308 : Ben un peu déçue, oui et là ? quand je me vois ? je marque ça du visage (A)

Extrait 25

ACS 3

E 474 : Oui oui oui, c'est ça mais si on n'avait pas vécu tout ce qu'on a vécu avant, y'aurait pas autant d'intensité, parce que ça contraste là quand même. Là, j'ai bien conscience de ça, là je les reprends, je les positionne, (A) je vous parle d'éducation, de harcèlement, de choses qui finalement ne sont pas

sorties, (S) je me suis sentie, et c'était volontaire, d'être honnête avec eux, (V) et ce mot là, il n'est pas sorti (3b-11)

Ch 475 : D'être honnête avec eux, c'est-à-dire ?

E 476 : Ben c'est-à-dire de leur faire prendre conscience qu'ils étaient en train de parler de quelque chose qui s'appelle « harcèlement » et qu'ils ne l'ont pas dit, (S)(3c-12) alors je n'ai peut-être pas été suffisamment explicite mais euh, oui

Ch 477 : Ça pour toi c'est

E 478 : Ben oui, je voulais quand même qu'ils comprennent là ce qui se joue dans leur quotidien là, qu'ils ne passent pas à côté de ça sans savoir ce qu'il faut savoir, la Loi, les valeurs (V)(3b-13) tout ça

Ch 479 : Ok, alors (visionnage)

E 480 : Là je suis mauvaise là, j'ai plus le ton de la bienveillance, (A) j'ai un ton un peu, je sais pas pourquoi

Ch 481 : Parce que ben, qu'est-ce qui se passe pour toi là ?

E 482 : Je ne sais pas, je ne sais pas. Ben là, on a quand même quelque chose de fort là qui se joue

Ch 483 : Et son analyse là, c'est fort quand elle dit « **Ce n'est pas aux parents de dire fait pas ça, si on leur apprend [aux garçons] la politesse, ils ne se permettront jamais ça** », c'est un apport incroyable

E 484 : Oui et qui va au-delà de la Loi, c'est évident. Là, ça m'a traversé l'esprit qu'elle me sauvait là parce que j'étais vraiment pas bien là, avec ma tonalité, l'histoire de la Loi qui comme si je donnais le verdict. (A) Puis là, c'est vrai que la première partie là c'est vraiment l'émergence, le croquis et la jeune fille qui nous aidaient et puis d'accord, j'écoute et le vécu est déjà sorti enfin la superficialité. Et là j'attaquais le dur, ben alors là, les filles, les garçons, bon ben « j'ai bien compris, j'entends ce que vous dites », donc les garçons faut leur apprendre, c'est-à-dire qu'un moment ben là, on fait quoi ? C'est-à-dire que là, quand je me revois, j'avais conscience de basculer dans autre chose, dans une autre attitude (A) même si pas à ce point mais bon c'est peut-être je sais pas, utile j'en sais rien. (3a-14) Parce que là, je les mets fasse à leurs responsabilités, ça ça doit être dit tu vois, *on ne peut pas, enfin je pense, quitter le cours sans se poser très directement cette question: « Alors là on fait quoi ? »*(V) tu vois, enfin je ne sais pas si tu comprends ce que je veux dire

Ch 485 : Oui oui, c'est clair

E 486 : Oui *et maintenant*, « *qu'est-ce que vous en faites ?* » tu vois, c'est ça ce que je leur envoie, qu'ils prennent conscience de ce qu'ils font (S)

Ch 487 : Ca c'est important ?

E 488 : Ah oui, *si non ça ne sert à rien ce qu'on fait, là je veux qu'ils prennent conscience de ces comportements (V) qui maintenant ne sont plus légaux (S) et de leur apprendre là le gamin qui dit on ne nous apprend pas (V)*

Ch 489 : Et qu'est-ce qui te fait dire que ça c'est plus efficace, au niveau prise de conscience, qu'un débat où on échange sur les valeurs des uns et des autres ?

E 490 : Ah là, je ne sais pas, ouais franchement là je ne sais pas. Ben ouais bon c'est un réflexe de prof je crois mais au bout de compte on se rassure peut-être plus soi-même, on a le sentiment que le métier enfin les missions là du prof sont respectées, (3a-15) *en tout cas, là je leur dis, enfin j'y vais franchement pour vraiment qu'ils entendent le message (V)*, tu vois

Extrait 26

ACS 3

Ch 93 : Et là est-ce que c'est le fait que tu disais que tu ne veux pas guider, tu veux que ça vienne d'eux ?

E 94 : Oui alors, *je veux pas guider (V)* oui effectivement, et le croquis c'est ça. Alors, autant le croquis je ne l'avais pas mais alors pas du tout compris et c'était plus un problème qu'autre chose, c'était vraiment handicapant et pénible, je ne le comprenais absolument pas et je le trouvais vraiment enfin je trouvais compliqué au début de notre travail. Autant là maintenant, on a fait un truc en EMC avec les secondes avec un problème de classe, j'ai imposé le croquis, j'ai dit que moi je ne ferais pas sans, et ça a été révélateur, donc j'étais riche de ça aussi. Donc, le croquis pour moi, fait parti de cet échange (S)(2b-8)

Ch 95 : Ok, alors est-ce que tu peux être encore plus précise ?

E 96 : Oui alors **le croquis ramène à une situation factuelle, le croquis n'engage ni la valeur de la jeune fille là, ni celle de la jeune fille là avec le short court ni même les garçons (S) là qui ne savent plus où se mettre là et qui sont très gênés.** (V) *Parce que le vocabulaire que j'emploie là, ça aussi, ils n'ont pas l'habitude (S)(2b-9)*

Ch 97 : Complètement, et c'est un peu le leur

E 98 : Oui complètement, mais le croquis renvoie à du factuel, puis les gens là dans l'histoire, ben c'est pas vous là quand on parle des gens autour, *c'est pas culpabilisant et moi, ça me permet de faire émerger des choses. Je veux pas les montrer du doigt ces jeunes avec ces comportements* (V)

Ch 99 : Ok, je vois

Extrait 27

ACC 3

Ch 225 : Mais si on fait une parenthèse, est-ce que là il y a quelque chose que vous transférez dans vos pratiques de formateur ou d'enseignant ?

E 226 : Ah oui formateur, clairement, parce qu'on a fait avec Noé d'ailleurs aussi avec toi Clarisse mais tu nous as pas vu, moi je suis une fille très flippée, donc il faut que je prépare à mort, et j'ai toujours très très peur de tout. Et donc, toi Noé tu étais dans un côté, et je ne te diminue pas du tout en disant ça, très très cool, sûr de toi

N 227 : Ben, la commande elle était simple

E 228 : **Ben, je l'ai joué d'un « on y va » en se mettant à égalité avec les stagiaires, tu te rappelles ?** *Voilà notre vécu, (P2)(4d-10) après euh voilà*

Ch 229 : Donc, vous aviez une attitude

E 230 : Oui qui **confinait à la communication avec cette attitude qui permet aux stagiaires de se reconnaître dans notre pratique** (P2) tu vois

N 231 : **C'était avec des collègues expérimentés quand on a fait la formation** hein

E 232 : **Et les retours, c'était vraiment que : « Ça nous a servi ». On était dans un échange constructif enfin surtout dans un échange** (P2)

N 233 : **Les gens étaient en réflexion et ils confrontaient ce qu'on racontait avec leur propre vécu, oui parce qu'ils ont commencé à raconter leur propre vécu certains, on ne les a pas infantilisé** (P2) comme ils le disent souvent

E 234 : **Moi j'y crois plus là, à la démonstration qu'on peut faire tu vois, on en met tous plein la vue et au final rien ne change dans la pratique du collègue parce qu'il n'arrive pas à s'identifier** (P3)

N 235 : Oui et *c'est grâce à cette réflexion qu'on a eu ensemble et qu'on a menée pendant une année et que je me suis rendue compte cette année. Parce qu'auparavant, les formations que j'ai eu ou que j'ai vu ou que j'ai pu faire c'était toujours ça quoi* (P2)

E 236 : Oui *très descendant ou alors mettons-nous en groupe* (P2) et

N 237 : Oui et après on a laissé faire, allez hop

E 238 : Ce qui était rigolo c'est qu'on **a donné la parole et on a accepté tout** (P2)[...]

E 244 : Et **ça fait quand même moins peur que si tu as vécu ça avec tes élèves.** Et d'ailleurs, ça m'est arrivée quand un collègue m'a dit et pourquoi vous n'avez pas mis en place ça et ça et ben oui, en effet, ben je vais en parler avec Noé. Et puis je me dis et qu'elle pense ce qu'elle veut de moi, de mon boulot peu importe. *Je l'ai vécu 10 000 fois mieux que quand je faisais des formations descendantes* (P2)

N 245 : Et la collègue qui est intervenue là comme ça, ben elle a existé dans le groupe et elle s'est formée. Ce que je veux dire par là, c'est qu'elle-même, elle a intégré ce que tu as fait et elle a mis sa patte là-dessus et elle se l'ai appropriée

Ch 246 : Parce qu'elle s'est formée, alors que d'habitude

E 247 : *On s'informe, oui c'est ça, on s'informe. D'habitude on s'informe (P1) plus qu'on ne se forme, oui c'est vrai, punaise je n'avais pas remarqué ça* (P3)(4d-11)

C 248 : Oui oui je suis d'accord complètement

E 249 : Oui mais alors ça c'est un truc fort là, oh punaise, **alors arrêtons d'informer les collègues mais formons-les** (P3)

Extrait 28

Annexe 34 : Etude du cas Noé, *verbatim* extraits 1 à 30

ACS 1

N 40 : Oui exactement, là tu vois c'est ça et au moment où je parle je me dis, « mince, là c'est pas bon », mais bon trop tard c'est une habitude qui revient, et je sais **que c'est pas ça l'idée du débat comme on l'a évoqué** [rire]. Et en fait, **je n'ai jamais su quoi en faire** (1b-1) **et je suis très vite mal à l'aise pédagogiquement** (1a-2) (A)

Ch 41 : D'accord

Extrait 1

ACS 1

N 42 : [Noé est en difficulté dans la conduite du débat] Pas foncièrement par rapport à ce qu'ils me racontent même si ça peut-être **très cru** tu vois là clairement mais euh **je ne sais pas quoi en faire, comment relancer le débat avec ça (A), pas comment l'exploiter sans porter un jugement de valeur** (1b-3) je trouve ça très délicat (V), **tu vois bien que je bloque, j'en fais rien de ce qu'il dit, je passe directement à autre chose** (1b-4) **suis super ennuyé** (1a-5)(A)

Extrait 2

ACS 1

Ch 43 : Donc ça c'est euh cette façon de faire ça vient d'où?

N 44 : C'est difficile à accrocher, ma formation professionnelle clairement parce que dans les années 90 quand *j'ai appris à être professeur j'avais **des conseillers pédagogiques qui ne fonctionnaient pas nécessairement comme ça mais qui mettaient beaucoup la parole de l'élève, le travail personnel de l'élève au cœur de leurs préoccupations.** On voyait qu'ils avaient la préoccupation que ce qu'apportait l'élève dans leur cours était important et ça j'ai très vite intégré **cette dimension** là euh **même si je n'ai pas toujours su le faire par la suite** (1b-6), mais c'est une préoccupation (S). Après euh ça peut être quelque chose de purement personnel parce que là parce que là on va rentrer dans le psychanalytique*

Extrait 3

ACS 1

N 181 : Ben ouais, **ça correspond pas à des réflexes professionnels habituels** (4a-4) et donc là **j'ai pas tout le puzzle là, c'est ça il manque des pièces,** (4a-5) des pièces c'est clair. Des pièces d'ailleurs que je n'ai pas l'habitude d'utiliser dans mon enseignement parce que **c'est pas des questions qui sont récurrentes dans mon enseignement en général** (4a-6) tu vois donc je pars **pas rodé sur ce genre de discours** (S) (4a-7)

Ch 182 : Ah d'accord

N 183 : Oui on va dire plutôt pas rodé sur ce genre de discours mais **je suis convaincu que c'est à travers cette approche qu'on fait avancer les élèves** (4c-8) **pas le truc magistral là où on s'écoute parler** (V) (4a-9) [...]

N 185 : [...] *il y a une part d'incompétence qui est là plus intellectuelle là qu'autre chose tu vois c'est-à-dire sur **des notions et concepts** et comment **réagir à ce genre de discours*** (S)

Extrait 4

ACS 1

N 115 : Ben je ne sais pas, **mon discours n'est pas très rôdé par rapport à ça** (1b-7), à ce genre de réflexions qu'on pourrait qualifier de heu je sais pas, de preuve tu vois, là encore **j'ai du mal** (A)(1a-8),

disons que ça *c'est du racisme ordinaire si tu veux, des stéréotypes qui fonctionnent dans le langage courant des jeunes de manière très courante en fait* (S). Heu, j'en ai discuté avec des gens d'autres générations qui venaient de certains quartiers défavorisés de Strasbourg et qui me disaient que dans leur langage c'est quelque chose de relativement courant de se désigner par l'origine en travaillant sur les stéréotypes etc et qui moi me heurte (1a-9), voilà,

Ch 116 : Oui

N 117 : Hum mais néanmoins, on voit bien que T., le garçon qui intervient et qui serait d'origine roumaine *a priori*, il a quand même fait une réflexion parce que « je suis quand même mal là » (A)(1b-10), parce que heu *je sens qu'il faut apaiser une tension là et heu voilà en fait je ne peux pas laisser dire ça quand même* (V)

Ch 118 : Et c'est à ce moment là justement que euh attend, je te le remets (visionnage)

N 119 : En plus, il est sur l'humour hein, « je connais les roumains et tout » et là je sais plus, comment ils dialoguent entre eux et qu'est-ce que je dois faire là au juste (1b-11), vraiment. *Est-ce que j'arrive et je fais mon enseignant qui vient par des injonctions interdire toute forme de ce genre de discours où hum première chose. Deuxième chose : « Arrêtons nous un moment, il faut qu'on parle de ça », là il y a un problème, et là tant pis pour le 1er débat on s'assied dessus. C'est un moment important là qui se joue pour la suite, je sais que je ne dois pas me tromper* (S)

Extrait 5

ACS 1

N 163 : *Parce que là aussi on est dans cette problématique de l'EMC euh comment dire entre le discours de nature on va dire plus idéologique ou légaliste que je peux tenir ou un discours d'opinion* (3a-4), où est-ce que je me porte à ce moment là voilà. Quand je dis ça pose problème c'est timent discutons-en de ce que vous dites, un peu, peut-être, où en tout cas je suggère d'y réfléchir pour plus-tard, parce que mon intention ce n'est pas qu'on en discute tout de suite là mais réfléchissez-y quand même mais pour plus-tard. Moi je suis venu sans aucun point fondamental, sans appui théorique pour dire ça c'est pas admissible (S) (3a-5) vous le savez dans le cadre de cette classe et dans le cadre de la République, et vous le savez [...]

Ch 166 : Oui c'est ça, c'est ça. Alors là du coup euh parce que tu ne te sentais pas très bien là et ben ça continue quoi en fait ?

N 167 : Oui alors là tu vois *par des gestes là comme ça tu vois [mime une posture physique en retrait] heuuuuu ben vous voyez là physiquement, vous voyez que physiquement votre histoire me gêne vous voyez et là ça me gêne beaucoup et elle en rajoute* (A) [une fille qui prend la parole] parce qu'elle veut m'expliquer un peu la vie quoi parce que je n'ai pas encore compris la vie en fait (rire) et je ne sais pas ce que c'est des gitans (rire)

Ch 168 : Oui elle le fait en réaction aux enfin il y a quelque chose dans ton langage corporel

N 169 : Tout à fait, exactement et je ne sais plus ce que je dis à la fin

Ch 170 : oui

N 171 : Attends, je remets là (visionnage) ah oui voilà et **il part sur autre chose** là ouah super, je suis soulagé (rire) et *je n'ai pas pu rebondir sur ce qu'elle disait en effet euh j'ai dit heu vous avez peut-être vu des gens* (A) comme ça parce que c'est possible hein euh ben j'ai **un ami qui est gitan** c'est le premier à dire que euh **il génère aussi un certain nombre de stéréotypes** à lui tout seul en fait euh tout en s'en défendant un certain moment donc c'est compliqué cette histoire de stéréotype parce qu'il y a quand même **des signes de reconnaissances et des attitudes** donc je ne peux pas leur dire catégoriquement qu'ils ne sont pas différents, qu'on ne peut pas catégoriser comme ça les gens euh c'est euh c'est compliqué (S)

Ch 172 : Parce que du coup tu as un référent qui te vient comme ça là c'est un ami qui du coup là c'est ça ?

N 173 : Oui voilà **je pense à lui** et puis parce que voilà je suis là partagé entre l'idée en effet que les gens ont tendance à se catégoriser eux-mêmes par des attitudes et des codes comportementaux voilà et que voilà c'est **une forme de norme sociale** (S) et en même temps il faut garantir à tous la liberté d'être autre

chose que ce à quoi on aimerait qu'il ressemble quoi, il faut garantir à chacun de pouvoir être au-delà de ses origines sociales, familiales, la liberté d'être (V) (3a-6) voilà

Extrait 6

ACS 1

N 239 : Ben **prendre des points de vue là je me dis que là il me faut les prendre. Je n'ai pas le choix en même temps.** (2a-1) Donc voilà là je fais le choix de ne pas être directif à ce moment là, contrairement à mes habitudes c'est vrai, je m'étais en fait pas rendu compte que j'étais aussi directif en général. Bon mais tu vois, je sens que là, enfin là je suis pas à l'aise du tout tu vois d'habitude je débite et là ben rien (A), tu vois comme moi je n'ai pas en fait oui j'essaye de ne pas avoir de programme alors je suis obligé de m'en remettre aux élèves (S)(2a-2) tu vois, alors je me dis allez on va tenter et hop là la petite Anah qui dit : « C'est pas normal » et là hop je m'accroche à : « C'est pas normal » et c'est parti et là je me dis est-ce qu'on peut faire quelque chose du « C'est pas normal » he ben, j'y croyais pas au début d'ailleurs là je suis un peu tendu (A).

Ch 240 : Là dans cet extrait là (visionnage)

N 241 : Ouais complètement et là avant je me disais, personne prend la parole et je me dis c'est fichu puis du coup Anah et là ça y et ça part, dans cette situation là, tu vois trop content de me dire ça y est là ça part tu vois elle dit : « c'est pas normal qu'une femme se fasse agresser comme ça dans l'espace public » voilà, euh yakup qui dit qu'il n'y a que deux types qui interviennent alors lui dans son esprit ce n'est pas normal qu'il y a que deux types qui interviennent mais voilà *ok là je l'arrête et lui dit : « ok Yakup d'accord c'est bien ce que tu dis, mais gardons ça pour plus-tard »* (A) restons sur la normalité du fait qu'une femme dans un espace public ne soit pas à égalité avec un homme, voilà parce que c'est cet enjeu autour de l'égalité qui me semble important qu'ils comprennent (S) **C'est un sujet sensible on ne peut pas le balayer comme ça simplement pour moi c'est vraiment important de leur faire comprendre ça** (V).

Extrait 7

ACS 1

N 225 : C'est des situations qui en règle générale ne me pose pas problème, je ne sais pas si je suis gêné mais enfin tu vois en histoire-géographie tout comme en EMC (S) **quand une question commence à partir dans dans un autre sens que ce que je voudrais tu vois et qu'on a pas achevé une réflexion là, tu vois on était sur un fil conducteur super intéressant là et quand il y en a un qui part ailleurs comme ça** (V) je lui dis ouais ouais alors c'est bien ce que tu dis mais là on pourrait peut-être finir ça (4a-13) alors je le dis : « Ok ça vous voyez il faut impérativement qu'on le retienne » après j'y retourne bon parfois mais euh euh mais ouais **faut peut-être que je lâche là** (S)(4d-14)

Extrait 8

ACS 1

N 32 : Alors, euhhh ça vient souvent dans mes cours en effet je travaille sur ces dimensions là en tout cas ça vient souvent d'une quelconque manière et **j'aime bien m'appuyer sur leur vécu** (V) (4a-15)

Ch 33 : D'accord, ça c'est une préoccupation c'est ça

N 34 : Voilà

Ch 35 : Que tu saurais expliquer ou qui ?

N 36 : Parce que parce que parce que euh oui parce que rapidement en EMC euh comme en histoire géographie euh j'aime bien sortir du purement théorique ou d'une étude un peu générale pour rapidement en venir sur leur ressenti à eux propre ou de ce qu'ils peuvent vivre comme problème.(V)(4a-16) Le problème de **la place de ce qu'ils peuvent vivre dans les enseignements que je faisais auparavant notamment dans ce que je faisais c'est que les situations des élèves étaient toujours purement illustratives**, (S) c'est à dire que ça arrivait à un moment où j'avais déjà posé un problème général et j'arrivais avec la question : « Et vous, cela ne vous ai jamais arrivé ce genre de situation ? »

Ch 37 : Donc, ils servent un peu la situation

N 38 : Voilà **elles servent à justifier à légitimer un propos que le professeur a initié** (S) (4a-17) au début et il se sent là si tu veux j'ai l'impression qu'il faut que je légitime ce que j'ai à dire, regardez : « Là ce qui vous arrive dans la vie légitime ce que j'ai à dire » donc maintenant que vous l'avez dit on passe au cœur du problème

Extrait 9

ACS 1

N 263 : Là là oui **comme le sujet je le trouve très intéressant** (V) **et quand même il concerne la question d'égalité et de discrimination dans l'espace public, (S) je n'interviens pas** (A) (4c-10)

Ch 264 : C'est ton sujet quoi ?

N 265 : Oui exact tu vois alors *laissons les parler* **puis je reformule, ça c'est une technique de prof** (4a-11) *tu vois, puis heu tu vois pour bien m'assurer que c'est bien l'idée et le fait de le reformuler comme je le dis c'est comme euh si c'est comment dire euh comme si je capte la parole de l'élève d'accord pour dire bon ben tiens hop discutons de ça c'est pas mal là donc je le reformule pour que ce soit bien clair pour tout le monde notamment* **pour que tout le monde réagisse** (A) d'accord

Ch 266 : Ouais c'est ça donc ça revient à **ce que tu as dit tout à l'heure c'est l'idée que ça va servir ton objectif pédagogique**, (4a-12) celui que tu t'es fixé en fait c'est ça ?

