

L'apport des Groupes de Formation à l'Analyse de Pratiques Professionnelles((GFAPP) dans le développement d'un capital émotionnel ad hoc : études de cas des perceptions des enseignants stagiaires du second degré en formation initiale et professionnalisante.

Roland Durand-Paute

▶ **To cite this version:**

Roland Durand-Paute. L'apport des Groupes de Formation à l'Analyse de Pratiques Professionnelles((GFAPP) dans le développement d'un capital émotionnel ad hoc : études de cas des perceptions des enseignants stagiaires du second degré en formation initiale et professionnalisante.. Education. Université Paul Valéry - Montpellier III, 2019. Français. NNT : 2019MON30028 . tel-02921406

HAL Id: tel-02921406
https://theses.hal.science/tel-02921406

Submitted on 25 Aug 2020

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

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

THÈSE POUR OBTENIR LE GRADE DE DOCTEUR

Délivrée par **L'université Paul VALERY**

Préparée au sein de l'école doctorale 58
et de l'unité de recherche LIRDEF

Spécialité : **Sciences de l'éducation**

Présentée par **Roland DURAND**

L'apport des Groupes de Formation à l'Analyse de Pratiques Professionnelles (GFAPP) dans le développement d'un capital émotionnel ad hoc : Études de cas des perceptions des enseignants stagiaires du second degré en formation initiale et professionnalisante

Directrice de thèse : Bénédicte GENDRON, HDR, Professeur en sciences de l'éducation, Université Paul Valéry, école doctorale 58, Lirdef
Président du jury : **Jacques GLEYSE**, HDR, Professeur des Universités Émérite, sciences et techniques des APS, Lirdef, Université de Montpellier.
Rapportrice : Jeanne MONTEL-MALLET, HDR, Professeur des Universités 1ère classe, Émérite, 70, Aix Marseille Université.
Rapporteur : **Pascal NICOLAS-LE STRAT**, HDR, Professeur en sciences de l'éducation, 70, Université Paris 8 Vincennes Saint-Denis.
Jurée : **Christine POPLIMONT**, HDR, Professeur des Universités, sciences de l'éducation, Aix Marseille Université.

TOME 1

L'homme est un être culturel par nature parce qu'il est un être naturel par culture.

Edgar MORIN,

Le Paradigme perdu : la nature humaine.

REMERCIEMENTS

Je ne pouvais commencer ce travail sans avoir une pensée pour les personnes qui ont joué un rôle certain dans mes activités de recherches et tout au long de ma vie.

Je vous remercie vivement **Professeur Bénédicte GENDRON**. D'abord parce vous n'avez pas hésité à m'accueillir et à m'encourager dans les moments difficiles de la vie du doctorant, n'hésitant pas à corriger mes imperfections langagières et méthodologiques liées à la recherche. Mais encore parce que vous avez su m'aiguiller judicieusement pour m'amener vers le thème présenté dans cette recherche. Je vous en remercie encore.

Je pense à mes pairs doctorants, **Carmina, Yvan, Matthieu, Christophe et Bernard** avec qui nous avons formé un groupe solidaire et complémentaire où a régné une ambiance joyeuse, respectueuse et fort sympathique.

Je remercie particulièrement **tous mes collègues des ISFEC de Montpellier et Toulouse**, avec lesquels j'ai grandi dans l'échange de nos pratiques de formateurs.

Je remercie les 3 stagiaires CAFEP **Luna, Missa et Abdel** que je ne peux malheureusement nommer par leur vrai prénom par discrétion. Ils m'ont accordé leur temps précieux malgré leur activité très dense.

Je remercie aussi l'UNAREC, principalement **Mireille JEAN-NOËL**, Déléguée de tutelle, **Olivier LEROUX** et **Frédérique SOTO**, Chefs d'Etablissements du réseau NEVERS.

Je remercie **Marie-Catherine TRINQUIER,** Professeur de mathématiques, qui a relu mon travail pour en relever les couacs syntaxiques et orthographiques.

Un grand merci au **Dr Mireille GALZIN** qui a effectué le même travail pour la partie méthodologique.

J'ai une pensée pour mes **grands-parents paternels saint-romains, Henri et Marthe DURAND ainsi que mes grands-parents maternels, Zackaria et Marie PATRIKIAN** à qui je dois bien ce travail. Vous n'avez pas pu aller à l'école mais ce que vous avez fait, c'était bien et cela me rendait heureux.

À mon ami **Jean-Michel**, qui m'éclaire de sa sagesse et m'éblouit de sa bonté. Toi l'ancien boulanger du village, tu vaux bien plus que moi. Tu as une vraie intelligence émotionnelle. Notre complémentarité est hors norme.

À mon aimée épouse **Nathalie,** qui a subi mes états d'âme de doctorant durant ces années de recherches au cours desquelles j'ai manifesté quelques absences lorsque j'étais dans mes pensées d'humble chercheur.

Enfin, à tous **mes élèves** et **professeurs stagiaires qui m'apprennent tant et** que je continue à accompagner en donnant le meilleur de moi-même.

PLAN

Remerciements **p.2-3**

Plan détaillé ..... **p.4 à 7**

Carte heuristique de la thèse **p.8**

Préambule **p.9**

Introduction ..... **p.10 à 17**

PARTIE I : PARTIE THÉORIQUE

I. L'universitarisation et la professionnalisation de la formation des enseignants du second degré. **p.19**

1. La formation des professeurs du second degré : entre universitarisation et professionnalisation. **p.19**

2. Une formation en « alternance juxtapositive et intégrative » **p.22**

3. Personnalisation de la formation et développement professionnel des professeurs **p.22**

3.1 Individualisation et personnalisation p.23

3.2 Personnalisation et « apprenance » p.24

3.3 Personnalisation et personnalisme p.24

3.4 Personnalisation et stage filé p.24

3.5 Personnalisation et dimension collective p.25

3.6 Le pilotage de la formation professionnalisante p.26

4. La notion de professionnalisation **p.26**

5. Polymorphisme des enjeux de la notion de compétence **p.27**

5.1 La compétence dans le référentiel du métier d'enseignant p.27

5.2 D'autres interprétations de la notion de compétence p.28

6. Professionnalité et genèse d'une identité professionnelle pour les enseignants du secondaire **p.30**

6.1 La professionnalité : compétences et identité p.30

6.1.1 Identité sociale objective et identité personnelle subjective p.30

6.1.2 Le sujet : « soi-même comme un autre » p.31

6.1.3 Le sujet : identification et identisation p.31

6.2 Le stage : un espace transitionnel identitaire p.32

6.3 Les dynamiques identitaires p.35

7. L'Analyse des pratiques professionnelles en formation initiale et professionnalisante **p.34**

7.1 Les Analyses de Pratiques Professionnelles pour une professionnalisation analytique et réflexive p.34

7.2. Les différentes approches des APP p.37

7.2.1. Les groupes BALINT p.38

7.2.2. Les groupes d'accompagnement clinique p.39

7.2.3. Le Praticien réflexif p.39

7.2.4. Les groupes de remédiation p.40

7.2.5. Les GEASE et GFAPP p.40

II. Des émotions au capital émotionnel p.42
1. Les émotions p.42
1.1 Les considérations philosophiques p.42
1.2 Les substrats neurobiologiques des émotions p.43
1.2.1 Représentation et rôle des composants anatomiques du cerveau p.43
1.2.2 Un organe essentiel en matière émotionnelle : l'amygdale p.45
1.2.3 Interliaisons entre thalamus sensoriel, amygdale et cortex sensoriel p.46
1.3 Les substrats endocriniens et leur implication dans les conséquences physiologiques des émotions p.47
1.3.1 Le premier système impliqué : Le système sympathique p.47
1.3.2 Système parasympathique et malaise vagal p.48
1.3.3 La triade hypothalamo-hypophyso-surrénalien (HHS) p.48
1.4 Mutations cérébrales et évolution de la personnalité p.49
1.4.1 La génétique : un ensemble de théories immobilistes p.50
1.4.2 Neuro-plasticité et motivation : 2 éléments rendant possible le changement p.50
1.5 Les autres approches épistémologiques relatives aux émotions p.52
1.6 La détection et la valence des émotions personnelles p.54
1.7 L'identification des émotions d'autrui p.57
1.7.1 Un enjeu essentiel dans la relation humaine p.57
1.7.2 Le rôle de la communication orale dans l'identification des émotions p.58
1.7.3 La communication émotionnelle non-verbale p.58
2. Prémisse du capital émotionnel : l'intelligence émotionnelle p.63

III. Des compétences émotionnelles accumulées au capital émotionnel p.67
1. La notion de compétences émotionnelles des enseignants p.67
1.1 Le modèle des « 3S » et la conjonction des savoirs p.70
1.2 Le leadership transactionnel et transformationnel de l'enseignant p.72
1.3 Le capital émotionnel de l'enseignant p.73
1.4 Les propriétés du capital émotionnel p.75
1.5 L'eudémonisme : nouveau concept clé du capital émotionnel p.75
1.6 Développer le capital émotionnel de l'enseignant par la régulation des émotions p.76
1.6.1 La régulation des émotions négatives a priori p.78
1.6.2 La régulation des émotions négatives a posteriori p.80
1.6.2.1 La modification de la situation p.80
1.6.2.2 Le changement cognitif p.81
1.6.2.3 Réorienter son regard sur l'émotion p.82
1.6.2.4 L'acceptation des émotions p.82
1.6.2.5 Le partage social des émotions p.83
1.7 La mésaventure de la régulation émotionnelle p.84
1.7.1 Les stratégies de dysfonctionnement de la régulation a priori p.84
1.7.2 Les stratégies de dysfonctionnement de la régulation a posteriori p.84
1.8 La régulation des émotions positives p.85
1.8.1 Les méthodes de régulation des émotions positives a priori p.86
1.8.2 Les méthodes de régulation des émotions positives a posteriori p.87
1.9 La compréhension des émotions des enseignants, leur régulation pour exercer le leadership dans la relation pédagogique p.88
1.9.1 Le leadership en pédagogie p.89
1.9.2 Comprendre ses propres émotions et celles d'autrui dans la fonction encadrante p.99
1.9.3 Fonction encadrante et régulation des émotions p.91
1.9.4 Les types de régulations dans la gestion des émotions de la fonction encadrante p.91

2 L'accompagnement des professeurs en formation initiale Master MEEF pour développer la compétence émotionnelle et réguler les émotions p.93
2.1 Etat des lieux de la profession enseignante et des émotions dans la relation pédagogique p.93
2.2 Une nécessaire prise en compte du développement des compétences émotionnelles en formation initiale et professionnalisante p.96
2.3 Un accompagnement socioconstructiviste pour tenter de développer un capital émotionnel au cours de la formation des professeurs p.99
2.3.1 Le soutien social 100
2.3.2 Les GFAPP au prisme du capital émotionnel p.101

PARTIE II : METHODOLOGIE ET POPULATION

1. Choix méthodologiques relatifs à notre recherche P.106
1.1 Une recherche heuristique, narrative et compréhensive p.106
1.1.1 L'approche heuristique p.106
1.1.2 L'approche narrative individuelle p.106
1.1.3 L'entretien compréhensif de Kaufmann et l'analyse des contenus p.107
1.1.3.1 L'entretien compréhensif p.107
1.1.3.2 L'analyse de contenu catégorielle et monographie p.108
1.2 Une recherche praxéologique p.110

2. Mise en place des entretiens avec le public cible p.111

3. Temporalité des entretiens inhérente au protocole GFAPP à l'ISFEC p.111

4. Type et protocole des Groupes de Formation aux Analyses de Pratiques Professionnelles (GFAPP) à l'ISFEC p.112

5. Quelques biais notables sur le recueil de données utilisés en sciences sociales p.116

6. Présentation des stagiaires p.117
6.1 Présentation de Luna p.118
6.2 Présentation de Missa p.118
6.3 Présentation d'Abdel p.118

7. Codage des verbatims p.119

PARTIE III : RÉSULTATS ET ANALYSE

1. Monographie de Luna p.121
1.1 Luna n'a pas encore participé aux séances de GFAPP p.121
1.1.1 Motivation à être enseignant et qualités pour exercer ce métier p.121
1.1.2 Relation aux élèves p.121
1.1.3 Ressenti de la formation à ses débuts sur les stagiaires p.122
1.1.4 Émotions ressenties face aux apprenants (positives, négatives, trop envahissantes, celles que l'on contient…) et compétences émotionnelles p.124
1.2 Luna a participé aux séances de GFAPP p.129
1.2.1 Relation aux élèves p.129
1.2.2 Apports de la formation p.131
1.2.3 Les GFAPP, émotions ressenties face aux apprenants (positives, négatives, trop envahissantes, celles que l'on contient…) et compétences émotionnelles p.133

1.3 FOLLOW UP : Luna est interrogée un an après avoir participé au GFAPP p.138
1.3.1 Relation aux élèves p.138
1.3.2 Apport de la formation passée p.138
1.3.3 GFAPP et compétences émotionnelles.....p.142

2. Monographie de Missa p.144
2.1 Missa n'a pas encore participé aux séances de GFAPP.....p.144
2.1.1 Motivation à être enseignant et qualités pour exercer ce métier.....p.144
2.1.2 Relation aux élèves p.144
2.1.3 Ressenti de la formation p.145
2.1.4 Emotions ressenties face aux apprenants (positives, négatives, trop envahissantes, celles que l'on contient…) et compétences émotionnelles p.146

2.2 Missa a participé aux séances de GFAPP p.148
2.2.1 Apports de la formation.....p.148
2.2.2 GFAPP, émotions ressenties face aux apprenants (positives, négatives, trop envahissantes, celles que l'on contient…) et compétences émotionnelles.....p.149
2.3 FOLLOW UP : Missa est interrogée un an après avoir participé au GFAPP p.154
2.3.1 Apport de la formation passée.....p.154
2.3.2 Relation aux élèves p.156
2.3.3 GFAPP et compétences émotionnelles.....p.156

3. Monographie d'Abdel.....p.160
3.1 Abdel n'a pas encore participé aux séances de GFAPP.....p.160
3.1.1 Motivation à être enseignant et qualités pour exercer ce métier.....p.160
3.1.2 Relation aux élèves p.160
3.1.3 Ressenti de la formation à ses débuts de stagiaires (ante GFAPP) p.162
3.1.4 Emotions ressenties face aux apprenants (positives, négatives, trop envahissantes, celles que l'on contient…) et compétences émotionnelles p.162
3.2 Abdel a participé aux séances de GFAPP.....p.164
3.2.1 Relation aux élèves p.164
3.2.2 Apports de la formation et GFAPP.....p.165
3.2.3 GFAPP et émotions ressenties face aux apprenants (positives, négatives, trop envahissantes, celles que l'on contient…) et compétences émotionnelles.....p.165
3.3 FOLLOW UP : Abdel est interrogé trois mois après avoir participé au GFAPP p.169
3.3.1 Formation et GFAPP p.169
3.3.2 Relation aux élèves p.171
3.3.3 GFAPP et compétences émotionnelles.....p.171

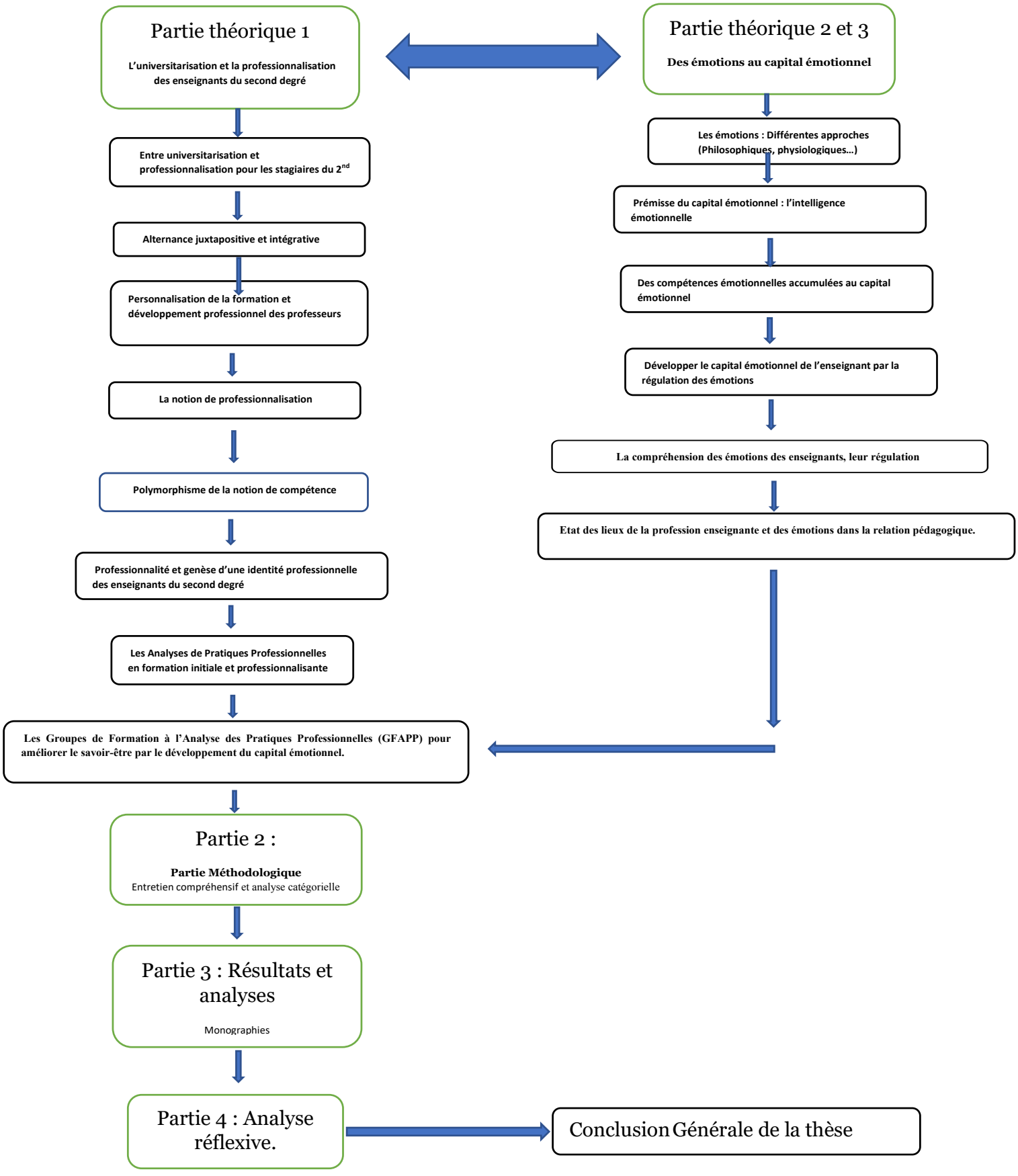
Partie IV. ANALYSE RÉFLEXIVE ET DISCUSSION DES RÉSULTATS.....p.175
1. Le GFAPP comme un des moyens pour développer un capital émotionnel *ad hoc*. p.176
2. Quelques autres pistes possibles pour développer le savoir-être des enseignants stagiaires p.183

CONCLUSION GÉNÉRALE.....p.186

BIBLIOGRAPHIE.....p.192

TOME 2 : VERBATIMS (Annexes).....p.209 à 349
annexe 1 Luna .....p.210 à 278
annexe 2 Missa .....p.279 à 305
annexe 3 Abdel .....p.306 à 349

CARTE MENTALE THÈSE



PRÉAMBULE

Mes expériences polymorphes au sein de différentes structures pédagogiques et centres de formation, mais aussi en lycée d'enseignement général, technique et professionnel me permettent depuis presque trente ans de constater combien il est essentiel de caractériser l'enseignant comme un être à part entière, qui s'adresse à l'élève qu'il doit considérer en tant que personne. L'union de ces deux personnalités donne naissance à la relation pédagogique.

J'ai enseigné dans tous les types de classes de quatrième et troisième technologique, BAC PRO comptabilité et gestion, bacs généraux en classe de seconde, première et terminale dans la matière sciences économiques et sociales, en BTS Système numérique, en classes préparatoires aux écoles paramédicales et sociales. J'ai été vacataire à l'université Paul Valéry de Montpellier 3 en Master Responsable de l'Évaluation, de Formation et l'Encadrement. J'ai dirigé à ce titre plusieurs mémoires.

C'est en vertu de toutes ces expériences que j'ai pu observer et comprendre les réactions émotionnelles de mes élèves. J'ai alors pu adapter des stratégies efficaces afin de maintenir la relation pédagogique et les faire progresser. J'ai voulu faire partager mes humbles expériences didactiques et pédagogiques avec mes pairs en devenant formateur en ISFEC (Institut Supérieur de l'Enseignement Catholique). J'ai remarqué depuis fort longtemps, que bien des écueils de notre profession trouvent leur naissance dans la relation pédagogique qui unit le professeur et ses apprenants. Les savoirs savants ne suffisent pas à eux-seuls à faire progresser les élèves. L'enrichissement du lien pédagogique évite le décrochage de l'un d'entre eux. À ce titre, j'ai formé et animé plusieurs groupes de professeurs stagiaires à l'analyse de pratiques professionnelles.

Fort de toutes ces remarques préalables et constatations, fussent-elles très subjectives, je considère alors que ce travail de recherche m'a amené à des résultats et analyses réflexives qui émanent certes de ma démarche de chercheur, mais aussi de mon parcours professionnel pour lequel la dimension relationnelle m'a permis de bâtir une expérience riche et diversifiée. C'est pourquoi, dans cette thèse, je n'utiliserai pas le *« je »* mais le *« nous »* pour témoigner à toutes ces relations une vive reconnaissance. C'est en effet grâce à l'ensemble de ces personnes que j'ai pu construire ma personnalité de pédagogue et être heureux dans le métier de professeur et formateur que j'exerce encore aujourd'hui, par passion pour mes matières et par passion pour les élèves.

I. INTRODUCTION

Dès leur entrée dans l'enseignement, les professeurs stagiaires du second degré, pour la plupart néophytes, doivent faire face à de nombreux écueils face à des élèves qui déclinent l'autorité et manifestent ce que Vidal appelle une *« réaction épistémologique négative »* (1997, p.104). Cette dernière se caractérise par le refus de savoir ainsi que par les méfaits multiples et variés qui s'en dégagent : refus d'apprendre, torpeur ou ennui, absence de curiosité ou d'intérêt, chahut, abandon, accrocs convertis en violences verbales voire même physiques, quolibets, absentéisme …auxquels s'ajoutent les *« plaintes »* institutionnelles des parents.

Ces phénomènes participent à ce que bon nombre d'enseignants stagiaires se retrouvent en situation de stress (Bradley, 1969). Il n'est pas rare de les trouver en épuisement professionnel appelé burnout avec une diminution de l'accomplissement personnel. Ils ont ainsi une tendance à la déshumanisation (ou dépersonnalisation) de la relation pédagogique avec leurs élèves mais encore avec leurs collègues, les parents et même la communauté éducative tout entière. (Doudin, Curchaud-Ruedi & Moreau, 2011).

Ce constat amène Curchod-Ruedi et Doudin (2015, pp.10-11) à se poser 4 questions :

1. *Comment comprendre que certains enseignants qui ont choisi ce métier peuvent se montrer à ce point si désabusés ?*
2. *[…] Quels sont les facteurs de protection de nature interactionnelle pour la santé des élèves et des enseignants ?*
3. *Quelles sont les spécificités du soutien social qui permettent aux enseignants de ne pas s'épuiser et de maintenir une relation éthique à l'égard de leurs élèves ? En effet, le risque existe aussi que l'enseignant, plus ou moins inconsciemment se disqualifie, se mette en situation d'échec par un niveau d'exigence envers lui-même disproportionné en regard à ce qui lui est demandé ?*
4. *Quelles sont les modalités permettant au mieux le soutien de l'enseignant et donc la protection des élèves ?*

Les dispositifs de la formation des professeurs de second degré proposés par les ISFEC[1] depuis 2008 ont évolué vers une formation initiale continuée. Les étudiants alternent des périodes de formation en établissement formateur (Etienne, 1999) juxtaposées à d'autres temporalités en ce qui concerne la prise en charge des professeurs ayant obtenu le concours externe ou interne dans l'enseignement privé sous contrat d'association avec l'État. D'où le nom de formation juxtapositive (Malglaive, 1993, p.28) qui fait cohabiter deux espaces de formation sans liens pédagogiques apparents, et donc avec de possibles différences dans la teneur du message. Les étudiants peuvent ainsi travailler leur développement professionnel (Pastré, 2005), les gestes du métier (Bucheton, 2009) et principalement leur identité professionnelle (Tap, 1980 ; Ricœur, 1990 ; Kaddouri, 1999 ; Kaufmann, 2008). C'est aussi une période pendant laquelle ils sont en situation tutorale (Moussay, 2009).

Pendant cette période d'une durée d'une année scolaire qui débute fin août, quelques jours à peine avant la rentrée scolaire, les enseignants stagiaires titulaires du concours externe sont affectés dans le centre de formation et dans un établissement, collège ou lycée, de leur académie. Ils disposent également d'un allégement du temps de travail hebdomadaire de 9h. (Sur 18). Le différentiel d'heures se déroulent au centre à des fins d'obtention du master Métiers de l'Enseignement, de l'Éducation et de la Formation (M.E.E.F.) dans la matière du concours. Dans le même temps, ils visent la titularisation.

Pour ce qui concerne les contenus, les professeurs stagiaires reçoivent bon nombre d'appuis théoriques, notamment didactiques ornés de savoirs et savoir-faire même s'ils conservent une marge de manœuvre pour agir en situation tout en respectant le cadre institutionnel exigé par les centres et les Inspecteurs Pédagogiques Régionaux (IPR).

Un problème apparaît alors : *« Dans les métiers de l'Humain, la part du prescriptible est plus faible que dans les métiers techniques. »* (Perrenoud, 2001, p.13). *De facto*, les stagiaires manifestent des demandes d'actions concrètes en réponses à diverses problématiques qu'ils rencontrent *in situ*. C'est pourquoi les formateurs tentent d'apporter des pistes de réflexion pour l'action par des approches personnalisées tout en laissant jouer le libre arbitre à ces mêmes stagiaires qui ne sont ainsi pas forcés d'appliquer à la lettre les actions formatives proposées.