N 267 : **Tout à fait, si tu veux je contrôle en faisant ça** (4a-12) *tu vois et quand je le fais là par exemple, j'en suis parfaitement conscient c'est-à-dire je le formule* (A)

Ch 268 : Oui

N 269 : C'est-à-dire que **j'essaye de contrôler la tenue du débat, c'est clair** (A)

Ch 270 : Ouais

N 271 : Enfin, le cours du débat

Extrait 10

ACC1

E 429 : Oui mais alors qu'est-ce que cela veut dire, **il faut laisser me raconter les histoires où les togolais là sont tous comme ça et tout et je ne sais pas quoi et il faut laisser dire ça ? Je ne peux pas normaliser ça**. Ca voudrait dire que j'accepte ça ? Tu vois c'est la crainte de laisser dire bon alors on parle là tranquillement et comment j'arrive ensuite à ben vous voyez on en a parlé là de ça mais ce n'est pas bien

C 430 : Moi **je n'irais pas sur les valeurs là mais sur la Loi** tu vois. *Je dirais que dit la Loi* (P3). Pas sur les valeurs c'est bien ce n'est pas bien. En fait, moi je suis très mal à l'aise avec ça j'ai beaucoup de mal à dire c'est bien ou ce n'est pas bien

E 431 : Je ne sais pas parce que *tout le monde connaît la Loi je me dis ce n'est pas par là qu'il faut prendre les choses en fait, et faut toucher au cœur* (P3)

N 432 : D'où l'idée de vraiment **leur laisser la parole et d'accepter même qu'ils disent des choses qui ne sont pas acceptables au regard de la Loi** (P3)(3a-3) ben ok parle parle parle et puis **au bout d'un moment bon ben vous savez là ce que vous avez dit peut-être réprimé par la Loi** (3a-4)

C 433 : Oui ben ça oui

N 434 : *Pour* **qu'ils racontent davantage et qu'ils posent leurs points de vue** (P2)(3c-5)

C 435 : Et puis il y a aussi que bon moi je ne l'ai pas fait mais dire que ce qui est dit ici ça reste ici c'est confidentiel on ne porte pas de jugement et je ne l'ai pas fait ici mais je l'avais fait au premier débat en mai, je n'ai pas de jugement sur ce que vous allez dire je crois que c'est important

N 436 : Oui c'est vrai et puis **il y a cette tendance à être analytique tant que j'y pense d'être tout de suite on rentre dans le truc allez on analyse là de suite** (P3)(3c-6)

Ch 437 : Oui là c'est vrai

N 438 : Alors **quelle frustration pour le prof là de laisser dire et de préférer l'objectif de faire émerger des points de vue sans tout de suite poser une analyse** (P2)(3c-7)

Extrait 11

ACC1

Ch 308 : Mais peut-être que le débat sur le débat il est peut-être là au fond laisser dire, ou dire à la place
N 309 : *Le rôle du prof il est peut-être là, j'aurais peut-être pu laisser dire en disant : « Mais qu'est-ce que vous voulez dire, au fond, vous pouvez préciser ? » Par exemple, **c'est quoi la sexualité pour vous** etc. Au fond, **notre boulot c'est peut-être simplement de corriger des mots du vocabulaire mal employés mais attention là ce que vous venez de dire là, ben là y a une erreur.*** (P3) (4a-8) Ici ben c'est quoi « sexualité »? Maitrise de la maternité? C'est sûrement ça ce qu'il voulait dire mais enfin quoique j'en sais rien

E 310 : Oui c'est vrai [...]

N 345 : Alors peut-être dernière idée, justement j'ai pensé à nouveau idéalement j'aurais voulu **une conclusion plus professorale plus académique** et au final j'étais très frustré parce qu'il n'y a pas de concept rien (4d-9)

Extrait 12

ACS 2

N 8 : La situation décrite était très très riche, vraiment. Et ce que les élèves en ont dit au moment du débat euh comment dire, ce que cela fait jaillir comme questions non, pas comme questions ça je vais y revenir plus-tard plutôt comme réactions au moment du débat était intéressant. Il y avait là, comment, il y avait là, enfin en gros, *il y avait là **toutes les graines pour faire quelque chose de très bon (S)***. Mais après, ce n'est pas la faute des élèves, *je ne suis **pas parvenu à faire fleurir quoi. Y avait un terreau, y avait des graines mais je trouve que ça n'a pas suffisamment fleuri (A) (1b-3)***. Là par exemple, ça commence à discuter, et même très vite, mais *je n'interviens pas enfin je n'arrive pas à intervenir pour faire un peu enfin comment dire, **pour laisser un peu respirer tout ça. Ca va vite et là faudrait un peu ralentir là (A) (1b-4)***, pour vraiment discuter de tout ce qui est derrière ce qu'ils disent. Alors, je ne sais pas si je suis clair?

Ch 9 : Ah mais complètement, mais qu'est-ce qui se passe là, tu dis rien ?

N 10 : Non ça va trop vite, je me dis enfin tu vois on discutait du silence là l'autre jour [fait référence à l'ACC], là **il aurait fallu un silence ou au-moins ralentir**. Alors bon c'est un peu contradictoire ce que je dis parce que la dernière fois [fait référence à l'ACC] on disait que ça posait un problème [les silences et le rythme lent]. Je le mets sur quel compte alors je pense enfin **je me posais la question** ces derniers jours, **si ce n'est pas un problème de démarche** de ma part, de démarche proprement dit je vais essayer de l'expliquer. Euh, ce que je ne suis pas suffisamment parvenu à faire c'est justement **la multiplicité des valeurs (V)**, faire émerger ces valeurs

Ch 11 : Ouais

N 12 : Si j'ai bien compris ce que recouvre le terme des valeurs, ce qui peut y avoir derrière tout ce que les élèves font, il y a bien des valeurs. Le problème ici c'est **qu'il n'y avait pas assez de situations dilemmatiques** durant le débat et c'est ce qui a pu y avoir comme problème dans tous ces échanges (A). Au bout d'un moment, il n'y avait plus de situation problème mais peut-être que je me trompe tu vois ce que je veux dire ?

Ch 13 : Oui je vois

Extrait 13

ACC2

Ch 85 : Alors on va y arriver au questionnement, c'est un des points mais avant ça du coup sur l'entrée dans le débat qu'est-ce qui vous semble essentiel ?

N 86 : Ben je crois qu'**il faut tout de suite mettre l'élève au devant de la scène, tout de suite (P3)(2b-5)**

C 87 : *Oui c'est ça. En fait, **ça donne la tonalité du débat, si je laisse la parole tout de suite aux élèves ils vont prendre toute la place et du coup nous on est en arrière plan. C'est ça le but quand même (P3)***

Extrait 14

ACS 2

N 139 : Oui moi je pense là clairement oui parce que là les **élèves ont compris que j'ai des intentions, et des intentions à peu près ciblées** (S)(3a-1)

Ch 140 : Ah

N141 : Oui ben **les insultes ce n'est pas bien** (S)(3a-2)

Ch 142 : Ah oui d'accord

N 143 : Ben oui, parce qu'ils ont intégré le métier d'élèves. On est dans un **rapport intégré** (S)

Extrait 15

ACS2

Ch 310 : Et la dernière fois tu avais également dit que tu t'étais rendu compte qu'intellectuellement c'est un exercice de haute voltige

N 311 : Oui c'est ça ben c'est comme le débat que j'ai eu avec mon collègue de philo à qui j'en ai parlé qui me dit oui mais **toi tu les laisses dans leur marasme, quand est-ce que t'en viens à l'universel ? etc comment ou plutôt quand est-ce que tu vas leur dire quand certains sont dans leurs opinions qui sont humainement tout à fait inacceptables, comment tu intervies là dedans? Peut-on laisser tout dire et faire ?** (P3) et là, je me questionne là, quand ils disent des choses sur les gitans les élèves bon bref je sais pas

Ch 312 : Oui c'est un dilemme

N 313 : **Je suis vraiment dans un dilemme** (3a-3)

Extrait 16

ACS2

N 233 : Oui comme avant il y a débat, **je ne prends pas les points de vue qui divergent parce que ben voilà là je fais cours.** (3b-4) Alors ben voilà parce que j'ai ça en tête là c'est super ce truc et là on est vraiment là **je suis capable de prendre cette situation pour la mettre en perspective théorique** (A)(3b-5)

Ch 234 : Oui et quand tu regardes là juste avant là [visionnage] voilà certains disent oui d'autres non

N 235 : Ben oui mais comme je l'ai dit avant **tout était en germe et rien n'est parti parce que j'ai bloqué je crois au bout d'un moment mon intrusion dans les scènes de vie tu vois je bloque l'émergence d'opinions diverses révélatrices de valeurs et qui au final ne sont pas reprises parce que je balance des savoirs au mauvais moment, et là dans l'extrait c'est ce que je fais, c'est vraiment net** (A)(3b-6)

Ch 236 : Donc si je comprends bien il y a des points de vue qui émergent et c'est vrai qu'ils sont à l'aise là, ils s'expriment facilement mais comme tu dis, les savoirs viennent s'imposer et taire des points de vue concurrents, c'est ça ?

N 237 : Oui complètement, c'est ça. Là tu vois, j'éprouve le besoin de définir le terme racisme, je l'avais déjà fait à l'introduction (A) mais c'est des **réflexes de métier** comme évoqué avant.(V) **Je vois une opportunité de placer des concepts mais du coup au détriment des points de vue opposés** (S)

Extrait 17

ACS2

N 18 : Oui alors c'est le sentiment que j'avais alors il y a eu ce moment là exactement là à propos du racisme (montre l'image figé) mais très rapidement j'en suis arrivé à arriver avec ma **parole de prof en disant : « Tient, qu'est-ce que vous appelez racisme ? (4a-4) ok on est tous d'accord pour ce que dit Aliah est juste ? »** point. Et voilà, c'est terminé. **Et je n'ai pas essayé par exemple de travailler avec lui [il montre un élève du doigt] où d'autres** qui auraient pu se raccorder à son **système de valeurs** et leur dire : Et pour vous là, pourquoi ce n'est pas du racisme, pourquoi ça vous paraît naturel de dire ça ? » et **fouiller, allez un peu plus, faire un pas de plus et faire dire à l'élève plus que sa première expression.** (4d-5) Et là, par exemple, j'aurais pu lui dire ok vous dites c'est du racisme, ça vous semble être

tellement une évidence alors précisez votre jugement, vous avez dit cela automatiquement. Et moi, je suis **arrivé avec mon concept**, et vllann plus rien j'ai **cassé le truc** quoi. Pourtant je souhaitais vraiment les faire dire un peu plus ce qu'ils ressentent, passer la barrière de ce discours attendu, scolaire finalement parce **qu'ils savent bien quoi répondre pour que le prof soit content**. *J'ai ce but de leur faire dire les choses, pour avoir un échange sincère pas plaqué comme c'est le cas* (4d-6)

C 19 : Et ça ne joue pas forcément sur les choses qu'on appréhendait, c'est-à-dire que je me suis dit bon ben la parole sera un peu plus libérée, où ils vont peut-être un peu oublier que je suis là mais en fait il y avait quand même toujours le regard vers le prof du type est-ce que je dis quelque chose de pas bien, et est-ce que je peux dire ça en fait (P2) ils étaient moins au taquet sur "je vais donner une bonne réponse". Et ils étaient plus sur la réflexion de ce qu'ils allaient dire (P3)

N 20 : Parce que ça **c'est un vieux truc on s'est retrouvé dans une approche de prof tout à fait traditionnelle, classique**. (4a-7) La situation qu'il a exposée n'a pas été **un moyen de faire émerger des points de vue, individuels, partagés et modifiables, modifiables justement parce qu'ils étaient partagés et qui posent problème à un moment donné**, ce que j'appellerais moi une problématique. Ça a été un prétexte en gros pour donner des axes, tu te rappelles sur ma carte mentale j'ai donné des axes (S) pour arriver à ce que je voulais

Ch 21 : D'accord

N 22 : En gros on se retrouve dans un cours classique je vous montre une étude de cas regardez bah je sais pas moi ben une étude de cas en histoire géographie je me retrouve dans une situation de prof d'histoire géographie classique avec mon étude de cas que je mets en perspective, (4a-8) là c'est ça qui guide mon choix tu vois (S)

Extrait 18

ACS 2

N 155 : Oui voilà, c'est un dialogue entre lui et moi qui ne pose pas de problème là mais là comme au début **je viens théoriser là une situation là je dis : "Le terme Pak Pak a été considéré comme dégradant"** et j'explique (A) **c'est quand même une phrase de prof ça franchement**. (4a-9) Je peux transposer ça dans plein d'autres situations. Et là ça manque de euh : « **Comment ben et comment là vous réagissez à sa situation là ?** » J'aurais dû tenter cette question. (S) Et comment je rejouerais cette scène là, tu me demanderais encore [rire] c'est toute la question hum oui là encore **il faudrait tomber de cette posture de prof là** (4a-10) voilà c'est considéré comme dégradant là voilà et passer par un autre geste tout à fait autre, une autre attitude c'est net je crois (S)

Ch 156 : Alors justement [visionnage]

N 157 : [il répète ses mots] « Est-ce que le terme de » oui alors là **je me retrouve complètement dans une situation de prof c'est-à-dire on aurait pu prendre la situation je sais pas moi, une vidéo, un extrait de film n'importe quoi et j'aurais pu faire mon cours à l'identique tu vois**. (4a-11) Or là, je considère que la situation d'un camarade donc de leur vie ça va plus les intéresser en réalité, j'ai l'impression, et c'est marrant (V) **c'est la première fois que je me rends compte là, en regardant ça, ben que je me trompe**. Regarde là ils n'ont pas l'air plus attentifs que ça (A)

Ch 158 : Comment tu te l'expliques ça ?

N 159 : Ben on ne crée plus de situation de débat là

Ch 160 : D'accord

N 161 : **D'où la critique des collègues que j'entends dire oui on m'a dit de prendre comme point de départ des situations réelles des élèves pour débattre mais ça marche pas où c'est pauvre etc**. Ben oui parce que **vraisemblablement ils utilisent ce matériau comme on pourrait utiliser un bouquin où autre**. En fait, il y a comme un déroutage puis on ne sait pas quoi en faire. **On parle du présupposé de ta vie**

mais voilà ce que j'en fais moi c'est de théoriser là-dessus c'est un prétexte pour faire cours et voilà c'est censé plus les intéresser mais en fait non (S)

Extrait 19

ACS 3

N 90 : *Ben là moi je suis cool là, suis bien. **Je les laisse débattre là, je suis bien** (1c-9). Je vois que ça prend. Ils discutent entre eux je ne suis plus dedans là, tu vois. On disait là la dernière fois on parlait de cet effet ping pong là, moi je suis plus leur interlocuteur, je me **contente d'observer** là, je **ne distribue même pas la parole** tu vois. Non là suis dans mon truc (A)(1c-10)*

Ch 91 : C'est pas habituel ?

N 92 : Clairement non, d'habitude, c'est moi qui donne le rythme, qui interroge, rebondit. **Tu vois, c'est moi qui vais plus loin ou plutôt qui fait avancer le groupe, là c'est l'inverse c'est eux qui font avancer les échanges** tu vois alors pas toujours enfin c'est pas optimal c'est clair mais tout de même c'est une parole euh comment dire enfin ils demandent la parole tu vois, tout est audible c'est un échange euh comment dire, c'est un échange normal donc je ne vais pas l'interrompre (S)[...]

N 102 : **Je m'appuie sur la chaise, en tournant la tête en les regardant**, je me suis déplacé (A) mais là, sur ce moment là, y avait une sorte de fenêtre si tu veux, c'est comme si je rentrais pour me poser un peu en égalité avec eux (V), j'écoute comme d'autres écoutent, voilà et **le fait de m'appuyer comme ça, ça n'a pas l'air comme ça mais je suis détendu** (A)(1d-11)

Extrait 20

ACS 3

N 299 : Là j'arrête. Hum, **je suis très content de me débarrasser rapidement de cette histoire en donnant la parole à Adrien**. (A) Mon idée là c'est que j'ai senti tout de suite que ma **modération allait briser la parole** (S) alors j'ai tout de suite redistribué la parole (A) pour que le jeu se face à nouveau, qu'on reste sur cette **dynamique** (V) (3c-1)

Ch 300 : Pourquoi tu dis « te débarrasser ? »

N 301 : Parce que cette modération là sur un début de tension possible entre Aliah et Anthony, **si je la montre de trop comme on l'a dit, ben ça casse le débat** (3c-2)

Ch 302 : Ah ok d'accord par rapport à ce que tu as dit avant ok

N 303 : Oui oui là **faut pas briser la parole et vite la redistribuer** (S)(3c-3) tu vois

Ch 304 : Pour qu'on redémarre rapidement

N 305 : C'est ça

Ch 306 : Et lui parce que tu attends quelque chose?

N 307 : **Je ne sais pas du tout ce qu'il va dire**. Il a levé la main, il n'est pas en tension avec quelqu'un, il va peut-être apporter quelque chose de nouveau, on va rafraîchir en fait l'écran. *Il est dans son registre intellectuel c'est tout bon pour l'ambiance là qui pouvait malgré tout dérapé* (S)(3c-4)

Ch 308 : Là tu n'affrontes plus cette instabilité c'est ça?

N 309 : Alors, oui complètement et par souci de dynamique. Tout en ayant conscience que la modération n'a pas été satisfaisante. Voilà

Extrait 21

ACC3

E 159 : Mais tu te rends compte du temps? C'est à dire tu as une heure pour préparer en amont, une heure pour débattre, une heure pour relire la vidéo puis pour la retravailler donc une heure de cours c'est 4h de travail, tu te rends compte. Ouais mais quoique c'est ce que je fais quand même quand je ne connais pas le sujet, 1h pour 4h

Ch 160 : En tout cas, on exploiterait plus le débat c'est clair

C 161 : Oui complètement mais au-moins on leur apprendrait des trucs qui les intéressent. Parce que le temps que ça arrive dans les programmes les sujets sont souvent dépassés, l'actualité avance bien plus vite, que là on a de vrais savoirs

N 162 : Oui clairement, et **on a de vraies questions qui sont posées**. Après faut trouver la modalité qui donne l'impression aux élèves qu'on cherche vraiment à répondre à l'un de leur questionnement (3c-1) et qu'on ne cherche pas à les utiliser (3c-2), **qu'ils ne deviennent pas un prétexte pour faire nos cours**, (3c-3) comme on l'avait dit au début de notre échange là (P2)

Extrait 22

ACS 3

Ch 157 : Et voilà, là tu intervies

N 158 : Oui là ça montait ça montait tu vois, **est-ce que c'est bien est-ce que ce n'est pas bien comme j'intervies là** (A) ben je me dis qu'il était peut-être important de tempérer un peu, de revenir un peu sur les propos **pour que chacun puisse s'exprimer, s'entendre, relancer un débat, une joute verbale acceptable** (V)

Ch 159 : Ouais

N 160 : Acceptable ouais bon

Ch 161 : Mais tu le fais et regarde tu fais un pas en arrière [...]

N 164 : [...] je distribue les prises de parole mais je m'en vais aussitôt c'est pour ça que j'ai trouvé ridicule de dire aux filles là avec le doigt de se taire j'ai trouvé ça ridicule. (A) J'ai ce souci, c'est presque chirurgicale, d'arriver « hop attention là il se passe quelque chose » (S), de diminuer un peu le bruit, et hop de repartir pour ne pas enrailler la machine [...](V) (1d-10)

Ch 165 : Oui c'est ça, tu ne veux pas enrailler la machine à un moment où ça part

N 166 : Voilà quand ça monte

Ch 167 : Mais en même temps c'est chirurgical c'est ben dit et et ben et tu vas vite hein attend je remets (visionnage)

N 168 : C'est marrant oui mais ça traduit bien mes intentions professionnelles

Ch 169 : Oui oui et la question du lâcher prise, là on en a beaucoup parlé la dernière fois

N 170 : Alors oui oui ben là c'est perceptible, **suis cool et en fait euh ben en fait y a pas tellement de lâcher prise en fait tu vois, euh là il y a une sorte d'autorité professorale, je distribue la parole en un mot, par des prénoms Anthony, Aliah, Yacoupe** (A) c'est à dire en gros vous avez entendu ces trois ont quelque chose à dire, on va les écouter (V) et je pars euh c'est très autoritaire là ce que je fais est-ce que ça fonctionne? C'est à voir en tout cas mon intention c'est d'imposer une autorité (A) (1d-11)

Ch 171 : Oui d'accord c'est pour ça que lorsque tu remettais en cause l'histoire de la déprofessionnalisation ouais on est d'accord parce que c'est un vrai geste professionnel là

N 172 : Oui un geste professionnel transformé (S)

Ch 173 : Ah

N 174 : Oui parce que tu vois la manière dont comment dire dont j'agis là, **c'est très discret on est sur cette finesse d'agir** (S)[...]

N 182 : Il y a déjà une habitude professionnelle à distribuer la parole comme ça, ça c'est quelque chose que je sais faire dans un cours quand je constate que beaucoup veulent prendre la parole. (1a-12) Voilà. **Mais ce geste, être là, puis s'abstraire, ça ne marche pas comme ça** parce que c'est du frontal tu vois. Tu te retrouves dans une autre situation, l'élève il parle à toi et il attend que tu vas renvoyer sa parole. (S) Et c'est ça que je trouve décevant dans le cours habituel. Alors, je suis pas en train de lui taper dessus mais ce qui me frustre dans un cours ordinaire que parfois j'ai envie de lui dire, c'est pas à moi qu'il faut parler là parce qu'après je me retrouve souvent et c'est pas ce que je fais là, je me retrouve souvent à répéter ce que l'élève a dit « ah vous vouliez dire quoi alors » etc et ça passe par moi, je suis censé faire la synthèse, ils me demandent mon opinion et les autres écoutent et ils disent ouais ok non ils ne se sentent pas impliqués dans ce bilatéralisme parce que c'est toujours un élève avec le prof, un élève avec le prof, un élève avec le prof tu vois dans un cours ordinaire ça ce serait passé comme ça tu vois, dialogue point, dialogue point, dialogue point. (1a-13) Quant au bout d'un moment les élèves

viennent à dire « ben attend là je suis pas d'accord avec ce que tu as dit au prof » c'est super rare ce type de moment (V)

Extrait 23

ACS 3

Ch 63 : Et là pour le coup, tu es gêné?

N 64 : Alors, je suis gêné parce que beaucoup de choses se disent, **des choses un peu limite sur l'origine de l'homosexualité**, mais je n'interviens pas **alors que le prof en moi voudrait reprendre et préciser les choses**. Mais je décide de faire comme Evelyne et je vais remettre ça plus-tard sur un travail de recherche donc, cela permet de mieux accepter que de telles choses se disent (S)(2b-1)

Ch 65 : Oui mais quand tu laisses dire, qu'est-ce qui prime chez toi? Qu'est ce qui est important?