[1] Instituts Supérieurs de Formation de l'Enseignement Catholique

Cependant, le métier d'enseignant est avant tout un métier émotionnel. (Gendron, 2004). Lafortune, Lafranchise et Rousseau citées par Doudin et Curchaud-Ruedi (2011, p.5) énoncent que *« l'insertion dans la profession enseignante peut générer des émotions désagréables, parfois intenses, qui, si elles persistent subjectivement, peuvent avoir un impact négatif sur le travail lui-même, sur la relation pédagogique et sur le bien-être des personnes enseignantes. »*.

Pour Vanotti (2006), l'émotion est un puissant régulateur de l'action sociale et la compréhension des émotions une compétence difficile à développer. Comme l'écrivent en ce sens Curchod-Ruedi et Doudin (*op.cit.*, p.74) : *« L'être humain a tendance à réagir comme une caisse de résonnance au contact des événements et des émotions de ses interlocuteurs. Par ailleurs, contenir, réguler et comprendre les émotions constitue un apprentissage long et difficile pour […] les adultes et les émotions influent de manière significative de nombreux aspects de la vie de l'école. »*

Pour Mikolajczac (2014) ce ne sont pas tant les émotions, mais ce que l'individu en fait qui importerait. Nous pouvons également nous appuyer sur Damasio (1994) pour qui émotion et raison ne sont plus considérées comme antagonistes. Le pédagogue devrait alors acquérir des compétences qui lui permettraient de réguler ses émotions sans se laisser envahir.

Gendron (2009) voit le futur enseignant comme un leader qui, pour manager sa classe doit avoir développé un capital émotionnel constitué de l'ensemble des compétences émotionnelles ; l'acte d'enseigner étant *« avant tout un acte social et affectif où les émotions interviennent dans l'atmosphère de travail. »* (p.37). Pour Bustin et Quoidbach (2017, p.45) : *« Les compétences émotionnelles sont les façons dont nous identifions, exprimons et écoutons, régulons et utilisons nos propres émotions et celles des autres. »*

Goleman et Cherniss (2001) ont élaboré une grille divisée en 2 catégories : les compétences intrapersonnelles et interpersonnelles. Dans la première catégorie, on trouve d'une part l'**Auto-évaluation** ou Conscience de soi, la conscience émotionnelle de soi (des états, préférences, ressources et intuitions intérieurs…) :

- Connaissance de soi, conscience émotionnelle de soi
- Auto-évaluation
- Estime de soi
- Confiance en soi…

D'autre part, il y a l'**Autorégulation** ou Maîtrise de soi (des états, impulsions ou ressources intérieurs) telles que :

- Contrôle de soi
- Fiabilité
- Droiture
- Adaptabilité
- Adhésion aux objectifs
- Initiative…

La deuxième catégorie comprend l'**Empathie** ou Conscience sociale (conscience de ses sentiments, des besoins et des préoccupations des autres) par exemple :

- Empathie
- Souci du service
- Compréhension organisationnelle…

À ces compétences s'ajoutent celles relatives aux **Aptitudes Sociales de Communication** :

- Aider les autres à se perfectionner
- Motiver
- Influence
- Communication
- Savoir gérer les conflits,
- Leadership
- Accompagner
- Catalyseur du changement
- Établissement de la relation…
- Travailler en équipe et collaboration.

Un grand nombre de ces compétences pourraient concerner le champ de l'éducation. Par exemple le leadership, défini comme étant une capacité à susciter l'adhésion des élèves, des collègues y compris des personnels éducatifs, des cadres de la direction. L'empathie dont parlait déjà Rogers en 1976 lorsqu'il décrit l'enseignant empathique est une compétence fondamentale.

Les professeurs de nos jours sont confrontés à des situations de plus en plus complexes et il serait nécessaire qu'ils apprennent à mentaliser, comprendre et réguler leurs émotions sans être

en situation d'alexithymie, *« qui se définit comme un déficit de l'affect avec une vie imaginaire pauvre, une tendance à utiliser l'action afin d'éviter les situations stressantes et les conflits et une difficulté particulière à exprimer les émotions. »* (Curchod-Ruedi & Doudin, 2015*,* p.77).

Les compétences émotionnelles viendraient compléter les savoirs essentiels pour exercer leur pratique pédagogique et améliorer principalement la relation pédagogique à l'apprenant. En plus des savoirs, et des savoir-faire, Gendron (2009) pose l'accent sur le savoir-être pour être compétent, ces trois notions formant le modèle des *« 3S »*. Grâce à ce modèle, le futur enseignant en formation pourrait « maintenir un climat propice aux apprentissages » et « créer une relation de confiance et de bienveillance… » comme le préconise l'arrêté de compétences de 2013. Gendron, économiste et psychologue de l'éducation s'intéressant à la dimension émotionnelle des métiers de l'éducation et de l'apprentissage, analyse l'ensemble de ces compétences comme un véritable capital, un capital émotionnel essentiel pour les enseignants ; concept développé en 2004, il fait son entrée dans le dictionnaire français de l'éducation en 2008 comme suit : Le capital émotionnel (2008, p. 41), représente *"l'ensemble des compétences émotionnelles qui constitue une ressource inhérente à la personne, utile au développement personnel, professionnel et organisationnel, participant à la cohésion sociale et ayant des retombées personnelles, économiques et sociales…"*.

Le professeur exerce *« un métier émotionnel qui nécessite un capital émotionnel »* (Gendron, 2011, p.159) ; il est donc indispensable que l'enseignant novice soit doté de ce capital et le maintienne en vertu du contexte actuel et singulier de début de carrière. Nous considèrerons que les compétences émotionnelles contenues dans la grille de Goleman et Cherniss (2001) constitueraient un capital émotionnel *ad hoc*, c'est-à-dire congruent pour exercer leur profession dans le sens de l'arrêté de compétences. Ce capital émotionnel *ad hoc* et son entretien importent car il leur permettrait d'entretenir un état de *« bien-vivre professionnel ».* (Gendron, *ibid.,* p.159). Le corolaire qui découle de ces affirmations est que plus l'enseignant dispose de compétences émotionnelles accumulées, plus son capital émotionnel *ad hoc* augmente. À l'inverse, un stagiaire professeur qui disposerait de compétences émotionnelles opposées, latentes ou semi-latentes ou à développer se verrait doté d'un capital émotionnel non *ad hoc* qui serait alors délétère pour entretenir une relation pédagogique optimale avec ses apprenants.

Ces problématiques émotionnelles concernent en fait les professeurs de tous âges, mais encore davantage les stagiaires, public cible de notre thèse qui, par manque de confiance et d'expérience, peuvent se retrouver rapidement face à de sérieuses difficultés essentiellement

d'ordre relationnel. Ce dernier point ne concerne pas uniquement la gestion de la classe, mais bien la relation à l'élève, considéré comme un être à part entière et non comme un individu confondu au groupe classe. Il s'agirait alors de mieux l'appréhender. Nous n'oublierons pas de souligner les relations avec les pairs de la communauté éducative dans son ensemble : les collègues professeurs, les assistants d'éducations, les cadres éducatifs mais encore les directeurs d'établissement.

Pour cela, nous nous interrogerons en quoi et comment l'institution qu'est le centre de formation des futurs enseignants pourrait répondre à de tels besoins. Lafranchise, Lafortune et Rousseau (2011, p.5) s'appuient sur des résultats d'une recherche doctorale pour montrer qu'il y a nécessité à accompagner les enseignants *« dans une démarche interactive et réflexive, centrée sur des récits d'expérience dans une formule s'apparentant à la stratégie de groupe de co-développement et axée sur la prise en compte de la compétence émotionnelle. »*

Aussi, comment développer ce capital émotionnel chez les stagiaires ? Nous nous sommes de ce fait interrogés sur les outils mis à disposition par les centres de formation. Précisément, nous nous questionnerons sur l'analyse des pratiques comme partage social réflexif et analytique de leur pratique (Lafortune, 2008), comme prolongement de la méta-émotion (Pons, Doudin, Harris & De Rosnay, 2002), permettant le développement d'habiletés pour faire face à l'imprévu.

Pour ce faire, nous explorerons les Groupes de Formation à l'Analyse de Pratiques Professionnelles (GFAPP) mis en place dans de nombreux ISFEC, ce qui peut nous permettre d'analyser les *« 3 S »* de chaque stagiaire afin que celui-ci progresse dans sa pratique quotidienne par une aide au bien-être (Lafortune, L., Lafortune, D. & Marion, 2011). La vision de l'Autre dans l'analyse de pratique pédagogique constitue un appui essentiel et complémentaire. Rejoignant Carré (2005, p.9) : *« on apprend toujours seul mais jamais sans les autres. ».* En cela, notre attention va se recentrer sur les GFAPP dans la dimension émotionnelle qu'ils mobilisent lors des séances, notamment l'estime de soi, la confiance en soi, la régulation de soi… Précisément, le protocole intra-séance suscite prise de paroles et des temps d'attente qui font que les participants mettent leur état émotionnel à épreuve en se livrant dans les difficultés auxquelles ils font face mais aussi en écoutant les exposants par jeu de miroir dans lesquels ils se reconnaissent.

Concernant la dimension émotionnelle des GFAPP, Etienne et Fumat (2014, pp.95-96) ont d'ailleurs mis l'accent sur une panoplie de *« surprises émotionnelles »* qui ont été identifiées lors des séances. Pour ne citer que quelques exemples, on trouve les adjectifs émotionnels suivants qui

possèdent leur propre valence : *« Affecté », « Agressé », « Atterré », « Bouleversé », « Choqué », « Embêté », « Gêné », « Perplexe », […] « traumatisé ».*

Le GFAPP est aussi une pratique dans laquelle la force du langage comme le souligne Vygotsky (1997) permet de construire une pensée. Chaque mot a le sens que les sujets lui attribuent dans l'échange. (Clot, 1999). L'interprétation et, de fait, la valeur des mots sont contextuelles : elles dépendent de l'état émotionnel du sujet et de sa capacité à prendre du recul, c'est-à-dire à réguler ses émotions pour élaborer et tendre vers un idéal du moi professionnel.

Le partage social des émotions, outil puissant de régulation émotionnelle d'après Rimé (2005), dans un cadre sécurisant de confiance et d'empathie que peuvent être les GFAPP seraient une piste possible pour acquérir des compétences émotionnelles que nous vous proposons d'étudier.

II. PROBLÉMATIQUE

La mise en lien avec l'expérience émotionnelle des professeurs stagiaires novices nécessite des compétences émotionnelles pour faire face à une réalité complexe parfois même un choc de réalité au sens de Baillauquès (1999).

Dans la mouvance de Lafortune (2008a) qui préconise un leadership d'accompagnement pour les stagiaires néophytes, il peut être mis en place des ateliers afin que ces derniers comprennent mieux les situations émotionnelles auxquelles ils sont confrontés pour s'adapter en utilisant leur ductilité et adopter des actions pédagogiques efficaces.

Aussi dans le cadre de notre thèse portant sur les difficultés rencontrées par les novices, nous nous questionnerons sur la formation initiale et professionnalisante fortement centrée sur les savoirs et les savoir-faire pédagogiques. Des questions se posent alors :

- Peut-on encore s'économiser de la prise en compte du savoir-être de l'enseignant débutant ?

- Qu'en est-il de la prise en compte des compétences émotionnelles ?

- Les GFAPP peuvent-ils correspondre à des formations idoines qui pourraient répondre à ces attentes ? Si oui, quel serait leur impact dans leur pratique quotidienne et notamment dans le lien pédagogique face à leurs apprenants ?

Notre questionnement et notre objectif dans cette recherche sont de savoir si les GFAPP permettraient le développement d'un capital émotionnel *ad hoc*.

Notre recherche-action descriptive se veut :

- Heuristique dans le sens où, nous analyserons les dires et les représentations des jeunes enseignants au travers d'entretiens compréhensifs. Cette approche Compréhensive, permettra en outre d'appréhender ce qui favorise ou empêche leur développement professionnel, et plus particulièrement celui qui concerne la relation pédagogique.

- Praxéologique dans le sens où, la formation initiale des enseignants étant très adaptative et sans cesse en mutation, elle peut permettre l'accentuation de dispositifs tels que les GFAPP ayant pour finalité de développer un capital émotionnel *ad hoc* pour chacun des stagiaires.

C'est pourquoi, après avoir analysé la conformation de la formation initiale et continuée des stagiaires professeurs, notamment les axes qu'elle consacre à la partie savoir-être dans la relation pédagogique, il conviendra alors d'explorer les émotions et principalement les compétences émotionnelles développées au travers les GFAPP.

PARTIE I : PARTIE THÉORIQUE

I. L'universitarisation et la professionnalisation de la formation des enseignants du second degré.

1. La formation des professeurs du second degré : entre universitarisation et professionnalisation.

Si les enseignants du premier degré ont pu bénéficier depuis le 19ième siècle des efforts entrepris pour répondre à leur besoin de formation, ceux du second degré se sont montrés initialement réticents et ont pourfendu une *« pédagogie d'État »* qui n'aurait de but que de les formater. C'est néanmoins en 1902 qu'un stage pédagogique est instauré pour les professeurs agrégés.

L'après-guerre génère un recrutement d'urgence au détriment de la formation jusqu'alors proposée. Cette dernière renaît de ses cendres au milieu des années 50 avec la mise en place des CAPES[2] (CAPET[3], CAPLP1 et CAPLP2 [4] en 1986 seulement). Sont alors mis en place les Centres Pédagogiques Régionaux (CPR) créés en 1952. Ils dispensent une formation basée sur l'acquisition de savoirs et compétences indispensables à la profession d'enseignant.

À cette époque, les stagiaires se voient d'ores et déjà confier des classes, ils sont au demeurant accompagnés par des pairs qui présentent une expertise certaine, notamment grâce à leur expérience éprouvée et variée. Néanmoins, les référentiels de formation sont très vagues voire même sibyllins, ce qui donne aux directeurs des CPR un large pouvoir d'appréciation. De fait, Les contenus sont élaborés en fonction des besoins sur le territoire dont ils ont la charge.

C'est en Juillet 1989 que le Ministère de l'Éducation Nationale, par l'instauration de la loi d'Orientation que les IUFM[5] sont créés. Les rapports Peretti et Bancel viennent unifier l'ensemble du corps enseignant sur la base de statuts communs. À cet effet, un cahier de

[2] Certificat d'Aptitude au Professorat de L'Enseignement Secondaire.
[3] Certificat d'Aptitude au Professorat de L'Enseignement Technique (1986).
[4] Certificat d'Aptitude au Professorat de L'Enseignement Professionnel.
[5] Institut Universitaire de Formation des Maîtres.

charge unique est prescrit par le Ministère. Il est ainsi mis en œuvre par les IUFM qui voient leur libre-arbitre annihilé.

L'accent est alors mis sur la corrélation entre la théorie et la pratique. Plus surprenante encore est la mise en œuvre de formations nouvelles telles que l'Analyse des Pratiques Professionnelles (APP), telles que les conçoit Schön (1994) et qui sont axées sur le *« praticien réflexif ».* Ces mêmes formations sont le fruit de la circulaire du 27 juillet 2001 et du 4 avril 2002.

Les polémiques entre les enseignants des établissements publics et ceux qui exerçaient dans les structures privées furent multiples pendant de nombreuses années. Ces derniers, fussent-ils sous contrat avec l'État et visités *ipso facto* par les inspecteurs pédagogiques, se voyaient discrédités faute d'une absence de recrutement par concours externe et par extension, une absence de formation institutionnelle. Pour harmoniser les modalités de recrutement des deux secteurs, *« publics » « privés »* dans le secondaire, les accords *« Lang – Cloupet »* font naître les concours CAFEP[6] CAPES, CAFEP CAPET et CAFEP CAPLP pour les professeurs du second degré. Il s'agissait alors d'atteindre deux objectifs dans la formation des Maîtres de l'enseignement secondaire :

- L'universitarisation de la formation basée sur la validation par concours des savoirs académiques au niveau Licence, et depuis 2010, au niveau Master. (Altet, 2010)

- La professionnalisation, soit l'acquisition de savoirs propres au métier d'enseignant : épistémologiques et didactiques d'une part, mais surtout pédagogiques pour lesquels l'élève se trouve au cœur de la préoccupation de tout enseignant afin qu'il optimise sa pratique et favorise les apprentissages de chacun de ses apprenants. L'arrêté de compétences des enseignants de 2013 va tout à fait dans ce sens.

[6] Certificat d'Aptitude aux Fonctions d'Enseignement d'établissements Privés.

Afin de développer une réflexivité sur leur pratique en classe et même hors de la classe, des Analyses de Pratiques Professionnelles (APP) sont imposées. Elles se caractérisent par des échanges d'auto-confrontation entre le stagiaire, son tuteur de stage et ses formateurs. Un mémoire professionnel doit être constitué, il est basé sur l'analyse critique de la pratique didactique et pédagogique du stagiaire. Les pratiques de terrain nourrissent les actions théoriques de formation. La réciproque est vraie.

Les IUFM, malgré les efforts entrepris, subissent des critiques acerbes, multiples et même surprenantes,[7] notamment de la part des stagiaires : les uns reprochent une déconnexion entre cours théoriques et la réalité du terrain, jugent certaines formations inutiles, et parlent de discours parfois abscons…. Les autres font état d'un réel appauvrissement de leurs savoirs savants, *« absence d'apports théoriques, d'évaluation par les étudiants, que les formateurs compensent par des recettes clés en main. »*

C'est alors qu'est mise en place la réforme sur la *« mastérisation »* de la formation pour devenir enseignant du premier ou du second degré. Nous sommes à cet effet à l'aune de l'universitarisation des métiers de l'enseignement dont les aprioris d'un certain nombre font supposer qu'elle sera peut-être trop théorique au détriment des stages pratiques suivis de leurs retours réflexifs. Altet (*ibid*., p.12) précise alors que deux logiques de formations persistent : *« celui de l'artisan formé par compagnonnage et donc, sans intervention de l'université, celui du maître instruit formé exclusivement dans l'expertise académique et donc sans prise en compte de la complexité du métier. »*

Depuis la rentrée 2014, les ESPE[8] et les ISFEC remettent en exergue la professionnalisation par l'alternance.

[7] Le Monde.fr (24/02/2009). « L'IUFM, ce que l'éducation nationale a de pire ». (en ligne), 7 février 2016. http://www.lemonde.fr/societe/article_interactif/2009/02/24/l-iufm-ce-que-l-education-nationale-a-de-pire_1159878_3224.html

[8] Écoles Supérieures du Professorat et de l'Éducation.

2. Une formation en *« alternance juxtapositive et intégrative »*.

La formation des professeurs du second degré a toujours été hybride au cours d'une année en ce sens qu'elle se situe dans un institut de formation mais qu'elle est aussi juxtaposée sous forme d'auto-formation « sur le tas » en milieu professionnel. On parle alors d'alternance juxtapositive (Mattey-Pierre, 1994).

Concrètement, les dispositifs prévoient une formation théorique agrémentée par des stages d'observation en première année de Master suivis de stages en responsabilité après l'obtention du CAFEP. En effet, les nouveaux praticiens de la pédagogie se forment aussi de façon expérientielle parce qu'ils sont déjà en poste l'année scolaire qui suit la réussite au concours. Ils peuvent aussi utiliser l'aide leurs pairs mais ce n'est pas toujours le cas. De plus, ils sont accompagnés par un tuteur en poste dans leur structure pédagogique. Enfin, ils tentent de mettre en lien les savoirs et les postures à construire en articulant la pratique de classe avec le travail mené en institut de formation. On parle alors d'alternance *« intégrative »*. Nous évoquons ici la notion *« d'établissement formateur »*, faisant référence aux travaux d'Etienne (1999), de Bouvier (2001) et *« d'organisation apprenante »* (Bizac, 2009). Cette dernière a généré plusieurs questions d'ordre andragogique. Par exemple, la mise en place du *« stage filé »* - 9h de cours en collège/lycée par semaine - a nécessité d'accompagner les stagiaires dans la responsabilité d'une classe en prenant en compte la diversité de la *« culture de chaque paysage scolaire »*. Mais alors, quelle est la place du formateur en lien avec la fonction formatrice de l'établissement scolaire dans la formation des enseignants ?

3. Personnalisation de la formation et développement professionnel des professeurs.

Dès la mise en place des IUFM et ISFEC, la *« personnalisation »* a été prônée par de nombreux textes. Citons le BO n°27 du 11 juillet 1991 et le N°45 du 8 décembre 1994. Pour autant, la prise en considération de la personnalisation est fort complexe à mettre en œuvre dans nos instituts. La traduction opérationnelle peut s'envisager sous une diversité d'orientations induites par la simple reconnaissance de « parcours de vie », « parcours professionnel » mais aussi par la possibilité de trajectoires différentes introduisant la

modularisation et options intégrées par l'ingénierie de la formation. Tout est mis en œuvre pour s'adapter et proposer à chacun des stagiaires une réponse à ses besoins et attentes.

Jorro (2002) et Bucheton (2009) nous précisent qu'au cours de cette formation, les futurs professeurs titulaires élaborent, activent ou réactivent, affinent et développent des compétences et des *« gestes professionnels »*. Cette mise en œuvre s'effectue au travers d'échanges avec leurs collègues, les pairs stagiaires et/ou les formateurs.

Des notions indubitablement liées à cette partie doivent être visitées. Il s'agit de l'individualisation des parcours et de la personnalisation de la formation. Ces dernières seront confrontées à d'autres telles que *« l'apprenance »* ou *« l'auto-formation ».* Ensuite pourront être convoquées les concepts de *« développement professionnels », « gestes de métier »* et *« gestes professionnels »* par une approche multiréférentielle.

3.1 Individualisation et personnalisation.

La différenciation des parcours est proposée par la mise en œuvre d'itinéraires différenciés. *« L'individualisation répond d'abord à la reconnaissance de la diversité des publics. Elle donne la parole au sujet en formation qui est amené à faire des choix. Elle rend possible la mise en place de parcours différenciés… »* (Baillauquès, Dupuis, Ferry, Kempf & Tournier, 2001, p.228).

L'individualisation se situe en deçà de la personnalisation. *« Dans le premier cas, (individualisation), les étudiants choisissent des modules de formation et se construisent leurs itinéraires en fonction de ces choix. […] La personnalisation des formations conduit à prendre en compte les sujets comme personnes qui se forment, davantage qu'elles ne sont formées ; personnes qui s'engagent sur un itinéraire qui concerne la totalité de leur soi. »* (Develay, 1991, p.185).

3.2 Personnalisation et *« apprenance »*.

Le stagiaire est un être à part entière qui est l'acteur propre de sa formation. Carré (2005, p.108) définit le néologisme « apprenance » de la façon suivante : *« ... L'apprenance décrit un ensemble de dispositions affectives, cognitives et conatives, favorable à l'acte d'apprendre, dans toutes les situations formelles ou informelles, de façon expérientielle ou didactique, autodirigée ou non, intentionnelle ou fortuite. »* Selon l'auteur, quatre leviers permettent la construction de cette situation : le projet, la confiance à apprendre à exercer des compétences, le choix traduit par le sentiment d'autodétermination et la motivation liée au plaisir. L'auto-formation prend à son tour tout son sens dans le contexte économique et social, l'individu peut alors utiliser sa capacité à apprendre par soi-même tout au long de sa vie.

3.3 Personnalisation et personnalisme.

Nous ne saurions évoquer la personnalisation sans faire référence à Mounier (1951) pour qui l'homme est un *« être de relation et de don »*. Il manifeste une considération très élevée de l'humanité. Il promeut l'humain qui n'est jamais ordinaire mais toujours extraordinaire. La pensée de Mounier a largement influencé l'enseignement catholique et plus récemment, l'élaboration de l'arrêté de compétences communes de 2013 des personnels éducatifs, enseignants ou non. Ce texte met en avant bon nombre de principes du philosophe tels que la reconnaissance de l'élève personne dans toutes ses dimensions. En voici quelques exemples, *« prendre en compte la diversité des élèves », « connaître les principes fondamentaux de la psychologie de l'enfant, de l'adolescent… » « coopérer au sein d'une équipe » « inscrire l'évaluation des progrès et des acquis des élèves dans une perspective de leur projet d'orientation. »….*

3.4 Personnalisation et stage filé.

Dès le début de leur intégration en établissement, les stagiaires se trouvent confrontés à la réalité complexe du terrain. *« Les enseignants ont fait comprendre qu'en situation première*

réelle, complexe, mouvante, ouverte à de multiples pressions et en totale responsabilité d'enseignement, une autre forme de formation que celle jusque-là vécue se met en branle ou se découvre. Elle est personnalisée, ancrée dans les réalités de la classe ou de la profession, arrimée aux activités dans le lieu où elle s'exerce ; elle est en ces endroits et à cette période, interpellation du sujet en ce qu'il est, en ce qu'il fait, en ce qu'il devient ou veut devenir ». (Baillauquès cité par Paquay, Altet, Charlier & Perrenoud, 2001, p.53). Ajoutons la pensée de Develay cité par Bouvier et Obin (1998, p.246) : *« Prendre réellement en compte les découvertes faites par les formés à propos de ces temps de mise à distance a pour corolaire une plus grande individualisation, davantage de personnalisation en l'adaptant davantage aux besoins des formés. »*

De fait, nous constatons que la personnalisation donne lieu à plusieurs types de conformations andragogiques pour répondre de chacun des formés : *« En ce sens, le principe de personnalisation, même s'il réfère in fine à l'activité propre du sujet en formation, concerne bien les plans et les dispositifs. Quelle(s) place(s) assignent-t-ils au sujet en formation ? Quelles démarches d'autonomisation lui permettent - prescrivent-il ? L'enjeu tient à la fois au champ ouvert à la personne d'une expression de soi en formation par la construction d'un style propre, d'une manière singulière d'exercer le métier, d'assumer la profession, et à l'arbitrage sans illusion, de la dialectique de « l'être formé » et du « se former » en faveur de son second terme, le premier n'étant pas pour autant réductible dans sa dimension d'extériorité et d'objectivité. »* (Baillauquès cité par Paquay et *al.*, *ibid.*, p.51).