N 66 : Que chacun puisse s'exprimer, qu'il n'y ait pas de frustration (V). Alors, après j'ai aussi appris là des débats (S). Alors le premier débat, **je ne savais pas trop quoi faire avec ce temps**, donc le débriefing **c'était la poursuite du débat**, le deuxième **ben y avait rien, je n'avais pas éprouvé le besoin d'aller plus loin**, et là **j'éprouve la nécessité** de me dire « Bon, est là, qu'est-ce qui a été dit ? ». **Tout ce qui a été dit, je le note sur une forme de carte mentale** et au bout mettre les questions qui restent en suspens, par exemple la question du choix. Ou encore, parler d'homosexualité, est-ce que ça t'amène à être homosexuel ? Est-ce qu'à la naissance on est homosexuel ? Pourquoi y a-t-il des gay pride ? Faut-il encore faire des gay pride alors que d'après eux le sujet est clos ? Alors que hier on a eu le rapport de SOS homophobie mais bon, là je me rends compte qu'il va y avoir deux choses qui vont se passer. Un bilan de tout ce qui a été dit voire complété avec eux (2b-2). **Le débat peut encore se prolonger dans ce moment**. Et dernière chose, **faire un vrai travail de recherche au CDI**, en salle informatique, chacun va prendre une question au choix qui l'intéresse le plus, pour y répondre (2b-3). Et après, on fera **une présentation de ces réponses**

Ch 67 : Tu me raconteras parce que c'est intéressant

N 68 : Ben **c'est ce que fait Evelyne** mais **c'est rassurant de savoir qu'il y a ce travail après la séance** (S), ça permet d'ouvrir la parole (V)(2b-4)

Ch 69 : Oui alors c'est intéressant parce que ça on ne l'avait pas pensé en amont quand on a fait le dispositif mais c'est vraiment le fruit de notre travail là

N 70 : Oui on retient des choses sur lesquelles on va appuyer le travail suivant (S) mais **on est certain que cela vient d'eux, pas de nous et c'est ça la différence** (V). Oui là quand la question s'est posée, pourquoi ils sont à poil dans les gay pride ? Ben bonne question, moi j'en sais rien. Allez, on va peut-être faire une recherche et voir ce que les témoins disent

Ch 71 : Oui et c'est là où on relie les préoccupations des élèves et les savoirs. Y a un truc qui se passe

N 72 : Et tu vois, dans le deuxième débat j'avais tout fait ensemble mais ça marche pas, **là j'ai séparé dans le débat ce qui relève de l'expression de ce qu'ils pensent et la recherche sur les connaissances** (A). C'est clair

Extrait 24

ACS 3

N 433 : [...] ce qu'elle nous raconte là est très enfin cela aurait pu être **un cas à présenter** mais elle n'en a pas parlé, c'est intéressant. Ce qui montre bien que cette histoire de croquis là, et d'expérience vécue, au bout d'un moment, quand même une vingtaine de minutes, certains commencent à se dire et bien moi j'ai bien une histoire sur ce truc (2b-5)

Ch 434 : Oui cette entrée dans le débat est ben on y est là

N 435 : Oui et **c'est beaucoup plus significatif que ce qu'on pense**. Ca m'est venu là à l'esprit quand elle est intervenue (2b-6). Tient, elle n'en avait pas parlé la première fois et là elle en parle. Parce qu'il y a eu cette histoire présentée, on est plus à l'aise, **ils ont dû voir comment on se répartit les opinions, tient tout le monde s'exprime là, donc moi je vais m'autoriser à le dire** (2b-7)

Ch 436 : Y a cette forme d'ambiance dont on a déjà parlé

N 437 : Oui cette forme d'ambiance où l'expérience initiale vécue dans le débat par l'élève, avec ce croquis apporte cet élément déclencheur de cette ambiance qui donne le ton, la tonalité (S)(2b-8)

Extrait 25

ACC 3

N 621 : [...] **je pense que le croquis est sous-exploité** je pense, notamment quand je vois ce que vous en faites (P2)(2b-1)

C 622 : Oui mais ce que tu viens de dire est vrai, on a peur que les élèves se détachent, qu'ils n'ont pas de question alors on se dit ils sont passifs devant ce truc là. Et nous on se dit, il faut qu'on les inclut si non le débat ne peut pas prendre, donc **on cherche des situations similaires exactement chez les autres** [...]

E 645 : Ah, mais alors **on aurait pu dire « donc s'ils n'ont rien dit, ils trouvent ça normal, c'est ça ce que ça veut dire ? »**

N 646 : Oui c'est ça, essayer de trouver un dilemme en fait, creuser le non-dit, oui ça je ne le vois pas ça. Là avec la distance ok, mais sur le coup non, je n'aurais pas vu ça alors que ça semble évident mais non en fait (P3)(2b-2)

C 647 : Oui c'est ça, c'est ce que ça veut dire ou ce que ça ne veut pas dire, en fait c'est la question de la signification là de ce qui se passe, ou pas, qui est en jeu (P2)

Ch 648 : Oui alors ça c'est intéressant

E 649 : Oui mais c'est ça ce qui est difficile, il faut presque une pensée en décalage, en même temps que tu écoutes ce qui se dit, il faut pouvoir chercher le potentiel de la situation, les valeurs qui sont là, dans le non-dit comme tu dis, et qui sont en dormance en quelque sorte (P3)

N 650 : Ouais, c'est ça, c'était la question bête mais qui était la vraie, **« ah donc c'est la normalité alors c'est cool »**

E 651 : Oui tu grattes, tu grattes et là tu les provoques (P3)

N 652 : Oui oui mais en même temps, c'est inédit, comment ben modéliser ça? Là d'accord je vois, mais toutes les situations là sont complètement uniques (2a-3) tu vois

C 653 : Oui c'est ça, mais c'est de leur rentrer un peu dedans sans pour autant les brusquer, les rabaisser oui c'est chirurgical complètement (P3)

N 654 : Oui **j'aurais pu dire « ben un transsexuel, c'est normal ? », juste pour les faire réagir** (2b-4)

C'est d'ailleurs, ce que tu avais fait avec tes élèves là en disant « donc c'est de la drague » alors que c'était une agression, bravo, tu poses la problématique comme ça

Ch 655 : Oui c'est un mode de questionnement que tu n'as pas du tout (s'adresse à Noé) [...]

N 685 : Oui alors pour revenir là à cette histoire de questionnement ça m'interpelle beaucoup là où cette histoire du: "Qu'en pensez-vous là?", c'est parce que, personnellement, j'ai mal intégré peut-être jusqu'à maintenant, là, là je suis en train de le comprendre là en discutant, j'ai mal intégré la fonction et l'intérêt de la situation de départ. Chez moi, c'est encore beaucoup trop un prétexte alors que c'est bien plus que ça (P2) (2b-5)

E 686 : Oui

N 687 : Alors pourquoi je ne suis pas arrivé à me dire que c'est plus que ça parce que je le considère comme **une histoire introductive, une simple accroche, l'accroche de ta composition rien de plus**

Ch 688 : Donc, si j'ai bien compris, tu ne peux pas en évidence la fonction du croquis, son potentiel pour le débat ?

N 689 : Oui ce croquis a une fonction anthropologique en fait, ça permet d'explorer les situations en faisant vraiment ressortir tout ce qu'elle recouvre [...]

N 700 : Et tu ancre des savoirs sur le schéma, c'est pas des trucs: "Qu'en pensez-vous ?" comme là non, là on part sur le schéma ben hop c'est bien beau on l'oublie maintenant, et on part sur des idées un peu vagues (P3) (2b-6)

Extrait 26

ACS 3

Ch 470 : Oui tu te rappelles du deuxième débat, alors tu avais dit j'ai rempli **les vides et du coup tu as fait du notionnel** à fond là non, tu n'y vas pas

N 471 : C'est vrai, mais tu vois c'est parce qu'en voyant l'expérience d'Evelyne il y a quelque chose qui a été dédramatisé (S) (1b-5)

Ch 472 : C'est ça c'est que

N 473 : Ben *ce silence n'est pas un silence vide, c'est pas un échec hein, quand bien même les 50 minutes se seraient passées comme ça, est-ce que c'est vraiment un échec? Bon ben voilà, est-ce qu'il faut toujours qu'il y ait de l'embrouille au bout d'un moment, des oppositions ferment qui s'affrontent, des opinions plutôt, j'en suis pas certain* (S)

Ch 474 : Parce que là ton intention est comment là, face à ce silence, on est à 28 minutes là

N 475 : Là *je me suis dit ben faut tirer au clair ce que tout le monde est au clair, là est-ce qu'ils ont tous compris les éléments, c'est une situation sur laquelle il faut travailler c'est évident* (S) je crois donc je suis attentif au groupe, *je dis rien* (A) *pour voir s'ils sont tous au clair avec ce qu'elle raconte.* (S) *Je me dis là ben il faut qu'ils se questionnent ben sur les valeurs, au fond de vous-même, qu'est ce que vous pensez là de cette histoire et ce temps il est là pour ça tu vois.* (V) *Mais je suis pas du tout sur du notionnel là.* (S) Tu vois, là « au fond de vous-même, votre père comment il aurait réagi [si on lui annonçait votre homosexualité] » ? Et là, c'est vraiment un moment fort du débat qui se joue

Ch 476 : En fait, tu leur laisses aussi

N 477 : Oui complètement, j'ai l'impression qu'il faut leur laisser ça et que ce silence il sert à ça, parce que c'est des questions qui sont, l'air de rien, très compliquées c'est pour ça que je leur laisse ce moment.(S) Et se déclarer sur ce genre de question c'est pas évident mais c'est le but. Tu vois l'EMC, enfin pour moi, c'est ça (V) (1d-6)

Extrait 27

ACS 3

N 102 : *Je m'appuie sur la chaise, en tournant la tête en les regardant, je me suis déplacé mais là, sur ce moment là, y avait une sorte de fenêtre si tu veux,* (A) *c'est comme si je rentrais pour me poser un peu en égalité avec eux,* (V) *j'écoute comme d'autres écoutent, voilà et le fait de m'appuyer comme ça, ça n'a pas l'air comme ça mais je suis détendu* (A)

Ch 103 : Oui tu es détendu c'est vrai mais c'est un choix de ta part où tu le découvres là ?

N 104 : Non **c'est un choix par rapport à nos échanges tu sais ensemble là on en avait déjà parlé de ce truc là** (S) [...]

N 110 : D'ailleurs je me dis même qu'à ce moment là, je suis dans une attitude professionnelle un peu inédite pour moi c'est-à-dire, il est où le prof quoi. Le prof il est là mais c'est différent, je suis pas enfin je cherche pas à mobiliser des savoirs, j'ai pas cet objectif pédagogique ordinaire du prof. Mon attitude là, du fait de tourner la tête comme ça, de les écouter (A) (1d-8) [...]

Ch 111 : Tu n'as plus d'intention pédagogique là?

N 112 : Non enfin si, à la limite, *mon intention pédagogique là est de signifier aux élèves que ben « vous êtes en roue libre là »* (S) [...]

N 124 : *Ça me donne l'occasion de revenir sur quelque chose que je t'avais dit un jour qui me paraît, enfin aujourd'hui là après avoir fait ce travail, qui me paraît complètement faux et qu'il faut reconsidérer. J'avais parlé de déprofessionnalisation. Le terme n'est pas adéquat, je ne suis pas en train de me déprofessionnaliser en faisant ça. C'est transformer mon attitude professionnelle, c'est tout. Je me sens toujours aussi professionnel en faisant ça voire même euh compte tenu de notre expérience là qu'on a fait ensemble avec les collègues, toi, je me sens aujourd'hui presque plus professionnel qu'auparavant ou plutôt je voudrais dire que ma qualité professionnelle est meilleure dans cette position là,* (S) *alors que je ne dis rien,* (A) que lors du précédent débat si tu veux (1d-9)

Extrait 28

ACS3

N 54 : Oui c'est ça, c'est là où si tu veux, *si on devait dire que cette prescription de métier était gravée dans le marbre on pourrait dire que alors **là je me retrouve totalement en porte à faux** (S), je laisse dire quelque chose que la République n'autorise pas (A) attend, je réfléchis à ma phrase là faut être dans l'ordre là. *Dans ce qui peut être considéré comme la prescription professionnelle, ne devrait pas être dite. Mais euh après la réflexion qu'on a menée ensemble cette année, **je me rends compte que peut-être que la vraie prescription professionnelle serait de laisser dire** (S)(3a-9)**

Ch 55 : Quand tu parles de prescription c'est les prescriptions de la République?

N 56 : C'est ça, exactement

Ch 57 : Donc, ce qu'elle a dit ça va à l'encontre de ce que l'école française, avec tout ce message politique véhiculé veut taire quoi ?

N 58 : C'est ça, et ça *c'est peut-être une des limites de notre enseignement en EMC, c'est que **les élèves ont trop peur**. Parce que si elle n'en parle pas c'est que peut-être à la maison on lui a dit "à l'école tu ne parles pas de ce genre de sujet" parce que c'est un sujet tabou. Et autre chose, peut-être que **l'école va dire des choses qui ne correspondent pas à nos valeurs, elle va les contrarier** (S), et là l'idée **c'est de lui montrer que l'école c'est pas ça** (V)(3d-10)*

Ch 59 : Oui et si ce que tu dis est réel ben comment on peut considérer ou définir je sais pas trop l'exercice démocratique

N 60 : Oui alors *je pense que l'exercice démocratique, ben en effet, il est violent. Mais c'est quelque chose que j'ai acquis très récemment, l'idée que le débat démocratique, la démocratie est toujours instable et inconfortable* (S). *Et arriver avec des prescriptions qu'on s'est imposées et qu'on suppose être celles de la République, dans ce genre de cours, c'est en fait **imposer de manière autoritaire des valeurs à des gamins qui sont là avec d'autres références, d'autres valeurs** (3d-11). Et c'est pour ça que là j'hésite et en même temps, **ben je laisse dire** (A) parce que je me dis que là, dans des moments comme celui-là, c'est peut-être là qu'il peut y avoir blocage souvent dans nos discours (3a-12). C'est-à-dire **l'incompréhension qui peut y avoir de ces enfants, de ces parents envers la République par rapport à notre société en générale** (S) (3a-13)*

Extrait 29

ACC 3

N 308 : Oui *c'est bien différent, le programme **qui nous dit de faire ça et ça**, c'est vraiment pas la même démarche* (P1) *en fait, que là **il n'y a pas de frontière** ben parce que tout simplement ben les valeurs sont transversales en fait, c'est ça ce qui est cohérent* (P3) (1d-7)

E 309 : Oui c'est ça

N 310 : Imaginons le truc, *toute l'année sur le racisme par exemple ben tu auras l'impression de n'avoir fait qu'un truc mais en réalité non parce qu'on va toucher à plein de thème **avec des valeurs qui, au fond, se croisent hein on ne les invente pas à chaque fois*** (P3)

E 311 : Parce qu'en plus ils nous amènent dans des trucs t'y penses pas forcément

N 312 : Moi bon je vais peut-être lancer un débat là-dessus moi je n'ai pas de réponse mais j'ai des collègues, **on en vient toujours aux mêmes, en philosophie et qui me disent à quel moment tu amènes la parole républicaine là, l'universel**, ce qu'on doit tous partager en termes de valeurs, ça reste un questionnement permanent

E 313 : Non enfin je sais pas

N 314 : En même temps, mais je t'en avais déjà parlé, ***est-ce que l'essentiel c'est pas justement que ces jeunes, que nous mêmes, nous nous rendons compte que les points de vue sont divers, qu'ils peuvent bouger, et qu'ils sont relatifs à des milieux familiaux, à des expériences vécues*** (1d-8) *etc et peut-être qu'on n'aura pas appris ce que c'est que la grossophobie par exemple mais quand ils seront là, ils seront reconnaître ce mot et pourront en parler. Ils pourront dire : "Tien j'ai l'habitude d'en parler comme ça"* (P3)

E 315 : En fait, *on leur apprend à se mettre en situation d'échange et de réfléchir en groupe, et pas eux, individuellement dans un coin et en interrogeant ses valeurs à eux et aux autres, ses postures aussi* (P3)

N 316 : C'est ça, et **on n'est pas dans un enseignement totalement finit en disant ben voilà le programme là, idéalement en sortant de la troisième ou de la seconde il saura ça** (P3)

Extrait 30

Annexe 35 : Analyse inter-cas, sentiments de l'acteur dans la conduite du débat centré sur le milieu de vie de l'élève (extraits 1 à 11)

ACC 1

C 168 : Ah alors, **je voulais travailler sur le harcèlement et en fait cela a débouché sur complètement autre chose**, (P2) *ça interroge la préparation* (P1)

N 169 : Ah oui mais nous aussi hein E ?

E 170 : Mais oui complètement, **c'était annoncé puis on s'est retrouvé sur autre chose**

C 171 : **C'est hyper déstabilisant** parce que tu prépares ton truc là, **tes concepts sont là et tu te dis ben quand ça va sortir hop tu vas pouvoir te rattraper avec ça, tes concepts et tu lances ton explication et puis vlaa rien du tout finalement** (P2) **il faut vite se raccrocher alors à quoi je sais pas mais on est un peu en surplomb quand même** (P3) [...]

E 175 : Oui alors **ça c'est déstabilisant** (1a-1)

Extrait 1

ACS 1

Ch 113 : [...] Attends je cale la vidéo, là est-ce que tu peux me dire ? (visionnage) *il y a une intervention de la fille et rapidement tu coupes en disant « et bien, je sais pas »* (A)

C 114 : Ouais je vois, ouais je vois

Ch 115 : Ouais

C 116 : Ouais ouais, tu vois et même corporellement je tourne la tête (A). En fait **je suis très embêtée là, très très embêtée là**. (1a-8) Parce que **pour caractériser le harcèlement il faut des gestes répétés et du coup on quitterait complètement cette situation pour passer dans d'autres situations du coup la situation dans la classe n'a plus aucune importance**

Ch 117 : Oui

C 118 : Euh, du coup **ça va mettre en accusation ces garçons qui finalement ont dû faire du harcèlement sur ce Maxime dans un groupe, et cela va clairement les désigner comme les auteurs du harcèlement** (S) et est-ce que je veux partir sur ce truc là et bien j'en suis pas sûr (A)(1a-9). Parce que **je ne suis pas sûr en fait que ce soit la meilleure façon non pas de gérer le harcèlement mais pour le harcèlement il faut peut-être poser les choses dans un climat neutre où personne est impliquée pour ne pas mettre en accusation sur des faits passés qui en plus les autres ne connaissent pas** (V)

Extrait 2

ACS 2

Ch 43 : Oui alors allons y et tu arrêtes quand tu veux hein [visionnage]

N 44 : Oui ok on peut arrêter je vois tout à fait alors

Ch 45 : C'est bon

N 46 : Oui tout à fait. Alors là, **on se retrouve dans une démarche traditionnelle, je fais le lien avec la séance précédente en rappelant la définition du sujet** en fait et **je fais un lien après qui me paraît**

habile sur le moment en disant « voyons ce que Anthony va nous raconter sur sa situation », est-ce que c'était utile je sais pas vu leurs têtes à mon avis non

Ch 47 : Est-ce que tu penses que cela a eu un impact après sur le déroulement du débat ?

N 48 : Non

Ch 49 : Non ?

N 50 : Parce que **je pense que dans leur esprit c'était parfaitement clair** hum ça avait été dit à la séance précédente en fait la séance précédente qui aurait aussi pu faire débat était là pour poser une définition en fait

Ch 51 : Donc là t'as fait le choix de partir d'une définition, là où la dernière fois tu es tout de suite rentré dans la situation racontée

N 52 : En effet, **en sortant de la séance je me suis dit que ce n'était pas forcément heu très habile**, nécessaire et en revoyant cette partie en effet ouais mais bon **c'est les routines de métier** en fait

Ch 53 : Alors oui c'est ça après je ne sais pas non plus quoi en penser par rapport au sujet

N 54 : Oui on l'a peut-être quand même un peu épuisé [le sujet] oui en parlant là je m'en suis rendu compte, **le prof arrive là, il fait son cours qu'il a en tête et puis on ne se servira pas de ça en fait plus-tard dans le débat, voilà le sujet est clos**

Ch 55 : Parce que là ton objectif, celui que tu cherchais était quoi précisément ?

N 56 : Faire un lien

Ch 57 : Oui

N 58 : Mais c'est purement rhétorique

Ch 59 : Ouais c'est ça

N 60 : Oui **c'est l'attitude du prof ordinaire bon je m'y retrouve aussi parfois, c'est clair**. Alors, je ne suis pas allé au bout de la démarche « alors rappelez moi ce qu'on a vu à la séance précédente, rappelez moi la définition de l'insulte ? » [rire]

Ch 61 : Oui ça c'est l'attitude optimale

N 62 : Voilà dans notre système de représentation et dans l'institution c'est ce qui est préconisé

Ch 63 : **Cette partie là me paraît inutile**

Extrait 3

ACS 1

E 2 : Alors, l'extrait avec Wahibe quand **il commence à dire : « C'est du racisme ordinaire »**, c'est lui qui le précise, et là je me suis dit voilà *là faut partir de là tu vois c'est intéressant (S)*

Ch 3: Ah oui, je vois tout à fait le moment

E 4 : Oui voilà tu vois le moment ?

Ch 5 : Oui oui tout à fait

E 6 : Et je crois ne pas avoir, enfin tu vois précisément, *je n'ai pas su en profiter, je n'ai pas relevé (A)* alors que je voyais ben que *là y avait un truc (V)* qui euh mais je *suis restée enfin oui sans réaction (A)* (1b-16) tu vois

(extrait 4)

ACS 1

E 194 : Oui oui c'est ça, je ne sais pas si **c'est là que je donne la définition mais oui oui je le sais là je retourne dans ma zone de confort (S)** mais **je ne peux les laisser penser ça, c'est je sais pas moi c'est pas acceptable, c'est pas comme ça qu'ils vont grandir et s'insérer comme il faut tu vois, ben on est quand même dans l'école de la République (V)(1a-11)**

Ch 195 : Mais en même temps tu sais que c'est pas ça non plus

E 196 : Oui c'est clair, enfin quand je dis ma zone de confort enfin ce n'est même pas trop ça non plus en fait **je suis tellement déstabilisée, mal à l'aise ou je suis épuisée intellectuellement d'avoir cherché et de me dire que enfin je sais plus où je suis (1a-12) parce que je suis tellement parce que ça tourne ça tourne ça tourne et que je n'ai pas le fil, (A) je n'ai pas d'écriture pas un petit truc devant moi (1b-13)**

Ch 197 : Oui t'as quelques notes [...]

E 202 : Je n'ai pas de filet c'est-à-dire que je n'ai pas un moment c'est-à-dire que **j'aurais pu avoir mes notes de préparation, ce que j'avais préparé en amont, qu'est-ce que c'est le racisme ordinaire mais j'ai tout en tête, les savoirs tout ça etc mais je n'ai pas ce filet là de me raccrocher à quelque chose de stable (S) (1b-14) parce que tout ce que je vis, je le construis enfin j'ai l'impression d'être dans une espèce de ils me parlent, j'essaye de réfléchir, on essaye de construire (A) mais je n'ai, je ne sais pas, je ne sais où je vais c'est-à-dire qu'il faut que j'arrive à ce que l'élève puisse dire ben oui c'est du racisme ordinaire (V) mais euh j'ai l'impression de passer ma vie à poser des questions et à rebondir sur ce qu'ils me répondent (A)(1b-15)**

Extrait 5

ACC1

N 261 : Bon alors je n'ai pas fait de résumé de ça à la fin en disant : **"Bon qu'est-ce qu'on a fait là qu'est-ce qu'on a appris? Alors dans ma formation professionnelle, je suis sorti de là en disant ouah qu'est-ce que je suis nul vraiment (1a-1)(P2)**

C 262 : Oui c'est la phase qui nous légitime

Ch 263 : Alors, justement superbe transition, je me propose de passer au visionnage d'un extrait du débat de Noé. Et, mais c'est vraiment le hasard, en fait Noé ce que tu viens d'énoncer eh ben c'est cet extrait que j'ai pris pour travailler ensemble [visionnage] [...] Et là du coup si on interroge le rôle du coup de l'animateur ou de l'enseignant pour reprendre votre discussion, je sais enfin comment tu [...]