3.5 Personnalisation et dimension collective.

Carré (*op.cit*., p.9) évoque l'idée de la part de *« l'autre »* ou des *« autres »* dans la formation des enseignants : *« On apprend toujours seul mais jamais sans les autres. »* Il conçoit le groupe comme un vecteur d'apprentissages. Il est aussi un lieu où s'ancrent une culture collective et un sentiment d'appartenance à une institution. *« Au-delà de la poursuite d'un but pour soi, la participation critique à un projet de formation, est une participation à la construction d'un « nous ». Le groupe n'est plus pour la formation un lieu obligé de rencontres ni même un cadre stimulant et indispensable aux échanges et aux clarifications cognitifs. Il est un contenant pour les questions et les incertitudes, un accueil des possibles et un support de créations. […] Le « nous » du sujet collectif ou du sujet social selon M.Barus-*

Michel (1987) donne au travail d'inter-formation et de co-formation, un sens qui le dépasse : il pointe une visée collective. » (Baillauquès et al., *op.cit.,* p.39). Ce dernier élément est particulièrement ostensible au cours de la formation des professeurs. Il n'y a qu'à observer le nombre d'échanges en présentiel ou distanciel entre les stagiaires au cours des différentes sessions. Sans oublier les relectures communes de leurs pratiques didactiques et pédagogiques par le biais des GAPP.[9] Nous y reviendrons largement au cours de ce travail de recherche auquel il conviendra bien sûr, de porter une attention particulière sur le capital émotionnel.

3.6 Le pilotage de la formation professionnalisante.

La personnalisation oblige à une organisation complexe de la formation. Il s'agit de rendre possible des parcours de professionnalisation. De façon métaphorique à l'économie d'entreprise, Le Boterf (1997, 2006) évoque le concept de *« navigation professionnelle »*. Chaque stagiaire devient *« entrepreneur de sa professionnalisation »*, il doit néanmoins intégrer le cahier des charges. Plusieurs parallélismes sont faits entre visées et chemins à suivre : comptes-rendus périodiques des tuteurs, la constitution du portfolio et les *« points »* faits en cours de route. Parmi les principes catalyseurs de l'auteur, on recouvre l'apprenant acteur de sa professionnalisation ainsi qu'une coopération entre tous les acteurs intervenants sur un parcours. Notons aussi que cette *« navigation professionnalisante* » est l'apanage du stagiaire mais elle est largement initiée par l'institut de formation.

4. La notion de professionnalisation.

Wittorsky (2008) propose une définition de la professionnalisation polysémique, son sens dépend de l'usage social qui en est fait et de l'espace politique dans lequel s'inscrit cet usage. En France dans les années 70-80, il a pris tout son sens par des organisations qui veulent bâtir un individu responsable, un salarié professionnel, un acteur de sa propre vie.

[9] Groupe d'Analyse de Pratiques Professionnelles.

L'on rejoint ici Sartres (1946), *« L'homme n'est que son projet, il n'existe que dans la mesure où il se réalise »*. Wittorski, (*ibid.*) propose trois sens du terme de professionnalisation dans les pratiques sociales :

- la formation se doit de favoriser le développement des savoirs et des compétences.

- il s'agit de préciser et faire évoluer constamment ce qui définit une profession pour les groupes socio-professionnels : son code de déontologie, ses activités, ses missions, des domaines de compétences…). Le salarié bâtit alors son expérience.

- En économie d'entreprise, il s'agit de développer l'employabilité des personnes au travail et optimiser leur efficacité en lien avec la compétitivité des entreprises. Pour l'Éducation Nationale (E.N.), c'est développer les savoirs et les compétences des enseignants salariés pour assurer un haut niveau de formation des jeunes dont elle assure la scolarité au moins jusqu'à seize ans. Sans oublier les enquêtes PISA[10] qui ont pour objet des comparatifs mondiaux pour lesquels l'E.N. tente d'occuper une bonne position. Nous observons au passage que la France recule d'année en année dans ce classement. Les ESPE ont été créés pour annihiler ce recul et mieux encore, pour inverser la tendance.

Les enseignants du secondaire disposent depuis 1997 d'un référentiel d'activité et un référentiel de compétences. Comme nous l'avons vu précédemment, leur formation est plus personnalisée que par le passé.

5. Polymorphisme des enjeux de la notion de compétence.

5.1 La compétence dans le référentiel du métier d'enseignant.

Le Ministère de l'E.N (MEN, 2013), par arrêté ministériel du 1ier juillet 2013, a établi un référentiel de compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation. Pour ce faire, il s'est fondé sur la définition de la notion de compétence du parlement européen :

[10] Programme International pour le Suivi des Acquis des élèves de 15 ans dans 34 pays de l'Organisation de Coopération et de Développement Économique (OCDE).

« ensemble de connaissances, d'aptitudes appropriées au contexte », chaque compétence impliquant de celui qui la met en œuvre « la réflexion critique, la créativité, l'initiative, la résolution de problèmes, l'évaluation des risques, la prise de décision et la gestion constructive des sentiments ». (Recommandation 2006/962/CE).

Notons que l'arrêté de 2013 énonce non seulement les compétences communes à tous les membres des communautés éducatives, puis celles relatives aux enseignants, aux conseillers principaux d'éducation et celles qui concernent les professeurs documentalistes.

5.2 D'autres interprétations de la notion de compétence.

Le Boterf (1993, p.53) voit dans la compétence *« un mix de savoirs, de savoir-faire et de savoir-être qui sont directement utiles et mis en œuvre dans le contexte particulier d'une situation de travail »*. Cet auteur s'inspire nettement du concept de professionnalisme de Schön et il constitue le fondement d'une réflexion sur la professionnalisation des enseignants.

Desjardins (2013) voit dans la compétence l'exécution du travail prescrit mais ce dernier peut être dépassé avec discernement par des actions en fonction de la situation professionnelle qui se présente.

Boutin (2002), à l'opposé, évoque une manipulation de la notion de compétence dans une société américaine ancrée sur des objectifs de performance et de rentabilité de son système scolaire. Dès lors, cette même notion permet de modéliser voire de contrôler des pratiques à partir des compétences attendues. C'est notamment le cas des analyses de pratiques professionnelles qui sont assimilées dans ce cas à un comportement *« idéal »*, sans lien véritable avec le ressenti de l'acteur. Cette démarche similaire au béhaviorisme ignore l'analyse clinique bien plus exigeante.

Pérez-Roux (2008) met en évidence les schèmes de perception, de la pensée et d'action, d'intuitions, des valeurs et représentations pour évoquer la notion de compétence. Les enseignants doivent maîtriser les savoirs à enseigner mais aussi les savoirs relatifs au métier

de l'humain, dans l'action par la pratique et sur l'action par la réflexivité ainsi que les savoirs pour l'action à l'aide des diverses théories en vue de modifier cette même action.

Si l'on devait résumer les compétences identifiées par Pérez-Roux (ibid.), nous obtiendrions ces éléments :

- Maîtriser les connaissances de la discipline enseignée,

- Savoir construire des situations d'apprentissage c'est à dire concevoir, préparer, mettre en œuvre et évaluer des séquences d'enseignement,

- Conduire une classe, savoir gérer le groupe et la diversité des élèves, asseoir une autorité et faire preuve de dynamisme, de cohérence et d'ouverture en particulier pour le travail en équipe et avec des partenaires extérieurs.

- Analyser sa pratique professionnelle dans le contexte où l'on exerce et dans le respect des valeurs de la République, pour innover et se former tout au long de sa carrière. Cette analyse permet *« la réflexion critique », « la résolution de problème » et « la gestion constructive de sentiments »* sur lesquelles met l'accent la recommandation 2006/963/CE du Parlement Européen.

Nous pouvons observer que ces compétences ont été largement reprises dans les divers référentiels des enseignants, tant celui de 2010 que celui de 2013. Elles constituent un *« plancher »* pour l'élaboration de dispositifs de formation initiale et professionnalisante dont il n'est plus à démontrer que cette dernière doit s'agrémenter tout au long de la carrière des praticiens pédagogues. (Altet, 2010)

En ce qui concerne notre recherche, nous aborderons plus en aval la notion de compétences émotionnelles, situées au cœur de ce travail de recherche.

6. Professionnalité et genèse d'une identité professionnelle pour les enseignants du secondaire.

6.1 La professionnalité : compétences et identité.

Perez-Roux (2012, p.102) énonce que la professionnalité serait *« un ensemble de compétences professionnelles mobilisées sous le double point de vue de l'activité et de l'identité. Combinant savoirs, expériences, relations, contraintes diverses, elle met en jeu des composantes institutionnelles, organisationnelles, contextuelles et des composantes plus subjectives, liées à l'engagement dans la pratique d'un métier ».*

De son côté, l'identité professionnelle mute de façon perpétuelle pour chacun des sujets. C'est ainsi que Dubar (1998, p.139) énonce : *« Les formes identitaires se construisent (mais peuvent aussi être détruites) et se reconstruisent tout au long de la vie. »* Il ajoute que les compétences professionnelles démontrées amélioreraient la position de l'individu. Enfin, il précise (*ibid.*, p.140) que ce dernier doit être convaincu de ses mêmes compétences pour convaincre autrui et définir son projet professionnel.

Enfin, il y a une dimension intégrative de l'identité professionnelle *« qui met en tension les valeurs de l'individu, son unité ou sa cohérence interne, et d'autre part les différents rôles qu'il tient au travail et, qui lui imposent de s'adapter aux changements et aux situations et de développer un sentiment d'appartenance à son « monde professionnel ». Il tente de maintenir un équilibre entre son unité et la diversité des attitudes qu'il adopte en situation ».* (Perez-Roux, 2012, p.103)

6.1.1 Identité sociale objective et identité personnelle subjective.

L'identité objective est décrite à partir d'éléments tels que l'âge, le sexe, le nom, le métier… (Kaddouri, 2002) alors que l'identité subjective comprend la conscience de soi et la représentation de soi. (Codol, 1997). Il s'agit de la cohérence interne de chaque individu, c'est-à-dire l'équilibre entre *« ce que je voudrais être et ce que je suis/vis »*. (Lapiansky, 2008). Codol estime (*ibid.,* p.113) qu'il ne s'agit en fait que d'une *« appréhension cognitive du soi »*.

6.1.2 Le sujet : *« soi-même comme un autre »*

Ricœur (1990), fait la distinction entre 2 identités :

- L'identité *« idem »*, qui pose un sujet identique à lui-même dans la diversité de ses états. L'existence d'un *« moi »*, et d'un *« je »*, déjà mis en avant par Descartes, Kant et Hegel, constitue cette même identité.

- L'identité «*ipse»*, qui pose un sujet multiple et changeant. En d'autres termes, il s'agit de l'altérité du Moi qui progresse vers un *« Soi »* et qui « accueille » l'autre. Nous avons dès lors affaire à une identité dynamique. (*Ibid.*)

De son côté, Kaufmann (2008, p.223) s'appuie sur ces affirmations et considèrent que l'identité elle-même est avant tout un processus identitaire. *« ...l'individu n'est nullement une entité, encore moins une identité stable, il est un processus, et la vie est un mouvement permanent. C'est au cœur de ce mouvement, inscrit dans le présent et tourné vers l'avenir, que je est un autre. »*

En didactique professionnelle, (Pastré, 2010) revisite la pensée de Ricœur, il la transpose à la notion d'expérience *« idem »*. Cette dernière constitue le passé qui, accumulé, forme un patrimoine vécu. De fait, l'expérience *« ipse »* se caractérise par ce que l'on retient d'exemplaire de ce que l'on est. Le sujet a ainsi la capacité à transformer ce qu'il a vécu, assumé, mais encore il sait transformer le passif en actif et le reçu en conçu. (Ibid.).

6.1.3 Le sujet : identification et identisation.

L'on ne saurait évoquer l'identité sans faire à appel aux phénomènes d'identification et d'identisation. C'est ainsi que Tap (1980) définit « *l'identification* » comme étant le processus visant la ressemblance à un ou plusieurs groupes d'appartenance, tel que par exemple, un des groupes de stagiaires de l'institut de formation. Dans ce cas, le sujet s'approprie les caractéristiques du groupe auquel il appartient. Il peut s'agir des habitudes, des postures, gestes, hauteur de voix… Si l'individu se singularise à l'intérieur de ce même groupe, l'auteur nous parle *« d'identisation ».* La personne manifeste son originalité, sa spécificité. En ce qui concerne notre champ d'étude, nous pouvons affirmer que la conjugaison de ces deux processus élabore l'identité professionnelle.

Tap (1998) et Kaddouri (2002) se proposent de définir l'identité à l'aide de binômes antagonistes : permanence/mutations ; estime de soi / regard des autres ; projet de soi pour soi / projet de soi pour autrui ; unicité / identification ; singularité / pluralité.

Boutinet (1998, p.182) précise : *« la capacité de se reconnaître soi-même implique de pouvoir articuler ces deux sentiments antagonistes que sont le désir de similitude et le désir de différenciation fondateurs du premier niveau identitaire. »*

Codol et Tap (1998, p.69) définissent l'identité comme un processus organisé, à la fois, pour contrôler, défendre la conservation de son objet, *« être soi-même »*, mais aussi se projeter dans une mobilité idéalisante, *« devenir soi-même »*. Nous rejoignons alors la pensée de Nietzsche (1883) : *« Deviens qui tu es. Fais ce que toi seul peux faire. »* Nous sommes de fait tentés de parler d'idéal du moi professionnel empli inexorablement d'idéaux, mais aussi de valeurs et de projets.

6.2 Le stage : un espace transitionnel identitaire.

Lorsque débute la carrière du stagiaire, il est d'ores et déjà un professionnel missionné par l'administration à laquelle il est lié contractuellement tout en étant à la fois un étudiant en formation initiale (Master 2). En termes de temporalité, la transition entre les deux phases doit être anticipée, ante-validée[11] diraient les économistes, autant que faire se peut. Certains d'entre eux ont parfois déjà enseigné, alors que la plupart n'a jamais pratiqué avant de s'engager par la voie des concours externes[12] de recrutement au caractère très sélectif. Un petit nombre a déjà suivi une formation les initiant aux premiers gestes du métier : la gestion de la classe, l'élaboration des séquences dans ses prémisses incontournables, les différentes formes d'évaluation et quelques approches de la différenciation. Notons enfin que la moyenne d'âge s'est sensiblement élevée parmi les lauréats, et bon nombre ont déjà exercé une activité professionnelle qui avait peu ou prou à voir avec la profession qu'ils épousent à présent. Les exemples sont nombreux : les éducateurs, les personnels de santé, les cadres de diverses professions, des ingénieurs… L'on peut tout de même observer, que presque tous ont joué, à un moment de leur carrière, un rôle de formateur de terrain dans le cadre de leur fonction encadrante de leur profession.

[11] L'action est validée avant qu'elle ait produit un effet.

[12] CAPES, CAPET ou CAPLP pour le secteur public ; CAFEP suivi d'un des 3 derniers sigles pour le secteur privé sous contrat d'association.

Enfin, il est certain que les étudiants qui réussissent sont informés du contenu de leur parcours de formation dès l'entrée dans leur institut.

6.3 Les dynamiques identitaires.

Kaddouri (1999, p.108 à 110) distingue 3 types de dynamiques identitaires :

- Le premier, nommé *« dynamique de transformation »* dans lequel la personne quitte une identité actuelle pour trouver, dans une dynamique de projet, une identité préférentielle.
- La *« dynamique de préservation »* pour laquelle le sujet se satisfait de son identité actuelle.
- La dernière, dite *« dynamique d'entretien »* visant à réduire l'écart entre l'identité actuelle et celle visée.

Les stagiaires s'inscrivent *a priori* dans le premier type de dynamique dans la mesure où leur projet professionnel va les amener à se transformer et passer d'une dynamique à une autre.

Après cette longue énumération épistémologique pour décrire la formation des enseignants, nous pouvons remarquer que la notion de capital émotionnel été développée dans la mesure où ce dernier ne fait pas partie des axes de formation, si ce n'est, peut-être, au travers des APP. En effet, au sein des groupes de professeurs stagiaires, le soutien social se concrétise essentiellement par un travail entre pairs avec lesquels les pratiques ou mieux encore, les situations sont analysées afin d'éviter l'épuisement professionnel et préparer nos stagiaires à prendre du recul, à faire face à de multiples situations en étant plus ductile pour aller vers un meilleur bienêtre au travail et surtout, favoriser la relation pédagogique en vue de faire progresser les apprenants de façon optimale.

Pourtant, à l'heure où même dans le second degré, les professeurs plutôt centrés sur leur rôle de didacticien reçoivent une formation pédagogique de plus en plus exhaustive et approfondie, il ne serait donc pas inintéressant de se demander si la participation aux GFAPP pourrait contribuer à améliorer les constituants propres du capital émotionnel : les compétences émotionnelles. Pour ce faire, nous allons dans un premier temps évoquer les analyses de pratiques éducatives de leur

genèse à nos jours, notamment par leur insertion dans le milieu andragogique des instituts de formation des professeurs.

7. L'Analyse des pratiques professionnelles en formation initiale et professionnalisante.

Les compétences professionnelles des enseignants novices imposent de nos jours des compétences relationnelles interpersonnelles au sein desquelles le lien intersubjectif demeure toujours complexe et souvent générateur de tensions, dissensions voire même de faillite relationnelle. À ce titre, Schön (1994) s'inscrit en faux avec l'idée encore très répandue qu'un savoir théorique, fût-il considérable, est le garant d'une action rationnelle et efficace. C'est ainsi que son modèle basé sur le praticien réflexif, s'appuie sur la volonté de l'auteur à rechercher un savoir caché dans l'agir professionnel. Ce dernier se caractériserait selon De Kételé (1996) par la notion de compétence dont la définition serait la suivante :

Compétence = (Capacités x contenus) x familles de situations-problèmes.

Il s'agit, pour les enseignants, de détenir la capacité à conjuguer un certain nombre de savoirs, de savoir-faire et de savoir-être. Pour ce faire, Altet (1997) préconise une formation professionnelle encline à s'adapter aux mutations actuelles. Tout comme Perrenoud (1999) qui voit la compétence comme une capacité d'actions efficaces face à une famille de situations qu'un professeur arrive à maîtriser parce qu'il peut les mobiliser de façon opportune pour y faire face.

7.1 Les Analyses de Pratiques Professionnelles pour une professionnalisation analytique et réflexive.

Partant du postulat selon lequel Guibert (2013) plébiscite les apprentissages non disciplinaires lors de la formation des professeurs, il serait peut-être temps d'accorder une place plus importante aux Analyses de Pratiques Professionnelles (APP) qui participeraient au développement des compétences nécessaires pour moderniser la pédagogie et principalement de faciliter la relation pédagogique face un public pluriel toujours plus exigeant.

Perrenoud (2013, pp.81-82) évoque judicieusement une formation à la réflexivité : *« Une disposition acquise à réfléchir sur sa propre manière de faire et donc, de décider. […]. Ne pas être*

capable de prendre conscience de sa façon d'agir et de penser, c'est se condamner à ne pas en changer, donc à reproduire les mêmes erreurs, les mêmes approximations, les mêmes maladresses didactiques ou relationnelles, les mêmes abus ou les mêmes manques. »

En philosophie, la manière de penser a été revisitée et développée par Morin (2005, p.111) qui met en avant le concept de pensée complexe. « *La pensée simple résout les problèmes simples sans problèmes de pensée. La pensée complexe ne résout pas d'elle-même les problèmes, mais elle constitue une aide à la stratégie qui peut les résoudre"*. Cette même pensée complexe suppose une communication dialogique qui selon l'auteur, permet de réunir des notions ou des instances antagonistes. Force est donc de constater que Morin nous pousse à avoir une vision systémique de la pensée et de s'appuyer sur ce nouveau paradigme qui, s'il n'est pas systématiquement un palliatif à tout problème, multiplie les chances de le solutionner.

Par ailleurs, pour Altet (2013, p.41), la réflexivité, principe difficile à définir, n'est pas seulement un retour sur le passé à ajuster, elle est aussi *« une attitude, une posture préalable à l'action. »* Elle doit donc être intégrée dans la formation des enseignants. Cette dernière doit comporter certes des prescriptions mais elle ne peut plus se passer de l'analyse de *« l'action comme objet de réflexion et qu'elle peut modifier les schèmes d'actions pour répondre de manière plus adaptée à la situation rencontrée. »* (Godey, 2014, p.29)

De son côté, Schön (1994) a préconisé une formation dans laquelle les savoirs pratiques prédominent notamment par le biais de l'alternance grâce à laquelle les professeurs en formation initiale expriment leur action expérientielle sous forme de récit pour contribuer à la recherche professionnelle.

En résumé, il existe une approche clinique de formation à l'A.P.P. qui consiste à apprendre en observant sa propre activité et à s'y auto-confronter en vue d'opérer si nécessaire à une modification des schèmes d'action inhérents à une réalité souvent complexe et déstabilisante dès le début de la carrière des enseignants. (Ria et *al.*, 2006). Pour Ardoino (1989, p.64), *« Est donc proprement clinique aujourd'hui, ce qui veut appréhender le sujet (individuel et/ou collectif) à travers un système de relations (constitué en dispositif, c'est-à-dire au sein duquel le praticien, ou le chercheur, comme leurs partenaires, se reconnaissent effectivement impliqués), qu'il s'agisse de viser l'évolution, le développement, la transformation d'un tel sujet ou la production de connaissances, en soi, comme pour lui ou pour nous, s'agissant plutôt d'une sagacité (perspicacité) d'accompagnement dans une durée, d'intimité partagée. »* Mais encore par une approche axée sur

le récit d'une situation éducative racontée par celui qui l'a vécue, l'enseignant, en vue de créer la réflexion de ceux qui l'écoutent, les autres, pour essayer d'élaborer des contre-schèmes de vigilance et d'anticipation. (Perrenoud, 1996).

Les analyses de pratiques se veulent des modèles de réflexivité, de pensée comme méta-compétences, et des archétypes d'action pour acquérir et développer des compétences professionnelles. Reuter le souligne de façon édifiante en 2007 (p.23) : *« Les deux piliers de l'apprentissage sont le faire et la distance réflexive au faire. »* Piaget avait déjà évoqué à ce sujet le *« réfléchissement »* (1974a), vecteur passage entre le vécu singulier inscrit dans une action, *« conscience en acte »* et ce même vécu représenté à l'aide de signifiants intériorisés subjectifs pour arriver à un vécu verbalisé qui, au bout du processus, va permettre l'élaboration d'une expérience.

Robo (2003) cite Cifali (1998)[13], qui lors d'une intervention en formation de formateurs, affirme que la démarche clinique repose sur un certain nombre d'hypothèses très caractéristiques de la démarche clinique :

- « ***Hypothèse 1*** *— Tout enseignant est engagé dans son métier et ne peut fonctionner en extériorité. L'engagement nécessite une mise à distance.*

- ***Hypothèse 2*** *— Chaque professionnel ne travaille que sur des situations singulières (même s'il a bien préparé sa séance qui évoluera en fonction de la complexité des paramètres en jeu). On agit toujours dans la subjectivité, et enseigner, former, c'est se confronter à l'autre. La singularité des actes accomplis mérite ou nécessite d'être comprise, car comprendre permet d'éviter des actions destructrices (des autres ou de soi). Tout se passe dans le menu détail, dans le minime, dans le banal, et les cours de formation initiale, de formation continue ne permettent pas d'estimer, de saisir le détail qui fera "grain de sable". La connaissance des théories aide à comprendre, à construire du sens. À chacun d'intégrer les théories dans sa propre pensée.*

[13] D'après une intervention en formation de formateurs sur l'Analyse de Pratiques Professionnelles à l'IUFM de Nantes, en novembre 1998 (en ligne). 23 juin 2017. http://probo.free.fr/ecrits_app/gfapp_definition.pdf

- ***Hypothèse 3*** *— Il doit être possible de revenir sur ses actes pour les travailler, car quand on agit, l'autre réagit, et on doit comprendre ce qui se passe pour continuer à agir (Principe de la rétroaction, de la cybernétique). Les difficultés doivent être traitées sans jugement (vrai ou faux ; bien ou mal).*

- ***Hypothèse 4*** *— Il n'y a pas de clivage entre la sphère privée et la sphère publique chez l'enseignant, le formateur. La peur (sortir de sa maîtrise fait toujours peur), l'angoisse, le plaisir sont là. J'apprends toujours de l'autre, personne, élève, collègue… qui m'oblige à penser.*

- ***Hypothèse 5*** *— Les praticiens n'écrivent pas, parce qu'ils pensent qu'il faut écrire comme les théoriciens. La transmission de l'expérience et l'analyse de la pratique se font aussi par le récit ; raconter une histoire, c'est déjà la comprendre. Écrire permet de (se) mettre à bonne distance. »*

Ainsi, posséder la faculté d'analyser des situations éducatives dans une perspective de progresser, d'aider à faire progresser pour tendre vers un mieux-être et un mieux-faire ensemble constituerait une compétence nécessaire pour exercer le métier d'enseignant. Apprendre à enseigner pour savoir enseigner au sens de Veret (1975). Telle est la mission essentielle de nos jeunes stagiaires.

7.2. Les différentes approches des APP.

Négrell (1996), psychanalyste et consultant en éducation, répertorie trois catégories dont la visée est différente. Et quelle que soit les diverses formes d'APP, il est retrouvé dans chacune d'entre elles cinq étapes répertoriées ainsi (Charlier et al., 2013) :

- Décrire une situation vécue de façon subjective et la plus précise possible.

- Problématiser, c'est-à-dire poser une question qui va provoquer des réponses nuancées qui permettront à l'exposant de pallier le problème rencontré.

- Analyser, c'est-à-dire mettre en relation des éléments du cas exposé en faisant appel à la multiréférentialité préconisée par Ardoino. Il s'agir alors pour les stagiaires de convoquer autant

que faire se peut, des notions de psychologie, d'anthropologie, de sociologie, de pédagogie, d'andragogie, de praxéologie, d'histoire, d'éthique, d'institution… pour avoir une vue exhaustive de la situation et une visée téléologique de l'action (finalité)…

- Identifier et réinvestir ce qui peut être transformé en *« savoirs d'action »* qui représenteront autant d'appuis pour des situations futures identiques.

Présentons les différents APP ainsi que leurs modalités d'application, fonction des publics professionnels auxquels elles s'adressent et qui font appel à des compétences à la fois du formateur et de l'animateur.

7.2.1. Les groupes BALINT.

Appelés aussi groupe de parole et créés par celui qui en porte le même nom, Michael Balint. D'approche psychanalytique, ils sont constitués d'à peu près huit à dix personnes, au sein desquels le transfert et le contre-transfert sont mis en exergue dans les liens intersubjectifs qui unissent les sujets. Il s'agit alors d'analyser le vécu professionnel, *« l'éprouvé »* des praticiens, notamment dans le milieu médical et paramédical. *« Faire apparaître ce que le médecin fait à son patient, et ce que le patient fait au médecin sur le plan émotionnel. »* (Rouzel, 2007, p.21). Les réunions ont lieu à intervalles réguliers déterminés à l'avance. Le responsable animateur désigné par Balint lui-même porte le nom de *« leader »*. L'ambiance est voulue bienveillante et chaleureuse, sans crainte d'être jugé et critiqué.