N 269 : *On revient sur la question de la transmission du savoir si on veut. Là je, sur la transmission du savoir là précisément, **je ne maîtrise rien, rien du tout (1b-2), y'a vraiment des choses très intéressantes, y'a de la matière et tout, il y en a un qui parle de la femme et de la sexualité [...](P2)***

Ch 270 : Ouais

N 271 : Oui enfin je crois que **j'étais déstabilisé tout le temps moi, hors de la sphère de confort c'est sûr [rire collectif] alors parfois je les laisse dire, puis je les relance. Quand quelqu'un formule une opinion heu**

Extrait 6

ACS2

Ch 276 : Alors allons-y on va y aller [visionnage] et là ta position

C 277 : Ah mais clairement **en arrivant je m'étais dit non mais franchement je ne vais pas les stresser comme lors du premier débat, (V)(1c-11) puis je me rends compte que Chr. n'est pas là (A)[l'AVS de l'élève en situation d'autisme]. Puis suis à l'extrémité là c'est beaucoup beaucoup mieux.(1d-12)**

Ch 278 : Oui et la posture physique

C 279 : Ah non mais alors là je me suis dit en sortant du premier débat alors moi **le fait d'être tendue comme ça dans le premier débat il est évident que ça allait rejaillir sur les élèves donc si tu prends une autre posture cela va se passer autrement (S) et c'est ce qui s'est passé. (1c-12)Il faut accepter que ça va partir dans tous les sens, que ça va faire du bruit et là aussi ça s'est passé comme ça, ils ne vont pas**

s'écouter en tout cas pas tous et pas tout le temps au même moment, (1d-13) donc j'étais beaucoup plus zen (A) (1c-14) parce que de toutes façons on sait maintenant ce que ça fait un débat raté [rire] donc ça ne peut pas être pire et il faut aller jusqu'au bout mais je ne voulais pas revivre le premier débat parce qu'il ne sait rien passé ou pas grand chose (S)

Ch 280 : Tu voulais vraiment que quelque chose se joue

C 281 : Oui mais j'étais beaucoup plus détendue beaucoup plus (A)(1d-15)

Extrait 7

ACS 2

E 159 : Et là et là elle m'a scotchée la petite, (1a-5) je ne sais même pas quoi dire (1b-6) là, ouah vraiment : « Je préfère que mon fils soit malheureux ici que dans l'autre monde » (A)

Ch 160 : Oui et elle dit des choses fortes là la fille

E 161 : Oui c'est fort vraiment fort parce que ça elle le dit les profs ils écoutent ça ils l'a prennent pour une intégriste, alors que moi là, je me dis ça c'est des choses à dire, (V)(1c-7) mais en même temps, je ne sais pas quoi en faire. (1b-8) Mais je ne montre rien sur mon visage, mon expression corporelle n'a pas changé mais au fond de moi (1d-9) là je suis sans mot (A)

Extrait 8

ACS 3

Ch 31 : En tout cas, dans ton agir tu voulais qu'elle s'exprime, qu'elle dise les choses et tu as légitimé ce qu'elle a dit

N 32 : Oui et là en revanche **je ne regrette pas de l'avoir légitimé** parce là je pense que ses paroles, on l'avait dit avec Estelle très rapidement, **même les paroles qui paraissent les plus absurdes ou les plus extrêmes il faut les dire quelque part**, il faut les dire là. Tu vois, c'est peut-être l'espace où il faut le dire avec le professeur **bon je suis tirillé là clairement** mais **il faut garder à l'esprit que cette neutralité c'est de la bienveillance pour ces élèves** et que s'ils le disent là, d'autres l'entendent et qu'ils peuvent entendre d'autres opinions et c'est comme ça qu'on fait l'expérience de l'altérité.

Extrait 9

Annexe 36 : Analyse inter-cas, le protocole du débat comme cadre de référence (extraits 1 à 11)

ACC 1

Ch 406 : [...] **on avait dans le dispositif proposé juste un croquis de départ** et pour y arriver : "Est-ce que quelqu'un a vécu une situation de " et on indique le thème. C'est vrai qu'on était pas allé plus loin (P1)

E 407 : Ok oui euh oui mais bon. Il faut une question quand même pour introduire la situation. (P3)(2a-8) Moi je n'ai pas posé la question du racisme ordinaire, mais c'est vrai que la situation enfin oui c'était connu

N 408 : Non tu m'avais dit tu n'avais pas posé ces mots. Non tu leur a présenté enfin je te laisse dire

E 409 : Non la première séance de l'année on avait rencontré une situation de classe et j'avais dit : " Vous savez ce que c'est ça là ce qui vient de se passer ? C'est du racisme ordinaire" et puis quand il a fallu trouver une situation là **je suis parti d'une planche, d'une BD d'une femme qui présente une situation ordinaire au travail d'une personne qui dit à l'autre : " Allez, donne moi la moitié de ton truc fais pas ton juif, allez fais pas ton juif" ou « femme au volant danger au tournant », ou des trucs comme ça** et c'était sur des juifs et donc je leur lis et ça a été ma première question, vous en pensez quoi ? Et le gamin sur ma gauche dit et bien madame c'est ce que vous aviez dit c'est du racisme ordinaire et **puis après j'ai dit bon on va chercher une expérience**, est-ce que vous avez été confronté à

une telle expérience et là vous avez un papier, là **écrivez vos idées et puis on va faire un tour de table** sans développer et puis une situation a été choisie

C 410 : **Et tu n'as pas l'impression qu'ils sont déjà arrivés au concept ? (P3)**

E 4-11 : Ah euh

C 412 : **Tu avais déjà défini le racisme ordinaire et donc ça vient comme une illustration et du coup il n'y a plus rien à dire (P3)**

E 413 : **Ah oui c'est vrai (2a-9)**

Extrait 1

ACC 1

E 421 : Voilà c'est ça qu'est ce qu'on pose comme question pour qu'il y ait **une véritable intégration de tous?**

N 422 : *Quand j'avais préparé le sujet sur l'agression sexuelle ou sexiste j'en avais parlé à ma femme, j'avais proposé une question qui est plus directe, j'avais donné euh tu sais je parlais **des discriminations dans les transports en commun** et vraiment je voulais leur demander : "**Est-ce que vous avez connu ce type de discrimination ?**" (P2) etc et c'est elle qui a dit ouais là **t'arrives avec ta question c'est bon ils te voient arriver avec tes gros sabots là ils vont se dire : " ah ça c'est pas bien"** (P3)*

E 423 : **Donc il faut quand même faire très attention** et c'est vrai j'avais peut-être sous-estimé ça, (P2) **(2a-10)** les petits c'est peut-être plus facile, parce qu'ils ne te voient pas arriver

C 424 : Oui c'est vrai, eux ils racontent leurs histoires voilà

E 425 : Nous c'est différent

N 426 : Qu'est-ce qu'ils cherchent là [imite les élèves]

E 427 : Oui c'est ça, **le métier d'élève est rentré donc du coup il faut être encore plus attentif (P2)**

Extrait 2

ACS 1

C 266 : Oui **moi je pense qu'il faut une question sur laquelle débattre**, c'est-à-dire que la situation de départ là il n'y a pas vraiment de question **on s'est interrogé sur les actions des uns et des autres et leur rapport à la Loi ou au droit** et du coup finalement il n'y a pas de débat, ça ne prend pas. On émet des hypothèses sur le pourquoi etc et voilà c'est injuste et voilà mais on n'avance pas très bien et il faudrait trouver un moyen d'en faire **une question qui implique les élèves**, et qu'ils ne soient pas noirs et blancs

Ch 267 : Donc il faudrait rajouter une question dans le dispositif ?

C 268 : Oui, il faudrait que la situation décrite euh, on arrive à trouver une question **qui face débat**

Extrait 3

ACC 1

N 231 : **Ouahh super vraiment ben c'est ce que moi je n'ai pas fait**

E 232 : **Bravo**

C 233 : Bon mais c'était déjà le deuxième débat parce que **le premier on avait vraiment passé beaucoup de temps avec le croquis tu te rappelles ? [s'adresse au Ch.] puis j'avais vraiment eu du mal à tirer quelque chose de global (P2) qui puisse faire leçon avec le programme d'EMC (P1) à partir de leur truc.**

Et pour le deuxième débat c'était mon objectif vraiment (1b-2) hein c'est-à-dire que je me suis vraiment dit comment j'allais relier toutes ces situations avec des concepts quelque chose qui est réutilisable après qui fasse : "savoir scolaire" (P2)

E 234 : **Ton objectif c'était vraiment de ramener le savoir ?**

N 235 : Parce que moi enfin *le premier débat j'étais justement gêné par cette phase qui fait récit, c'est vachement bien de leur faire raconter mais c'est-à-dire que je ne suis pas en train de mener une thérapie de groupe avec les élèves. C'est pas ça qu'on attend de nous. Il faut bien que je fasse de l'EMC un moment, comment je vais mettre de l'EMC là dedans c'est-à-dire que j'y avais réfléchi comment je pourrais faire* (P3)

E 236 : Mais tu as réussi parce que vraiment

C 237 : Alors, le vocabulaire c'est bien mais comment faire alors j'ai un atout là dedans c'est à dire que Y. a vraiment un niveau d'abstraction et de conceptualisation supérieur aux autres et qui me dit: "Et ben oui madame on est égaux en droits" et là j'ai dit oui oui oui alors là c'est génial. Et donc je me suis appuyé sur lui lors de la deuxième partie alors qu'il n'avait pas beaucoup parlé lors de la première parce qu'il n'était pas vraiment dans le récit mais par contre il a sorti tous les concepts dont on avait besoin et lui il m'a sauvé en fait. Si non c'est moi qui aurais dû les dire et les appliquer à la situation mais c'est pas sûr que cela aurait été assimilé de la même façon alors que là c'est un élève qui dit : « Et bien oui on ne peut pas faire ça parce qu'on est égaux en droits »

N 238 : **Est-ce que je peux réagir là ?**

Ch 239 : Oui

N 240 : Parce qu'au fond **on se retrouve là dans une situation presque classique de cours en fait où on est parti d'une étude de cas à une mise en perspective à la fin et c'est vrai pour nous on a tout de suite réagi en disant ouah ben c'est bien, c'est génial. Parce que tout de suite on retrouve nos repères d'enseignant** (P3)

C 241 : **On se reconnaît dedans**

N 242 : Oui *alors les mots, les concepts et donc une forme un peu plus académique alors que c'est quelque chose que nous on cherchait à faire mais on y est pas parvenu [rires] c'est clair on n'a pas réussi à l'atteindre mais je m'interroge tout de même si cet objectif n'est pas caduque. A mon avis, et je terminerai rapidement là-dessus, est-ce qu'on doit forcément suivre cette formule là et arriver à ça ou pas ? Je précise, est-ce que le savoir ne doit pas être un peu plus dilué tout au long du débat et à ce moment là d'être un peu plus émiétté? Donc oui avec ce risque là aussi d'émiéttement et à ce moment là cela n'apparaît pas comme une forme de savoir pour les élèves alors les grands auraient peut-être une autre perception parce qu'ils se diraient ah ça y est le prof il arrive avec ses savoirs, avec ses concepts* (P3)

C 243 : **Oui c'est vrai, ça fait très "cours"**(P2)

N 244 : Bam on l'écoute quoi, les élèves se contentent d'écouter le prof

Extrait 4

ACC1

C 139 : Ben j'ai l'impression que pour les petits **le fait d'avoir le récit au début des événements très précis là avec le croquis ça les fait rentrer directement dans l'histoire de l'élève qui raconte. Et ils étaient vraiment dans la situation, complètement dedans** (P3)(1-b3)

Ch 140 : Oui c'est vrai

C 141 : Alors eux l'écrit c'est encore compliqué, ils ne maîtrisent pas encore l'expression écrite en collège

E 142 : Oui que là au lycée ça va vite

C 143 : Et j'ai l'impression que **ce récit avec le croquis avaient aussi complètement cet atout parce qu'il les faisait rentrer directement dans la situation** (P3) (1b-4) et on les voyait un moment dire ahhh [C.

dirige son indexe vers le haut, accompagné du regard comme pour signifier une prise de conscience] et ***petit à petit ils construisaient leur pensée en même temps qu'il y avait le récit des événements (P3)***

N 144 : Ahh ouiiii d'accord [...]

E 148 : Ah oui, d'accord je vois bien

Extrait 5

ACC2

E 233 : Ca c'est vraiment mais ça ***a été une vraie leçon d'éducation pour moi cette première séance du débat là c'est d'être capable d'écouter, sans juger, tout ce qu'ils ont à dire même si c'est pas comme ça que moi je vois les choses, arrêter d'instruire parce que je suis certaine de connaître la vérité et accepter ce niveau d'échange, de partage (P3)***

N 234 : Oui et pour moi c'est le deuxième débat [rire] mais je te parlais déjà dans notre confrontation là hum ***c'est quand même assez provoquant pour des profs tout ce qu'on dit là, pas professer au sens où on l'entend, pas dire la vérité avec un grand V (P2)*** etc quand j'en parle avec les collègues [...]

C 244 : *Et puis il y a une autre différence fondamentale c'est qu'on a un programme d'enseignement moral et civique et toi tu fais des débats de développement moral c'est pas du tout la même chose (P2)* (2a-1)

E et N 245 : Ah oui c'est vrai

Ch 246 : Alors mum on pourrait discuter cette affaire là parce que le terme enseignement c'est pour qu'il y ait des heures à l'emploi du temps et éviter ce qu'est devenu l'éducation civique qui, comme toutes les éducations, tombe aux oubliettes assez rapidement. Et ***Pierre Khan, l'universitaire qui avait travaillé sur ce domaine, c'est bien lui qui a mit l'accent sur cette objectif d'aller même vers un perfectionnisme moral modéré*** tu vois, donc le débat et tout comme le choix des pédagogies, vise bien cet aspect

C 247 : Oui parce que *pour nous quand on fait de l'EMC on fait de l'enseignement donc on retombe dans ce truc et on ne cherche pas le développement moral (P2)(2a-2)*

Extrait 6

ACS 3

Ch 465 : Ok ok (visionnage)

E 466 : Ah oui *alors là, le rythme est beaucoup plus rapide, le ton aussi, (A) tu vois là c'est vraiment la prof qui parle là, c'est complètement autre chose, la place là j'ai repris (V)(2a-1)* hein ?

Ch 467 : Oui ben là clairement oui, c'est d'ailleurs la première fois que tu dis « il faut » c'est très injonctif tout de suite

E 468 : Oui là *c'est vraiment retour case départ, je reprends la main, j'assène ce message (A) (2a-2)*

Ch 469 : Oui c'est moralisateur même

E 470 : Oui oui *c'est moralisateur oui mais en même temps, le « il faut » c'est pas « moi » dans le « il faut » c'est la société, là je m'adresse pas à la personne c'est vraiment les normes (S)(2a-3)* tu vois

Ch 471 : Et ça c'est ?

E 472 : Oui ben *c'est le boulot du prof quand même là (V)*

Extrait 7

ACC 2

E 29 : J'allais te demander est-ce que, la façon dont s'est amené, *quand on amène la règle de manière péremptoire, chose qu'on fait tous hein, je me dis moi valeur zéro (P3)*

C 30 : Ca n'a pas d'effet parce que le besoin n'est **pas encore là**

N 31 : Tout à fait

E 32 : Et il nous met dans notre rôle là, ça y est. *Pour les élèves, clairement on les confine à leur rôle et ça ils le sentent bien et au contraire, moi je crois qu'il faut que les élèves sortent de ce rôle si non on est complètement dans, euh comment, dans un effet de vernis. On dit enfin du point de vue des élèves, ils se disent qu'il faut donner au prof les bonnes réponses mais ce n'est pas ça qu'on attend* (P3)

N 33 : Oui alors quand tu parles du besoin là tu vois ben je peux faire le lien avec ma situation là. *Je suis arrivé avec une définition, « je vous demande de redéfinir etc », est-ce que les élèves en avaient réellement besoin ? Est-ce que ça s'imposait là à ce moment là ? Je ne crois pas. Est-ce qu'au contraire le débat n'aurait pas amené à ce qu'entre eux ils redéfinissent, à un moment des échanges,* (P2)(2b-6)

ça tu vois

C 34 : Oui parce qu'au fond, ça répond à notre besoin, pas aux leurs, c'est à notre besoin qu'on répond là (P3)

E 35 : C'est comme si tu avais fait le job avant. Enfin, c'est l'impression que ça me donne. Parce que **j'ai cru que c'était le H3. C'est-à-dire le feedback en groupe** tu vois

N 36 : Oui alors, bon je ne veux pas rentrer dans les détails mais ça remet en question la première séance. Parce que la première séance était là pour clarifier ce qu'est une insulte et en effet, **tu as totalement raison, le job était fait.** Et là, faut vraiment faire attention. *On ne peut plus débattre où c'est compliqué quand on a tout dit faut enfin oui faut pas livrer toutes les questions dès le départ si non, y a plus rien d'instable. Y'a plus rien à explorer* (P3)(2b-7) enfin je grossis un peu les traits

Ch 37 : Oui oui non mais on comprend bien

N 38 : *Oui parce que la question devait ouvrir à d'autres questions autour mais bon en tout cas sur ce que tu as dit, par rapport au besoin [se tourne vers C.] c'est-à-dire d'apporter une réponse qui ne correspond pas à un besoin là, c'était parfaitement vrai* (P2)

Ch 39 : Ce que tu disais C. que c'était plus un comment tu disais ?

C 40 : Ben c'est un besoin du point de vue du prof (P2)

N 41 : Ben moi **c'était exactement ça**

C 42 : *Parce que si on le fait c'est bien pour que ça réponde à un besoin de quelque chose donc là c'est clair c'est un besoin du prof* (P3)[...]

N 43 : Oui où d'une crainte. *Parce que comme moi cela répondait à un de mes besoins c'est de me rapprocher de ce que tu avais fait toi [se tourne vers C.]. A savoir que le premier débat était très libéré et j'avais l'impression enfin fausse impression qu'il n'y avait pas assez de contenu ce pour lequel je suis formé* (P2) *et on parlait de marquage social ou de poids que la société te donne c'est-à-dire que tu es là pour donner du contenu et moi ce que j'ai fait là c'est pour me rassurer et pour être oui conforme à ces attentes* (P3)

Extrait 8

ACS 3

C 363 : Oui enfin avant c'était enfin **j'ai toujours eu cette envie de faire évoluer vraiment les élèves mais je ne m'étais pas rendu compte qu'ils pouvaient dire les choses juste pour faire plaisir au prof, là j'ai dépassé ça, tu vois.** (V) (1b-4) *Puis là on n'est plus dans les petites histoires, là on analyse on est sur un niveau vraiment intéressant* (S)

Ch 364 : Oui oui

C 365 : Et puis **le croquis aussi, je maintiens le plus longtemps possible les échanges sur ces faits et j'y reviens aussi comme là, alors qu'on était dans autre chose.** (A) *Tu vois au début on est sur un fait, et ça fait émerger des histoires mais je vois bien que c'est nécessaire ça, parce que ça met les discussions sur un autre niveau et ça permet de leur faire oublier, ou euh non pas oublier ça montre qu'on est dans autre chose qu'un cours ordinaire.* (S) *Parce que moi je fais la chasse aux anecdotes d'habitude, je leur*

*dis pas de petites histoires. Mais là, **on a besoin de ça pour qu'ils s'expriment vraiment tu vois pour qu'ils rentrent dedans** (V)(2b-5)*

Ch 366 : C'est à dire?

C 367 : Ben pour qu'ils s'expriment sur eux tu vois, pas sur autre chose (V)

Ch 368 : Sur eux ? C'est-à-dire ?

C 369 : Ben qu'ils parlent vraiment de ce qu'ils pensent et pas d'autre chose

Ch 370 : D'accord, oui je vois

C 371 : Et *le croquis nous aide, parce **qu'on part vraiment de leur vie et ensuite on généralise alors que d'habitude c'est l'inverse*** (S)(2b-6)

Extrait 9

ACS 2

E 94 : [...] **j'avais décidé que ce n'était pas à cette séance que [...] j'allais ramener mon savoir.** (2b-2) *Ca c'était non négociable. De même quand non seulement **j'ai laissé dire des choses enfin inimaginables pour moi** et en plus, je sais pas si ça se voit, j'allais même montrer une certaine complicité (S)(2b-3)*

Ch 95 : Ah je vois, donc tu l'as vraiment pensé en plusieurs séances

E 96 : Oui **en trois séances** (2b-4) tu vois

Ch 97 : Donc le savoir tu le poses à la séance suivante

E 98 : **Je pourrais dire ben voilà qu'est-ce qu'on a vu, qu'est-ce qui a émergé** tu vois, deux questions. Alors, il faut que je le refasse pour lundi euh ben la valeur religion, la valeur famille, et puis après par rapport à ça donc on va rentrer là on va rentrer dans les trucs [montre sa fiche de préparation] (S)

Ch 99 : Donc ton choix c'était beaucoup plus euh

E 100 : **Faire émerger** (A)

Ch 101 : Oui faire émerger

E 102 : **Des sentiments, des vécus et qu'est-ce que vous faites, qui vous êtes, là je les cherche vraiment** (A)

Ch 103 : D'où le questionnement que tu utilises

E 104 : Oui voilà, *il n'y a pas de jugement, (V) a priori **je ne veux pas spécialement les amener quelque part*** (S)

Ch 105 : Ah parce que

E 106 : Ben parce que parce que ben *je pense que **c'est avec cette posture qu'ils arrivent à effacer où à sortir de ce rôle là où ils disent ce que j'ai envie de leur entendre dire*** (S)(2b-5)

Extrait 10

ACS3

Ch 81 : Alors en même temps, y'a cet extrait là (visionnage)

N 82 : Oui alors *ils partent sur autre chose là avec la question de la bande là, (S) **et est-ce que je fais comme avant, bam je coupe** et je dis attendez votre sujet il est intéressant mais on en parle plus-tard et là on va parler maintenant de ça, mais là aussi il y a une tension c'est-à-dire il y a eu plein de sujets,(A) **moi en tant qu'enseignant, mon attitude professionnelle c'est de dire un sujet vient d'être évoqué, on s'arrête et on l'explore.** (V) **C'est d'ailleurs ce que j'avais fait lors du deuxième débat** (1a-1) tu vois.(S) Et je ne voulais pas retomber dans ce travers (A) pour **maintenir l'écoute sur ce qui les préoccupe, je ne veux pas brider la parole.** (V) Et j'avais à l'esprit qu'on n'a peut-être pas exploré tout le sujet de ce côté-là, **on verra cela au moment du débriefing,** on verra plus-tard (A) (1d-2)*

Ch 83 : Oui c'est ça mais pas simple

N 84 : Ben ***ça nécessite une autre préparation de séance, on n'est pas sur des sujets tout faits, travaillés en amont, mais ils se construisent où plutôt attend pour être plus précis, ils émergent dans les échanges au fur et à mesure*** (S) et ***ça c'est fort je trouve*** (V)

Ch 85 : D'accord

N 86 : Tu vois là, ***je ne veux pas brider la parole ok eux ils considèrent qu'il n'y a plus rien à dire sur ce qu'a dit Yasmine, bon moi non, (A) y a vraiment encore du potentiel mais c'est pas le moment, (S) je prends sur moi parce que là j'y vois de l'intérêt puis je me projette plus loin*** (V) (1d-3) donc voilà

Extrait 11

Annexe 37 : Analyse inter-cas, orientation de l'activité (extraits 1 à 12)

ACS 1

Ch 27 : Avant de démarrer sur ces choix là, est-ce que tu peux juste un peu me présenter qu'elles ont été tes intentions pédagogiques dans ce débat, comment tu as préparé cette séance au regard d'autres séances que tu as l'habitude de faire des débats et peut-être juste un peu sur tes intentions pédagogiques ? [...]

N 30 : Heu, alors, heu ***il était question de parler d'égalité et de discrimination à la base et de revenir sur la notion d'égalité. C'était important de ne pas perdre ça de vue. Ce sur quoi j'aime bien travailler avec les élèves c'est sur la notion d'égalité dans les territoires du quotidien ou quand je te parle euh ou des attitudes du quotidien*** (S) (3b-1). Voilà est là : « ***Est t'on à égalité dans l'espace public ?*** » et la question des discriminations qui euh on pourrait dire un peu dissimulée euh dans nos quotidiens. Voilà, ***les faire un peu réfléchir sur ce qui n'est pas forcément évident de prime abord*** heu dans nos vies bon *et là c'est pas du tout ce qui s'est passé en fait [rire] et donc je me suis adapté* (A) euh *faut quand même qu'ils s'y retrouvent quitte à ce que je perde un peu de mes repères* (V)

Extrait 1

ACS 3

Ch 535 : Et qu'est-ce qui te fait renoncer parce que là tu laisses dire, c'est net

E 536 : Oui ***là j'abdique, je laisse dire voilà*** (A)

Ch 537 : Qu'est-ce qui te fait renoncer là ?