Ces groupes se sont développés avec les apports de psychanalystes des groupes restreints tels que Bion, Anzieu et plus récemment Kaës. Ces derniers ont orienté ces pratiques en intégrant les mécanismes transférentiels à l'égard du leader alors que d'autres auteurs y ont associé le psychodrame et les jeux de rôles.

Si nous contextualisons ce mécanisme transférentiel dans le champ de l'éducation, cela peut s'illustrer telle une relation entre l'enseignant et l'élève dans laquelle ce dernier projette sur l'enseignant des situations affectives sous l'effet de l'inconscient ou du subconscient soit amicales, on parle de transfert positif, soit hostiles, on évoque alors le transfert négatif. En réaction au transfert, l'enseignant va répondre par des attitudes et des mouvements affectifs négatifs ou positifs, il s'agit alors du contre-transfert. Il serait ainsi difficile de nier l'existence de flux émotionnels autour de ces deux notions.

7.2.2. Les groupes d'accompagnement clinique.

Inspirée des travaux de Balint et de leur extension vers des métiers de l'enseignement, Blanchard-Laville a créé ces groupes en revisitant les préconisations du concepteur. D'où le nom très accentué sur la sphère psychanalytique. (2001).

Elle écrit (2013, p. 161) : *« La démarche consiste, pour chacun des enseignants qui participent à ce type de groupe, à travailler son implication personnelle dans les actes professionnels qu'il pose au quotidien ... »* Cela n'est pas surprenant de la part de Banchard-Laville qui a très judicieusement fait naître le concept de transfert didactique qu'elle définit de la façon suivante : *« manière singulière dont chaque enseignant projette ou imprime sur l'espace psychique d'enseignement ce double lien, le lien au savoir et son lien au groupe d'élèves, ce qui donne sa tonalité propre au climat de classe. »* (2011/1, p.138).

7.2.3. Le Praticien réflexif.

Schön (1994), consultant en entreprise, propose une approche axée sur la pratique réflexive. À cet effet, il s'inspire de Dewey, philosophe de l'éducation, qui a proposé des méthodes de pédagogie qu'il a lui-même ressenties en tant qu'enseignant. Il est l'initiateur de la pédagogie de projet. Ses travaux avec Argyris (1996), spécialiste de la sphère éducative, vont conduire ces chercheurs à conseiller des techniques de réflexion et d'action pour faire revisiter la pensée organisationnelle des entreprises afin de réduire les pertes de productivité et, pour ce qui nous concerne principalement dans le cadre de notre recherche, annihiler les conflits interpersonnels. Leurs travaux vont permettre l'émergence du *« learning by doing »* à savoir, l'apprentissage par le faire, ce qui signifie que l'action de faire crée la connaissance. Schön (*ibid.*) observe ensuite des professionnels de différentes branches, et cherche à percevoir, à intégrer comment ces derniers résolvent les écueils auxquels ils se heurtent. De son point de vue, les connaissances académiques sont peut-être nécessaires mais ineffectives pour répondre à des situations empreintes de complexité, d'incertitude, d'instabilité de particularisme et de conflit de valeurs. Le praticien doit donc réfléchir sur l'action à produire pour avoir un résultat favorable. Il écrit (*Ibid*., p.20) : *« L'individu agit comme un chercheur au sens où :*

. Il construit dans un premier temps une problématique (un cadre de lecture de la situation).

. Il pose ensuite des hypothèses en agissant selon un certain modèle d'action.

. Il vérifie enfin ses hypothèses en analysant les résultats à son action. »

L'on pense à Kolb (1984) dont les travaux se sont concentrés sur l'apprentissage expérientiel qui peut se conceptualiser. À cet effet, il cite quatre phases d'apprentissage :

. L'appréhension qui se caractérise par l'expérience concrète d'une action.

. L'observation réfléchie.

. La généralisation sorte de conceptualisation abstraite.

. Le transfert qui se traduit par l'expérimentation active. C'est tout simplement un test du nouveau concept.

Les apprentissages sont effectués en fonction de deux continuums : d'actif à réflexif par le traitement de l'information et du concret à l'abstrait par la perception de l'information.

7.2.4 Les groupes de remédiation

Les groupes de remédiation et d'optimisation basés sur les pratiques professionnelles qui ont pour objectif d'élaborer des pistes de solution pour mener vers l'excellence. C'est principalement le but des Groupes d'Approfondissement Professionnel (GAP), théorisé par De Peretti (1975).

7.2.5 Les GEASE et GFAPP

Les Groupes d'Entraînement à l'Analyse de Situations Éducatives (GEASE) dont l'objectif, comme son nom l'indique, consiste à analyser des situations professionnelles rencontrées qui posent problème ainsi que le déroulement des séances. Ce dispositif est très fréquemment usité dans plusieurs ISFEC sous forme d'émanation du GEASE et porte le nom de GFAPP, c'est-à-dire Groupes de Formation à l'Analyse de Pratiques Professionnelles. Ils s'appuient sur la théorie

d'Ardoino pour analyser une situation professionnelle à plusieurs niveaux à l'aide d'une approche multiréférentielle dont nous avons évoqué les particularités en amont. Cette dernière est encore appelée analyse *« multifactorielle »* par Robo ou *« multimodale »* par Fumat. Les groupes variant de dix à quinze personnes sont composés d'un formateur idoine et de stagiaires professeurs. Le formateur/animateur intervient principalement pendant la première séance pour présenter la démarche des GFAPP. Des étapes se succèdent autour d'un protocole bien établi. Leur durée est de 1h à 2h en moyenne. La première consiste à exposer sous forme de récit une situation professionnelle éprouvée par un stagiaire volontaire parmi les participants du groupe, vient ensuite la phase du questionnement des autres participants afin d'obtenir des indications complémentaires éclairantes. Enfin, la phase des hypothèses apporte des pistes de solutions à l'exposant qui clôture la séance par un temps de réaction aux hypothèses proposées. Néanmoins, une ultime phase peut apparaître, c'est la phase de méta-analyse qui, à défaut de revenir sur le cas exposé en lui-même, va permettre d'analyser la séance elle-même. Il s'agit alors de savoir ce qui s'y est passé. Des observateurs voix et gestes peuvent être nommés. Plusieurs questions peuvent se poser dans cette phase, en voici une liste non exhaustive.

- Qu'est-ce qui modifie le vote dans le choix d'une situation à analyser ?
- La phase d'explicitation a-t-elle évolué ?
- Quelles phases ont permis de mieux comprendre la situation ?
- Quels savoirs liés au métier d'enseignant ont été mis en jeu à travers cette situation singulière ?

Les questions qui peuvent nous apparaître tout aussi intéressantes touchent au vécu émotionnel :

- Quelles émotions ai-je ressenties en tant que stagiaire au cours de la séance ?
- Lesquelles m'ont submergé(e) ?
- Quelles difficultés et/ou résistances ai-je perçues ?
- Pourquoi me suis-je gardé(e) d'intervenir alors que je connaissais la situation ?
- …

Perrenoud (1996) précise que l'analyse doit être *« pertinente »* et insiste à cet effet sur le fait que les qu'il faut respecter les protocoles notamment dans la prise de paroles de chacun des participants pour éviter les interférences. L'animateur doit aussi veiller à contrer les dérives qui pourraient se manifester pour rester sur le sujet à traiter, fil rouge du GFAPP. L'analyse doit être

« acceptée » en ce sens que c'est souvent la notion d'insatisfaction, d'échec, d'inefficacité…dans leur métier qui mène un individu à entreprendre un APP. *« Le groupe est juste un décodeur, un médiateur. »* (Godey, 2014*.,* p.33). Enfin, l'analyse doit être *« intégrée »*, en ce sens que les animateurs accumulent les savoirs théoriques variés dans les domaines des sciences humaines.

PARTIE II. Des émotions au capital émotionnel.

1. Les émotions.

1.1 Les considérations philosophiques.

Les émotions ont toujours passionné les philosophes. Chacun les définit à sa manière ce qui génère de nombreuses controverses. Appuyons-nous sur six d'entre eux.

Kant (1798, p.73) voit l'émotion tel un *« sentiment de plaisir ou déplaisir actuel qui ne laisse pas le sujet parvenir à la réflexion, l'esprit surpris par l'impression perd l'emprise sur lui-même. »* Alain (1953, p.51) énonce que *« l'émotion régime de mouvement qui s'établit dans le cœur sans permission de la volonté, et qui change soudainement la couleur des pensées. »* Sartre (1938), pousse plus loin la définition en considérant l'émotion comme une transformation du monde. L'émotion venant de ce dernier et non de l'homme lui-même. Darwin (1859), dans son approche évolutionniste, édicte que l'émotion est une *« pure fonction génétique »* qui permettrait de mieux survivre. Elle est fonction de l'espèce humaine. Lelord et André (2001) évoquent une conception cognitiviste telle que celle d'Epictète qui y voit l'expression de la pensée. Ce ne sont pas les événements eux-mêmes qui créent les émotions, mais plutôt l'idée que les hommes s'en font. Par une approche physiologique, James (1902) met en exergue l'idée que le corps réagit et engendre l'émotion. Enfin, Descartes (1649) identifie les émotions qu'ils considèrent comme fondamentales : joie/tristesse, amour/haine, désir, émerveillement. Et il surenchérit sa pensée en qualifiant la raison et les émotions d'antagonistes.

Voilà énumérées quelques interprétations philosophiques à propos des émotions. Mais pour mieux comprendre les autres courants de pensées sur ce sujet, il convient d'explorer quelques notions basiques de neurophysiologie.

1.2 Les substrats neurobiologiques des émotions.

Même si nous ne procèderons ici qu'à des apports basiques, il paraît à ce stade utile d'explorer l'anatomie du cerveau agrémentée par des notions physiologiques qui nous permettront de mieux comprendre son fonctionnement. Ainsi, nous serons davantage à même de comprendre comment celui-ci traite les émotions dès leur naissance et quel parcours cérébral elles empruntent.

Par souci pédagogique, nous limiterons notre présentation aux éléments principaux que sont le cerveau rationnel et le cerveau émotionnel, c'est-à-dire le cerveau de la « tête » et celui du « cœur » comme le précise Goleman (2012).

1.2.1 Représentation et rôle des composants anatomiques du cerveau.

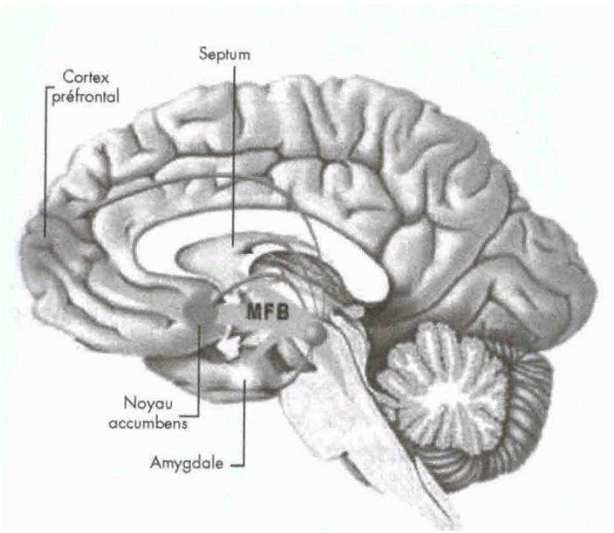


Figure 1 : Localisation du cortex préfrontal, de l'amygdale, du septum et du noyau accumbens.

(Source : Tiré du livre de Mikolajczak, 2014, p.27).

Le cerveau primitif gouverne les fonctions vitales telles que la respiration et le métabolisme des autres organes du corps qui permet à l'être humain de se maintenir en vie.

Le cortex préfrontal dans son ensemble est le siège des différentes fonctions cognitives supérieures telles que le langage, le raisonnement et plus généralement les fonctions exécutives

telles que l'inhibition, l'attention, la mémoire de travail, le raisonnement, l'organisation et la prise de décisions. *« À ce sujet, il est bien connu que le cortex préfrontal influence de façon descendante le traitement visuel de base par sa régulation de l'attention et de la mémoire de travail. »* (Lafontaine & Lippé, 2011, p.267*). « Il possède un rôle d'encodage dans le sens où il surveille son environnement afin d'identifier les informations perceptives susceptibles d'être utiles, et de leur porter attention pour les maintenir en tête. La consolidation, qui vise l'intégration mnésique à long terme, demande à l'individu de se répéter ou de raisonner consciemment l'information encodée. Des mécanismes inconscients sont aussi contributifs à cette phase. Finalement, le* ***rappel*** *permet à l'individu de trouver en mémoire les informations encodées et consolidées, et de les mettre en application dans des contextes avantageux*. (*Ibid.*).

Puis, du tronc cérébral émergent des centres nerveux dans lesquels siègent les émotions :

- Le néocortex ou cerveau pensant autour duquel apparaît un ensemble de circonvolutions. *« Le fait que ce dernier se soit développé à partir du cerveau « sentant » en dit long sur la relation entre la santé et les émotions : le cerveau émotionnel existait bien avant le cerveau « rationnel » »*. (Goleman, 1997, p.27).
  Le *« néocortex d'homo sapiens »* (*ibid*.), constitué de petites zones, est le plus développé des composants du cerveau que toutes les autres espèces de l'univers. Il nous permet d'avoir des sensations sur nos pensées, sur les œuvres d'art… Il nous autorise à raisonner, à posséder du vocabulaire, à créer, à analyser, à réfléchir et même à être solidaire. Il ne stocke rien mais toutes les informations nouvelles y sont traitées. Notons également qu'il a été démontré que ses circuits neuronaux sont transmissibles de façon intergénérationnelle. Ce qui signifie que, par exemple, la culture, la civilisation en sont les issus.

- Le bulbe olfactif dont les cellules réceptionnent et analysent les odeurs.

Plus en aval dans le temps sont apparues de nouvelles couches essentielles du cerveau émotionnel :

- Le bord du tronc cérébral appelé système limbique : par exemple, la colère exacerbée, l'amour passionnel en sont les fruits. Il permet aussi d'apprendre et de retenir. Enfin, il est capable de reconnaître des odeurs (et pas seulement de les recueillir comme le fait

le bulbe olfactif). Ce système entoure le tronc cérébral et comprend l'hypothalamus et le noyau accumbens surnommé *« le centre du plaisir ».* En effet, il signale plutôt la présence de stimuli appétitifs en réponse aux stimuli négatifs. (Mikolajczak, 2014).

L'association système limbique/néocortex donne à l'individu le pouvoir de réagir à des émotions de manière variée et nuancée, capacité que ne possèdent pas les animaux autres que l'homme lui-même.

1.2.2 Un organe essentiel en matière émotionnelle : l'amygdale.

Située sous le cortex (figure 1), l'amygdale constitue la base du système limbique. Elle *« est souvent perçue comme LE siège par excellence de l'émotion. »* (*Ibid., p.26*). Elle s'active inexorablement lorsque nous éprouvons une émotion. Elle donne tout leur sens au relations humaines. Une personne qui se verrait retirer l'amygdale pourrait certes garder certaines fonctions logiques, tenir une conversation mais serait dépourvue de ressenti émotionnel quant à son aspect sentimental. Les règles sociales sont fréquemment transgressées et le sujet a du mal à programmer des actions dans un futur plus ou moins proches. Il fait des choix qui lui sont rarement bénéfiques. En somme, il serait doté d'une indifférence totale. *« Sans elle, la vie perd tout son sens. »* (Goleman, *op.cit.*, p.34). Elle compare les événements passés avec les faits actuels et procède par *« association »*.

Il a été observé que l'amygdale subit une suractivation dès lors qu'un trouble anxieux est constaté, du stress post-traumatique et des phobies sociales. (Phan, Fitzgerald, Nathan & Tancer, 2006 ; Rauch, Shin & Wright, 2003 ; Shin, Rauch & Pitman, 2006 ; Stein, Goldin, Sareen, Zorilla & Brown, 2002 in Mikolajczak, 2014). En revanche, une personne sans amygdale ne saurait ressentir la peur à défaut du danger. Ce qui est nécessairement problématique dans la mesure où l'instinct de survie n'est alors pas préservé en vertu du non déclenchement des fonctions comportementales, cognitives et même physiologiques.

L'exemple le plus édifiant est celui du célèbre cas de Phinéas Gage (Damasio, 1994), Chef d'équipe dans une entreprise de travaux de construction en 1848. Il reçut dans la tête une barre de fer d'un mètre dix et large de trois centimètres de diamètres et dont le poids était de 6kg. Lors d'une explosion, elle lui traversa la tête légèrement en biais de bas en haut avant d'aller atterrir 30 mètres plus loin. Un fait incroyable va pourtant se passer : non seulement il ne meurt pas, il est aussi

capable de parler et de marcher presque sans aide. Il n'est pas constaté par le médecin qui l'examine de déficit neurologique, ni paralysie. Il se rétablit même rapidement et garde sa capacité à vivre de façon autonome. Néanmoins, il ne ressent plus d'émotions. De fait, il se ruine, perd ses amis, sa famille et son travail. Il ne maintient plus aucune relation sociale…

Grâce à d'autres études de cas similaires, dans lesquelles les patients ont une qualité de raisonnement préservée mais ils sont dans l'incapacité d'implémenter la bonne décision. Car toute situation de choix entraîne une réaction émotionnelle.

Damasio en déduit que, à l'inverse de Descartes, raison et émotion ne sont pas antagonistes. Au contraire, l'émotion est un support à la décision. Elle fait partie intégrante de notre processus de réflexion. Les psychanalystes considèrent que l'homme qui ne serait pas émotionnel serait alors atteint d'alexithymie. Les alexithymiques ne connaissent pas véritablement la nature de leurs sentiments. Leur défaillance se situe essentiellement sur la conscience de soi. Ils traduisent *ipso facto* cet état par de nombreuses somatisations, c'est-à-dire la réelle sensation de troubles physiques elles-mêmes issues de difficultés affectives.

1.2.3 Interliaisons entre thalamus sensoriel, amygdale et cortex sensoriel.

LeDoux (1998) montre qu'il existe une voie *« courte »* et une voie *« longue »* lorsqu'il y a activation de l'amygdale. Comme le précise Goleman (*op.cit.*., p.41) : *« l'amygdale peut donc déclencher une réponse émotionnelle avant que les centres corticaux aient compris ce qui se passe. »* Il illustre sa pensée par le schéma qui suit (Figure 2) :

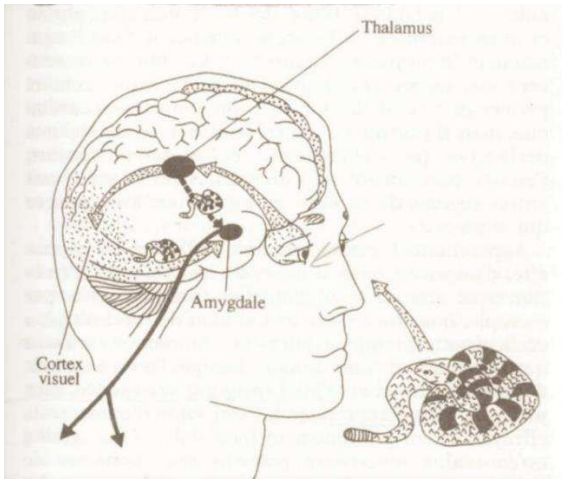


Figure 2

Comme nous le voyons dans ce schéma, le cortex visuel peut être court-circuité par le thalamus pour être directement envoyé à l'amygdale en fonction du danger rencontré. En outre, plus cette *dernière « est excitée, plus profonde sera l'empreinte. »* (*Ibid*, p.42).

Nous n'oublions pas d'évoquer le rôle de l'hippocampe, partie intégrante du système limbique et qui est constitué d'une matière grise. Il gère et il est capable de répéter toutes les informations essentiellement événementielles en rapport avec le cortex cérébral. Notre mémoire ne saurait être sans cet organe. De nombreuses maladies neurologiques telles que la maladie d'Alzheimer, le stress, les troubles du sommeil émaneraient de son dysfonctionnement. Les courants scientifiques ne sont pas tous d'accord sur sa capacité à stocker. Certains pensent en effet qu'il joue plutôt un rôle de médiateur. LeDoux (*ibid.*) estime qu'il perçoit les émotions. Il est par exemple capable de discerner l'animal domestique de l'animal sauvage potentiellement dangereux. C'est pourquoi la relation avec l'amygdale est étroite. *« L'hippocampe vous permet de reconnaître votre cousine. Mais l'amygdale vous ajoute qu'elle est antipathique ».* (LeDoux in Goleman, 1997, p.42). *« Si les leçons des premières années de la vie possèdent une telle force, c'est parce qu'elles sont imprimées dans l'amygdale […]. L'une des raisons pour lesquelles les débordements de nos émotions sont si déroutants, c'est parce qu'ils trouvent souvent leur origine au tout début de notre vie. »* (*Ibid.* p.44).

L'hippocampe et l'amygdale œuvrent ensemble pour gérer les informations contenues dans notre mémoire.

1.3 Les substrats endocriniens et leur implication dans les conséquences physiologiques des émotions.

1.3.1 Le premier système impliqué : Le système sympathique.

Son action déclenche l'action de la noradrénaline et de l'adrénaline qui ont un impact direct sur le système cardio-vasculaire et pulmonaire. Entre autres, les bronches se dilatent et le cœur accélère sous son impulsion. (Mikolajczak, 2014). Il agit également sur les glandes sudoripares

pour éviter que la température du corps monte excessivement. Le sujet se met alors à transpirer. Il est donc le vecteur directeur des sensations corporelles relatives aux émotions.

« Si l'activation du système sympathique est indéniablement avantageuse à court terme, elle est clairement délétère à long terme. » (*Ibid.*, p.31). En effet, les émotions puissantes et répétitives peuvent avoir un impact réel sur le déclenchement de nombreuses maladies : ulcère d'estomac, l'infarctus du myocarde…

1.3.2 **Système parasympathique et malaise vagal.**

Ce système agit sur le nerf vague dont la stimulation libère une production d'acétylcholine afin de diminuer le rythme cardiaque, dilater les vaisseaux sanguins…Cette substance tente de réguler les fonctions des divers organes du corps humain.

Thayer et Brosschot (2005 in Mikolajczak, *op.cit.*, p.33) indique : *« alors que l'amygdale recrute le système (ortho)sympathique pour nous permettre de faire face à l'événement inducteur d'émotions, le cortex préfrontal mobilise quant à lui le système parasympathique pour réguler l'émotion. ».* Il y a donc dissonance entre les deux systèmes et la régulation ne se fait plus. Plusieurs effets peuvent ainsi être générés : La chute de la tension, vomissements/diarrhées, dyspnée… allant jusqu'à la syncope. *« Des efforts excessifs dans le but de contrôler les émotions ou une mise en jeu excessive du système parasympathique en réponse à une émotion forte sont de nature à causer ce trouble. »* (*Ibid.*, p.33).

Les émotions, on le voit, peuvent avoir inexorablement des effets sur les réactions de notre corps dont certains peuvent être anodins en termes pathologiques, mais dérangeants pour l'individu.

1.3.3. La triade hypothalamo-hypophyso-surrénalien (HHS)

Cet axe est activé par des émotions générant l'anxiété et le stress. Ce dernier agit conjointement sur le système sympathique. (Kemeny, 2003). Prenons l'exemple du stress, *« Le noyau para ventriculaire (PVN) reçoit l'information provenant des noyaux amygdaliens, de*

l'hippocampe, du cortex préfrontal et du locus ceruleus (noyau sous-cortical du cerveau). *Le noyau paraventriculaire à son tour est relié à l'hypophyse, aux centres du tronc cérébral et la moelle épinière qui commandent le système nerveux végétatif. Ainsi le noyau para ventriculaire est une région essentielle pour l'intégration des réponses neuroendocriniennes et végétatives au stress…. L'activation du locus ceruleus induit la décharge de noradrénaline dans le SNC (système nerveux central) et s'accompagne d'une augmentation de la vigilance et de l'anxiété. Chez les animaux, ces réactions physiologiques s'accompagnent d'un comportement (fight or flight", attaque ou fuite d'après Walter Cannon) qui vise à soustraire l'organisme au stimulus stressant. En général, le stress peut entraîner un comportement agressif, des réactions de peur, de passivité, et peut également inhiber le comportement reproductif (libido), ainsi que l'appétit etc. »*[14] L'hormone de stress, le cortisol, accroît l'apport énergétique mais il va permettre au sang de circuler à divers endroits nécessiteux tels que le cerveau pour réfléchir et les muscles pour forcer, se mouvoir… À l'opposé, il diminuerait l'immunité des individus, leur libido, leur système digestif, la cicatrisation, l'aggravation du diabète inhérent à un déséquilibre glycémique…

De tous ces propos, l'on peut déduire que le cortisol, même si ses qualités adaptatives sont substantielles, peut avoir des effets délétères sur le stress s'il est répétitif ou prolongé. (Selye, 1978).

1.4 Mutations cérébrales et évolution de la personnalité.

Bon nombre de scientifique émettent de sérieux doute sur la capacité qu'a un sujet à changer. *A contrario*, pour Quoidbach (2014, p.241), *« certains individus y arrivent, et souvent on les entend dire que telle personne, telle expérience ou tel livre a profondément transformé leur vie. Changer est donc possible. »* Mais que nous dit la science neurologique sur le sujet ? Nous tenterons d'apporter une analyse dichotomique dans cette partie en montrant que changer n'est certes pas aisé, mais ce n'est pas une mission impossible.

[14] Les circuits du stress. (en ligne), 3 mars 2016. http://www.medecine.unige.ch/enseignement/apprentissage/module3/pec/apprentissage/neuroana/stress/stress2.htm

1.4.1 La génétique : un ensemble de théories immobilistes.

Des études menées sur des jumeaux monozygotes (ou « vrais jumeaux ») ont montré que le gêne 5-HHT joue un rôle clé pour réguler les émotions. (Hariri & Holmes, 2006 in Quoidbach, 2014, p.242). *« Ce gène impliqué dans le transport de la sérotonine existe sous deux formes, la forme à allèle long et la forme à allèle court. Les personnes possédant la forme courte sont plus sensibles au stress et à la dépression… »* Grâce l'imagerie par tomodensitométrie (Scanner) et par résonnance magnétique (IRM), il a été démontré que l'amygdale des personnes dotées de la forme courte est ainsi beaucoup plus active. Ce qui fait dire à Lyubomirsky (2008, cité par Quoidbach 2014, p.243) que *«…certains, étant mieux dotés que d'autres par dame Nature ».*

Qui plus est, des chercheurs en psychologie tel que Hansenne (2007) pensent que 40% de notre personnalité sont totalement dépendants de nos gènes. Ces derniers constitueraient la base de notre vie affective et que nous reviendrions vers eux indépendamment de notre volonté devant les vicissitudes de la vie. Même les événements heureux n'influeraient que superficiellement sur notre bonheur à long terme. Néanmoins, l'être humain a aussi une capacité à s'adapter à de très mauvaises conditions de vie. (Flanagan, 1980).

Tous ces chercheurs ont été amenés à tirer des conclusions en se basant sur la moyenne de leurs échantillons étudiés, mais leurs conclusions restent très discutables et discutées.

1.4.2 Neuro-plasticité et motivation : deux éléments rendant possible le changement.

L'imagerie médicale, notamment par le biais de l'IRM a permis de mieux radiographier les parties molles et des liquides dans le corps humain. Grâce aux diverses séquences observées, il a été nettement observé que le cerveau de l'homme évolue tout au long de sa vie et jusqu'à sa mort. C'est le concept de *« neuro-plasticité »* (Quoidbach, 2014).

Un exemple récent le démontre, c'est celui de Matthieu Ricard, chercheur en génétique mais aussi moine bouddhiste, a participé à plusieurs expériences[15] (Ricard, 2009) et a accepté de

[15] *« Plusieurs études, auxquelles j'eus la chance de participer dès le départ, furent lancées dans les laboratoires du regretté Francisco Varela en France, de Richard Davidson et Antoine Lutz à Madison (Wisconsin), de Paul Ekman et*

se prêter à une série d'examen cérébraux tels que l'IRM et l'électroencéphalogramme alors qu'il était en train de méditer. L'activité électrique de son cerveau a été mesurée huit fois supérieure à celle d'un cerveau non entraîné. De nombreuses zones du cortex préfrontal et pariétal étaient fortement activées et en complète achronie pendant la méditation. Si des personnes pratiquent quotidiennement la méditation pendant huit semaines, elles voient l'activité de leur cortex préfrontal gauche[16] croître sensiblement. (Davidson, Kabat-Zinn, Schumacher, Rozenkranz, Muller, Santorelli et *al.* 2003). Ce qui pousse même certains hôpitaux français à faire pratiquer la méditation à leurs patients en vue de faire diminuer leur stress, leur anxiété et de lutter contre la dépression. Et Ricard (*ibid.)* ajoute : *« L'un des grands drames de notre époque est de sous-estimer considérablement la capacité de transformation de notre esprit. Nos traits de caractère perdurent tant que nous ne faisons rien pour les améliorer et que nous laissons nos dispositions et nos automatismes se maintenir, voire se renforcer, pensée après pensée, jour après jour, année après année. »*

De nombreuses autres études ont démontré que l'évolution du comportement humain était inhérente à des transformations cérébrales. Autrement dit, *« Les résultats sont unanimes : le cerveau est conçu pour apprendre sans cesse. Il apparaît donc qu'à force d'entraînement, nous pouvons véritablement transformer notre cerveau. »* (Quoidbach, 2014, p.245). Ce dernier évoque également les voies neuronales. Certaines sont larges et épaisses, *« voies renforcées »* et contiennent une multitude de neurones. D'autres sont plus fines, *« voies peu renforcées »*. Il utilise une métaphore avec les cours d'eau. *« Plus l'eau s'écoule, plus la rivière s'élargit. »* Le cerveau a les mêmes propriétés, notamment si nous adoptons un nouveau comportement. Par exemple, lorsque nous ressentons et exprimons une émotion, une nouvelle voie neuronale, étroite au départ, est créée. Mais celle-ci va se développer si nous répétons le même comportement. D'autres expériences similaires ont une forte probabilité d'emprunter cette voie et *« le circuit se renforce à la manière d'un cercle vertueux »* (*ibid.,* p.246) ou vicieux s'il s'agit de nos mauvaises habitudes ». De même, une voie neuronale inutilisée a tendance à rétrécir, fût-elle *« positive »* ou *« négative »*. De fait, si nous cultivons la pensée positive, il y a fort à parier que nos attitudes soient à leur tour plus positives. En outre, Glaser (2000) a établi que l'hippocampe voit sa taille se réduire si

Robert Levenson à San Francisco et Berkeley, de Jonathan Cohen et Brent Field à Princeton, de Stephen Kosslyn à Harvard et de Tania Singer à Zurich.

[16] Qui renferme les voies neuronales inhérentes aux interprétations et aux émotions positives.

l'individu est sujet à trop de stress. De même, plusieurs zones du cerveau sont altérées sur les sujets dépressifs.

Reste à savoir par quels biais les sujets vont pouvoir agir sur leur cerveau afin de la modifier de façon significative en vue d'emmagasiner bon nombre d'émotions positives et de les réguler. Nous y reviendrons plus en aval dans ce travail de recherche.

1.5 Les autres approches épistémologiques relatives aux émotions.

Lafortune, (2009, p.69) cite Ekman & Davidson (1994), Frijda (1986), Niedenthal, Dalle & Rohmann (2002, p. 146) qui définissent l'émotion comme *« une réaction aiguë et brève, provoquée par un stimulus spécifique connu, et caractérisée par un ensemble cohérent de réponses cognitives et physiologiques. ».* Elle ajoute : *« 5 émotions semblent être de bons exemplaires : la tristesse, la colère, la joie, le dégoût et la peur. »*. Elle affirme que *« la mise en œuvre du changement fait émerger différentes émotions. »* (*Ibid.*)

Filliozat (2002, p.22) l'identifie telle *« Une émotion est une réponse physiologique à une stimulation. E= vers l'extérieur, motion = mouvement. C'est un mouvement qui sort ».* Il est complété par Goleman (2012) qui tend à affirmer que l'homme ne saurait penser sans prendre en compte le rôle des émotions. En outre, il considère que l'intuition est la plupart du temps inévitable pour passer à la décision et à l'action. À cet effet, il écrit : *« nous exagérons la valeur et l'importance de la raison pure, que mesure le Q.I. (Quotient Intellectuel), dans la vie humaine. Notre intelligence est inutile quand nous sommes sous l'emprise de nos émotions. »* (*Ibid.*, p.18)

Damasio (1994, pp. 184-194) classe les émotions en deux catégories, ils distinguent :

- Les émotions primaires que sont la joie, la tristesse, la colère, la peur et le dégoût. Elles sont *« programmées pour répondre par une réaction émotionnelle à la perception de certains traits ou caractérisant des stimuli survenant dans le monde extérieur ou dans notre corps, isolément ou de façon combinée. »* (*Ibid.*, p.184). Elles assurent la survie des êtres. En fait, ces émotions sont quasiment similaires à celles qu'avait évoquées Ekman (1972), bien que ce dernier ait élargi ces dernières à d'autres telles que la surprise, la honte et le mépris. Il considère les autres émotions comme des nuances. Par exemple, l'indignation, l'exaspération, le tracas sont des teintes de la *"colère"* ; le bonheur, la joie, le soulagement, l'euphorie des teintes du *"plaisir"*. Les émotions de

base ont en commun un déclenchement rapide, une courte durée, une survenue spontanée, une évolution automatique et des réponses cohérentes. Elles se distinguent des autres émotions (comme l'amour) et des humeurs (comme l'appréhension).

- Les émotions secondaires font leur apparition lors de l'évocation d'un souvenir, d'une image mentale en lien avec une émotion primaire. Elles génèrent *« un changement de votre état corporel, changement objectivé par votre état corporel, changement objectivé par plusieurs modifications siégeant dans différentes régions du corps. »* (Damasio, *ibid.*, p.189)

Damasio (*Ibid.*) met ensuite en avant les *« marqueurs somatiques »*. Il s'agit de traces physiologiques ancrées sur des événements passés qui ont entraîné une forte valence émotionnelle. Ils permettent au sujet d'effectuer des choix plus avantageux dans sa prise de décision sur des situations sociales similaires. De plus, il fait une distinction entre émotion et sentiment. (Ibid., p. 26-29) : *"Les émotions sont des actions. Certaines se traduisent par des mouvements des muscles du visage, comme des expressions faciales de joie, de colère, […], ou du corps, la fuite ou la posture agressive. D'autres se traduisent par des actions internes, comme celles des hormones, du cœur ou des poumons. Les émotions sont donc d'une certaine façon publique, on peut les mesurer, les étudier. Les sentiments, par contre, sont privés, subjectifs. Ils sont ressentis par l'individu et lui seul. Il ne s'agit pas de comportements mais de pensées".*

Goleman (1997, p.424) perçoit les émotions comme étant *« à la fois un sentiment et les pensées, les états psychologiques et biologiques particuliers, ainsi que la gamme de tendances à l'action qu'il suscite. »*

Enfin, Sherer (2001) classe les émotions en cinq catégories :

- Les pensées suscitées par la situation,
- Les modifications biologiques : neuronales et physiologiques accompagnées d'une variation du rythme cardiaque, de la pression artérielle, de la conductance cutanée, de la température du corps, du rythme de la respiration…et plus largement des incidences corporelles relatives au système vagal,
- Les tendances à l'action,
- Les modifications des expressions et des comportements
- L'expérience subjective : le ressenti.

Au travers de toutes ces définitions, force est de constater que les émotions permettent la survie de l'homme qui ne saurait avoir de raison de vivre si ces dernières n'existaient pas. Elles peuvent tout de même avoir une incidence sur l'humeur, qui est un état passager dont la durée est brève. Rimé (2005) la voit comme un conflit interne entre plusieurs émotions et/ou liée à un processus physiologique sans lien avec les émotions. Elle influence considérablement nos perceptions, nos jugements et nos comportements interpersonnels (Forgas, 2002). Prennent alors naissance dans les biais de décodage des comportements non verbaux. L'auteur ajoute que l'humeur affecte aussi, tant pour nous-mêmes que pour les autres, nos croyances, nos impressions, nos intuitions et notre attitude. (Forgas, 1999, 2002). Le tempérament (*ibid*.), quant à lui, est perçu comme une réaction aux situations émotionnelles rencontrées dans l'enfance. En revanche, il s'ancre dans la personnalité et génère des réactions stéréotypées mais ne constitue pas l'identité même du sujet.

Notons enfin que l'anxiété positionne les êtres en défense, en ce sens que ces derniers ont tendance à considérer leur interlocuteur plus virulent que ce qu'il ne l'est en réalité. (Feshbach & Singer, 1957).

1.6 La détection et la valence des émotions personnelles.

Ekman (1992a cité par Nélis, 2014, p.45) propose d'identifier une émotion basique à l'aide de neuf critères :

- *« elle possède une expression faciale universelle ;*
- *elle est présente chez d'autres primates que l'humain ;*
- *elle a un pattern de réponses physiologiques spécifiques ;*
- *elle est rapidement déclenchée ;*
- *elle apparaît spontanément ;*
- *elle est associée à des stimuli déclencheurs universels distincts ;*
- *elle est évaluée automatiquement ;*
- *elle a une durée limitée ;*
- *elle a des réponses émotionnelles ou des composantes convergentes. »*

Les émotions secondaires seraient issues d'une combinaison d'émotions primaires (Plutchick, 1980). Pour ce chercheur, les émotions primaires se situent au second niveau et correspondent aux couleurs primaires. Son modèle est représenté par une rosace (Figure 3).

D'autres auteurs tels que Feldman-Barret & Russel (1998) (Figure 4) mettent en relation la valence des émotions, qui désigne le degré selon lequel l'émotion est jugée agréable ou désagréable (Axe des abscisses), et l'activation physiologique qu'entraîne cette même valence émotionnelle (Axe des ordonnées). Il est aisé d'observer par exemple, que l'état de joie fait naître une activation élevée. À l'opposé, le stress se caractérise par une valence négative mais une activation haute. Dantzer (2002) énonce que les émotions sont ressenties par une sensation de plaisir ou déplaisir. Dans le premier cas, il s'agit d'émotions positives, dans le second nous avons affaire à des émotions négatives. Ajoutons que Mikolajczak (2014, p.18) écrit : *« une émotion négative signale qu'un obstacle entrave l'atteinte de l'objectif alors que l'émotion positive signale que l'objectif est atteint ou est en bonne voie de l'être. »* L'activation est donc une fonction de la variable valence représentative de plusieurs états émotionnels. Notons aussi qu'une même émotion peut avoir une valence différente et dès lors se nommer différemment. (Nélis, 2014). À condition de posséder un vocabulaire assez important pour énoncer avec précision quelle est cette émotion.

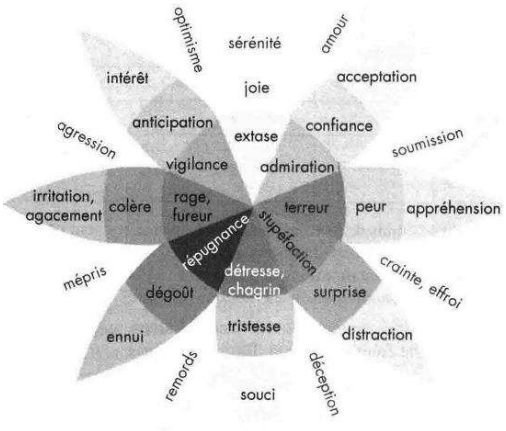


Figure 3

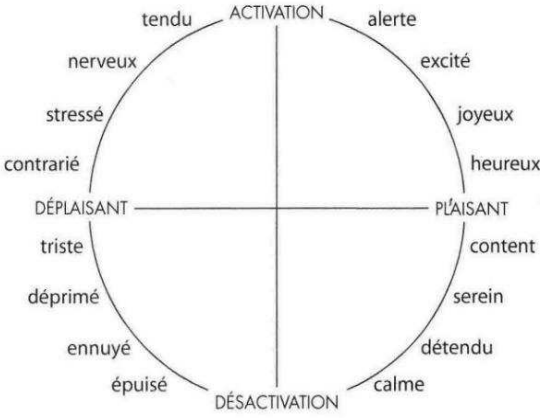


Figure 4

L'identification des émotions à proprement parler, renvoie à trois dimensions :

- L'identification cognitive dans laquelle les pensées sont la traduction de l'état émotionnel d'un événement donné. (Arnold, 1960). Scherer (1984, 1998, 2000 in Nélis, 2014, p.49-50) considère que *« la perception et l'évaluation cognitive d'une situation déterminent le type et l'intensité de l'émotion éprouvée par un individu. […] L'évaluation se base sur cinq grands critères : la nouveauté (elle correspond à l'évaluation du caractère nouveau ou inhabituel d'un stimulus), l'agrément intrinsèque*

(qui repose sur l'évaluation sur le caractère agréable ou désagréable du stimulus), la pertinence par rapport aux buts et aux besoins de l'individu (l'évaluation de l'opportunité de l'événement en termes de besoins, de buts), le potentiel de maîtrise (dans quelle mesure puis-je faire face à la situation ?) et l'accord avec les standards (dans quelle mesure les actions et les conséquences des émotions face à la situation sont-elles en accord avec les standards internes – personnels – et externes – normes sociales – de l'individu ?). » Deux personnes peuvent donc ressentir une émotion différente voire même diamétralement opposée dans une situation similaire. Apparaît alors une théorie de la différenciation de l'évaluation des émotions selon certains critères. (Frijda, 1986 ; Smith et Ellsworth, 1985).

- L'incidence des modifications physiologiques sur les émotions est représentée par des patterns de réponses en réaction aux émotions en fonction de leur valence. Par exemple, les émotions négatives tels que la colère et la peur peuvent augmenter le rythme cardiaque, du souffle, rendre le côlon irritable…comme nous l'avons vu en précisant les fonctions du système neurovégétatif. La colère peut aussi élever la force musculaire lors d'un combat. (Stemmler, Helmann, Pauls & Scherer, 2001). En revanche, il n'est pas affirmable qu'il existe un pattern singulier pour chaque émotion ressentie, même si Ekman aurait tendance à affirmer le contraire. Tout au plus pouvons-nous dire que certaines émotions bien identifiées renferment un pattern particulier. Le monde entier est constitué d'individus aux différences interindividuelles et culturelles multiples. Enfin, le cas particulier du stress a poussé les théoriciens à élaborer la célèbre courbe en U inversé tirée de la loi de Yerkes et Dodson (1908) pour montrer que le stress avait des conséquences physiologiques opposées en fonction de son intensité. La courbe ci-après le met bien en évidence (Délignères, 1998). (Figure 5)



Figure 5

- La tendance à l'action peut traduire l'émotion. En effet, des actes plus ou moins incontrôlés tels le sourire face à la joie, le besoin de frapper lors d'une ire, l'envie de fuir par peur ou par honte…

1. 7. L'identification des émotions d'autrui.

1.7.1. Un enjeu essentiel dans la relation humaine.

« Les émotions constituent un indicateur de l'état de nos relations avec autrui. […]. Elles informent sur les besoins et les attentes de l'interlocuteur. » (Nélis, 2014, p.62). Elles traduisent aussi l'état de l'environnement. Les émotions des uns ont donc un impact sur les émotions des autres par une action de renforcement ou au contraire, de découragement.

Il est donc intéressant de savoir *« décoder les émotions d'autrui […] dans la régulation des échanges interpersonnels et dans l'adaptation sociale. »* (*Ibid.*) Ce qui peut vouloir dire aussi que la capacité de décodage permet au sujet de maintenir des relations à long terme, tant *« amicales, que conjugales et personnelles »*. (*Ibid.*)

1.7.2 Le rôle de la communication orale dans l'identification des émotions.

Nous serions tentés de dire que tout a valeur de communication. Ce peut être la parole ou le silence, activité ou inactivité… (Watzlawick, Beavin & Jackson, 1972). Lors d'un Match perdu par le quinze de France contre l'argentine, l'entraîneur Pierre Berbizier, déclare dans le vestiaire avant de se taire : *« Je crois que parfois, le silence a ses mots justes. »* C'est dire si la parole n'est pas à elle seule la détentrice du monopole de la communication. Cela montre que parfois, ne pas parler est un aussi moyen de communiquer.

Watzlawick et Helmick (1979) proposent cinq axiomes de la communication :

1. On ne peut pas ne pas communiquer.
2. Toute communication présente deux aspects : le contenu et la relation, tels que le second englobe le premier et est par la suite une méta-communication.
3. La nature de la communication dépend de la ponctuation des séquences de communication entre partenaires.
4. La communication humaine utilise simultanément deux modes de communication : digital et analogique.
5. La communication est soit symétrique, soit complémentaire.

Le mode digital se caractérise par des mots, écrits ou oraux. Alors que la communication non verbale (position corporelle, gestes…) et paraverbale (ton, volume, timbre de la voix…), dite analogique, use d'expressions plus larges et manque de précisions. Cette dernière empêche le mensonge d'après les auteurs.

Si par exemple, une entente entre deux personnes est mauvaise, les émotions se manifesteront. Le contenu sera alors probablement déformé, amplifié, et en somme rejeté par l'une ou l'autre. S'il est fait appel au non verbal en utilisant le regard, les gestes, l'intonation, les mimiques…l'on aura affaire dans ce cas à une méta-communication.

Mehrabian (1981) nous livre de façon précise que dans une conversation, 7% du message est énoncé par des mots, 38% se traduirait par le paralangage c'est-à-dire l'intonation de la voix,

le débit, les pauses, 55% serait transmis par le langage corporel à l'aide de gestes, d'expressions faciales, de postures…Ces statistiques, fussent-elles discutables et contredites, montrent cependant que le langage des seuls mots semblerait minoritaire. Néanmoins, certains mots ont un poids important dans une conversation et peuvent générer des émotions positives pour un sujet et négatives pour un autre. Cela dépend du ressenti de chacun.

1.7.3 La communication émotionnelle non-verbale.

Knapp et Hall (1992 in Nélis 2014, p.66), écrivent : *« Les messages non verbaux vont interagir avec les messages verbaux de différentes façons. Le message non verbal peut avoir six fonctions : il remplace, répète, complète, accentue, contredit ou régule le message verbal. »*

Ce qui ressort de tous ces éléments, comme l'écrit Nélis (*ibid.,* p.66), c'est que *« La capacité à lire les messages non verbaux est dès lors essentielle. Elle permet de comprendre l'autre, et de s'adapter à nos interlocuteurs, mais également à notre environnement… »*

Il existe plusieurs manières de manifester le message-non verbal.

Les gestes ont été recensés par Ekman et Friesen (1969) en cinq grandes catégories :

a) Les gestes emblématiques directement convertibles en mots et qui peuvent être différents suivant les cultures…un des exemples est le V de la victoire avec les deux seuls index et le majeur écartés vers le haut.
b) Les gestes illustratifs qui renforcent les mots qu'ils accompagnent. Par exemple, dire « oui » en penchant la tête de haut en bas et inversement…
c) Les gestes régulateurs qui contrôlent et orientent le discours d'une personne interlocutrice. Par exemple, le professeur balance un ou deux bras pour demander aux élèves de parler plus bas.
d) Les gestes adaptatifs qui expriment une nécessité de l'individu mais qui peuvent aussi d'adresser à autrui. Par exemple, se frotter les mains pour se réchauffer ou encore masser une personne pour lui apporter du bien-être.
e) Les gestes affectifs qui expriment une émotion. Par exemple, se tenir par la main lors d'un recueillement, lever les bras lorsqu'une équipe de Rugby marque un essai…

D'autres auteurs tels que Grand, Marcos, Freedman et Barroso (1997) ont fait remarquer qu'une personne qui parle dans une autre langue que la sienne fait beaucoup plus de gestes que si elle s'exprime dans sa langue maternelle.

Les postures ne sont pas en reste. Elles constituent avec les gestes les premières présomptions sur le ressenti d'une personne. Darwin (1872/1998) recense les gestes et postures associées dans le tableau suivant (Tableau 1).

Joie	Divers mouvements sans but particulier : sauter, danser, frapper dans les mains, taper des pieds, hochement de la tête, secousses du corps
Tristesse	Immobilité, passivité, tête penchée en avant, repliée sur la poitrine
Fierté	Tête et corps droits
Honte	Mouvements nerveux, maladresse, évitement, regard vers le bas
Peur, terreur, horreur	Tête enfoncée dans les épaules, immobilité, mouvements convulsifs, mains entourant le visage, corps en recul, bras tendus, soulèvement des épaules avec repliement des bras sur la poitrine
Colère, rage	Gestes frénétiques, agitation des poings et des mains, tête droite, allongement du buste, poings serrés, tension des jambes, redressement des épaules
Dégoût	Gestes de protection, d'éloignement, buste ou corps en recul, soulèvement des épaules, comme si on voulait pousser plus loin ou se protéger
Mépris	Éloignement, gestuelle des mains

Tableau 1.

On peut penser que le paralangage permet à l'individu d'exprimer une émotion aussi faible soit-elle. Les études sur le sujet sont très nombreuses mais ont donné lieu à bien des controverses. Principalement parce que deux émotions diamétralement opposées peuvent produire un son identique. Citons-en tout de même quelques-unes pour exemples. Van Bezooijen (1984) mentionne que la tristesse fait diminuer la fréquence. Une cadence élevée témoignerait la peur ou

la colère selon Barlund (1968). Cet auteur ajoute que la dépression ralentirait le rythme de la parole.

En revanche, il semblerait que les émotions éclairées par le paralangage n'aient pas de frontière. (Scherer, Banse & Wallbott, 2001). D'où qu'il soit et quelle que soit sa culture, un individu parlant une langue étrangère ne pourrait empêcher une identification de ses propres émotions de la part de personnes ne maîtrisant pas son langage. Autrement dit, nous pouvons tous décoder l'émotion d'une personne au travers du paralangage, y compris celle de certains animaux lorsque, par exemple, ils ont peur ou souffrent de tristesse et utilisent des *« vocalises aigües ».*

Le stress, quant à lui, génèrerait un accroissement de la fréquence des mots dans un discours. (Ekman, Friesen & Scherer, 1976). Les deux premiers auteurs (1969) ont même énoncé que l'expression faciale des sujets traduit leur état émotionnel.

La position des mots dans une phrase peut signifier une accentuation. Prenons l'exemple suivant :

- *« Je viens te voir demain »* peut signifier : C'est moi qui viens te voir et non quelqu'un d'autre. Mais encore, je viens te voir à toi et non une autre personne.
- *« Demain, je viens te voir »* : l'accent est mis sur *« demain »* parce qu'il est placé en placé en tête de phrase.

Nous pouvons en déduire qu'une simple allégation peut avoir plusieurs significations émotionnelles.

Le paralangage nous aide donc à reconnaître l'état émotionnel dans lequel se trouve un individu. La contextualisation est néanmoins de mise pour analyser une émotion à l'aide de l'expression vocale et faciale. (Wallbott, 1988).

Nous n'oublierons pas de souligner l'intérêt que suscite le silence. *« Qui ne dit rien consent »* dit le vieil adage. Ce n'est à l'évidence pas toujours vrai. Pour Myers G.E. et Myers M.T. (1990), le silence peut manifester l'ignorance, la contrariété, la désapprobation, l'intérêt porté à un discours, le refus de coopérer, la déception…

En somme, l'interprétation du paralangage rimerait avec prudence. Nélis (*2014*, pp.85-86) cite Hall (1966/1971) pour spécifier que *« la communication passe par des données spatiales dont*

le contenu est propre à chaque culture. La proxémique s'intéresse aux distances entre deux personnes lors d'une interaction. » L'auteur distingue ainsi quatre formes de distances :

- La distance intime qui serait inférieure ou égale à quarante-cinq centimètres. Elle permet de mieux percevoir les émotions de l'individu mais encore ses *« secrets »*, son *« odeur »*, son *« parfum… »*
- La distance personnelle varie entre quarante-cinq centimètres et un mètre vingt. Elle est très utilisée lors d'échanges divers entre amis et collègues de travail. Si un secret doit être révélé au cours de la conversation, l'on passe alors à une distance intime accompagnée d'une baisse de la hauteur de la voix.