E 538 : Ben ***ça heurte tellement mes propres valeurs, puis je me dis ben dis donc, c'est profondément ancré, et donc je laisse dire.*** (V)(3d-21) *Et c'est probablement pas plus mal parce que ça permet après d'aller sur la question de la transmission. D'où ça vient tu vois, c'est ça ce que j'explore après donc c'est pas plus mal* (S)

Ch 539 : C'est ouais qu'est-ce qui te fait lâcher là ça ?

E 540 : Ah c'est ça que tu recherches ? Oui ben parce que ***je suis agacée, là il parle de son rôle envers sa petite sœur, là ça me heurte.*** (A) ***Mais j'apprends quelque chose là, là l'histoire de la proximité avec la société, les familles sont plus éloignées de la vie alors que le grand frère lui c'est autre chose. Lui il est dans le quotidien. Et là je suis un peu abasourdie, je n'avais jamais vu les choses comme ça*** (S) [...]

E 542 : [...] ***Je me dis que c'est aux autres aussi de réagir et de ne pas l'écouter là comme ça, comme si de rien été*** (V)(1c-22)

Extrait 2

ACS 1

C 120 : Ouais, clairement. Parce que ***là on ne sait pas pourquoi ce coup de pied a eu lieu ? Si c'est habituel ? Est-ce que cela se caractérise par du harcèlement ?*** (A)

Ch 121 : Ah oui d'accord je vois

C 122 : Mais *quand il n'y a pas de raison et quand personne ne sait rien finalement* ***je me dis que je ne peux pas l'exploiter (V) parce que je ne peux pas en tirer la définition du harcèlement*** (S)(3b-5)

Ch 123 : D'accord, ouais donc, donc si je comprends bien il y a une double tension à la fois l'idée que ça ne correspond pas tout à fait à la définition officielle du harcèlement

C 124 : Oui en fait je ne peux pas l'affirmer en fait avec certitude, **il y a trop d'inconnu**

Extrait 3

ACC 1

C 354 : C'est-à-dire que ***si après il y a un accord sur une opinion mais pas parce qu'elle ne nous plaise pas mais sur une opinion contraire aux valeurs de la République comme le sexisme c'est génial point, qu'est-ce qu'on fait quoi ? En tant que prof, on peut pas laisser dire ça, si ?*** (P1)(3a-7)[...]

N 377 : [...] ***Ils ont senti que tu avais trouvé un prétexte par l'expérience de quelqu'un pour imposer ta norme sur le racisme ordinaire, moi je le comprends comme ça*** (P1)

C 384 : Oui j'ai cette analyse aussi. ***Ils savent bien ce que l'institution va dire, ce que tu vas dire, du coup ça coïncide parce qu'ils n'ont pas de possibilité de dire autre chose mais je sais pas si on peut échapper à ça*** (P2)

E 385 : Oui alors ça c'est clair, ***ça c'est quelque chose qu'il faut éviter. Prendre un sujet et les attendre avec une morale, une leçon de morale derrière.*** (P3) Ça ça ne passe pas

Ch 386 : Oui alors allons-y quels sont vos leviers là qu'il faut actionner voire quels leviers vous auriez utilisé pour faire évoluer autrement cette situation ?

N 387 : Quand je vois ça je m'y vois complètement oui

C 388 : Oui moi aussi ***ils savent où tu veux aller (P2) et en même temps c'est les valeurs républicaines aussi*** (P1)(3a-8)

Extrait 4

ACS 2

Ch 121 : Oui mais là tu recherches quand même quelque chose là est-ce que tu pourrais t'en rappeler ?

C 122 : Oui ben clairement ***je cherche le vocabulaire des émotions, faire sortir des émotions*** (A) ***parce que je me dis parce que je trouve que d'habitude les émotions c'est un très bon moyen de les remobiliser même si parfois on est un peu à côté du sujet c'est pas grave.*** (3b-11) Et là, je me dis ils ne sont pas mobilisés alors le truc des émotions d'habitude ça marche mais là non. (S) ***Parce que ce qu'il dit Guillaume ben il n'y a pas trop d'émotions dans ce qu'il dit, il raconte son histoire et voilà on dit des choses sur moi, je vais voir les filles, j'en parle et basta, c'est réglé***

Ch 123 : Oui il a l'air assez détaché

C 124 : Voilà

Ch 125 : Après l'émotion c'est pas fréquent quand même ce recours là d'habitude chez les profs je crois

C 126 : Oui c'est vrai ***mais je m'en sers souvent d'ailleurs*** (S)

Ch 127 : Parce que Noé l'autre jour il disait l'émotion moi je m'en méfie parce qu'on ne sait pas ce qui va sortir

C 128 : Oui c'est vrai ***mais en même temps t'es pas non plus obligé de creuser, s'il accepte de le dire c'est qu'il te fait confiance c'est pas anodin*** (V)

Extrait 5

ACC 1

E 427 : Oui c'est ça, le *métier d'élève est rentré donc du coup il faut être encore plus attentif* (P2)

C 428 : Oui du coup, ***les amener à raconter encore plus pour faire émerger du matériau*** (P3)

E 429 : Oui mais alors qu'est-ce que cela veut dire, ***il faut laisser me raconter les histoires où les togolais là sont tous comme ça et tout et je sais pas quoi et il faut laisser dire ça ?*** Je ne peux pas normaliser ça. ***Ca voudrait dire que j'accepte ça ?*** Tu vois c'est la crainte de laisser dire bon alors on parle là tranquillement et comment j'arrive ensuite à « Ben vous voyez on en a parlé là de ça mais ce n'est pas bien »

C 430 : ***Moi je n'irais pas sur les valeurs là mais sur la Loi tu vois. Je dirais que dit la Loi. (3a-6) Pas sur les valeurs c'est bien c'est pas bien. En fait, moi je suis très mal à l'aise avec ça j'ai beaucoup de mal à dire c'est bien ou c'est pas bien*** (P3)

E 431 : Je sais pas parce que ***tout le monde connaît la Loi je me dis ce n'est pas par là qu'il faut prendre les choses en fait, et faut toucher au cœur*** (P3)

N 432 : ***D'où l'idée de vraiment leur laisser la parole et d'accepter même qu'ils disent des choses qui ne sont pas acceptables au regard de la Loi ben ok parle parle parle et puis au bout d'un moment bon ben vous savez là ce que vous avez dit peut-être réprimé par la Loi*** (P3)

C 433 : Oui ben ça oui

Extrait 6

ACS 1

E 68 : ***Ben oui, poser une morale, une éthique, un comportement ben là ça, ce que vous dites, ça ne se fera pas, voilà parce que si ça se fait ben c'est pas acceptable, et ça c'était à dire*** (A)(1a-3)

Ch 69 : D'accord

E 70 : Très très compliqué pour moi

Ch 71 : Parce que là tu t'es heurtées euh

E 72 : Oui ***je me heurte à un dispositif qui me poussait à aller un peu au-delà de mes pratiques et habitudes professionnelles*** (A) mais ***même humainement, en tant que personne, je ne peux pas laisser dire cela. Je ne peux pas les laisser quitter le cours sans avoir compris que c'est des insultes ordinaires et qui n'ont pas lieu d'être*** (V)(1a-4)

Ch 73 : Là à ce moment significativement où tu l'as ressenti tout au long du débat

E 74 : ***Le fait de me mettre dans la situation dans ce que eux disaient et visaient ça m'a obligé à continuer à creuser, (S) à éviter de les juger en disant pourquoi, ah ben et puis franchement à un moment j'en avais marre je ne peux pas laisser dire ça, c'est plus fort que moi*** (1a-5) *tu vois je enfin je fais un vrai effort sur moi là* (V)

Ch 75 : Oui je vois, mais tu le fais un moment on va le voir

E 76 : ***Avec le racisme ? Quand je pose la définition ? Oui je vois tout à fait (visionnage) oui là je reviens sur des acquis, des connaissances pour moi, (A) et là puis c'est le programme d'EMC,(S)(1b-6) je suis bien là*** (A) tu vois mais attend on écoute la suite (visionnage) stop là

E 78 : Oui eh ben là je me suis dis, ***ça y est, on y est***

Ch 79 : On y est

E 80 : Oui, là ***ils acquiescent en disant oui c'est une forme de racisme ordinaire. Là je me dis, c'est gagné là. On y est, et là je suis comme soulagée.***(1a-7) Mais je ne sais même plus ce que je réponds ensuite

Ch 81 : On va voir (visionnage)

E 82 : Ah oui ça y est, et là je me dis que je n'apporte pas la définition, je vais les amener à ce qu'ils le définissent avec leurs mots (A)(1b-8)

Ch 83 : Et ce choix là ?

E 84 : Ben c'est ça qu'il faut viser, ils définissent les mots et là c'est bon je suis contente, je dirige, (A) je remplis les attentes du métier (V)(1b-9)

Extrait 7

ACS1

E 146 : Oui et là, je n'ai pas vu qu'il y avait une autre proposition [Wahibe pense que c'est du racisme ordinaire]. **Je n'ai pas vu que Wahibe disait l'inverse que tous les autres enfin si je l'ai vu mais je l'ai pas formulé et je pense qu'ils m'ont perturbé mais vraiment et ben ça c'est senti dans le ton ils m'ont tous vraiment scié** (A)

Ch 147 : Oui et quand tu dis : « Tu l'as vu mais tu ne l'as pas formulé », est-ce que tu peux être plus précise sur ce que tu as vu et que tu n'as pas formulé ?

E 148 : Euh ben j'ai vu que Wahibe était touché et qu'il mesurait que c'est du racisme ordinaire (S) parce qu'il le répète ça je l'avais bien perçu mais **je retombe dans les autres ne suivent pas cette proposition** et que je regarde là je le vois bien, là je ne suis pas en capacité de dire : « attendez Wahibe a une autre proposition ». Je n'ai pas donné assez de poids à la proposition de Wahibe, là. Ca se sent là. Si tu me le remets s'il te plaît (visionnage). D'ailleurs, je me demande si la formulation « en effet » n'est pas pour eux un peu compliqué. D'habitude je leur rentre dedans là, je n'hésite pas parce que c'est aussi le rôle de l'école de dire "stop" (1a-10) mais là je n'ai pas trouvé d'autres façons de faire alors ben je tourne en rond, je donne la parole aux uns et aux autres, suis complètement perturbée et même agacée par ce qu'ils disent (A)

Ch 149 : Oui juste avant tu parlais de « filtre » aussi

E 150 : Oui là je les perds, faut faire attention là. Parce que là c'est du deuxième degré et pas eux. Mais bon. Tu peux remettre (visionnage). Oui voilà regarde. Là je dis : « Vous êtes d'accord avec les deux propositions ? » et **je les montre**. Et je les montre mais je ne donne pas de l'importance aux deux autres propositions concurrentes, là de l'autre côté

Ch 151 : Effectivement, tu montres **les deux propositions comme si il n'y en avait que deux et tu montres celles qui venaient de là mais pas les deux autres, regarde même physiquement là tes gestes vont vers ce groupe**

E 152 : C'est ça, complètement. Ouais je pense que, oui **je suis sciée c'est le terme. En fait là, tu vois, là je suis touchée, ça m'atteint parce que là je suis touchée, clairement** (V) là tu vois

Ch 153 : Ouais c'est ça

E 154 : Là clairement, c'est mes valeurs qui sont touchées là, clairement. Je ne comprends pas ces élèves qui oui c'est ça, c'est exactement ça, oui ils sont éloignés vraiment là oui de mes valeurs.(V)(1a-11) **Et ça se voit, ça se sent, dès le début**. Quand ils disent : « Oui mais ils rigolent » ou je sais pas trop quoi là. Oui c'est ça, **ils vont à l'encontre de mes valeurs et là je ne l'exprime pas si tu veux, je ne le mets pas en mots**. (A) Alors que j'en suis capable hein si tu veux, je suis capable de leur dire alors là oui ce n'est pas quelque chose qui me semblerait ça ça ouais voilà quand tu me parles d'engagement là avant ben là **je serais capable de leur dire : « Alors là je suis choquée, vous heurtez toutes mes valeurs, je suis »** ouais je pourrais même leur dire : « Que je suis dégoûtée », **mais est-ce que cela ferait avancer**

les choses là franchement je ne sais pas. Mais me connaissant oui je pourrais y aller alors est-ce que cela aboutirait à quelque chose là franchement je n'en sais rien

Extrait 8

ACC 1

Ch 316 : Oui clairement là on y est de plein fouet, et qu'est-ce qui nous empêche d'y aller? [...]

C 319 : **Moi j'aurais eu peur de perdre le groupe.** Parce que je me dis on prend 5 minutes là ok tu as eu ce mot, cette expression, elle te vient d'où etc j'aurais peur de perdre les autres (P2)

E 320 : Je crois pas

C 321 : Et en m'intéressant juste à un élève allez là je te laisse parler seul pendant 5 minutes mais bon en même temps j'ai des petits et **je me dis que les petits une fois qu'ils ont dit ils n'ont plus rien à dire** en fait. Puis ils trouvent que la parole des autres elle est quand même moindre par rapport à la leur

E 322 : Ah ouiiii complètement

C 323 : Donc quand j'essaye de les faire interagir dans la classe ils s'écoutent peu en fait et alors *j'aurais peur de ça, de perdre le fil de les perdre de perdre le groupe* (P2)

Ch 324 : Et pourtant **tu l'as fait là au début de ton débat en faisant émerger des points de vue** là bon c'est vrai que c'était toujours leurs points de vue et ouais et est-ce qu'ils n'écoutaient pas les points de vue des autres

C 325 : Ouais je sais pas mais je vais essayer, c'est ce que je me disais avant, **prendre le point de vue d'un élève et leur demander de le discuter je vais essayer.** (3c-9) Mais je trouve que **ton attitude est vachement engageante pour le dialogue** en fait parce que tu reprends ce que les élèves ils disent et tu le reformules tu vois **dans un style vraiment enfin euh ouais proche d'eux** tu vois. **Moi j'ai pris un ton tu vois voilà alors on a fait ça, on a vu ça, puis ça puis ça [elle tape la main sur la table en même temps qu'elle énonce ces mots] tu vois, tu vois ça fait très prof qui catégorise,** (P2) *c'est notre rôle habituel en cours d'histoire-géo* (P1) tu vois

Extrait 9

ACS 2

C 214 : Alors là t'as vu? **Je me coupe la parole, je termine même pas la phrase.** (A) Là, **je me rends compte que je parle beaucoup trop, (V) que je prends toute la place là, (S) que j'étouffe littéralement les élèves**(V) (3c-1) là mais sur le coup, *je dis "stop", j'arrête, je termine même pas la phrase* (A)

Ch 215 : Et la suite [visionnage] là c'est intéressant quand même

C 216 : Alors là c'est clair, **ce que je veux, c'est pas des gamins d'apparence là, c'est pas des façades.** (V) **Là je le démasque et tu as vu, il acquiesce en plus.** (3c-2) *Puis j'envoie un signal fort aux élèves là, c'est évident* (A)

Ch 217 : Et effectivement il confirme d'ailleurs l'élève qu'il était dans des réponses toutes faites toutes attendues mais c'est conscient pour toi?

C 218 : Ah oui, *c'est conscient clairement et ça marche là,* **tu vois j'arrive à libérer la parole comme là** (A)(3c-3)

Ch 219 : Donc là tu veux faire un vrai débat quoi pas

C 220 : ben oui **un truc formel pour du formel ça ne sert à rien** (S)

Ch 221 : C'est intéressant ce que tu dis parce que tu te souviens du premier débat on évoquait les élèves harcelés et tu disais que tu avais conscience que dans le harcèlement les élèves disent des choses toutes entendues et qu'ils sont capables de sortir de ton cours et d'harcéler tout de suite derrière. Et que tu en

avais conscience mais qu'en même tant tu trouvais ça important parce qu'en tant que prof tu trouves quand même que les savoirs sont importants pour qu'ils agissent en connaissance de cause je ne sais pas si tu t'en rappelles

C 222 : Ah oui, complètement oui

Ch 223 : Que là tu dis quand même que ça non, ça je n'en veux pas maintenant tu places ça en second plan et c'est bien l'élève qui t'intéresse mais dans une rencontre sincère qui n'est plus teintée par le prisme des savoirs

C 224 : **Ah oui, je ne m'en étais pas rendue compte**

Ch 225 : Donc autant chez les élèves des points de vue se déplacent autant chez toi aussi

C 226 : Ah oui, exact je ne m'en étais pas rendue compte

Ch 227 : Je ne sais pas à quoi c'est dû

C 228 : Ben en fait, **ils doivent être capables de faire les deux, comprendre les choses et agir de sorte que euh enfin tout soit en harmonie** (S)(3b-4)

Ch 229 : Oui oui c'est vrai

C 230 : Parce que **les exigences de la vie sociale franchement qu'on leur impose c'est aussi d'avoir des idées convenues et de savoir à quel moment changer de registre** (S)(3a-5)

Ch 231 : Oui

C 232 : Après ça dépend ce que tu veux faire, **si tu veux qu'émerge le discours de la société, un discours convenu de la société ou vérifier qu'il les a acquis ou réellement qu'il soit dans le vécu quotidien, (3a-6) l'idéal enfin mon idéal serait d'arriver à fondre les deux, parce que les normes sociales c'est ce qu'on cherche à propager alors c'est cette rencontre qu'on veut** (V)

Ch 233 : Et là clairement tu le démasques parce que les normes sociales là chez Bilal c'est ça hein?

C 234 : Oui oui c'est lui, **je le démasque oui** (A)

Ch 235 : Ben elles sont acquises mais en même temps tu veux voir s'ils adhèrent ?

C 236 : Oui **c'est ça que je veux faire, est-ce que c'est pas juste de façade donc là on est bien dans l'EMC, le développement moral et pas l'instruction civique** (A)(3d-7)

Extrait 10

ACS 2

E 454 : Ben **c'est un questionnement sans jugement qui euh qui n'a pas d'intention.**(3d-11) **Alors, il y a bien une intention, elle est là, mais qui ne doit pas être perçue comme une intention de faire changer les choses, tu vois enfin je ne sais pas trop c'est vraiment un appel à son propre vécu et comment elle analyse son vécu. Moi j'appelle en fait, « analyse un peu ton propre vécu »** (3c-12) **et je enfin je ne souhaite pas que l'élève se sente agressé tu vois en permanence mais qu'il ne se sente pas non plus obligé de penser comme moi ou nous** (V)

Ch 455 : Oui oui

E 456 : C'est un jugement d'analyse de son être

Ch 457 : Je veux ton avis sur ton choix mais *a priori* je n'ai pas d'avis sur ton choix

E 458 : Oui c'est ça

Ch 459 : Je voudrais bien qu'on les nomme ces questions tu vois

E 460 : Oui alors, **elles sont dérangeantes, c'est ce qu'on a dit avant mais sans jugement**

Extrait 11

ACC2

N 222 : Et là, bon encore une fois je me répète mais, là **il faut les laisser dire là, faut rester dans cette forme d'exploration comme si on était des spéléologues voilà c'est le mot spéléologues** (3c-1) **faut**

laisser tout dire même des choses fausses parce que ce qui est important c'est qu'ils se livrent enfin si on veut qu'ils se développent, que les valeurs évoluent, il faut qu'ils puissent dire leurs points de vue peu importe les connaissances si elles sont bonnes ou pas et ça c'est dur hein c'est dur mais en tout cas faut pas corriger tout ce qui se dit (P3)(3a-2) [...]

N 227 : Oui parce que leur représentation du racisme va être corrigée ou nuancée par l'intervention des autres : " Parce que attend là pourquoi tu dis ça ?" , tu vois ils vont s'interroger (P2)(3c-3)

E 228 : C'est les autres qui vont amener les choses (P3)

C 229 : Et pas le prof, et ça aussi on n'a pas l'habitude, c'est pas notre job là, faut se mettre en arrière (P3)

N 231 : C'est exactement ce que tu as fait avec les gamins avant là chacun disait son truc et ça a fait bouger les lignes (P2) (3c-4)

Ch 232 : Oui c'est qu'il faut pouvoir amener les choses pour que ça vienne ainsi [...]

N 238 : Moi j'ai pas eu du tout ce genre de réflexion, de discours, alors oui bien-sûr tu m'aurais dit ça à moi faut mettre la parole de l'élève au centre oui d'accord ok mais en même temps quand tu commences à regarder ça là nous tous les trois on était au clair avec ça mais quand on commence à nous mettre à l'épreuve là tout à coup tu dis ben en fait la parole elle est pas tellement centrale on est très autocentré sur ce qu'on fait nous en tant que prof (P3)

C 239 : Oui c'est vrai

N 240 : Moi j'ai entendu d'autres discours qui étaient radicalement contre cette idée que tout devait venir de l'élève et que notre intervention serait uniquement de nature chirurgicale. Mais attend n'importe quoi, tu ne peux pas laisser tes élèves dans la panade et que donc toi tu dois arriver avec un savoir plus universel c'est à dire d'emblée **commencer par l'universel**, et pas commencer **par le particulier**, parce que l'élève vit et à la fin on discutait on discutait et *je suis très pris entre ces deux positions et je me dis mais c'est quoi le but de l'exercice c'est un exercice démocratique et que le but ce n'est pas forcément d'avoir euh* (P2) qu'est-ce qui est universel, qu'est-ce qui relève des valeurs universelles ? S'écouter, ne pas se disqualifier, s'interroger voilà, débattre sur des questions qui sont très instables (P3)(3d-5)

E 241 : Oui parce que la liberté fait débat quand même, *la liberté de l'un n'est pas celle de l'autre, les musulmans se sentent brimés par nous ce qu'on apporte comme vision de ce qu'est la liberté ou la laïcité* (P3), oui c'est vrai

N 242 : Et peut-être l'universel est là, **dans cette forme d'instabilité où on se questionne** (P3)

Extrait 12

Annexe 38 : Analyse inter-cas, mise en débat de son action (extraits 1 à 13)

ACC 2

N 8 : C'est ça, alors ça c'est des habitudes de métier, je fais la transition avec ce qu'on a fait à la séance précédente en rappelant une définition sur laquelle on était tombé tous d'accord et qu'on allait croiser avec l'étude de cas (P1)(1a-1)

Ch 9 : D'accord d'accord je vois

N 10 : Et ça c'est vraiment alors là on est vraiment dans **un modèle ultra classique**)(1a-2)

Ch 11 : D'accord et c'est lié à ?

N 12 : Oui alors à la formation, c'est un truc qu'on apprend enfin c'est même le premier truc qu'on apprend (P1))(1a-3)

E 13 : Oui et l'expérience aussi c'est-à-dire **l'expérience de calme** c'est-à-dire comment arriver à **avoir du calme dans la classe et de l'écoute** tu vois

C 14 : Et **du sens** aussi [...]

N 24: [...] enfin bon, on verra après mais oui je crois qu'il faut donner un peu de mou là en effet (P2) (1d-4)

Extrait 1

ACS 2

N 28 : Ben par exemple j'ai été déterminé par l'idée que bon ben c'est pas une forme de **sur-préparation** mais on avait travaillé sur **la question du racisme et discrimination** parce qu'ils parlaient des pakistanais en me disant on va peut-être tomber sur d'autres formes d'insultes et hop, on n'est pas tombé dessus et peu importe ce n'est pas grave. Et deuxièmement, la question de la justice euh parce *qu'on parlait de la Loi au bout d'un moment là et du **fonctionnement de l'établissement scolaire*** (A) *c'est un peu ce qu'on trouve dans les **programmes** en fait dans ses **grandes lignes*** (S) euh et *je peux pas ignorer ça quand même* (V)

Ch 29 : Et ça comment dire ça t'a un peu enfin comment dire

N 30 : Oui *ça m'a un peu détourné de mon attention avec les élèves* (A) *tu vois parce que quand j'ai préparé ma séance j'avais mis mes axes à côté avec mes éléments du programme et je les ai **trop en tête** c'est-à-dire que **je ne lâche pas suffisamment prise avec à mon avis sur un certain nombre de questions là en direct qui peuvent être bon tout à fait intéressantes*** (S) (4a-12)

Extrait 2

ACS 1

N 191 : [...] je voulais leur poser cette question parce que je voulais revenir à leur vécu, qu'ils se sentent concernés (V)(4a-18)

Ch 192 : D'accord

N 193 : Lui a parlé de sa situation à Strasbourg euh non pardon de sa situation qu'il a vécue dans le métro à Paris, euh *l'idée c'était de connecter cette expérience avec une supposée **une hypothétique situation vécue dans l'espace public strasbourgeois**, revenir à quelque chose de **plus local** c'est pour ça que je les relance avec cette question mais au final ça n'a pas pris, **je crois qu'ils n'ont pas compris où je voulais en venir*** (S)

Ch 194 : Ah pour que euh

N 195 : [j'interroge leur vécu] Ben *pour que les autres se remobilisent sur ce débat, pour m'assurer qu'ils soient bien mobilisés* (S) [...] N 207 [...] **je ne suis pas certain de tout maîtriser là au niveau des différentes cultures** c'est dense bon c'est pour ça que je les ramène à Strasbourg puis ça permet de rallier à nouveau tous les élèves au débat parce que certain tu vois comme **les filles** là, on a l'impression qu'elles **s'ennuient. Les garçons sont énormément présents** tu vois, les filles très peu en fait, c'est vraiment important qu'il y ait cet équilibre, vraiment [...] c'est comment dire euh comme si je capte la parole de l'élève d'accord pour dire bon ben tiens hop discutons de ça c'est pas mal là donc je le reformule pour que ce soit bien clair pour tout le monde notamment pour que tout le monde réagisse

Ch 204 : Et comment tu, pour le coup, parce qu'au moment où tu fais le choix, ils parlaient ils prenaient une direction en fait

N 205 : Oui je fais une césure et je les ramène **alors qu'on repartait sur des questions culturelles**, dans des pays, ça se pratique, où ça se pratique pas, parce que la police est plus dure

Ch 206 : Oui complètement on glissait sur un certain champ de connaissances

N 207 : Oui d'ailleurs qui n'est pas inintéressant du tout et d'ailleurs on se retrouve sur un autre espace tout à fait intéressant mais **je ramène à nouveau à un espace public qu'ils fréquentent à peu près tous** heu bon et **puis je ne suis pas certain de tout maîtriser là au niveau des différentes cultures c'est dense bon c'est pour ça que je les ramène à Strasbourg (S) puis ça permet de rallier à nouveau tous les élèves au débat parce que certain tu vois comme les filles là, on a l'impression qu'elles s'ennuient (S)(4a-18). Les garçons sont énormément présents tu vois, les filles très peu en fait, c'est vraiment important qu'il y ait cet équilibre, vraiment (V)**

Extrait 3

ACC1

C 435 : Et puis il y a aussi que bon moi je ne l'ai pas fait mais dire que ce qui est dit ici ça reste ici c'est confidentiel on ne porte pas de jugement et je ne l'ai pas fait ici mais je l'avais fait au premier débat en mai, je n'ai pas de jugement sur ce que vous allez dire je crois que c'est important

N 436 : Oui c'est vrai et puis **il y a cette tendance à être analytique tant que j'y pense d'être tout de suite on rentre dans le truc allez on analyse là de suite (P3)**

Ch 437 : Oui là c'est vrai

N 438 : Alors **quelle frustration pour le prof là de laisser dire et de préférer l'objectif de faire émerger des points de vue sans tout de suite poser une analyse (P2) (4d-10)**

Extrait 4

ACS2

N 293 : Ben tu vois moi je ne vois pas encore ce potentiel à la fois dans le **marasme du cours**, dans mon esprit, et parce que pour des raisons X et Y j'en sais rien dans ma formation intellectuelle je n'ai pas ce réflexe de **faire attention aux mots** donc **je laisse passer à ce moment là donc tu vois c'est vraiment une question de hum oui je parle vraiment de cette dextérité c'est-à-dire l'habilité à percevoir tout de suite cette chose là (A)**

Ch 294 : C'est à dire que parce que là on n'est pas sur des gestes de métier ordinaires tu l'as dis

N 295 : Oui mais c'est pas ce niveau là. **Tu vois on pourrait être avec des amis en train de boire un verre là, on discuterait ben on débattrait comme là je ne verrais pas non plus enfin j'aurais la même difficulté en termes de réactivité (4c-9) tu vois parce que ah tu vois, il a dit ça ben moi tu vois, je bloque, ça me passe au-dessus (S)**

Extrait 5

ACS 1

C 136 : Oui parce que je pense que euh c'est-à-dire que euh **j'ai déjà fait des séances de harcèlement en classe dans des dans des euh en choisissant des situations qui sont neutres personnellement pour les élèves (S)(4a-1)**

Ch 137 : Ouais d'accord

C 138 : Oui **pour pas qu'ils soient impliqués** ou en tout cas **pour qu'ils ne mettent pas tout de suite le débat sur un niveau du quotidien pour dire toi t'as fait ça, toi t'as fait ça mais plutôt qu'est-ce qu'on fait en général [...]**

C 142 : Non en fait, je sais pas en fait **là j'hésite un peu en fait. (A) C'est un peu violent là comme ça d'être accusé devant tous les autres où de se rendre compte en même temps que son comportement**

s'apparente à du harcèlement, de même pour la victime si elle est présente dans la classe c'est aussi violent pour elle (V) et du coup j'ai toujours choisi des situations neutres. Et celle là n'était vraiment pas neutre pour le coup (S)

Ch 143 : Ah non du tout en effet elle était même chargée ouais d'accord et euh et du coup tu penses que le message peut malgré tout être reçu ?

C 144 : Non je ne pense pas, non pas du tout. Non je pense que ce que l'on fait en classe de façon générale sur le harcèlement ça ne porte jamais (S)(4a-2)

Ch 145 : D'accord

C 146 : Enfin comme je le fais cela ne porte jamais, c'est clair (S)

Ch 147 : Ah ok

C 148 : Ouais mais pour autant tu vois je ne partirais, si on le referait le débat et bien j'irais quand même pas dans leur harcèlement là tu vois en l'interrogeant directement d'ailleurs là j'y suis pas allée (A)

Ch 149 : Ok malgré tout

C 150 : Malgré tout là. Même si ce que je fais d'habitude là ça a très peu de portée ouais là je euh là j'irais pas je trouve que c'est trop violent pour les garçons qui sont là (V)(4a-3)

Ch 151 : Ok d'accord, je vois et que du coup ça les exposerait de trop euh

C 152 : Oui ça les exposerait sans même qu'ils aient conscience de euh forcément d'avoir été harceleur euh et qu'ils le découvriraient par le jugement des autres finalement donc j'ai préféré laisser passer en fait (A)

Extrait 6

ACS 1

E 74 : Le fait de me mettre dans la situation dans ce que eux disaient et visaient ça m'a obligé à continuer à creuser, (S) à éviter de les juger en disant pourquoi, ah ben et puis franchement à un moment j'en avais marre je ne peux pas laisser dire ça, c'est plus fort que moi tu vois je enfin je fais un vrai effort sur moi là (V)(4c-7)

Ch 75 : Oui je vois, mais tu le fais un moment on va le voir

E 76 : Avec le racisme ? Quand je pose la définition ? Oui je vois tout à fait (visionnage) oui là je reviens sur des acquis, des connaissances pour moi, et là (A) puis c'est le programme d'EMC, (S)(4a-8) je suis bien là tu vois mais attend on écoute la suite (visionnage) stop là

Ch 77 : Là ?

E 78 : Oui eh ben là je me suis dis, ça y est, on y est

Ch 79 : On y est

E 80 : Oui, là ils acquiescent en disant oui c'est une forme de racisme ordinaire. Là je me dis, c'est gagné là. On y est, et là je suis comme soulagée. Mais je ne sais même plus ce que je réponds ensuite

Ch 81 : On va voir (visionnage)

E 82 : Ah oui ça y est, et là je me dis que je n'apporte pas la définition, je vais les amener à ce qu'ils le définissent avec leurs mots (A)

Ch 83 : Et ce choix là ?

E 84 : Ben c'est ça qu'il faut viser, ils définissent les mots et là c'est bon je suis contente, je dirige, (A) je remplis les attentes du métier, (V)(4a-9) sauf qu'après ça ne s'est pas totalement passé comme ça, on peut regarder ?

Ch 85 : Oui bien-sûr on va écouter (visionnage)

E 86 : Et voilà, *ca revient sur la taquinerie, (A) elle elle rebascule sur la taquinerie et là ça me heurte, pour eux, s'insulter c'est pas grave* (V)(4c-10)

Ch 87 : Oui et là qu'est ce qui se passe ?

E 88 : Et là *je me suis dit punaise là ben là j'en peux plus, j'en ai marre là parce qu'on est reparti on est franchement en boucle. (A) Et je le dis à un moment donné : « On tourne en boucle ». En fait, ils étaient en train de construire quelque chose et moi avec d'ailleurs, on construisait quelque chose, là ça prenait forme, (S) et là elle elle ben c'est comme si elle remettait la personne dans l'eau et moi là je n'arrive plus à contrôler les échanges, à les faire avancer (A)*

Extrait 7

ACC2

N 260 : Oui parce que *je me dis par imprégnation le vocabulaire que j'utilise ils vont finir par l'utiliser eux-mêmes mais c'est débile [...]*(P2)

E 261 : Là je me mets **en tant qu'élève dedans** là

N 262 : *Tu n'oses pas prendre la parole* (P2)

E 263 : Alors ça c'est sûr mais *là tu vois je suis incapable de redire ce que tu as dit là donc du coup je me dis quelle est la question* (P2)

C 264 : Oui *ils vont être dans le process de chercher à assimiler ce que tu as dit, faut moins conceptualiser* (P2)

N 265 : Oui c'est ça, clairement, mais **moi non plus je ne sais plus ce que j'ai dit**

E 266 : Et c'est pas le, c'est pas l'allant, **ça ne sort pas des tripes** tu vois

N 267 : C'est ça, *c'est très intellectualisé mais ça c'est parce que je suis là haut* [fait un signe de la main pour montrer un niveau élevé] (P2))(1d-6)

C 268 : Ben oui y en a marre de ce débat, ils n'apprennent rien

N 269 : Oui, *faut qu'ils apprennent en fait quelque chose depuis la préparation de la séance jusqu'à l'animation là, je suis dans cette recherche de formalisation du cours là autour de notions et concepts à apprendre* (P2), *c'est un mythe de prof ça* (P1)(1a-7)

Extrait 8

ACS 2 (débat 2)

C 285 : *Oui alors clairement c'est plus la même attitude regarde là je suis en arrière sur la chaise, détendue, moins dans le débat, moins dedans et je cherche plus à explorer. Là je me dis ok alors il vient de dire ça, (A) plutôt que de reformuler comme je l'ai fait dans l'autre débat je pose des questions pour le déranger en fait pour le déloger presque tu vois, (S) là je veux vraiment le faire réagir et enlever ce vernis parce qu'il faut vraiment que je provoque un vrai débat pas un truc de surface où quelque chose de centré sur les connaissances là c'est pas ça* (V)(4d-31)[...]

C 291 : Oui et ça prend, tac tac tac tac *je donne la parole aux uns et aux autres et ça s'enchaîne, (A) c'est ça ce qu'on veut là il y a du débat, du débat entre élèves* (V)

Ch 292 : Alors oui ils te regardent toi mais ils réagissent sur ce qui a été dit alors qu'est-ce que tu as fait là

C 293 : Oui ben *j'avais décidé de moins parler et de laisser la main aux élèves, en fait j'étais parti avec le même vœu pieux que lors de l'autre débat mais je me suis dit maintenant tu tiens le truc, tu ne*

lâches pas et dans ma tête je me suis contraint à ce modèle là cette façon de faire pour avoir cette parole qu'on recherche (A)(4d-32)[...]

C 299 : Mais tu vois ça nous colle à la peau, regarde ce que j'ai dit là "oui alors on dirait qu'on est hors sujet" mais pas du tout tu vois, ça c'est typique (A) c'est le prof qui a besoin de rester dans une cohérence d'ensemble, dans un cadre qu'il tient (S)(4a-33) parce que faudrait pas que les enfants puissent rentrer à la maison et dire aux parents que c'était du grand n'importe quoi, tu vois là y a vraiment cette volonté de presque de se rendre à l'exemplarité c'est fou quand même (V)

Ch 300 : C'est vrai [visionnage] ouais mais là tu disais regarde là l'élève autiste il te prend ton bras, il t'enlève la montre il joue avec, tu disais qu'il ne faut pas être préoccupé par la gestion de classe pour être disponible à cette forme de débat

C 301 : Oui mais c'est vraiment ma **disposition**, là j'avais décidé que **rien pouvait m'arriver**, (A) je veux arriver à ce résultat parce que **je suis convaincue du bien fondé du truc** (V) **donc je suis capable de me hisser à ces attentes c'est dans la tête c'est tout c'est mental** (S)

Extrait 9

ACS 2

E 151 : Ben **je n'ai pas plus creusé, j'ai laissé dire sans vraiment pointer du doigt**. Mais j'ai hésité à lui dire "alors donc tu as changé d'avis parce qu'au début tu avais dit autre chose?" (A) après, quand d'autres se sont opposés fermement, **j'ai aussi voulu montrer que je n'ai pas de jugement sur les musulmans et je faisais même comme si je comprenais enfin que je comprenais, neutre enfin tu vois**. Voilà complètement neutre, le plus neutre possible (V)

Ch 152 : Oui et pour ?

E 153 : **Pour chercher la sincérité des élèves** (S)

Ch 154 : Enfin en t'écoutant, j'ai l'impression là quand tu disais avant que tu parles avec eux comme tu le ferais avec tes amis, ou des enfants de tes amis c'est comme si tu perdais une posture, le métier d'enseignant

E 155 : Oui et eux celle d'élève, **c'est le métier d'élève qui tombe et il faut ça pour avoir des échanges profonds, le vernis, le rôle tombe chez moi pour que se soit possible chez eux** (S)(4d-29) aussi

Ch 156 : C'est ça

E 157 : Et donc **les rôles deviennent plus vrais, et dans le vrai on peut commencer à travailler** et c'est vraiment, enfin je le redis, c'est vraiment mon intention de départ où pour dire les choses on est en train de travailler là

Extrait 10

ACS 2

E 396 : Oui alors là je laisse **le ton monter**. **Ça jamais je l'aurais accepté avant, c'est clair. C'est même impressionnant, je ne me reconnais pas**. C'est inimaginable (A)(4d-30) mais bon, comme dit c'est leur débat il faut qu'ils se confrontent (V) si non rien ne se passe, ils ne peuvent pas changer d'avis (S)

Ch 397 : Ouais là on est sur de la gestion de classe

E 398 : Oui et puis ça c'est **rare** chez moi. C'est **super rare**

Extrait 11

ACS 2

N 131 : Oui en effet, il y a une posture à adopter dans ce genre de situation en effet parce qu'il faut dédramatiser en effet, ne plus être le prof mais être un interlocuteur lambda à égalité avec eux (V) (4d-13) en fait

Ch 132 : Parce que si dans cette situation on devait mettre un nom là sur la posture de l'enseignant, il y en aurait un là parce que clairement là t'es pas dans une posture d'enseignant là dans cet extrait ?

N 133 : *Oui c'est clair là c'est dans les habitudes, je retrouve tous les codes là.* (S) *Alors évidemment par ma posture là, je ne suis pas dans le groupe je me retrouve plus à coordonner le débat, coordonner tu vois parce qu'il y a le mot ordonner, c'est pour ça j'étais là au fond pas aussi mal à l'aise que ça,* (A) enfin face à ça

Ch 134 : Ah oui, très bien, je n'avais pas vu cela. Coordonner égal ordonner c'est vrai

N 135 : *Je ne suis pas dans la médiation, vu que c'est un dialogue entre eux et moi non ce n'est pas ça. Moi ils me donnent, je leur donne* (A)

Ch 136 : Et cela ne te convient pas

N 137 : Mais non pas du tout mais au-moins il y a des choses qui se passent même si *je me rends bien compte que là les valeurs sont en suspens, enfin on est sur du cours traditionnel, là je coordonne dans ce sens j'organise* (A) (4a-13)

Extrait 12

ACC2

N 626 : Oui bien-sûr et il faut l'accepter ce truc là, il faut renoncer à comment dire à l'essence même de notre métier parce que franchement nous on aime le débat notionnel, on aime le débat d'idées mais je préfère renoncer au métier enfin momentanément on est d'accord, et arriver à ça parce que franchement si c'est pour débattre avec moi-même ou pour avoir des élèves qui s'engagent mais uniquement de façade alors là non ça n'a pas d'intérêt. Mais bon, faut renoncer c'est pas simple. On fait et c'est tout. On a l'impression que c'est creux mais y a un réel intérêt mais pas forcément là où nous on croit (P3)(1d-9)

Extrait 13

Annexe 39 : Le dispositif (extraits 1 à 29)

ACC3

Ch 64 : *Alors le programme du cycle 3, il dit : « Nuancer le point de vue en tenant compte du point de vue des autres », c'est ce que dit le programme* (P1)

C 65 : Oui alors moi je suis **transparente**, (P2) je **montre tout** enfin là ils ne s'en rendent pas trop compte parce qu'ils ne me regardent pas, là ils discutent entre eux. Mais *je le montre mais je ne leur communique pas* (P2) enfin c'est pas pour leur communiquer

E 66 : Mais est-ce que ce n'est pas parce que c'est la première fois que tu vois ça ? Je me dis qu'il faut vivre ça au-moins une fois, **vivre ce traumatisme au-moins une fois pour ensuite arriver à s'en détacher**

C 67 : Non mais d'ailleurs, je ne crois pas qu'il faille s'en détacher. Parce que si non, comment tu veux leur dire un moment que : " Ce que tu dis, c'est pas possible de dire ça"

E 68 : Oui peut-être, mais d'avoir ce côté euh ce **masque là où tu es prête à tout recevoir**, d'avoir ce côté « ah oui, tu penses que, ah d'accord », bon c'est pas si simple. Il faut avoir une fois enfin il faut

avoir fait une fois cette expérience pour ensuite **arriver à ne plus rien montrer. A recevoir tout ce qui se dit** tu vois?

Ch 69 : Pour toi Clarisse c'est inimaginable ?

C 70 : Ben oui, parce que pour moi, là j'ai rien montré dans mon expression visuelle et pourtant en voyant l'image je me rends compte du contraire, tu vois ? **J'avais l'impression de maîtriser ma communication non verbale, j'avais l'impression que j'étais très très en retrait, très neutre sauf qu'à l'image pas du tout**

N 71 : Oui encore que *ça va encore, on y voit rien là. Ben tu vois là on est à un autre niveau par exemple pour notre intervention avec l'infirmière et les terminales c'était complètement autre chose. Par exemple [cite l'infirmière qui avait dit aux élèves], « ce que j'entends sur la liberté d'expression je ne peux pas le laisser dire, je ne peux pas l'accepter » (P2)*

E 72 : C'était vlan [fait le geste d'un rideau qui tombe] et nous c'était « non non, ne lui dit rien, laisse les s'exprimer », moi ça me paraît normal d'être heurtée par ces propos d'élèves, si je veux **les faire avancer je dois laisser dire les choses c'est enfin c'est vraiment une évidence (P3)**

[...]E 78 : Alors, moi j'ai une question bête. Tu es scandalisée et j'ai vécu la même chose, mais en même temps, **qu'est-ce qui nous scandalise ? Parce que ça nous touche ? Ou alors on est à un stade où ça heurte tellement notre naïveté, on était naïf de penser enfin de croire qu'ils en sont là. Tu vois mais qu'est-ce qui nous scandalise vraiment là ? On n'avait pas conscience qu'ils en sont là, c'est ça le pire, en fait, on les découvre là comme ils sont vraiment (P3)**

Extrait 1

ACC2

Ch 664 : Oui alors est-ce qu'on peut parler de cette neutralité parce que j'ai l'impression qu'on ne met pas la même chose derrière ce terme

C 665 : Non mais là **quand je parle de neutralité c'est dire son point de vue mais sans imposer des idées (P2)**

E 666 : Oui c'est ça, **c'était mon erreur au premier débat, j'ai voulu imposer un point de vue qui me semblait incontournable (P2)**

Ch 667 : Oui d'accord, je vois

N 668 : Oui mais bon **c'est pas simple parce que les élèves sont quand même tentés de chercher à nous plaire en bon élève (P2)**

C 669 : Oui c'est ça

N 670 : En fait, **je crois que c'est assez systémique comme réponse qu'il convient de donner. Je pense qu'on peut dire son avis, sans l'imposer alors ça c'est clair (1d-12) en déplaise à mes collègues qui eux trouvent ça discutable, mais il faut aussi avoir une façon d'être qui va avec. (1a-13) Comme toi là, prête à tout entendre, comme curieuse de tout, avec une décontraction physique qui va avec et surtout mais on l'a dit cette force que tu as là de te mettre en retrait et de laisser dire. (P3) (1b-14).** Moi là, je vois très exactement ce que j'aurais pu dire ou répondre. Y'a des boulevards là pour reformuler etc [rire] c'est dur

C 671 : Oui tu as instauré une, je sais pas, tu vois le fait que tu vois là comme si enfin tu vois là c'est comme si tu partageais quelque chose là d'un ressenti quelque chose de personnel sur la façon dont la relation s'est faite (P2) ou plutôt la façon dont toi tu as vécu ces moments ou plutôt comme tu les as ressenti et tu vois **je pense que cela libère la parole et elle n'aurait peut-être pas osé dire quelque chose d'aussi fort et personnel tu vois (P3)**

E 672 : Peut-être en effet je sais pas

Ch 673 : C'est bien parce qu'elle est sortie de son rôle

N 674 : Oui parce que **ça devient autorisant pour l'élève oui je crois que tu as raison, tu leur as dit « j'ai appris quelque chose » et ça ça n'arrive jamais qu'un prof dise ça aux élèves** (P2) (1b-15)

Extrait 2

ACC 2

E 160 : Ben **c'est comme si, j'étais vierge de tout savoir** et je dis « ah ouais, ah ouais et ah ouais » c'était ça au lieu d'être dans l'attaque, la connaissance, les savoirs d'ailleurs c'est ce que **la société reproche au prof; le prof il sait toujours tout, on est toujours dans le péremptoire c'est régulier là comme jugement social** (P3)

N 161 : Oui le risque toujours sur ce genre de discussion qu'on peut avoir avec les élèves, c'est j'ai toujours peur que le prof est là **comme une sorte d'ethnologue qui vient, qui rentre dans leur vie pour scruter, il n'en pense pas moins, mais il scrute quoi** (P2)

C 162 : C'est aussi pour ça qu'on a parfois **des réactions violentes** enfin au collègue [elle cite le nom de son établissement] non mais [elle cite le nom d'un autre établissement] **c'est très difficile d'entrer dans la vie de, dans la vie à la maison parce qu'on est le prof et on ne peut pas comprendre et on va forcément mal interpréter, manipuler ce qu'ils disent ils ont une grande défiance par rapport à ça que là on aurait pu pouf ça aurait pu partir** (P2)(3d-15)

N 163 : Là il n'y a pas de défiance

Extrait 3

ACC 2

E 529 : En fait quand j'y réfléchis pendant tout le débat là ma posture **c'est comme si je jouais à la naïve au fond, là je mets des mots sur ma posture et ça c'est incitatif pour la parole des élèves, mais là vraie, pas celle avec du vernis** (P3)(1d-12)

N 530 : Oui c'est ça on est un peu sur cette ligne **comme si tu leurs disais ben apprenez moi, je ne sais rien là** (P3)

E 531 : Oui et **c'est peut-être ce choix de posture qui m'a permis de tenir sur la durée et avec cette ligne là de ne pas intervenir en cherchant à repérer ou distribuer des connaissances** (P2)(1d-13)

E 533 : Mais ils savent très bien ce que j'en pense

N 534 : Ouais mais **ton attitude fait qu'ils se sentent entendus, ils ne se sentent pas dénoncés, ils ne se sentent pas piégés par toi** (P2) en se disant : « Ah elle est là pour faire sa propagande là pro-homosexuel », elle a été d'accord pour qu'on s'exprime et que mon système de valeur se sente respecté et ça je trouve ça très fort surtout pour ces élèves qui se sentent tiraillés entre deux cultures qui sont dans des schémas très clivés

E 535 : Oui c'est vrai

C 536 : Et tu n'es pas alors tu n'es pas clivante enfin non tu n'es pas clivée c'est pas pareil en fait (P2) [...]