- La distance sociale se manifeste lorsque des personnes qui ne se connaissent pas ou peu échangent des informations impersonnelles de façon *« momentanée »*. Elle atteint trois mètres soixante maximum.

- La distance publique est comprise entre la distance sociale et sept mètres. Elle concerne l'orateur qui s'adresse à un public qui lui est inconnu.

Ces distances dépendent largement de la *« culture humaine »* dans laquelle elles se forgent. Nul n'est besoin d'insister sur les études anthropologiques de certains peuples telles que les nippons pour lesquels la distance n'empêche nullement les interactions. À cet effet, ils s'opposent nettement aux peuples occidentaux et américains. Pour Hargie (1997), la coopération génère un rapprochement entre les personnes, alors que le combat les met l'un face à l'autre. Plus généralement, la distance est souvent déterminée par l'autre dans la représentation statutaire que nous en avons.

Enfin, Nélis (*ibid.*, p.87) livre une pensée qui s'adresse pour le public enseignant, entre autres : *« Si l'individu est incapable d'exprimer ce qu'il ressent, que ce soit pour le langage verbal ou non verbal, l'interlocuteur aura des difficultés à cerner son état émotionnel. Il s'agira de faire preuve de motivation pour identifier les émotions d'autrui. Si l'individu n'est pas motivé et attentif, son identification ne sera pas optimale. Enfin, le souci, le stress peuvent accaparer l'individu, ce qui l'empêchera de décoder les émotions car ses pensées et son attention sont localisées sur ses problèmes. ».*

De tout ce qui vient d'être énoncé, il paraît aisé de constater que les individus qui ont des difficultés à identifier les émotions des autres, risquent fort d'entretenir de relations sociales de bonnes qualités. Il est à penser que ces dernières seront appauvries dans bien des situations rencontrées au gré de leur vie et au travers de leur relations familiales, amicales et professionnelles.

2. Prémisse du capital émotionnel : l'intelligence émotionnelle.

C'est au début des années 90 que Salovey et Mayer effectuent des études et recherches sur l'intelligence émotionnelle et lui donnent la définition suivante (1990, p.189) : Il s'agit d'*« une forme d'intelligence qui suppose la capacité à contrôler ses sentiments et émotions et ceux des autres, à en faire distinction entre eux et à utiliser cette information pour orienter ses pensées et ses gestes »*. Les individus ont pour ces auteurs une capacité variable à traiter l'information de nature émotionnelle et à établir la liaison avec les cognitions. Ils distinguent deux dimensions :

- *« La dimension expérientielle »* représentée par la capacité à capter et à gérer l'information sans nécessairement l'assimiler.

- *« La dimension stratégique »* c'est-à-dire la capacité à comprendre et à gérer les émotions sans forcément ressentir les sentiments.

Ils insistent sur le fait que les êtres possèdent ou pas une capacité à être conscients de leurs émotions et à exprimer ces mêmes émotions ainsi que leurs besoins émotionnels. Le degré de perception, la compréhension et la gestion des émotions sont alors primordiaux pour caractériser l'habileté émotionnelle. Ils précisent aussi que les individus peuvent rendre intelligentes leurs émotions. Enfin, ils recensent cinq domaines essentiels pour préciser la base de l'intelligence émotionnelle :

- La connaissance des émotions c'est-à-dire la conscience de soi. Il s'agit pour le sujet d'avoir la capacité d'identifier ses émotions. Cette même capacité joue un rôle sur l'intuition dont nous reparlerons succinctement en aval.

- La maîtrise de ses émotions primordiales dans toutes les formes de relations, à commencer par la relation à soi-même emplie bien souvent de conflits intra et interpersonnels. Elle permet de mieux appréhender et gérer les vicissitudes négatives de la vie.

- L'automotivation qui est corrélée avec le degré de maîtrise de ses émotions et notamment de ses pulsions. Il faut aussi avoir une capacité à procrastiner ses désirs.

- La perception des émotions d'autrui caractérisée par l'empathie, elle-même représentée par la faculté à comprendre les autres. C'est une capacité primordiale pour les enseignants.

- La maîtrise des relations humaines mise en évidence lorsque le sujet sait entretenir de bonnes relations avec autrui et surtout, conserver ces mêmes relations.

Bar-On est l'initiateur du quotient émotionnel (Q.E) pour tenter de mesurer l'intelligence émotionnelle grâce au potentiel de rendement et de succès. Dans un de ses ouvrages (1995, p.15), il évalue une multitude de capacités telles que :

- La conscience de soi comme intelligence intrapersonnelle,

- La compréhension de soi et l'expression comme état de l'humeur générale,

- La conscience et la compréhension des autres et les relations avec eux, on parle alors d'intelligence interpersonnelle,

- La capacité à faire face à des relations fortes pour éviter un surcroît de stress,

- L'adaptation au changement et la capacité à pallier les difficultés de nature intrapersonnelle et/ou interpersonnelle à l'aune de l'adaptabilité.

Bar-On (*ibid.*) rapproche les notions d'habileté, de capacité et évoque même celle

de compétences pour affirmer l'usage du terme *« intelligence émotionnelle »*. Ces dernières représentent une *« collection de connaissances utilisées pour faire face à la vie efficacement. L'adjectif « émotionnel » est employé pour mettre en relief que ce type spécifique d'intelligence diffère de l'intelligence cognitive. »* En outre, il présuppose que l'intelligence émotionnelle se développe avec le temps et qu'elle peut se construire grâce à la formation sans préciser quel type d'approche andragogique permettrait de répondre à cette énonciation. Enfin, il flatte les personnes qui possèdent un Q.E. élevé dans la mesure où la probabilité de réussite dans leur vie relationnelle les rend aptes à réagir face aux agressions extérieures. Au contraire, un manque d'intelligence émotionnelle nuit inexorablement à la vie intérieure du sujet, et peut générer des difficultés psychologiques.

Kotsou (2008, p.22) définit l'intelligence émotionnelle telle *« une forme d'habileté mentale par conséquent une intelligence pure. »* Le terme *« habileté »* avait déjà été cité par de nombreux auteurs tels que Terman (1921, p.128) qui évoque les *« habiletés mentales »* liées au raisonnement abstrait et Wechsler (1940, p.444) qui stigmatise la valeur du Quotient Intellectuel (Q.I) pour démontrer que ce dernier n'est pas forcément un facteur de réussite pour les individus. En effet, certaines personnes dont le niveau de Q.I est très élevé peuvent passer totalement à côté de leur scolarité, obtenir de faibles résultats et un échec aux divers examens qu'ils subissent. Ils peuvent de même éprouver des difficultés dans la gestion des relations humaines et dans la *« maîtrise de leur environnement »*.

Le chercheur en psychologie qui a sensiblement développé le concept de *« l'intelligence émotionnelle »* est Goleman. En effet, celui-ci remet largement en question le Q.I. (1997, p.58) dont il précise que dans les années quarante, quatre-vingt-dix étudiants qui *« avaient obtenu les meilleurs résultats aux examens n'avaient pas réussi mieux que les autres en termes de salaires, de productivité et de statut professionnel. En outre, ils n'étaient ni plus heureux dans leur vie privée ni plus satisfaits de leur existence. »* Ainsi, il déplore que les écoles modernes fassent totalement fi du concept d'intelligence émotionnelle alors que cette dernière, de son point de vue, influencerait réellement notre destinée.

Il définit l'intelligence émotionnelle par bon nombre de caractéristiques : *« l'empathie, l'aptitude à se motiver, ou à persévérer dans l'adversité, à maîtriser ses pulsions et à attendre avec patience la satisfaction de ses désirs, la capacité de conserver une humeur égale et de ne pas se laisser dominer par le chagrin au point de ne plus pouvoir penser, la capacité d'espérer. »* (*Ibid.*,

p.58-59). Il fait aussi référence aux travaux de Gardner (1983) qui étend la notion aux intelligences multiples. Ces dernières peuvent se cumuler entre elles et ne sont de fait pas indépendantes. Il signifie par là même que chaque être est unique et possède sa propre intelligence.

Il s'agit de :

- L'intelligence logique mathématique qui consiste en la capacité de capter la raison déductive et la pensée logique,

- L'intelligence linguistique qui permet de manipuler la langue dans laquelle on s'exprime,

- L'intelligence spatiale qui s'appuie sur la création d'images mentales dans le but de pallier des difficultés rencontrées,

- L'intelligence musicale, qui donne à l'individu le *« talent musical »*,

- L'intelligence kinesthésique offre la possibilité d'utiliser son état mental pour coordonner des mouvements corporels tels *« les athlètes ou les danseurs »*.

Gardner nous fait découvrir le concept d'intelligence intrapersonnelle et interpersonnelle déjà évoquée en amont qui met en avant la capacité de discerner, comprendre les sentiments de soi et d'autrui. D'ailleurs, Gardner (cité par Goleman, *ibid.*, p.66) insiste sur l'idée que l'intelligence interpersonnelle permet de *« comprendre les autres, ce qui les motive, leur façon de travailler, comment coopérer avec eux. [….] Les enseignants […] qui réussissent possèdent une grande intelligence interpersonnelle. L'intelligence intrapersonnelle […] constitue une aptitude connexe, tournée vers l'intérieur. C'est la capacité de concevoir un modèle précis et véridique et de l'utiliser pour conduire sa vie. » « Les écoles devraient impérativement l'inculquer aux enfants. » (Ibid.,* p.69).

Gendron (2007a, p.4) cite Goleman pour définir l'intelligence émotionnelle et la voit aussi comme étant *« la capacité à reconnaître et à maîtriser les émotions en soi et chez les autres. »* De son côté, Gardner accorde une mention spéciale à l'intuition, mais cette notion est encore peu explorée de nos jours. Pourtant, elle fait partie intégrante d'un grand nombre de relations

interpersonnelles. Entre autres, nous pouvons citer le ressenti des enseignants en début d'année scolaire sur leurs élèves, qui va avoir beaucoup d'incidence sur la gestion de classe, mais encore sur les stratégies pédagogiques à mettre en place et même parfois plus en aval, sur les orientations des apprenants.

III. Des compétences émotionnelles accumulées au capital émotionnel.

Si l'intelligence émotionnelle a révolutionné la représentation de l'intelligence au sens large, qui ne se limite plus à son aspect scientifique et technique, sa mesure a suscité bien des controverses de la part de nombreux auteurs. En effet, quel moyen permettrait de mesurer une intelligence émotionnelle ? Nous avons observé plus en amont que le quotient intellectuel lui-même a été largement remis en question, et être tenté d'évaluer une intelligence émotionnelle par des biais statistiques risquerait d'en compromettre le résultat. Ce n'est en revanche pas le cas de la compétence.

1.La notion de compétences émotionnelles des enseignants.

Goleman en 1998 (p.29), donne une définition la compétence professionnelle telle *« une qualité professionnelle ou un ensemble d'habitudes qui génèrent une performance professionnelle plus efficace, meilleure, en d'autres termes une aptitude qui apporte de la valeur ajoutée aux efforts d'une personne dans son travail. […]. Cette idée a, au cours des vingt-cinq dernières années inspiré des recherches… […]. Dans toutes ces recherches, un faisceau commun d'aptitudes sociales et personnelles s'est avéré l'ingrédient clé de la réussite : c'est ce faisceau d'aptitudes que j'appelle intelligence émotionnelle. »* Compte tenu des difficultés à évaluer un niveau d'intelligence émotionnelle d'une personne donnée, il paraît alors plus judicieux de mesurer ses compétences émotionnelles. Surtout que Goleman (ibid.) considère que ces mêmes compétences émotionnelles peuvent s'acquérir si la personne le souhaite. Il signifie, en d'autres termes, qu'il n'existe pas de surdoué sans travail d'acquisition, d'entraînement…Le potentiel n'a de valeur que s'il est exploité. De même, une bonne réussite dans les études quelles qu'elles soient ne présage en rien une réussite professionnelle.

Rogers (1969) avait mis en avant les aptitudes affectives du professeur, il s'intéresse à cet effet à l'enseignant en tant que personne. Vidal (1997, p.41) va dans le même sens. Il écrit : *« On enseigne autant ce que l'on est que ce que l'on sait. […] Chaque enseignant sait d'instinct que ce qu'il enseigne […] ce n'est pas seulement « sa » matière. »* Il s'agit plutôt de *« tout ce qui concerne l'être au monde, et le sien pour commencer, tout ce qu'il fait voir à son insu, une mise en résonnance de l'être… »* (*Ibid*.) C'est dire si la dimension émotionnelle est à prendre en considération dans la relation entre l'enseignant et ses élèves. Le métier de professeur suppose d'acquérir, de développer des compétences émotionnelles. Mais quelles sont alors ces compétences ? Comment sont-elles définies par certains auteurs ?

Pour Goleman (1999, p. 39), *« La compétence émotionnelle est une capacité acquise et non fondée sur l'intelligence émotionnelle et sans laquelle une performance professionnelle hors pair est impossible. […] La compétence émotionnelle révèle à quel point nous avons su traduire ce potentiel dans nos compétences sur le terrain. »* Il conçoit de fait un tableau dans lequel il décompose les compétences émotionnelles en vingt-cinq compétences qu'il explicite succinctement. (Tableau 2 page suivante).

En 2001, Goleman et Cherniss (2001) élaborent un tableau dans lequel les deux auteurs relatent 4 composantes principales : l'auto-évaluation, l'autorégulation, l'empathie et les aptitudes sociales de communication. Elles-mêmes sont regroupées en deux grandes catégories : les compétences émotionnelles personnelles et sociales. Nous pouvons observer ces compétences dans le tableau 3 ci-après traduit par B.Gendron (2007a). Notons enfin que pour les économistes des ressources humaines, le concept de compétences émotionnelles ne renvoie pas à des *« talents innés mais à des habiletés et des capacités développées à travers différentes expériences de vie depuis l'enfance, et qu'il laisse donc une place à leur apprentissage et à leur développement. »* (Gendron, 2009, p.44). D'autres auteurs plus récents ont repensé les compétences émotionnelles. Mikolakczak (2014, p.11) les définit comme étant *« la capacité - mise en pratique – à identifier, à comprendre, à exprimer, à gérer et à utiliser ses émotions et elles d'autrui. Elles jouent un rôle essentiel sur la santé mentale, la santé physique, la performance au travail et les relations sociales. »*

Tableau 2 : La compétence émotionnelle

La compétence personnelle : qui détermine la façon dont nous nous comportons		**La compétence sociale : concerne notre façon de gérer nos relations aux autres**	
La conscience de soi	**Connaître ses propres états intérieurs, ses préférences, ses ressources et ses intuitions.**	**L'empathie**	**La conscience des sentiments, des besoins et des soucis d'autrui**
La conscience de soi émotionnelle	Savoir reconnaître ses émotions et leurs effets	La compréhension des autres	Capter les sentiments et les points de vue des autres et éprouver un intérêt réel pour leurs soucis
Une autoévaluation précise	Connaître ses forces et ses faiblesses	La passion du service	Anticiper, reconnaître et satisfaire les besoins des clients
La confiance en soi	Être sûr de sa valeur et de ses capacités	L'enrichissement des autres	Sentir les besoins et les carences des autres et stimuler leurs capacités
La maîtrise de soi	**Savoir gérer ses états intérieurs, ses impulsions, ses ressources**	L'exploitation de la diversité	Savoir concilier des sensibilités différentes pour mieux saisir les opportunités
Le contrôle de soi	Gérer les émotions et les impulsions	Le sens politique	Savoir déchiffrer les flux émotionnels sous-jacents d'un groupe et ses relations de pouvoir.
La fiabilité	Se montrer honnête et intègre en toute circonstance	**Les aptitudes sociales**	**Induire des réponses favorables chez les autres**
La conscience professionnelle	S'acquitter de son travail de manière responsable	L'ascendant	Savoir employer la tactique efficace pour persuader
L'adaptabilité	Faire preuve de souplesse devant les changements	La communication	Envoyer des messages clairs et convaincants
L'innovation	Être à l'aise avec les approches, les idées, et les informations nouvelles.	La direction	Inspirer et guider les groupes et les gens
La motivation	**Les tendances émotionnelles qui nous aident à atteindre no buts**	Cristalliser les changements	Savoir initier ou gérer des changements
L'exigence de perfection	L'effort pour atteindre un niveau d'excellence, ou pour l'améliorer	Le sens de la médiation	Savoir négocier et résoudre les conflits
L'engagement	savoir épouser les objectifs du groupe ou de l'entreprise	Nouer des liens	Savoir cultiver des relations utiles
L'initiative	Être prêt à saisir les opportunités	Le sens de la collaboration et de la coopération	Travailler avec les autres à des objectifs communs
L'optimisme	Poursuivre ses objectifs avec ténacité malgré obstacles et déconvenues	Mobiliser une équipe	Créer une synergie de groupe au service d'objectifs communs

Source : tableau conçu à partir Goleman, D. (1998). *L'intelligence émotionnelle. Maîtriser nos émotions pour améliorer nos compétences personnelles et sociales*. New York : Bantam Books. Traduction française Roche, D. (1999). Paris : Éditions Robert Laffont, S.A., p. 42.

Tableau 3 : Les compétences de Goleman et Cherniss (2001) traduit par Gendron (2007a)

SOI COMPETENCES EMOTIONELLES PERSONELLES	**AUTRES** COMPETENCES EMOTIONELLES SOCIALES
Auto-évaluation ou Conscience de soi (des états, préférences, ressources et intuitions intérieurs) : Connaissance de soi, conscience émotionnelle de soi Auto-évaluation Estime de soi Confiance en soi…	**Empathie ou conscience sociale (conscience de ses sentiments, des besoins et des préoccupations des autres) :** Empathie Souci du service Compréhension organisationnelle…
Autorégulation ou Maitrise de soi (des états, impulsions et ressources intérieurs) : Contrôle de soi ou régulation de soi Fiabilité Droiture Adaptabilité Adhésion aux objectifs Initiative…	**Aptitudes sociales de communication :** Aider les autres à se perfectionner Motiver Influence Communication Savoir gérer les conflits Leadership Accompagner Catalyseur du changement Etablissement de relation Travailler en équipe et collaboration…

1.1 Le modèle des « 3S » et la conjonction des savoirs.

Gendron (2009, pp.38-39) cite Barnabé et Dupont (2001) pour évoquer la notion de leadership pédagogique. Le professeur doit certes posséder un savoir (Axe savoir), un intérêt pour ses apprenants (Axe élève) et susciter l'adhésion de ses élèves (Axe participation). L'objectif est de faire en sorte que les élèves *« développent un bon rapport avec le savoir. De cette façon, la matière la matière enseignée n'est pas une fin en soi, mais un moyen au service d'une pédagogie axée sur l'appropriation au profit du développement de la personne. L'élève devient alors un véritable acteur de ses apprentissages… »* Le leadership *« démocratique »*, tel que le représentent

Lewin, Lippit et White en 1939, incarne ainsi une autorité axée sur un climat de confiance mutuelle, sur le respect d'autrui et la participation de tous les acteurs : professeurs et apprenants.

Mais Gendron (*ibid*., p.40) édicte que *« dans l'apprentissage de l'apprentissage, la figure du leadership de l'enseignant repose selon nous sur un autre modèle : Le Savoir pluriel du formateur (Gendron, 2006c) : savoirs, savoir-faire et savoir-être. »* (Figure 1)



Figure 1

En outre, Gendron (2009, p.41) définit le leadership *« comme étant la capacité à susciter la participation volontaire des personnes ou des groupes au regard des objectifs poursuivis. »* Celui-ci possède la faculté de comprendre les situations et surtout la faculté à influencer. Il doit donc réunir l'ensemble des *« 3S »*. Mais cette influence n'a rien de péjoratif. Il s'agit plutôt de *« mobiliser »* un groupe, convaincre les individus qui le composent, motiver tout un chacun. Gendron (*ibid.*) résume la fonction du leadership pédagogique de la façon suivante : *« Celui-ci est le moteur du groupe, il anime et répartit le travail, il a la capacité à proposer des méthodes de travail efficaces et de définir les grandes lignes d'action, il est capable de sentir, d'analyser et de réguler les tensions internes du groupe, il est garant de l'unité du groupe et le représente à l'extérieur. »* Il possède ainsi une *« habileté »* pédagogique aux multiples compétences émotionnelles.

Pour reprendre Barnabé et Dupont (*op.cit.*), l'enseignant leadership exerce son autorité dans un climat de confiance et dans le respect et l'estime de l'autre et de soi.

1.2 Le leadership transactionnel et transformationnel de l'enseignant.

Pour certains enseignants, il pourrait paraître superflu et surtout exagéré de traiter le professeur de manager, dans la mesure où bien des théories micro-économiques ont montré que le manager recherche sans cesse à maximiser le profit, au sens commercial et financier du terme. Le *« manager transactionnel »* met en place des tâches et en contrôle les résultats. (Gendron, 2009). Il semble donc aisé de transposer ce concept à l'enseignant qui, par exemple, supervise le travail effectué par ses apprenants.

À l'opposée, le *« manager transformationnel »* établit une relation *« qui unit le leader aux personnes dont il a la charge, à savoir des processus de transformation chez le collaborateur, tels le développement et l'épanouissement de l'élève.* » (*Ibid*., p.42). L'enseignant est perçu dans ce cas tel un leader démocratique qui sait, par ses compétences, influencer les élèves qu'il accompagne pour induire le changement. Il s'agit pour le professeur-leader de rendre l'apprenant acteur de son apprentissage, de son développement et par extension, de son avenir.

Enfin, l'enseignant-leader n'a pas pour seule mission de servir son institution, il vise *« le bien-être moral des personnes »* et possède la notion de service. Gendron (*ibid*., p.43) le qualifie de *« leader éthique »* qui *« inspire les personnes par son exemplarité et son authenticité. »* La personnalisation des apprentissages est le fil rouge de sa pédagogie dans la mesure où chacun des élèves est reconnu.

Le tableau 4 suivant reprend les figures du manager technocrate et leader. (Gendron, 2006a, 2007b).

Manager transactionnel	**Manager transformationnel**
Figure du technocrate	*Figure du leader*
Parle – Est orienté vers le produit	Écoute – Est orienté vers les personnes
Besoins du département – Compétition	Besoins du client – Coopération
Individuel – Logique	Groupe – Intuitif
Communique par écrit – Vendable	Communique oralement – Qualité
Image – Secret	Substance – Honnêteté
Gain à court terme – Résultats immédiats	Relation à long terme – Processus
Critique – Contrôle/sanctionne	Motivant – Motive/gratifie

Tableau 4

1.3 Le capital émotionnel de l'enseignant.

En Économie, le capital humain constitue un stock identifié et accumulé par ses sources et ses effets en termes socio-économiques. Pour Becker (1964), il s'agirait d'un ensemble de capacités intellectuelles (Savoirs), techniques (Savoir-Faire) qui ont des conséquences favorables sur la productivité et la production des entreprises.

De leur côté, les compétences émotionnelles ne sont pas reconnues dans le capital humain, dans la mesure où leur évaluation est différente de celle utilisée par les économistes, mettant peu en exergue la psychologie des individus dans leurs fonctions de production. En effet, Pourtois et Desmet (2004) énoncent qu'elles relèvent de la forme *« implicite »* de l'éducation et de la formation et se développent *« dans la sphère informelle de l'éducation… »* (Gendron, 2015, p.16).

Fort heureusement, (Hochschild, 1983) émet l'idée que dans les métiers *« émotionnels »*, ces mêmes compétences agissent de manière latente mais importante sur les performances personnelles, professionnelles et le développement des personnes.

L'économiste Heckman, *« prix Nobel »* et le politologue Wildavsky (1999) sont cités par Gendron (2015, pp.16-17) pour accentuer le rôle d'une *« approche élargie »* : *« a broader view of the way skills are produced in a modern economy is more appreciate. Once this body of research becomes accepted into the mainstream, the public discourse on skill formation will be substantially altered. Current policies regarding education and job training are based on fundamental misconceptions about the way socialy useful skills embodied in persons are produced. They focus on cognitive skills as measured by achievement or IQ test to the exclusion of social skills, self discipline and a variety of non-cognitive skills that are known to determine success in life. The preoccupation with cognition and academic « smarts » as measured by test scores to the exclusion of social adaptability and motivation causes a serious bias in the evolution of many human capital interventions. »*

Heckman ajoute (2000) que le capital émotionnel a un impact sur les performances, la productivité et les rendements au sein des entreprises. Et Gendron (2004) affirme qu'il impacterait favorablement le bien-être, la résilience, le développement des individus, la cohésion sociale… Elle va jusqu'à le considérer comme un *« booster du capital humain et social »* (2015, p.17).

C’est pourquoi, ignorer la prise en compte de ressources en compétences émotionnelles dans le calcul du capital humain semble sérieusement compromettre la véracité de sa valeur.

L’activité enseignante suppose, nous l’avons vu précédemment, de nombreuses compétences émotionnelles que nous avons relatées dans le tableau 3. C’est l’ensemble de ces mêmes compétences qui va nous permettre de définir le capital émotionnel au sens de Gendron (2004, p.9) :

« Le capital émotionnel est l’ensemble des compétences émotionnelles qui constituent une ressource inhérente à la personne, utile au développement personnel, professionnel et organisationnel et participe à la cohésion sociale et à la réussite personnelle, économique et sociale… ». Ce capital peut varier d’une personne à l’autre dans la mesure où il est dépendant d’un environnement favorable. Les compétences émotionnelles qui le constituent s’acquièrent en effet par une démarche d’apprentissage cognitive et conative. (Gendron, 2010). Auparavant, il faut bien admettre qu’avec l’effervescence de la théorie Piagetienne, la cognition prévalait. Cela peut paraître étrange dans la mesure où, sans désir, sans effort, sans engagement, sans volonté agrémentée par la confiance et l’estime de soi…, nul apprenant ne saurait apprendre. C’est pourquoi, Gendron (ibid.) a judicieusement revisité la fonction d’un apprentissage réussi.

« Successful Learning Process » = f (Conation, Affect, Cognition).

Dans un article consacré au management en éducation (2012, p.58), elle rappelle la définition des trois variables de la fonction : *« La cognition renvoie au processus d’encodage, de stockage et au processus et traitement de l’information. Elle questionne le « comment on apprend ». L’affect réfère à l’interprétation émotionnelle des perceptions, de l’information et des connaissances. Il questionne : « qu’est-ce que je ressens par rapport à cette information, cette nouvelle connaissance… ? » et est généralement associé aux attachements positifs ou négatifs par rapport à l’objet ou le sujet étudié. La conation est à l’articulation des deux, la connaissance et l’envie ou le plaisir d’apprendre questionnant le rapport au savoir ; elle interroge : « pourquoi je devrais apprendre ? » Précisément, il renvoie à la volonté et à la mise en mouvement d’apprendre (motivation). »*

1.4 Les propriétés du capital émotionnel.

- Le capital émotionnel s'avère être le plancher, la base du développement cognitif.

- Il joue un rôle positif sur les effets de synergie (1+1=3) dans l'apprentissage grâce aux vecteurs *« forces »* que constituent la cognition et la conation, dans le sens où les compétences émotionnelles interagissent de façon appropriée pour créer ces mêmes effets. (Izard, Kagan & Zajonc, 1984, cités par Gendron, 2010).

- D'autres chercheurs en neurocognition (Kort, Reilly & Picard, 2000 ; OCDE, 2002, OCDE-CERI, 2004) soulignent cette interaction et ses effets sur l'apprentissages.

- Enfin, des auteurs tels que (Ria & Chaliès, 2003) étudient la dynamique émotionnelle et remarquent que les compétences émotionnelles ont un impact considérable sur l'acquisition et/ou le développement des compétences professionnelles. Voilà qui pourrait être particulièrement édifiant dans le cadre de notre recherche.

Toutes ces propriétés nous poussent à penser qu'une carence en capital émotionnel risque d'amoindrir les performances des enseignants et des personnes dont elles ont la responsabilité, c'est-à-dire les élèves. Par exemple, un professeur qui se trouve en difficultés pour gérer sa classe, coopérer avec ses pairs, établir une relation bienveillante vis-à-vis de ses apprenants et avec leurs parents peut générer des troubles anxiogènes, des fragilités diverses telles que la dépression et le burn-out, des attitudes défensives voire même de la violence verbale et/ou physique qui nuisent à la relation pédagogique.

Nous reviendrons sur ce point en amont de ce travail. Il s'agira alors de dire comment la formation peut prévenir et lutter contre ses fléaux afin de former des enseignants pédagogues efficaces.

1.5 L'eudémonisme : nouveau concept clé du capital émotionnel.

Comme le démontre Gendron (2015, p.58) : *« Le capital émotionnel s'appuie sur une conception du bonheur au sens de l'eudémonisme. […]. Cette conception de l'économie du bonheur s'appuie sur les résultats de la psychologie et des sciences cognitives. Approche*

interdisciplinaire articulant l'économie, la sociologie, la psychologie et les sciences de l'éducation en général, le capital émotionnel discute les critères utilisés pour définir et mesurer l'économie du bonheur... » Et elle précise en outre que ce dernier n'est pas à confondre avec le bien-être *« subjectif »* et qu'il se différencie du bien-être *« objectif »*, si l'on en réfère à la psychologie positive de Seligman. Les économistes classiques utilitaristes, tels que Walras et surtout Pareto, ont été très restrictifs sur le sujet. En effet, ils considèrent que la fonction d'utilité atteint un optimum généralisé, c'est-à-dire le meilleur des possibles, lorsque la satisfaction d'un individu n'atteint pas celle d'un autre. C'est pourquoi Layard (1980) propose de revisiter la fonction d'utilité qui intègre une forme de bonheur objectif, et non centré sur l'individu seul. Au contraire, ce bonheur caractérisé par un état durable et équilibré de l'esprit et du corps, va au-delà du principe hédoniste qui flatte uniquement les plaisirs, plus ponctuels et éphémères.

Ainsi, nous considèrerons *« l'eudémonisme social »* (*ibid*., p.59) pour montrer que l'économie du bonheur *« affecte les comportements et mode d'action »* et pourrait ainsi concerner les actions pédagogiques des enseignants. Et si l'on fait référence au paradoxe de Easterlin (1974), pour lequel la satisfaction des individus (appelés aussi Ménages) n'augmente pas nécessairement avec l'augmentation des revenus.

Enfin, nous rejoindrons Gendron (*ibid.*, p.60) pour affirmer que : *« Constitué de compétences émotionnelles, le capital émotionnel renvoie à des compétences de vie nécessaires pour « réussir sa vie ». Il participe à la l'apprentissage du bonheur et au mieux-être des personnes, à la performance des organisations et à une société plus équilibrée et en meilleure cohésion. Comme paradigme d'avenir de la pensée et de l'action économiques, il renvoie à la conception du bonheur où le bonheur se construit et peut s'apprendre. »*

1.6 Développer son capital émotionnel de l'enseignant par la régulation des émotions.

De nombreuses situations qui ont trait à la relation pédagogique font naître une nécessaire régulation parce que l'émotion est en *« désaccord avec les objectifs de l'individu. »* (Mikolajczak, 2014, p.136). Ces situations émotionnelles peuvent concerner, entre autres, l'atteinte au bien-être C'est aussi le cas lorsque l'émotion empêche une performance optimale au travail, ou encore nuit

à la relation à autrui. À cet effet, il n'est plus à démontrer que la vie en société serait difficile si nous exprimions nos émotions, principalement négatives, sans tenter une régulation, un contrôle de ces dernières. L'expression des émotions est contextuelle et renvoie à des normes. (Ekman, Sorenson & Friesen, 1969). Elle dépend également de la culture des personnes, de leur continent et pays de naissance. Certaines entités, telles que les entreprises, les familles prescrivent et mettent en valeur les émotions positives et proscrivent d'expression négatives. (Hochscild, 1983).

L'objectif de la nécessaire régulation des émotions pour Gross et Thompson (2007) est d'être capable, pour un individu donné, d'adapter un comportement qui permette à l'individu de modifier :

- Le type d'émotion : la personne est à même de passer d'une émotion négative, à une absence d'émotion voire à une émotion positive. C'est un des cas les plus fréquents. Mais il n'est pas exclusif lorsqu'il y a transformation d'une émotion négative par une autre émotion négative, par exemple, la tristesse par la colère.

- L'intensité des émotions : elle concerne tous les types d'émotions, fussent-ils de valence négative ou positive. Comme son nom l'indique, il s'agit dans ce cas d'augmenter ou de diminuer l'amplitude de l'émotion.

- La durée de l'émotion : le temps de l'émotion peut être augmenté ou au contraire raccourci.

- La composante de l'émotion : elle consiste à modifier les caractéristiques de l'émotion.

Les travaux de Gross (2008) ont permis de démontrer que les deux formes les plus usuelles de régulation émotionnelle sont représentées par une diminution des émotions négatives et une augmentation des émotions positives. Par exemple, lorsque nous cherchons à prolonger un moment de plaisir, comme par hédonisme, l'intensité et la durée de l'émotion positive peut être augmentée. En outre, deux autres formes de régulation ne sont pas en reste. La diminution des émotions positives et l'augmentation des émotions négatives peuvent être fort intéressantes et utiles dans certaines situations. Par exemple, un niveau élevé de sévérité dès la prise de contact avec ses élèves peut permettre au professeur de créer un cadre disciplinaire. À l'opposé, avoir un regard plus ou

moins triste devant un pair, voire un supérieur hiérarchique…traduit souvent la recherche d'un soutien, d'une remise en confiance…

La régulation émotionnelle a donné lieu à bien des études, et bon nombre d'entre elles ont confirmé sa nécessité. D'une part, la performance professionnelle augmente inexorablement en corrélation avec la capacité du professeur à gérer ses émotions. Pons, Doudin & Harris (2004), cités par Doudin & Curchod-Ruedi (2015, p.76) *« l'expérience émotionnelle des enseignants auraient une incidence directe sur la qualité des apprentissages et sur l'expérience relationnelle des élèves. »* D'autres part, ces derniers citent également (*ibid.*) Saarni (1999) qui a *« identifié les compétences que les enseignants devraient pouvoir construire comme la conscience de leurs propres émotions, la reconnaissance et la compréhension des émotions des autres (élèves, parents, collègues, direction, etc.), la capacité d'empathie et la capacité à gérer ses émotions. »* Les élèves acquerraient ainsi des compétences à gérer leurs émotions.

Pour certains enseignants, la peur de nuire à la relation purement pédagogique, d'être trop proches de leurs apprenants les empêchent d'ancrer leurs actions de pédagogue dans la sphère émotionnelle. D'autres, *a contrario*, intègrent les émotions dans la relation pédagogique de façon trop invasive, à tel point qu'ils en oublient leur rôle de didacticien. La régulation émotionnelle doit s'imposer et avoir raison des excès évoqués. Enfin, nous n'oublierons pas de mentionner que la régulation émotionnelle semble avoir un impact réel et positif sur le bien-être, certains troubles psychologiques et la santé physique. Elle permet d'optimiser la valence de bien des compétences émotionnelles. Nous y reviendrons plus en aval dans ce travail, lors de l'évocation de l'état actuel de la santé de enseignants.

1.6.1 La régulation des émotions négatives *a priori*.

Ce type de régulation se caractérise par les efforts investis avant que les émotions négatives se manifestent. (Gross, 2007). Mikolajczak (2014., p.156) parle de *« Gestion préventive des émotions. »* Il s'agit alors d'anticiper, autant que faire se peut, les émotions négatives générées par la une situation donnée. Plus une émotion est anticipée, plus facile semble être la régulation. (Loewenstein, 2007). Cependant, il est à noter que quelques biais peuvent interférer sur l'anticipation. Il s'agit par exemple :

- Des **biais d'impact** lorsque pour une situation future, la valence et la durée d'une émotion est surestimée. C'est pourquoi, certains individus préfèrent demeurer dans une situation relationnelle néfaste plutôt que de rompre car ils surévaluent l'intensité de la douleur qu'engendrerait une rupture.

- Des **biais de mémoire**, mémoire dans laquelle s'ancre le passé sur lequel se base le sujet pour prédire son futur. (Quoidbach, Hansenne & Mottet, 2008). Notons que le passé peut apparaître déformé par une mémoire imparfaite, ce qui biaise les prédictions.

Un corolaire apparaît : plus les biais sont identifiés, plus aisément seront anticipées les conséquences émotionnelles d'une situation, et plus les prédictions seront mieux utilisées dans les différentes situations de vie.

Il reste aussi à savoir pourquoi de nombreuses personnes ne recherchent pas absolument à aller vers des situations dans lesquelles les émotions positives seraient maximisées et les émotions négatives minimisées. La psychologie clinique serait probablement à même de nous donner une explication sur ces actions paradoxales. Néanmoins, les situations chargées d'émotions négatives à court terme peuvent être contrebalancées par des émotions positives à long terme. À ce propos, Mikolajczak (2014, p.159) mentionne : *« Éviter les situations parce qu'elles déclenchent des émotions négatives serait hautement dysfonctionnel… »* Prenons le cas du professeur qui s'absente au motif de difficulté de gestion classe. L'arrêt de travail, même s'il peut sembler annihiler les émotions négatives à court terme, ne génèrent pas pour autant une augmentation des émotions positives et pis encore, il entretient et fait naître d'autres émotions négatives quasi-immédiat et à moyen terme telles que, par exemple, la culpabilité et le doute. Il faudrait ainsi penser à raisonner à long terme et non à court terme par impulsivité, ou pour respecter des *« règles de décision »*, sortes d'idées préétablies ou encore par *« désir d'être rationnel »*. (*Ibid*, p.160). Le bien-être émotionnel s'en trouvera maximisé.

Enfin, l'évaluation de la situation relève de la perception de tout un chacun. Et comme le pense Lazarus et Folkman (1984), Ce n'est pas forcément la situation elle-même qui déclenche l'émotion mais la perception que l'individu a de l'événement. De fait, si nous voulons changer nos émotions, il faudrait modifier notre perception de la situation (Ochsner & Gross, 2005) et des ressources intrinsèques dont nous n'avons pas toujours conscience, mais qui résident en nous de façon latente.

Une dernière affirmation, et non des moindres, plus une émotion est régulée *a priori*, moins elle devra l'être *a posteriori*.

1.6.2 La régulation des émotions négatives *a posteriori*.

« La « régulation a posteriori » correspond aux efforts menés dans le but de moduler l'émotion après qu'elle a émergé. » Mikolajczak (*op.cit,* p.163). L'auteur ajoute qu'il peut s'agir de situations imprévues ou incorrectement anticipées, génératrices d'émotions négatives, de situations qui sont le fruit d'un apprentissage par transmission orale (LeDoux, 1998), par observation et par expérience personnelle.

Pour pallier les difficultés que peuvent entraîner les émotions négatives, plusieurs stratégies *a posteriori* sont alors possibles, et nous allons les développer succinctement. Sachant qu'il n'existe pas une seule méthode possible et que la combinaison de plusieurs peut être indiquée. De même, l'ordre de la présentation de ces mêmes méthodes n'a pas d'importance, chacun tentera de trouver la ou les méthode(s) qui lui convien(nen)t le mieux.

1.6.2.1 La modification de la situation.

Les méthodes directes ont pour but de corriger l'émotion négative à sa source avec pour objectif de se sentir plus heureux et en meilleure santé. De fait, les performances scolaires et professionnelles des individus sont plus probantes. (Struthers, Perry & Menec, 2000). Il s'agit donc de se défaire du problème qui a fait naître l'émotion. (Gross, 1998b).

Les méthodes indirectes nécessitent l'action d'un tiers, par exemple un de nos pairs. Le sujet est ainsi dans l'incapacité de résoudre seul une difficulté. Encore faut-il qu'il puisse exprimer ses émotions à la façon dont nous l'avons expliqué plus en amont de ce travail. Des études effectuées par des psychologues de la santé tels que Bruchon-Schweitzer (2002) ont montré que ce mode de gestion de la situation a des effets très positifs sur le stress et sur la santé physique. À condition néanmoins de ne pas tomber dans l'excès, à savoir d'éviter de faire appel systématiquement à autrui pour ne pas devenir dépendant. Le sentiment d'incompétence s'en trouvera à cet effet annihilé. (Newman, 1994).

1.6.2.2 Le changement cognitif.

Ochsner et Gross (2005) ont indiqué qu'il faut être capable de modifier notre perception d'une situation pour altérer une émotion négative. Nous retiendrons deux manières de changer cette même perception. La première est la réévaluation de la situation qui consiste à reconsidérer la perception d'une situation vécue. Cette action est très conative, mais finit le plus souvent par s'automatiser. Pour ce faire, les individus peuvent :

- Analyser leurs croyances, c'est-à-dire *« examiner les arguments en faveur de ce qu'ils pensent et ressentent ET à rechercher les arguments qui, au contraire, contredisent leurs pensées et leur ressenti. »* (McKay, Wood, Brantley, 2007, cités par Mikolajczak, *op.cit*, p.170). Burns (1999) a d'ailleurs mis en avant les principaux processus de distorsion cognitive qui sont la pensée du *« tout ou rien »* (Percevoir les choses de façon très dichotomique), la sur-généralisation (extrapolation à partir d'un seul fait), le filtre mental (Se centrer sur un détail négatif ou hors contexte pour ne retenir que celui-ci à défaut des autres plus positifs), le rejet positif (le sujet, même s'il réalise des actions positives, les rejette systématiquement et vit sur un mode d'auto-d'évaluation), tirer des conclusions hâtives en l'absence de preuves suffisantes, la catastrophisation et la minimisation, le raisonnement émotionnel (Penser que les émotions négatives ressenties sont le fruit de la réalité) et la personnalisation (Se considérer coupable des échecs, les réussites étant le résultat du hasard).
- Relativiser, il s'agit le plus souvent de minimiser un fait, le sens d'une parole et de le comparer à une situation plus délétère, actuelle ou passée.

- Chercher le ou les point(s) positif(s). *« À quelque chose, malheur est bon ! »* Ce vieil adage nous montre qu'il existe toujours une conséquence positive dans ce qui peut nous paraître néfaste dans un premier temps. Il faut donc identifier quel est ce point positif. De même, une métaphore bouddhiste indique que la tempête que nous subissons si nous nous trouvons en pleine mer, paraît très atténuée si nous observons la mer d'un avion.

- Chercher les effets positifs à terme. Parfois, les ressentis négatifs à court terme d'une situation donnée, peuvent évoluer positivement plus tard. Les exemples fusent, si l'on pense, par exemple, à une séparation qui permet ultérieurement une rencontre heureuse,

un licenciement qui donne lieu à une remise en question et peut-être aussi à la trouvaille d'un meilleur travail…

1.6.2.3 Réorienter son regard sur l'émotion.

L'émotion négative est sélective et suscite des réactions variées puisqu'elle met en lumière des éléments négatifs à défaut d'éléments positifs. C'est à l'évidence très utile en cas de danger immédiat, mais beaucoup plus néfaste à terme, dans la mesure où elle ne permet pas un retour rapide à un état plus heureux. L'individu doit alors se méfier de ne pas tomber dans des obsessions de pensées moroses qui l'entraîneraient dans un cercle vicieux. Il devrait tenter d'inverser la tendance en optant pour la distraction. Il peut alors avoir recours à des distractions interne lorsqu'il arrive à penser à autre chose, ou des distractions externes qui l'invitent à faire autre chose. (McKay, Wood & Brantley, 2007). Finalement, ne vaudrait-il pas mieux faire face à la situation et accepter ses émotions plutôt que de les fuir ou de s'engouffrer dans le déni, dont le but est de refuser la reconnaissance d'une réalité ennuyeuse ?

1.6.2.4 L'acceptation des émotions.

Tous les propos susvisés ont leur sens si le sujet est capable d'accepter les émotions négatives. En effet, il est difficile de réévaluer de façon positive certains événements qui créent des émotions négatives. Toute lutte, même justifiée, car émanant d'une situation vécue comme cruelle et injuste, ne fait qu'entretenir les émotions négatives, voire même les renforce, au détriment de notre santé physique et mentale.

En situation d'acceptation, le sujet ne doit pas pour autant rester passif voire résigné, il doit essayer d'accueillir l'événement désagréable. Les émotions qu'il provoque ne présagent en rien du futur. (Linehan, 1993). Tenir compte du passé pour orienter les actions présentes ou à venir est plutôt indiqué, mais surtout, il ne faudrait ni oublier, ni négliger le temps présent. Il faut tout de même reconnaître qu'avoir la capacité d'accepter ses émotions nécessite le plus souvent un travail sur soi. Nous pouvons à ce sujet citer, à titre d'exemples, deux thérapies qui intègrent un travail sur l'acceptation : La mindfullness (Baer, 2003) et l'*« Acceptance and Commitment Therapy. »* (Hayes, Strosahl & Wilson, 1999).

1.6.2.5 Le partage social des émotions.

L'expression *« partage social »* est l'acte par lequel un individu partage une ou des émotion(s) avec autrui, ce dernier n'en étant pas à l'origine. Si c'était le cas, on parlerait alors d'*« expression clarificatrice. »* (Mikolajczak, *op.cit.*, p.176).

Rimé, (2005) a démontré que dans de très nombreuses situations émotionnelles positives ou négatives, les personnes éprouvent le besoin de parler, de procéder à un partage social des émotions qu'ils ont ressenties. Et, plus la ou les émotions a (ont) une intensité élevée, plus le partage s'impose au sujet et est plus fréquent. Idem s'il implique un grand nombre de personnes.

Pour Rimé (2005, 2007), ce partage est un outil puissant de régulation émotionnelle. Il a pour propriétés d'augmenter la durée des émotions positives et de diminuer celle des émotions négatives. En revanche, il ne procure pas d'effet *« direct »* rédempteur. Il possède plutôt des qualités au effets *« indirects »* que nous pouvons énumérer ci-après :

- Il maintient ou permet un sentiment d'appartenance et crée du lien avec l'environnement social,
- Il fait renaître l'assurance du sujet en attente d'affection et augmente l'estime de soi par la revalorisation,
- Il procure assistance dans la modification de la situation et une aide à la réévaluation cognitive, la perception de la situation pouvant ainsi être modifiée grâce à l'aide du groupe social,
- Il peut aider à la distraction.

Les groupes d'analyses de pratiques professionnelles ne possèdent-ils pas les qualités que nous venons d'énoncer ? Nous y reviendrons plus en aval dans ce travail de recherche.

En ce qui concerne l'*« expression clarificatrice »* dont l'origine de l'émotion, rappelons-le, dépend de l'interlocuteur, permet le plupart du temps de résoudre une difficulté émotionnelle à condition que la diplomatie soit de rigueur, et de choisir le moment opportun. Il est de fait très important de savoir attendre, doser ses paroles par des mots, qui n'affecteront négativement pas le sujet, ou bien qui ne mettront pas en position défensive. Le silence peut aussi avoir ses mots jutes lorsqu'il s'immisce sporadiquement dans une conversation…Le plus difficile est de déceler quelles émotions vont se déclencher chez autrui au moment de l'échange, pour le convaincre. C'est par exemple le cas des professeurs face à leurs apprenants.

Il existe des méthodes qui permettent de rendre la régulation plus aisée, notamment les techniques de relaxation dirigée ou personnelle…Elles ne font pas disparaître les émotions négatives mais s'il est souvent entendu que le moral agit sur le corps, la réciproque est vraie en cas d'usage de ces techniques. (McKay et *al*., *ibid.*)

1.7 La mésaventure de la régulation émotionnelle.

Certaines stratégies de régulation provoquent des effets délétères lorsque les personnes anticipent les émotions induites par certaines situations et ne les prennent pas en considération.

1.7.1 Les stratégies de dysfonctionnement de la régulation *a priori*.

Lorsque le sujet ne cesse de retarder son action en réponse à l'ennui ou l'angoisse qu'elle génère, il procrastine. Si cette stratégie peut paraître bénéfique à court terme, elle induit le plus souvent un manque de performances académiques et professionnelles. (Steel, Brothen & Wambach, 2001). Le fait d'entretenir une situation dont on aurait pu se soustraire parce que le sujet se refuse à bien mesurer la réalité du côté néfaste, mène à terme à un échec en puissance. Enfin, il y a malheureusement des situations anxiogènes, dont l'individu projette une issue défavorable, alors qu'il n'en est rien. Il pratique alors une stratégie d'évitement dont il peut ressentir des conséquences positives à très court terme, mais fort nuisibles à moyen et long terme. (Luminet, 2002). Affronter apparaît alors préconisé pour combattre les névroses d'angoisses ou phobiques afin d'annihiler les troubles physiques et moraux qui en découlent.

1.7.2 Les stratégies de dysfonctionnement de la régulation *a posteriori*.

Dans la gestion de la situation, on notera l'impuissance acquise lorsque le sujet pense que tout effort est inefficace pour sortir d'un état émotionnel négatif. Il s'expose alors à la dépression. (Peterson, Maier & Seligman, 1993). Si ce dernier choisit la stratégie d'orientation de la situation, la rumination, qui consiste à seriner des pensées similaires ou le déni, est inefficace en cas d'inaction. Elle augmente la durée et l'intensité des émotions négatives (Bushman, 2002).

Un changement cognitif peuvent est un état pour lequel l'individu dramatise une situation. La recherche un bouc émissaire consiste à réprimander autrui en vertu d'une incapacité de pallier une difficulté et par peur d'être mis au pilori.

D'autres stratégies consistent à cacher les émotions, tant par la voix, que par le visage et le corps. L'inauthenticité de notre être est néfaste sur la santé pour soi et même pour nos interlocuteurs. (Grandley, Fisk, Mattila, Jansen & Sideman, 2005). Le retrait social, dont nous pourrions penser qu'il permet de prendre du recul, mène à la rumination s'il se prolonge et crée donc des émotions négatives. Un des seuls véritables avantages de ce retrait serait qu'il permet d'éviter des conflits avec violences verbales ou physiques.

Il est aussi noté l'usage d'expression inappropriée, qui dans un contexte précis, ne sont pas recevables pour un interlocuteur. Tout aussi répréhensible est l'agression orale tant son efficacité est illusoire, dans la mesure où elle peut même provoquer des pathologies cardio-vasculaires. (Miller, Smith, Turner, Guijaro & Hallet, 1996 cités par Mikolajczak (*ibid*.)).

Si enfin, l'alcool et la prise d'anxiolytiques absorbés en doses conséquentes sont utilisés à des fins de régulation des émotions négatives, la santé mentale et physique est nettement altérée à terme, y compris les performances académiques et professionnelles. (Single, Rehm, Robson, & Van Truong, 2000 ; Mangione, Howland, Amick, Cote, Lee, Bell et al., 1999, cités par Mikolajczak (*ibid.*).

1.8 La régulation des émotions positives.

Ce type d'émotions est ressenti lorsqu'une personne ne sent pas en danger. Nous pouvons citer par exemple, la joie, l'allégresse, l'épanouissement, la bonne humeur, la décontraction, la bonne disposition, la sérénité, la confiance et même l'extase, l'euphorie ou encore l'exaltation…

Ces émotions agissent sur nos cognitions, Isen (1999) nous indique qu'elles contribuent à mieux comprendre et organiser les informations, à trouver des solutions face aux difficultés.

Quoidbach (2014, p.197) énonce : *« Au niveau des comportements, les émotions positives augmentent la tendance à s'engager dans des activités variées : la joie et le bonheur poussent les individus à interagir et à jouer ; l'intérêt motive à explorer l'environnement (Frijda & Mesquita, 1994). Ainsi, les personnes chez qui on a induit des émotions positives portent un intérêt plus*

marqué à se lancer dans un grand nombre d'activités sociales […] (Cunningham, 1988a) et sont plus enclines à initier la conversation avec autrui ainsi que les personnes en état négatif ou neutre (Cunningham, 1988b). Par ailleurs, les émotions positives permettent de récupérer plus rapidement des émotions négatives et d'augmenter la capacité de résilience. » De plus, les émotions positives favorisent la relation d'aide et de coopération. (Isen, *ibid.*). Voilà qui pourrait sembler particulièrement salutaire pour les enseignants et même pour leurs élèves. Qui plus est, elles constituent le vecteur directeur des meilleurs leaders. Elles rendent plus aisées les relations humaines et maintiennent les liens sociaux. Sans oublier que ces émotions positives impliquent d'autres émotions de ce type, on a alors affaire à un cercle vertueux.

Enfin, la santé des individus est sensiblement améliorée et leur durée de vie allongée. En bref, *« Savoir tirer le meilleur profit des émotions positives, c'est donc non seulement agréable, mais c'est aussi améliorer bien d'autres aspects de notre vie : énergie, confiance et estime de soi, efficacité relationnelle, productivité au travail, santé mentale et même physique. »* (Quoidbach, *ibid.*, p.201).