E 539 : Oui **puis c'est multifactoriel, c'est l'attitude des élèves, le choix de la jeune fille qui sait très bien s'exprimer, moi qui suis et c'est pas du retrait hein, je suis sur un mode : "Apprenez moi", (1d-14) je suis prêt à tout recevoir.**(1c-15) "Vous avez des points de vue, apportez-les moi". **Moi je ne fais que relancer quand il faut. Puis la bienveillance de tout ce groupe par rapport à moi, la bienveillance par rapport à eux. Puis la jeune fille là qui ose parler devant ce mur de musulman là** (P3)

Extrait 4

ACC1

C 248 : Bon moi je ressens ça comme ça, on est parti enfin on en a déjà parlé, on est parti **du sens inverse car on ne fait jamais ça de dire aux élèves mais qu'est-ce que tu as vécu et qu'est-ce que tu en penses sans que nous on ramène les choses là** allez bla bla bla là tu es dans un résumé là. Moi **je pense qu'il faut résumer. Parce que si on ne fait pas un moment notre rôle, enfin je me pose la question hein, si on n'est pas à un moment ou un autre ramené à notre statut, à notre rôle quelle est donc notre légitimité, quelle autorité on peut avoir ?** (P3)(4a-1)[...]

N 253 : [...] Mais je trouve ça très bien, c'est peut-être très efficace. Mais *je me demande que passer par l'autre biais: "tiens vous parlez de ça, il y a un mot qui correspond à ça, je ne sais pas si vous le connaissez ?", tiens là « discrimination » et on ramène le savoir puis on passe par une autre situation, un autre concept je ne suis pas certain si c'est nécessaire de passer par un résumé comme vous dites. Au fond, **une situation est énoncée puis on passe par un mot ou concept explicité puis on repart comme ça, je ne sais pas si on a besoin de passer par un moment de résumé comme ça qui fait très professoral mais qui casse l'expression des élèves. On les sort de leur histoire de vie pour les faire rejouer le métier d'élèves et ça ils savent faire*** (P3)

Ch 254 : Là il y a beaucoup de choses, merci vraiment pour ces éléments très riches. On voit bien qu'on navigue au cœur de la problématique. Faut-il juste, mais je mets des guillemets à « juste » épingle les concepts dans les histoires énoncées et suivre un fil? Ou est-ce qu'il faut des moments de synthèse ou de résumé comme vous dites? Franchement moi je ne sais pas

C 255 : Ce serait intéressant de savoir si un élève est capable de faire ça. *De leur demander de faire des synthèses et voir si, comme tu dis, les élèves accrocent des concepts sur des situations vécues. Je ne sais pas. Tu vois, on pourrait proposer à deux élèves de noter les mots importants et ensuite de faire une synthèse à la fin du débat* (P3)

E 256 : Alors ça oui, très intéressant ça c'est vachement bien

N 257 : Alors ça c'est pas mal

C 258 : Et ils ont fait tout du début à la fin

N 259 : Et là **on a l'impression en tant que prof d'avoir fait son job** mais je me pose la question, mais ça c'est l'affaire de, enfin c'est vraiment une histoire de personnalité parfois je me dis en EMC : "Est-ce que je ne vais pas un peu **lever le pied sur le job**, je ne peux pas tout faire je ne peux pas tout dire?" Ben il y a des notions qui arrivent et d'autres qui n'arriveront pas bon tant pis (P2)

C 260 : Oui c'est vrai

N 261 : Hum je me suis retrouvé dans une telle situation quand *je me suis retrouvé avec une élève qui m'a parlé de domination masculine ce n'est pas moi qui l'ai amené c'est elle qui a parlé de ça, je lui ai demandé ce qu'elle entendait par domination masculine. Bon alors je n'ai pas fait de résumé de ça à la fin en disant: "Bon qu'est-ce qu'on a fait là qu'est-ce qu'on a appris? Alors dans ma formation professionnelle, je suis sorti de là en disant ouah qu'est-ce que je suis nul vraiment parce que je ne suis pas passé par cette phase: "Alors rappelez vous là, il faut se souvenir de ça de ça de ça de ça tak tak tak"(P2)*

C 262 : **Oui c'est la phase qui nous légitime** (P3)(4a-2)

Extrait 5

ACC2

N 131 : Oui c'est-à-dire qu'on revient alors que **le débat devrait faire que ces jeunes ne se considèrent plus comme élèves, c'est à dire élevés par moi, et moi que je ne me considère plus comme enseignant,**

(P3) c'est-à-dire désignant enfin l'étymologie d'enseignant il doit y avoir quelque chose comme *signare* désigner. Il faut atténuer ces positionnements qui sont ancrés pour revenir à quelque chose de ben là **un commun à construire ensemble tous au niveau horizontal. Ils sont plus totalement élèves je ne suis plus totalement prof.** Alors oui je crois qu'il faut sortir de **ces rôles configurés** (P3) (1d-25)

Extrait 6

ACC 3

C 326 : Oui et bon pour le moment, et si on en reste là, **cette façon d'apprendre là, c'est compliqué parce que c'est difficile de communiquer, de dire qu'est-ce que les élèves apprennent. C'est plus simple quand j'ai mon cahier, ma fiche de prep, tu apprends ta leçon tu connais bravo t'as bien fait ton cours** (P3)

Ch 327 : Ah oui d'accord [...]

C 330 : En fait, **avec le débat là, on forme à du moins scolaire**(P3)(4d-6)

E 331 : Oui c'est ça, complètement

N 332 : Oui alors à ce qui apparait comme étant moins scolaire

E 333 : Dans scolaire on met le gamin qui sait réciter son cours et écrire aussi écrire ça c'est important (P3)

N 334 : C'est ça

E 335 : Tu sais une proposition en trois parties, tu sais, ternaire

C 336 : Oui parce que **là on forme la personne et le citoyen, c'est pas formation de l'élève** (P2)(4d-7)

Extrait 7

ACC 3

E 459 : Surtout quand ils n'ont pas de table, **il ne faut pas de table parce que là c'est vraiment la posture classique qui fait élève, la table c'est pour écrire** (P2)

N 460 : Ce n'est pas bête ça [...]

E 473 : En fait, ça fait encore moins scolaire. Mais je trouve de toutes façons que ça fait moins scolaire enfin **moins on est scolaire plus ça va servir le débat** (P3)

C 474 : Oui tout à fait d'accord, **faut pouvoir bousculer leurs repères** mais bon, pas de trop non plus. Ca reste une activité scolaire (P3)

N 475 : Oui tout à fait. Et le fait d'être assis là sur les tables **c'est inédit** alors que le fait d'être assis en rond bon ils ont dû vivre ça par le passé enfin je pense

Extrait 8

ACC2

N 573 : C'est toujours la question du contenu là dont Clarisse parlait la dernière fois là, est-ce qu'on accepte des moments où le contenu se cherche et **il n'est vraiment pas là, il est léger, y'a toujours cette recherche d'efficacité** dans son travail au quotidien (1c-3) enfin ça a son efficacité sûrement mais bon (P3)[...]

N 575 : C'est peut-être le moment où le métier d'élève tombe c'est peut-être **incontournable** et je crois que ce moment il est vraiment **clé** (P3) (1c-4), il faut passer par là en fait c'est le moment où on fait comprendre aux élèves, et c'est plus fort que d'expliquer les choses (P3) comme ce qu'on a pu voir par exemple chez Clarisse quand tu expliques les règles alors qu'on n'est pas certain de ce qui reste en réalité. Ben là c'est pareil, on leur fait éprouver voilà c'est peut-être ça le mot, **on leur fait éprouver que**

là maintenant, moi en temps que prof je n'attends rien comme réponse toute faite, ou y a pas de bonne et de mauvaise réponse parce que là on est dans autre chose (P3) (1c-5)

Extrait 9

ACC 2

N 143 : [...] **Calvine, dans ma séance, il intervenait et j'avais l'impression d'être dans un discours "on lave notre linge sale ensemble", un discours entre djeuns et qu'est-ce que je fais là moi? J'ai l'air de quoi en tant que professeur adulte dans ces histoires de petits jeunes tu vois.** (1a-26) **Et là, est-ce que je suis capable d'accepter, au-delà des discours que j'ai du mal à entendre parce qu'ils heurtent mes valeurs** (1c-27) **mais ça c'est autre chose, est-ce que je suis capable d'accepter qu'il y a ce niveau de discours entre eux qui ne correspond pas au mien?** (P3) **Qui ne correspond pas à celui que la norme sociale me demande d'imposer dans une classe avec un bon vocabulaire où on en est pas à raconter des petites histoires d'amourettes les uns des autres, mais qu'on élève un peu le débat** (P1)

E 144 : Et en même temps **si on ne le fait pas, on sort les gamins de leurs habitudes, on leur envoi un signal en disant : " Attention là tu es en cours, tu te conformes à un autre niveau de langage"** qui est celui, enfin d'après nous, qui lui permettra d'apprendre. (P2) **Après ce qu'il faudrait peut-être faire, c'est qu'ils se rendent compte, alors dans la séance suivante en fait, que c'est des valeurs, un niveau de discours de leur âge au fond. Ce serait peut-être le travail suivant à faire. Pour qu'il y ait une évolution et qu'ils se rendent compte de ce décalage** (P3)

Ch 145 : Alors ça rejoint ce que tu disais Evelyne durant l'autoconf, c'est comme si tu éprouvais le besoin de discuter avec eux comme si tu discutais avec des amis. Et Noé pareil, tu disais ça aussi. Etre à un niveau horizontal pour résister à la tentation d'émettre un jugement ou une évaluation

E 146 : Oui **c'est comme si j'étais avec des amis** (P3)

N 147 : **C'est ça ce qu'il faut atteindre** (P3) (1d-26)

Extrait 10

ACC1

C 203 : [...] **d'habitude on est dans une logique ou une recherche d'efficacité pédagogique alors on lance des trucs et dès que ça rame ben comme on sait où on veut aller on fait avancer les choses, on voit les étapes, on se dit ok ils sont en train de passer cette étape je vois bien là, alors là on a l'impression qu'il y a un moment où ça stagne** (P1)

N 204 : Un moment de **flottement** (P2)

C 205 : Et c'est compliqué, c'est compliqué d'évaluer le temps qu'on va passer sur ce moment là en fait parce que finalement si tu creuses un peu, ils ont tous quelque chose à raconter toujours ceux qui prennent la parole ben c'est parce qu'ils le veulent bien, d'autres se taisent mais si on faisait un tour de table ils auraient tous un truc à dire. Voilà, est-ce qu'il faut tous les entendre et tout laisser dire pour faire un tri sur celles qui sont signifiantes et que tu peux faire évoluer vers un concept là où tu t'arrêtes au bout de 2, 3 et tu frustres les autres ? Est-ce que si tout le monde veut parler tu fais une heure où tous parlent puis tu tries bref oui c'est compliqué comme histoire

Ch 206 : Est-ce que tu penses qu'on pourrait s'en passer de tout ça ? De cette histoire d'évocation des histoires de vie des élèves ?

C 207 : **Non pour moi clairement non parce que c'est ce qui les rattache les uns aux autres, clairement non. D'ailleurs, nous on n'a pas posé de question au départ, on a raconté une histoire puis chacun s'est accroché à ce fil et ça a donné naissance au débat.** (P2) **Et c'est ce qui les rattache à la situation et qui fait le lien avec et bien moi j'ai vécu ça et ça etc et en fait ça permet de faire groupe [...]** (P3)

N 212 : Oui enfin **on a tous l'impression que c'est très lent en fait qu'il y a des pauses où on doit remplir des vides** et ça nous fait un peu ça nous **désarçonne** (P2) **parce que c'est pas habituel dans le métier** (4a-11) de prof quoi

E 213 : Moi ça me rassure pas de voir que ben oui ça ne part pas dans tous les sens, que cela ne bouillonne pas, j'imaginai que ça allait bouillonner et que ça partirait dans tous les sens tu vois alors que là c'est superposé là [...]

N 216 : Oui c'est ça mais c'est bien ce que tu as dit [s'adresse à Clarisse], **tu as donné plus de sens à cette forme de lenteur là ces blancs, et à tout ce magma de ce qui se racontait là et auquel je ne savais pas quoi penser.** (P2) (4b-12) Et c'est vrai là je comprends mieux que ça permet de créer une sorte de milieu commun et partagé voilà et euh j'y vois beaucoup plus d'intérêt maintenant à ces formes de prise de paroles en fait je raconte ce que j'ai vécu, je fais un lien avec l'expérience des autres, elle est un peu différente mais je suis dans le même domaine (P3) je ne suis pas hors sujet, oui [silence] c'est vrai. C'est pas bête parce qu'au début franchement alors là tout ça ça me paraissait tellement ben **tellement vide et sans intérêt.** Ohh la laaaa chacun raconte sa vie.

E 217 : Oui parce que *c'est en lien avec la question, c'est intégré* (P3)

C 218 : Oui *c'est en perspective clairement puis ça me parle aussi à moi personnellement ça ne me laisse pas indifférent* (P3)

N 221 : Oui c'est vrai et pour revenir à ce qu'on disait, ben tu vois moi là quand j'ai regardé cet extrait là je me disais oh la laa ça **n'a pas de sens, aucun intérêt** (P2)

Ch 222 : Aucun intérêt ?

N 223 : Oui **sur le plan pédagogique, franchement mais là je vois bien oui.** Parce qu'on ne sait jamais quoi en faire et tel que tu l'as décrit là [s'adresse à Clarisse] ben c'est clair, il est vraiment là **l'intérêt, non c'est bien j'avais pas vu ça** (P2)

E 224 : Oui ben c'est ce qu'on disait avant faut **quitter cet habit de prof, se rassurer parce que la séance suivante permettra de poser les choses** mais faut **créer cette ambiance comme un moment de convivialité où chacun dit ce qu'il a à dire** point barre

Extrait 11

ACC 2

C 225 : **Je dois renoncer à mes propres valeurs, aux valeurs du prof enfin celles de la République** (P1) et **laisser dire parce que ce qui est important là c'est qu'il n'y ait pas de jeu d'apparence**, qu'ils disent ce qu'ils ont à dire si non on tourne en rond on perd notre temps

E 226 : Et eux aussi d'ailleurs

N 227 : Oui parce que **leur représentation du racisme va être corrigée ou nuancée par l'intervention des autres** : " Parce que attend là pourquoi tu dis ça ? ", tu vois ils vont s'interroger (P2)

E 228 : *C'est les autres qui vont amener les choses* (P3)

C 229 : Et pas le prof, et **ça aussi on n'a pas l'habitude, c'est pas notre job là, faut se mettre en arrière** (P3)

E 230 : Oui parce que **c'est là qu'on va pouvoir faire bouger les choses parce que nous c'est calculé d'avance clairement** (4d-3)

N 231 : **C'est exactement ce que tu as fait avec les gamins avant là chacun disait son truc et ça a fait bouger les lignes** (P2)

Ch 232 : Oui c'est qu'il faut pouvoir amener les choses pour que ça vienne ainsi

E 233 : Ça c'est vraiment **mais ça a été une vraie leçon d'éducation pour moi cette première séance du débat là c'est d'être capable d'écouter, sans juger, tout ce qu'ils ont à dire même si c'est pas comme ça que moi je vois les choses, arrêter d'instruire parce que je suis certain de connaître la vérité et accepter ce niveau d'échange, de partage** (P3)(4d-4)

Extrait 12

ACC2

E 309 : Ça c'est beaucoup plus important. Parce que tu arrives à la fin, parce que **tu arrives à fragiliser chez le gamin ses certitudes** et tu ouvres ses capacités à dire « et si finalement j'avais tort »

C 310 : **Oui et « si au-moins j'avais cherché » tu vois l'amener à se demander cette question**

N 311 : Oui c'est vrai et **dans l'autre sens pour lui donner confiance pour trouver la manière de discuter avec quelqu'un avec lequel il n'est pas d'accord** et ça c'est une autre ambition pour lui là. Comment je fais pour arriver à donner un point de vue opposé? P2)

Ch 312 : Complètement

N 313 : J'étais un peu dans ces deux tensions là si on peut dire

C 314 : Oui mais **c'est important ce qui se joue parce que l'élève qui ne dit rien il est renforcé par la contradiction du prof** (P3)(2b-3)

E 315 : J'ai vécu la même chose quand ils pensaient que les occidentaux, les français ils s'en moquent des homosexuels, et tous ils sont ouverts à ça positivement hein sans problème mais non c'est pas vrai. C'est pas une question de français d'origine ou pas d'origine, rien à voir, c'est une question de famille, de valeur, de valeur de famille de valeur de religion. Et d'ailleurs la religion là dedans on a vu que ce n'était pas seulement une histoire de religion, c'est une histoire de valeur traditionnelle familiale

C 316 : Et ça **c'est juste l'émergence et seule l'émergence des points de vue là on voit bien dans ton exemple que parce que j'écoute le point de l'autre ben quelque chose bouge [...]**(P3)(2b-4)

Ch 735 : Alors oui là, en t'écoutant, je me dis est-ce qu'on éprouve les élèves de la même manière là en cours traditionnelle comme tu l'as vécu là comme ça ? [...]

C 744 : Parce que oui en fait **c'est apprendre par l'expérience alors que traditionnellement on est plutôt sur le modèle inverse, j'enseigne et après tu expérimentes.**(2b-5) Si je renvoie ça à du commun ben je fais cours et après je fais faire des exercices

Extrait 13

ACC 2

N 571 : On se demande où ça va, alors est-ce qu'il faut accepter qu'il y ait de la lenteur, des blancs à mon avis **c'est peut-être ça**

C 572 : Oui oui t'as raison je crois que c'est ça et **d'habitude en tant que prof on aime pas ça, il faut que ça avance. On a des objectifs, un temps donné faut toucher au but** (P1) que là si on prend ce rythme, y'a pas de enfin les élèves ils s'engagent pas, ils ne disent pas ce qu'ils pensent et pourtant c'est ça qu'on cherche [...]

C 574 : **Ce temps de silence là pour les élèves c'est le temps qu'il leur faut peut-être pour se rendre compte qu'il n'y a pas de réponse attendue** (1d-3) parce qu'ils sont là, ils sont décontenancés par la forme du truc, et le temps qu'ils se rendent compte qu'ils ont le droit de penser ce qu'ils veulent, **qu'il n'y a pas d'attendus enfin je pense que c'est un moment de flottement qui a du sens dans l'exercice là** (P3)(1d-4)

Extrait 14

ACC 1

E 459 : Oui c'est plus le sujet du racisme ordinaire là mais c'est quand même énorme

C 460 : **Tu es dans mon cauchemar là, c'est traiter le harcèlement avec le harceleur dans la classe**

Ch 461 : On en avait parlé de ça là

C 462 : On en avait parlé de ça lors de l'autoconf, j'étais passé sur ça parce que **tu l'as traité avec bienveillance, la tonalité était naturelle tu n'as pas forcé les mots pour donner une impression de culpabilité, c'est resté presque naturel comme tu l'as évoqué ça c'est bien, c'est comme ça qu'il faut faire je pense.** (P3)(4b-10) *Et moi j'ai très peur de ça parce que ok comment je traite du harcèlement alors qu'il y a le harceleur dans la classe, comment je fais pour ne pas le stigmatiser, et en même temps lui faire comprendre que, comment vont réagir les autres voilà t'es vraiment un salopard, ils pourraient aussi dire t'as vu l'autre là.* (P2) **D'habitude, on n'est pas aussi direct, on donne pas les noms surtout quand ils sont dans le groupe. C'est même des règles déontologiques du fonctionnaire** (P1)(4a-11)

Extrait 15

ACC 2

Ch 479 : D'ailleurs et pour aller jusqu'au bout à l'autoconf avec Noé tu te rappelles je t'ai fait remarquer ce moment en te disant ben tu avais été d'abord séduit par cette séquence puis tu avais dit qu'au fond le débat c'est pas ça mais en même temps tu avais fait pareil après durant ton deuxième débat

N 480 : Oui *c'est le métier qui revient* (P1)

C 481 : Oui mais **ça c'est un vrai réflexe de métier ça parce qu'au final notre débat, il a tendance à devenir un cours dialogué, je m'en rends bien compte là avec ce travail donc on retombe sur d'autres réflexes de métier : il ne faut pas de bruit, il faut donner la parole à celui qui va dans notre sens, faut demander à préciser des définitions bref c'est pas un débat où les élèves confrontent leurs idées on est souvent sur cette limite là où les habitudes nous accrochent** (P2)(4a-4)

Ch 482 : Oui alors on rentre de nouveau dans cette dialectique apprendre à débattre ou débattre pour apprendre à débattre là on le voit bien là il y a plus de prof là ils débattent entre eux

N 483 : Ben là *ils n'avaient plus besoin de moi en fait je suis intervenu parce que je me suis dit je vais faire le prof* (P2)

C 484 : A mon avis **c'est pavlovien** parce que moi je fais pareil c'est clair (P3)

Extrait 16

ACC 3

E 78 : [...] *qu'est-ce qui nous scandalise ? Parce que ça nous touche ? Ou alors on est à un stade où ça heurte tellement notre naïveté, on était naïf de penser enfin de croire qu'ils en sont là. Tu vois mais qu'est-ce qui nous scandalise vraiment là ? On n'avait pas conscience qu'ils en sont là, c'est ça le pire, on fait, on les découvre là comme ils sont vraiment* (P2)

C 79 : Ouais peut-être

E 80 : C'est-à-dire que *si, on n'avait pas, enfin c'est génial, avant, si on n'avait pas avant conscience qu'en faisant cours de manière traditionnelle, même nos débats d'une manière tranquille, « et puis non, c'est pas bien ce que tu dis, tu ne peux pas penser ça », nous on avait le sentiment de faire notre travail. Mais sauf que eux, ils restaient dans leur système alors qu'il faut rentrer dans leur système* (P3)

C 81 : Je crois qu'il faut vraiment en arriver

E 82 : Voilà pour ensuite dire « ok, déjà d'où il vient votre point de vue », moi je dis on arrive à ça (P2)(4d-8)

Extrait 17

ACC3

Ch 716 : Oui voilà ce qu'ils disent les BO, on parle de « formation d'une conscience morale », on parle de la « formation de la personne », du « recours à des sources documentaires variées dont le vécu de la classe » (P1), c'est exactement ce qu'on a fait en tout cas il y a des choses qui ont été pensées qui vont largement au-delà de la formation tu sais qu'on avait faite (se tourne vers Clarisse), moi je crois que je me suis trompé là lors de la formation

N 717 : Oh ben tu n'es pas le seul

C 718 : Oui et partir du vécu de la classe, on ne l'a pas fait ça

Ch 719 : Oui alors attend regarde « développer l'expression personnelle »

N 720 : *Oui et un moment on disait est-ce que le vécu démocratique de la classe est-ce que ce n'est justement pas ça le débat, et critiquer les valeurs républicaines c'est les faire vivre* (3a-4) *et les approprier si non on est toujours dans un semblant, un semblant qu'elles sont acquises. C'est presque un postulat que tout le monde les partage alors que c'est bien plus compliqué que ça* (P3)(3a-5)

C 721 : *Oui nous on ne les conteste pas on les assène* (P2)

E 722 : *Et c'est comme le petit enfant qui apprend, il apprend en s'opposant aux règles et il attend la réponse des adultes, je vais peut-être un peu loin mais c'est ça* (P3)

N 723 : Oui c'est Yasmine qui s'oppose en disant si on parle de l'homosexualité on incite le passage à l'acte (3a-6)

Extrait 18

ACC2

E 392 : *Et j'ai la suite parce que j'ai le H3 et puis le H4 hein. Je les ai emmenés en salle info l'autre jour et je leur ai demandés de chercher ce qu'ils voulaient sur l'homosexualité vous cherchez ce que vous voulez. Je vous laisse libre et je vous fais confiance. Mais madame on fait quoi, ben ce que vous voulez. Mais madame on se pose des questions et on y répond ben oui si tu veux. Et alors ils ont fait des cartes mentales il faut voir. J'ai rien dit faut voir alors la question du choix, y a-t-il des associations, les valeurs enfin elle n'a pas dit valeur mais presque quelles sont les valeurs de la famille, de l'école, de la religion enfin il faut voir et les musulmans là qui s'étaient exprimés elles me disent : " Mais est-ce que vous pensez que ça va changer un jour là en Turquie ? " [...](P2)*

C 407 : *Mais là en fait on va complètement à rebours parce que si tu l'inscris dans une séquence alors tu l'inscris au début et surtout pas à la fin (P1) comme on le fait là. Alors que le débat se fait en fin de séance* (P2)(2b-6)

E 408 : *Parce qu'on nous dit toujours on ne peut pas débattre sans avoir des connaissances c'est impossible* (P1)

N 409 : Exactement c'est complètement vrai

C 410 : Le jour où on a rencontré Larwuicq pour le forum de pensée critique pour l'année prochaine là, il est professeur de physiologie je sais pas où il est maître en zététique, la science du doute. C'est en fait la manière dont tu vas amener, vérifier une vérité scientifique dans une démarche elle-même scientifique. Incroyable, vachement intéressant, et l'IPR de SVT dit « et donc on fait des débats etc » et j'entends un

IPR dire on ne fait pas les débats comme ça **on les fait en fin de séquence (P1)**. Et là on va contre euh contre l'institution dans sa globalité là et on se rend compte que ça marche complètement (P2)(2b-7)

E 411 : Ben **ça marche mieux, parce que ben d'abord il y a une autre qualité d'écoute et puis aussi parce qu'on les surprend** tu vois. Ils ont prit une habitude de travail hen là ils sont en seconde et d'un coup hop autre chose et ça les **met tout de suite dans de la nouveauté, dans leur vie (P3)**

C 412 : Oui c'est vrai et tout ça **ça renverse complètement le procédé (P3)**

Extrait 19

ACC2

N 579 : [...] **en formation on nous dit : "Il faut être clair", alors que là pas du tout, il y a cette forme oui c'est comme un temps où tout peu se dire (P1) [...]**

N 583 : [...] **on prend cette position pseudo naïve en posant des questions un peu, comment dire, informative en disant : "ah mais est-ce que vous trouvez ça méchant ou bien ?" (P2) [...](1d-10)**

E 584 : Oui les questions étaient simples en fait

N 585 : Oui si on a l'impression que ça fait vraiment flop, **pourquoi pas relancer avec une question qui n'est pas vraiment une question de prof ? Je sais pas comment dire : "Mais qu'est-ce qui vous intéresse dans la rumeur ? " ou "Qu'est-ce que tu as envie de savoir ? ", tu vois des questions qui ne s'adressent pas aux connaissances (P3) (1d-11)**

E 586 : Oui creuser comme si tu étais sa copine en disant: "Tient, ah raconte", mais mais ça on le sait, c'est curieux on n'a pas le réflexe là. C'est pas bon mais **on ne peut pas dire je dis A et lui il dit B, c'est pas linéaire même pas cohérent en fait parfois dans l'échange (P2) [...]**

N 593 : **Elles sont exploratoires pas naïves (P3)** en fait. Mais **ça suppose un très gros effort là je me projette** et c'est ouahhh **compliqué** je ouais franchement [...] N 622 : Et **il est possible aussi que ce questionnement là fasse flop. Donc, faut l'envisager et être préparé à ça. En fait, on est sur un flottement comme ça et on reprend du questionnement d'élèves on ne s'attache pas à notre questionnement à nous forcément (P3) (1d-12)**

Extrait 20

ACC 1

E 230 : **Ouah chapeau**

N 231 : **Ouahh super vraiment** ben c'est ce que moi je n'ai pas fait

E 232 : Bravo

C 233 : Bon mais c'était déjà le deuxième débat parce que le **premier on avait vraiment passé beaucoup de temps avec le croquis tu te rappelles ? (P2) [s'adresse au Ch.] puis j'avais vraiment eu du mal à tirer quelque chose de global qui puisse faire leçon avec le programme d'EMC (P1) 4a-3** à partir de leur truc. **Et pour le deuxième débat c'était mon objectif vraiment hein c'est-à-dire que je me suis vraiment dit comment j'allais relier toutes ces situations avec des concepts quelque chose qui est réutilisable après qui fasse : "savoir scolaire" (P2)(4a-4)**

E 234 : Ton objectif c'était vraiment de ramener le savoir ?

N 235 : **Parce que moi enfin le premier débat j'étais justement gêné par cette phase qui fait récit, c'est vachement bien de leur faire raconter mais c'est-à-dire que je ne suis pas en train de mener une thérapie de groupe avec les élèves. C'est pas ça qu'on attend de nous. Il faut bien que je fasse de l'EMC un moment, comment je vais mettre de l'EMC là dedans c'est-à-dire que j'y avais réfléchi comment je pourrais faire (P2)**

E 236 : Mais tu as réussi parce que vraiment

C 237 : Alors, le vocabulaire c'est bien mais comment faire alors j'ai un atout là dedans c'est à dire que Y. a vraiment un niveau d'abstraction et de conceptualisation supérieur aux autres et qui me dit: "Et ben oui madame on est égaux en droits" et là j'ai dit oui oui oui alors là c'est génial. Et donc je me suis appuyé sur lui lors de la deuxième partie alors qu'il n'avait pas beaucoup parlé lors de la première parce qu'il n'était pas vraiment dans le récit mais par contre il a sorti tous les concepts dont on avait besoin et lui il m'a sauvé en fait si non c'est moi qui aurais dû les dire et les appliquer à la situation mais c'est pas sûr que cela aurait été assimilé de la même façon alors que là c'est un élève qui dit et bien oui on ne peut pas faire ça parce qu'on est égaux en droits

N 238 : Est-ce que je peux réagir là ?

Ch 239 : Oui

N 240 : Parce *qu'au fond on se retrouve là dans une situation presque classique de cours en fait où on est parti d'une étude de cas à une mise en perspective à la fin et c'est vrai pour nous on a tout de suite réagi en disant ouah ben c'est bien, c'est génial. Parce que tout de suite on retrouve nos repères d'enseignant (P3)*

C 241 : On se reconnaît dedans (4a-5)

N 242 : Oui alors *les mots, les concepts et donc une forme un peu plus académique alors que c'est quelque chose que nous on cherchait à faire mais on y est pas parvenu c'est clair on n'a pas réussi à l'atteindre mais je m'interroge tout de même si cet objectif n'est pas caduque. A mon avis, et je terminerai rapidement là-dessus, est-ce qu'on doit forcément suivre cette formule là et arriver à ça ou pas ? Je précise, est-ce que le savoir ne doit pas être un peu plus dilué tout au long du débat et à ce moment là d'être un peu plus émiétté? Donc oui avec ce risque là aussi d'émiéttement et à ce moment là cela n'apparaît pas comme une forme de savoir pour les élèves alors les grands auraient peut-être une autre perception parce qu'ils se diraient ah ça y est le prof il arrive avec ses savoirs, avec ses concepts (P3)*

C 243 : Oui c'est vrai, ça fait très "cours"(P2)(4a-6)

N 244 : Bam on l'écoute quoi, les élèves se contentent d'écouter le prof

Extrait 21

ACC 1

N 345 : Alors peut-être dernière idée, justement j'ai pensé à nouveau *idéalement j'aurais voulu une conclusion plus professorale plus académique (P1) et au final j'étais très frustré parce qu'il n'y a pas de concept rien mais après réflexion (P2) je me dis ben c'est un moment de débat qui se poursuit hors de la classe, j'initie un débat des échanges de points de vue et peut-être que, j'en sais rien, mais que hors de la classe ben le débat va continuer et que ce débat citoyen il n'a peut-être pas besoin du cadre de la classe, d'un prof ou d'un animateur pour le faire voilà (P3)*

C 346 : Oui c'est pas, pas un truc fermé sur lui-même (P3) comme je viens de le dire

N 347 : Oui je sais pas moi *quelque chose qui aille au-delà du seuil de la classe (P2)*

C 348 : Oui, je suis d'accord. *Du coup le fait que tu ne ramènes pas au concept, le pari qu'on fait c'est qu'on ne peut pas arrêter le débat là dans la classe [...] (P3)*

Extrait 22

ACC 2

E 598 : Mais *j'avais déjà fait ça la dernière fois mais j'étais agressive, j'ai voulu imposer mon point de vue (P2)*

C 599 : Je suis pas sûr parce que **ça joue aussi sur les choses sur lesquelles tu as rebondi sur les dernières choses dites pour relancer le débat** et ça *c'est pas habituel mais c'est engageant pour les élèves. Tu ne rebondis pas sur la notion quand même mais sur la dernière chose qui a été dite comme ça on ne fait pas son prof, on ne va pas chercher ça et puis toi tu as dit ça et toi ça non on va juste reprendre le dernier point de vue pour ensuite relancer le débat (P2)(3c-12)*

E 600 : Parce qu'il a dit une horreur, mais je ne me rappelle plus du tout de quoi et où je n'ai rien dit que de relancer sur ses propos

C 601 : Exactement et *c'est ça aussi qui libère parce qu'il sait que c'est une rumeur mais pour autant comme tu relances là comme ça **il est poussé à poursuivre l'expression** (P3)(3c-13)*

E 602 : Tu vois là, ils disent : " Ben on est des enfants, alors on peut insulter" et ben là j'ai dit : " Ah oui, tu peux insulter?" Alors qu'avec l'autre groupe j'aurais dit : "Ah et alors, parce quand on est enfant on peut insulter tu crois ?". J'aurais été dans le jugement, dans des valeurs affirmées parce qu'en ne peut pas laisser dire les choses. Là je voulais vraiment les rencontrer en vrai, pas de vernis (P2)

C 603 : Exactement

E 604 : Tu vois j'aurais dit : " Ben les enfants ils ont le droit d'insulter jusqu'à quel âge alors ? " et ça je l'avais fait l'autre fois mais donc comme dit, plus jamais ça

Ch 605 : Donc ce que tu disais Clarisse c'est de juste prendre la fin de la phrase et reformuler pour relancer l'échange et chercher encore une info supplémentaire

C 606 : C'est faire le psy sur le canapé (P2)

E 607 : Ça me donne cette impression là (P2)

Ch 608 : Ouais mais il y a peut-être de ça en effet

C 609 : Est-ce que, *quand on est prof on va essayer de questionner sur ce qui a été dit ou de rebondir pour essayer de trouver quelque chose comme des notions.*(P1) **Et comme on décide là qu'il n'y a pas de notion à apporter et qu'on va se centrer sur les valeurs parce qu'on ne veut pas ruiner le débat avec des connaissances pour qu'ils vivent ce débat alors on va juste prendre le dernier truc et on va continuer et relancer pour garder du rythme (P3)(3d-14)**

Extrait 23

ACC 3

C 574 : Oui et si peut-être un jour quelqu'un lui dit : "**Mais, t'es sûr que tu n'es pas en train de la soumettre?** ", il va arrêter, **il n'a peut-être tout simplement pas vu cet angle là d'analyse**, oui c'est très fort là tout ça

E 575 : Oui mais *il faut vraiment être très très fin parce qu'ils peuvent se fermer en disant oui mais non, moi je la protège, point* (P3)

C 576 : Oui surtout qu'elle a 7 ans donc c'est sans doute probablement déjà intériorisé, **on trouvera peut-être jamais personne pour interroger cette liberté peut-être à part nous**

E 577 : Oui tout à fait d'accord

N 578 : *Et là on en revient à **sécurité/liberté. En gros, je sécurise ma famille, ma réputation et je suis prêt à accepter cette forme de dictature*** (P2)

E 579 : Mais *c'est exactement ça, **qu'elle valeur va être supérieure à l'autre, et quelle choix je dois faire. Et les choix, c'est bien interroger les choix, pourquoi vous faites ce choix ? Et là dans cette situation là, pourquoi ce choix ? Est-ce qu'on vit dans un monde d'insécurité est-ce que ceci ou cela ?*** (P3)

C 580 : *Oui ou est-ce que simplement **le fait de faire émerger la contradiction, est-ce que ça ne va pas suffire à faire émerger chez lui l'interrogation que ben « ah oui, mince je n'avais pas pensé à ça »*** (3d-3)

E 581 : Oui chez lui et peut-être chez d'autres

C 582 : Oui c'est ça, ça suffit peut-être

N 583 : Ah oui, être peut-être un peu plus modeste et freiner un peu cette tendance du prof à vouloir aller jusqu'au bout de l'idée, de s'assurer que c'est bien compris et ça à renfort de questions et d'exercices alors que là non, on est sur autre chose qui doit laisser du temps (P3)

C 584 : Oui **faut pas chercher à finir l'apprentissage là parce que là on est sur des valeurs, et si je cherche à en évaluer l'acquisition ben je les plaque alors qu'il faut du temps** (P3)(3d-4)

Extrait 24

ACC2

N 180 : Oui alors là tu changes de niveau de question là [s'adresse à Evelyne] c'est-à-dire que tout à coup c'est **plus offensif** c'est des questions oui **dérangantes** en faisant un syllogisme entre ben si je considère ce que vous dites cela signifie que tac tac tac (P2) c'est pas mal parce que **ça dérange ça les sort un peu de leurs évidences** ouais je vais m'en inspirer de ça, (P3) (1b-22) c'est intéressant. Je ne fais pas ça moi

Extrait 25

ACC 2

E 284 : [...] **mon questionnement il reste ouvert comme ça, je peux tout recevoir (P3)**

Ch 285 : Bon ça c'est pas du questionnement de prof ?

E 286 : Ben non clairement, **un prof il cherche des réponses, il oriente il sait ce qu'il va chercher on est pas dans le vide** (P1) que là c'est autre chose mais ça m'arrive souvent là en effet très souvent j'ouvre **les champs** en fait (P2)

Ch 287 : C'est ça on ne cherche rien en termes de savoirs

E 288 : Oui **c'est de l'exploration comme je travaille sur leur matériau donc le questionnement doit être différent** (P3) c'est ça ce qui se passe là [...]

C 294 : Ben c'est-à-dire que **si tu le fais c'est plus du débat, tu prends conscience que s'il répond par la réponse attendue elle n'a plus de valeur parce qu'elle est fausse, il répond ce qu'on veut entendre et donc tu es bloqué, tu peux plus débattre où alors tu fais du cours mais on est plus sur les valeurs qui amènent un élève à faire, comment, à braver les interdits par exemple. On l'avait vu dans mon premier débat quand on parlait de harcèlement, ils savaient tous définir le mot, mais qu'est-ce qu'ils en faisaient donc il faut bien faire autre chose avec eux** (P3)

Extrait 26

ACC 3

C 596 : Oui parce que toi tu explores d'abord sa situation, tu n'es pas en train de chercher chez les autres, tu es vraiment en train de **décrypter là la situation, millimètre par millimètre** (P2)

E 597 : Oui c'est ça, c'est pour ça que **le schéma**, que je n'avais pas compris, quand tu nous en avais parlé l'année dernière en juin parce qu'il me gênait et que je n'avais pas encore compris lors des premiers débats, ben et **là maintenant le schéma il est extraordinaire** parce que c'est à partir du schéma que je reste **factuel**, et donc je **ne rentre pas dans l'analyse**, je me dis ben les acteurs, avec qui, et vous en pensez quoi, et ils ont dit quoi, et elle a crié fort et puis voilà et puis t'attends, t'attends qu'il y **a un truc qui démarre** (P3)(2b-3) [...]

N 687 : Alors pourquoi je ne suis pas arrivé à me dire que c'est plus que ça parce que je le considère comme **une histoire introductive, une simple accroche**, l'accroche de ta composition rien de plus [...] N

689 : Oui **ce croquis a une fonction anthropologique en fait, ça permet d'explorer les situations en faisant vraiment ressortir tout ce qu'elle recouvre**

Extrait 27

ACC 2

N 169 : **Ça c'est une super bonne question parce qu'on interroge les normes, les valeurs « qu'est-ce qui fait que tu penses ça? » tu vois, on les fait comprendre d'où ça vient (P2)**

E 170 : De mes deux expériences, **c'est ça que je retiens qu'ils se rendent compte d'où ça vient, d'où viennent leurs représentations, leur culture, leurs valeurs (P3) voilà leur construit [...]** E 193 : [...] **j'avais une vision claire des valeurs des enjeux (P2)(3d-7)**

Ch 194 : Alors ça c'est mais vos fiches de prép elles portent sur les valeurs d'habitude ?

E 195 : Non clairement [Clarisse et Noé vont dans le même sens et hoche de la tête] **là j'étais sur les enjeux culturels, les enjeux de famille, les enjeux personnels, les conséquences sur les homosexuels, la cause de l'homosexualité qui pense quoi donc non ce n'était pas une préparation aussi habituelle que ça mais comme on cherche à faire émerger ces valeurs là chez les élèves il fallait que je me documente sur ce sujet (P2)(3d-8) c'est vrai que d'habitude on est plus sur des connaissances (P1) oui fallait enfin**

c'est important parce que dans la première séance les filles là musulmanes ont dit aucun problème avec l'homosexualité on ne voit rien, ça n'existe pas y'a rien

N 196 : Oui c'est vrai

Ch 197 : Oui d'ailleurs on redoutait qu'il n'y allait rien se passer comme ils avaient semble-t-il rien à dire on s'était dit ça va être terrible

E 198 : Et comme enfin et **si j'avais commencé comme toi Noé en dictant les connaissances, en les mettant tout de suite en avant cela n'aurait rien donné c'est pour ça que j'ai préféré donner tout de suite la parole à la fille,(3d-9) directement pour éviter de tout dire et de donner l'impression qu'il n'y a rien à dire (P2)**

Extrait 28

ACC3

N 408 : **Alors, la gamine qui raconte qu'elle vient de découvrir que ses deux sœurs sont homosexuelles, elle vient de le découvrir, elle le raconte pour la première fois. (P2) Alors, notre rôle c'est de sécuriser tout ça, mais il y a une prise de risque mais il faut l'assumer (P3)(1c-1)**

C 409 : Oui **faut tous être très bienveillant par rapport à ça et en espérant que ça ne va pas être récupéré (P3)**

E 410 : Et je trouve que c'est compliqué de prendre des précautions parce que soit tu le dis en début de débat et là tu casses tout, il ne se passe plus rien

N 411 : Ouais c'est ça, et bam c'est terminé, ils n'osent plus

C 412 : Oui on avait fait l'expérience et ce n'était vraiment pas concluant. Soit tu dis quand tu entends quelque chose de fragile, en direct, et après tu le mets en exergue, tu le montres du doigt

N 413 : Oui **mais faut pas le dire, je crois qu'il faut bien recevoir la parole (1c-2) « ah oui, alors il se passe ça dans votre famille, c'est compliqué je comprends », enfin c'est comme ça que j'ai fait, j'essaye de relativiser le phénomène, pour que ça passe dans la discussion tu vois (P3)(1c-3)**

Extrait 29

JEAN-LUC DENNY

**L'expérience des normes pour débattre en classe :
Vers un développement professionnel des enseignants**
*Approche ergologique d'un dispositif dialogique
réinterrogeant la formation d'adultes*

Résumé

Notre thèse repose sur la conception d'un dispositif pédagogique original du débat en classe centré sur le milieu de vie des élèves dans l'optique de leur développement moral. Celui-ci arrime des apports de Freire (2001) et de la démarche ergologique (Schwartz, 2000b) en restant en concordance avec les programmes scolaires d'Enseignement Moral et Civique. Il accorde une large place à l'expérience des apprenants pris sous l'angle des normes et des valeurs.

Un dispositif longitudinal de recueil de données (enregistrements audiovisuels des débats et entretiens d'autoconfrontation avec trois enseignants) a été mis en place pendant une année scolaire.

Revendiquant une dimension transformative et compréhensive de l'activité, la recherche analyse l'impact de sa mise en œuvre sur la professionnalité enseignante.

Les résultats montrent dans un premier temps des pratiques de détournement, d'instrumentalisation et de contournement du vécu des élèves en faveur de la transmission de savoirs scolaires. Progressivement, l'animation des débats en classe conjuguée au dispositif d'accompagnement et de développement professionnel mobilisé pour recueillir les données de recherche, produit une remise cause de la professionnalité enseignante et un élargissement des gestes du métier.

La recherche débouche sur la formulation d'une thèse rendant compte de l'existence d'un obstacle de/à la professionnalité. Elle conduit à l'élaboration de pistes de renouvellement de la formation des adultes avec comme enjeu de former les élèves sur le plan de la citoyenneté.

Mots clés : Milieu de vie, normes et valeurs, débat, professionnalité, activité, ergologie

Abstract

Our thesis is based on the design of an original pedagogical method (ou system) for classroom debates centred on the pupils' living environment in the perspective of their moral development. It combines contributions from Freire (2001) and the ergological approach (Schwartz, 2000b) while remaining in line with the Moral and Civic Education programmes. It focuses on the experience of learners in terms of norms and values.

A longitudinal data collection system (audiovisual recordings of the debates and self-confrontation interviews with three teachers) was set up during one school year. Claiming a transformative and comprehensive dimension of the activity, the research analyses the impact of its implementation on the professionalism (professionalism) of teachers. The results initially show practices of misappropriation, instrumentalisation and by-passing of pupils' personal experiences in favour of the transmission of school knowledge. Gradually, the leading of classroom debates combined with the support and professional development system used to collect research data is leading to a rethinking of the teaching professionalism (professionalism) and a broadening of the profession's practices (ou actions).

The research leads to (ou results in) the formulation of a thesis that takes into account the existence (or the presence) of an obstacle to professionalism (professionalism). It leads to the development of new approaches to adult education with the objective of preparing (ou training) pupils in terms of citizenship (ou as regards citizenship).

Keywords : Living environment, norms and values, debate, professionalism, activity, ergology