1.8.1 Les méthodes de régulation des émotions positives *a priori*.

En ce qui concerne la régulation *a priori*, plusieurs stratégies sont proposées :

- La modification de l'environnement humain et spatial agit inexorablement sur notre état mental et physique.
- La technique d'amorçage aussi appelée *« auto-priming »* (Ben-Sharar, 2006), nous invite à nous entourer d'éléments positifs tels des lieux, des personnes bien sûr, des peintures, de la musique… autant de choses qui agrémentent un état émotionnel positif.
- La reconnaissance envers autrui serait très préconisée car elle ne suscite pas l'envie, la jalousie, le stress…Il s'agit de penser à remercier quiconque, aussi stupide que cela puisse paraître, et plus largement, avoir de la gratitude envers la vie qui pourrait être pire que celle que nous vivons. Précisons aussi que les personnes qui pratiquent la reconnaissance manifestent plus d'empathie et pardonnent plus aisément. (McCullough, Emmons & Tsang, 2002).
- Les flows appelés aussi flux par Csikszentmihalyi (1990) cité par Quoidbach, (*ibid.*, p.204), *« est cet état de conscience et de maîtrise d'une activité passionnante dans*

laquelle nous sommes profondément absorbés jusqu'à oublier le temps qui passe et l'environnement extérieur. » Pour éviter la frustration, l'anxiété ou à l'opposé l'ennui, la compétence doit être corrélée avec la difficulté rencontrée. Et si nous voulons maintenir le plaisir dans une tâche donnée, il faut n'avoir de cesse que d'en augmenter la difficulté pour entretenir des émotions positives telles que, par exemple, l'humeur, la joie et par extension, le bonheur de vivre. (Lyubomirsky, 2008).

- La méditation serait, pour de nombreux scientifiques, source de bonheur. (Kabat-Zinn, 2003). Elle autorise le sujet à mieux gérer son stress, son anxiété, la dépression et mêmes les douleurs physiques et de nombreuses pathologies.
- La pratique d'un sport, même en amateur, participerait largement à un impact colossal sur notre santé physique et mentale.

1.8.2 Les méthodes de régulation des émotions positives *a posteriori*.

Même si depuis la nuit des temps, les hommes vivent presque sans cesse dans la projection sur leur futur, ou au contraire ont tendance à ressasser le passé, vivre le temps présent serait extrêmement important si l'on veut ressentir et/ou entretenir des émotions positives. (Bryant, 1989). Peut-être aussi ne prend-on pas assez le temps d'explorer ou de savourer ? Pourquoi donc avoir tendance au pessimisme plutôt qu'à l'optimisme ? Une fois de plus, la méditation, telle que la mindfulness qui implique pour le sujet une attention particulière sur le moment présent et sur le physique, aurait un réel impact sur la vie des individus à bien des égards : la santé, le stress… Et plus généralement, ces derniers tendent avec plus de facilité vers le bonheur. Comme le chante Mahé (2016), *« Il est où le bonheur, il est où ? Le bonheur, il est là ! »* À force de chercher, d'espérer ce dernier, ne serait-il pas finalement parmi nous ? Il faudrait certainement prendre le temps pour réapprécier chaque chose, même celles qui nous paraissent les plus dérisoires, pour ne pas perdre le plaisir eu égard au processus d'adaptation hédonique dont nous parlent Brickman et Campbell (1971).

À l'opposé, se retremper dans le passé en se concentrant sur un souvenir qui a créé des émotions positives, ou se projeter dans le futur permettrait une augmentation du bonheur nous disent MacLeaod & Conway (2005). Mieux encore, *« Se replonger dans d'heureux souvenirs permet aussi à mieux apprécier le présent, d'augmenter son estime de soi et de vivre des émotions positives plus intenses de manière générale. »* (Bryant, Smart & King, 2005 cités par Quoidbach,

ibid., p.215). Quant au voyage mental dans le futur, l'auteur le trouve particulièrement efficace pour générer des émotions positives et par extension, du bonheur.

À l'inverse, certaines stratégies sont dysfonctionnelles. Nous pouvons citer l'inhibition de l'expression émotionnelle, qui consiste à pratiquer la rétention orale et/ou physique des émotions positives. L'inattention qui s'oppose au fait que le sujet soit présent et qui annihile l'effet positif d'une émotion, les attributions externes qui ont pour but de rendre négatif un événement futur présumé positif… À ce propos, certains individus ont aussi tendance injecter des causes externes péjoratives dans un instant émotionnel positif présent, ou encore en pointer du doigt le détail négatif.

Nous venons de décliner un ensemble de manières pour réguler les émotions positives qui ont des effets en termes cognitifs, comportementaux personnels et en société, et même sur la santé physique et mentale.

1.9 La compréhension des émotions des enseignants, leur régulation pour exercer le leadership dans la relation pédagogique.

À l'école, *« les chercheurs s'accordent également sur l'impact, en tant que leader, du chef d'établissement sur le climat scolaire et relèvent que l'influence de celui-ci tient plus à sa personnalité qu'à son pouvoir institutionnel effectif »* nous disent Dutercq (2005) cité par Curchod-Ruedi et Doudin, (2009, p.123). Cela signifierait d'ores et déjà que l'enseignant, s'il veut devenir leader, doit être épaulé par un leader principal flexible qui participe notamment aux montages des projets pédagogiques, à la formation des professeurs, à l'élaboration des projets éducatifs et d'établissement…Le leadership s'entend comme étant un catalyseur de la richesse des compétences de chacun des acteurs de sa structure. Pour Gond et Mignonac (2002), le leader serait un *« manager d'émotions »* dans la mesure où son action est de type relationnel. Ce dernier doit à cet effet posséder de nombreuses compétences émotionnelles sociales que nous avons en partie retracées dans le modèle de Goleman et Cherniss (2001).

1.9.1 Le leadership en pédagogie.

Lorsque nous pensons à un leadership, nous pensons d'emblée à une personne qui exerce une influence sur autrui. D'un point de vue pédagogique, Langlois et Lapointe (2OO2) définissent le leadership pédagogique tel l'enseignant qui exerce une influence sur les processus d'enseignement. La compétence de leadership exige la mise en œuvre d'analyse de pratiques réflexives nous dit Lafortune (2009). Cette démarche est de type socioconstructiviste dans la mesure où les professeurs peuvent développer cette compétence au travers d'échanges avec des pairs et/ou des formateurs sur la façon dont chacun appréhende la pédagogie au sens large.

A cette égard, Lafortune ajoute (*ibid*., p.66) : *« Le leadership d'accompagnement se veut un processus d'influence menant à un changement en éducation en allant jusqu'aux pratiques professionnelles et pédagogiques en classe. Il s'exerce et se développe par la réflexion individuelle et collective et par l'interaction avec les personnels scolaires pour susciter des prises de conscience conduisant à des changements dans l'action. »*

1.9.2 Comprendre ses propres émotions et celles d'autrui dans la fonction encadrante.

Bowen (1978) évoque un concept qui se caractérise par la maîtrise des émotions, par l'intellect et le degré de fusion qu'il existe entre les deux en fonction de l'intensité émotive du sujet. Plus ce dernier est émotif, plus l'osmose est forte. Si tel est le cas, apparaissent alors *« un manque de souplesse, une adaptabilité limitée, une dépendance affective au sein de l'entourage, une vulnérabilité extrême à tout dysfonctionnement. [...]. Les deux niveaux émotifs et intellectuels sont facilement discernables »* (Curchod-Ruedi & Doudin, (2009, p.125). Ainsi, si des individus tels que les enseignants éprouvent des difficultés à différencier leur pédagogie, ils privilégient très souvent des attitudes défensives. Au contraire, un enseignant leader qui intègre la différenciation semble plus enclin à s'investir dans les émotions des autres sans pour autant en être contaminé. N'est-ce-pas aussi le gage de l'empathie ? C'est-à-dire le fait de comprendre l'autre sans s'imprégner de ses émotions.

En outre, Pons, Doudin, Harris et De Rosnay (2002) ont créé le concept de méta-émotion. À savoir, ce que le sujet comprend consciemment de ses émotions, leur nature, leur cause, leur conséquence et de sa capacité à réguler le ressenti et la manifestation émotionnelle. Pour ce faire,

il doit connaître les émotions des autres. Plusieurs études, notamment celles de Gendron (2009) ont montré que l'enseignant doit être à même de réfléchir sur la dimension émotionnelle de la relation pédagogique qui le relie à ses apprenants.

Dans la fonction encadrante, les apprenants doivent se sentir à la fois cadrés disciplinairement et soutenus par leur professeur pour progresser dans leurs apprentissages au sens large. C'est ce qu'a tenté d'éclairer le modèle systémique composé d'éléments en interaction relationnelle dont il est possible d'altérer les dysfonctionnements. À l'inverse, l'agrégat représente un groupe désorganisé relativement anarchique dans lequel se trouvent des divisions, des cabales, d'élève isolé voire même pris pour cible et d'autres actes répréhensibles qui nuisent à la relation pédagogique, principalement à l'apprentissage en portant atteinte à la l'élève. (Curonici, Joliat & McCulloch, 2006). C'est dire l'importance de l'enseignant qui doit à la fois posséder deux capacités qu'il doit exercer simultanément dans un système donné : celle de s'acclimater, tout en conservant le cadre qu'il a fixé. Parfois même en accord avec ses élèves, si l'on s'en réfère à la constitution des chartes de vie de classe. En référence aux émotions, un corollaire apparaît alors : *« Cela suppose que l'enseignant dispose de moyens de régulation supérieurs à ceux des élèves, lui permettant, en situation de tension de calmer l'impulsivité des élèves ou du groupe classe, L'enseignant serait alors capable de fournir un contenant émotionnel favorisant l'évolution du groupe. »* (Curchod-Ruedi & Doudin, (2009, p.128). Pour le professeur, la complexité du système encadrant est de jongler entre la rigidité abondante et un surplus de flexibilité, la recherche de l'optimalité en ces deux paramètres est de mise.

À l'identique, l'enseignant novice, a lui aussi besoin d'un système encadrant pour l'accompagner. C'est notamment le cas des jeunes lauréats des concours qui suivent une année de stage comme nous l'avons précisé dans la partie une de ce travail. Leur inspecteur, leur tuteur, leur formateur, leurs pairs et bien sûr, le chef d'établissement… peuvent avoir un rôle à jouer pour conseiller, orienter leurs actions, donner des pistes, voire même rassurer. Chaque membre de la communauté éducative devient ainsi un système encadrant en même temps qu'il est un système encadré. Ces interactions ont une incidence réelle sur la compréhension des émotions, principalement lorsque les enseignants ont épuisé leurs ressources émotionnelles pour résoudre une situation épineuse. (Curonici, Joliat & McCulloch, *ibid.*).

1.9.3 Fonction encadrante et régulation des émotions.

Nous nous permettrons à ce stade d'observer le point de vue de certains psychanalystes pour évoquer la fonction encadrante liée aux émotions. Plusieurs approches très intéressantes et judicieuses telles que celle de Winnicott (2006) qui spécifie que la mère jour un rôle de pare-excitation pour protéger son bébé incapable d'y faire face. Il nomme cette fonction *« holding ».* Les agressions extérieures dont l'intensité émotionnelle est trop importante pour son enfant et qui pourraient l'anéantir sont tempérées voire canalisées.

Par son approche, Anzieu (1985) stipule dans sa fonction N°3 que le Moi-Peau a la même propriété. Ce qui est très important dans la mesure où un excès ou un manque de pare-excitation peuvent empêcher l'enfant d'en venir à un auto-étayage pour assumer lui-même cette fonction.

Les recherches effectuées par Blanchard-Laville (2001) l'ont conduite à mettre en lumière la fonction contenante pour l'enfant pour pallier ses dysfonctionnements émotionnels. Ce qui la pousse à énoncer que cette même fonction joue à son tour un rôle de pare-excitation qui créé un espace de sécurité à l'intérieur du groupe classe qu'elle appelle le *« holding didactique bien tempéré. »* (*Ibid*., p.250) qui permettrait aux élèves de ne pas perdre leurs moyens en se laissant envahir par des émotions négatives trop fortes. Au contraire, les apprenants se verront encouragés et soutenus dans cet espace transitionnel pour vivre une véritable expérience d'apprentissage et de progrès.

1.9.4 Les types de régulations dans la gestion des émotions de la fonction encadrante.

Curchod-Ruedi et Doudin, (2009) ont élaboré une recherche auprès de 137 enseignants en formation continue (disparité homme femme quasi-parfaite) une situation professionnelle fictive dans laquelle ils leur demandaient, à l'aide d'un questionnaire, quelles émotions ils ressentiraient face à une agression verbale d'une de leurs élèves. Ils devaient en outre en évaluer l'intensité. Parmi ces émotions figuraient la colère, la peur, le dégoût, la tristesse, la joie, le mépris, la surprise, la culpabilité et la honte. 31% d'entre eux étaient considérés comme des leaders d'enseignants, ils occupaient à cet effet, par exemple, la fonction de formateurs, de responsable pédagogique…Les réponses données ont fait apparaître des résultats fort intéressants. Les émotions les plus intensément ressenties et manifestées à l'élève étaient la surprise, la colère et la tristesse. Plus

faiblement ont été perçus la peur, le dégoût et le mépris. S'agissant de la régulation émotionnelle, les deux émotions les plus sensiblement régulées sont la peur et le dégoût.

Concernant la régulation intentionnelle des émotions, celles dont le professeur estime qu'il ne peut les montrer librement étaient le dégoût, le mépris, et la honte. À un niveau moindre se trouvent la peur et la culpabilité. À l'opposé, les émotions que l'on peut manifester à l'élève s'avèrent être la colère, la tristesse, la joie et la surprise. Par ailleurs, l'intensité émotionnelle de l'élève agresseur semblerait plus forte que celle des enseignants quand il insulte ces derniers. Cette même intensité est supérieure à celle ressentie lors de l'agression du camarade.

La stratégie de gestion immédiate de la réaction face à l'agression met en avant que cinq enseignants n'auraient pas de réaction spontanée et préféreraient réfléchir. Ce qui semble attester d'un manque d'encadrement pour implémenter une action idoine. La majorité choisit de réagir verbalement soit par la conciliation, soit par la sanction. Dans le premier cas, l'erreur stratégique est manifeste face à l'intensité émotionnelle de l'élève agresseur qui ne laisse aucun espace à un dialogue immédiat. Le deuxième choix paraît alors la voie la plus appropriée selon les auteurs. Car elle autorise à penser que l'affrontement du professeur par la réprimande peut mettre en exergue la fonction contenante envers l'élève dépassée par ses émotions. Cette dernière réaction est surtout rencontrée chez les leaders d'enseignants qui manifestent plus de capacité à avoir une prise de recul en vertu de leur travail effectué sur ce sujet.

En outre, les chercheurs mentionnent qu'un nombre non négligeable de professeurs décline l'idée d'une présence émotionnelle de leur part dans une relation à l'élève au sein d'un établissement scolaire. Ce qui confirmerait l'idée que, pour certains enseignants, les émotions ressenties ne sont pas celles manifestées. De plus, ces mêmes professeurs constatent que l'école ne laisse pas de place à la verbalisation des émotions et à leur gestion. Pourtant, les auteurs de la recherche ajoutent (p.139) : *« Que ce soit pour protéger les élèves de manifestations émotionnelles humiliantes ou pour se protéger eux-mêmes en ne s'exprimant que prudemment quant aux émotions susceptibles de les vulnérabiliser aux yeux des élèves, les enseignants de notre recherche révèlent des compétences évidentes en termes de régulation émotionnelle leur permettant d'assurer une fonction d'encadrement à l'égard des élèves. »* L'on recouvre ainsi le rôle de *« holding didactique »* cher à Blanchard-Laville. (2001). Les leaders d'enseignants semblent plus performants que les autres enseignants, y compris les stagiaires, dans la mesure où ils attribuent à l'élève agresseur une intensité émotionnelle est plus faible. D'où la remarque de (Curonici et *al.*,

ibid.), qui soulignent que les enseignants nécessitent un système encadrant pour amortir la crise et provoquer un retournement, c'est-à-dire qu'ils soient à même d'encadrer à leur tour leurs apprenants. (Zeltner, Ampelas, Mallat, Mauriac, Waddington, Bronchard & Robin, 2002). Les analyses de pratiques professionnelles ne pourraient-elles alors jouer cette fonction ? ne permettraient-elles pas un développement des compétences émotionnelles et une régulation des émotions ?

2 L'accompagnement des professeurs en formation initiale Master MEEF pour développer le capital émotionnel et réguler leurs émotions.

2.1 État des lieux de la profession enseignante et des émotions dans la relation pédagogique.

Nombreux sont les auteurs qui soulignent que la pratique professorale est journellement emplie d'émotions positives et/ou négatives. Ces dernières toucheraient la sphère didactique lorsque, par exemple, passionnés par leur matière, nombreux enseignent celle-ci avec émotion. Mais plus encore serait atteinte la sphère pédagogique dans la relation interpersonnelle à leurs apprenants, aux parents et à leurs pairs (Zembylas, 2003 ; Saarni, 1999). La personne enseignante devrait pouvoir se distancer de ses émotions pour maîtriser l'intensité émotionnelle aux effets délétères dans la relation pédagogique. Force est de constater que cette régulation émotionnelle est difficile à atteindre et que les stagiaires éprouvent du stress, une perte de confiance, l'isolement, l'épuisement professionnel et même parfois le burn out. (Saarni, *ibid.*). La relation pédagogique se trouve alors totalement altérée.

Lafranchise, Lafortune et Rousseau (2009, p.175) nous énoncent : *« En situation d'insertion professionnelle, outre la tâche d'enseignement à accomplir, l'occupation d'un nouveau poste, la confrontation à la réalité de la pratique enseignante, la nécessité de faire sa place au sein de la collectivité éducative et de répondre aux exigences du milieu tout en préservant son intégrité ne sont que quelques-uns des enjeux susceptibles de faire émerger des émotions. »*

C'est le cas de ceux qui débutent dans le métier dans un contexte où le bien-être des enseignants, les difficultés liées à la relation à l'élève, à ses parents, n'a peut-être été jamais aussi complexe. De nombreux envahissements émotionnels sont à cet effet constatés très peu de temps

après l'entrée en formation et lors de la prise de fonction de stagiaire en établissement. Lafranchise, Lafortune et Rousseau (*ibid*.) le traduisent ainsi *: « L'émotion a envahi le champ subjectif de la personne de sorte qu'elle n'a pas eu la distance émotionnelle nécessaire pour réfléchir plus froidement et choisir une action plus efficace et plus adaptée, tout en lui permettant d'abaisser la tension émotionnelle émergeante. »* C'est dire si l'acquisition ou le développement des compétences émotionnelles constitutives d'un capital émotionnel *ad hoc* semble être *ipso facto* inéluctable. Dans le cas contraire, plusieurs effets pervers peuvent apparaître dès le début de la carrière et notamment lors de l'année de stage. Il peut s'agir selon Doudin, Curchod-Ruedi & Moreau de (2011, p.13) :

- *« L'épuisement émotionnel, avec l'impression d'avoir tari son énergie et de ne plus pouvoir donner sur le plan professionnel ;*
- *Une diminution de l'accomplissement personnel qui se vit comme un sentiment d'insatisfaction et d'échec pour ce qui est de la réussite personnelle dans son travail ;*
- *Une tendance à la déshumanisation (ou dépersonnalisation) de la relation avec une représentation impersonnelle et négative des élèves, des parents et des collègues. La relation est conduite de façon froide, distante, voire cynique. Cette dimension du burnout renvoie à la manifestation d'émoussement émotionnel qui se traduit par une déficience de la capacité d'empathie, puisque la perception et la compréhension des émotions d'autrui devient difficile. »*

Concrètement, les causes endogènes et exogènes de ces défaillances mettent en avant la gestion de classe déficiente et génératrice d'émotions négatives, et qui a des retombées sur l'efficacité pédagogique. (Doudin, Curchod-Ruedi & Lafortune, 2010). Parmi les facteurs endogènes, nous pouvons citer les enseignants en incapacité d'atteindre un idéal du moi professionnel élevé et qui s'investissent fortement dans l'accompagnement de leurs élèves.

De ces effets délétères peuvent naître des attitudes violentes bilatérales élèves/professeur liées à une difficulté à réguler les émotions. (Maslach, Jackson & Leiter, 1996, adaptation française de Dion et Teissier, 1994). Il faut y ajouter des difficultés inhérentes à l'agentivité, qui, selon Bronckart (2004, p. 96), serait la *« représentation qu'ont les agents de leur capacité à agir pour faire advenir les événements souhaités »* remettant en cause l'investissement subjectif de l'enseignant.

En outre, pour Clot (1995, p.168) : *« Toute activité est adressée. »* Si elle ne trouve pas preneur, elle devient affaiblie et inefficace. Dans ce cas, un manque de reconnaissance des apprenants envers le professeur et d'auto-reconnaissance de ce dernier l'amène à des situations de stress et au sentiment d'être agressé. (Montgomery et Rupp, 2005). Il faut ajouter les troubles de l'humeur qui peuvent provoquer de l'anxiété et de la dépression.

Mayer, Salovey et Caruso (2004) ont défini la compétence émotionnelle telle une habileté relationnelle pour collaborer en contexte professionnel, gérer des conflits… Pourtant, nombreux sont ceux qui éprouvent des difficultés dans la relation avec leurs collègues, les personnels éducatifs non enseignants et les membres de la direction. Il en découle une sensation d'échec, d'épuisement et de fait, une perte ostensible de l'estime de soi. (Di Nuovo & Monforte, 2004). Alors que le bien-être des professeurs influerait sur le bien-être de leurs apprenants et vice-versa. (Evers, Tomic & Brouwers, 2004). Les émotions non verbales des enseignants telles le sourire, le froncement des sourcils affecteraient la réussite ou les écueils dans les études de certains élèves. (Perry, Vandekamp, Mercer & Nordby, 2002). Enfin, il n'est plus à démontrer que la relation professeur/élève(s) toucherait sensiblement à l'acquisition des connaissances et des compétences de ces mêmes élèves. (Albanese & Doudin, 1999). C'est d'ailleurs ce dernier point qui constitue une des conditions *sine qua non* en vue de la titularisation des stagiaires lauréats des concours par les inspecteurs de l'Éducation Nationale. Méhrabian (1997) a constaté l'existence d'une corrélation entre le manque d'empathie et certains comportements agressifs, principalement dans la relation aux adolescents anxieux et/ou dépressifs en incapacité d'identifier et de verbaliser leurs propres émotions ou celles de leurs interlocuteurs. (Favre, 2007).

Dès lors, il n'est pas rare de rencontrer des stagiaires qui, au début de leur pratique enseignante, éprouvent de réelles difficultés. Nombreux semblent surpris, un peu désarçonnés voire même perplexes quant à leur continuité dans le métier. Ils manifestent des attitudes défensives et manque de maîtrise de soi pour réguler leurs émotions négatives qui nuisent à leurs compétences de pédagogues. Ils ont du mal à prendre du recul et se sentent souvent agressés par un manque net de confiance en soi. Curchod-Ruedi et Doudin (2015, p.76) énoncent : *« Ainsi, alors même que l'enseignant est d'accord de prendre en compte des difficultés réelles de l'élève qui se manifestent par des comportements agressifs ou incivils, c'est dans le vécu émotionnel que l'inévitable (voire légitime) besoin de se protéger s'impose, par des violences verbales ou des attitudes non verbales difficiles à réprimer. Les mouvements émotionnels comme l'angoisse, la fuite, l'impuissance ou, à l'opposé, la toute-puissance, ne sont pas rares. »* Il semble donc nécessaire, pour ne pas dire

inévitable pour nos stagiaires en formation, d'apprendre à identifier, comprendre et réguler leurs émotions. Si les travaux de Pons, Doudin et Harris (2004) ont donné lieu à plusieurs études sur les apprenants qui confirment cette dernière affirmation, Saarni (1999) a souligné que les professeurs devraient détenir la capacité d'intégrer et gérer leurs propres émotions. Cela permettrait ensuite de mieux comprendre les émotions de leurs élèves, de leurs collègues, des personnels éducatifs non enseignants et de la direction.

2.2 Une nécessaire prise en compte du développement des compétences émotionnelles en formation initiale et professionnalisante.

L'idée même de proposer des formations sur la gestion des émotions pendant l'année de stage soulève des problématiques diverses. Il peut s'agir d'une crainte de sortir de la stricte relation pédagogique et de s'ingérer dans la vie des élèves en même temps que les apprenants pourraient s'immiscer dans celle des professeurs… Les liens bilatéraux deviendraient ainsi trop étroits. Le développement personnel n'a de fait que peu de place au sein des instituts de formation voire même pas du tout.

Pour autant, il ne faudrait peut-être pas penser qu'il suffirait d'avoir uniquement des compétences sociales et galvauder la sphère didactique et les savoirs savants. Nous convoquons ici la notion de transfert didactique défini par Blanchard-Laville (2011/1, p.138) c'est à dire *« la manière singulière dont chaque enseignant projette ou imprime sur l'espace psychique d'enseignement ce double lien, le lien au savoir et son lien au groupe d'élèves, ce qui donne sa tonalité propre au climat de classe. »*

Néanmoins, il convient à présent des présenter des pistes offertes pour développer les compétences émotionnelles des enseignants novices dans les relations interpersonnelles qu'il peut rencontrer au cours de sa carrière. Car ces derniers, répétons-le, prennent d'emblée au moins une classe en charge dès le début de leur formation et ils n'ont que peu de temps pour répondre aux défis multiples qui les attendent, notamment en termes de gestion de classe. Le *« choc de la réalité »* déjà mis en évidence par Baillauquès en 1999 n'a pas disparu. Les émotions sont donc dès le début de la carrière des enseignants mises à rude épreuve. Nous pouvons citer un sentiment d'angoisse à l'idée de tenir leur classe et même parfois des manifestations de désarroi face à une

réalité qui leur échappe. Il semblerait alors que la gestion des émotions doivent s'intégrer pleinement dès le commencement de la formation des enseignants stagiaires.

Rappelons que Saarni (1999, p.4) définit la compétence émotionnelle comme étant *« les habiletés et les capacités liées aux émotions qu'un individu a besoin de mobiliser pour faire face à un environnement changeant, et ce, tout en contribuant à consolider son identité, à faciliter l'adaptation, à renforcer son sentiment d'efficacité personnelle et la confiance en soi. »* Il décompose ensuite huit composantes de compétences émotionnelles ainsi résumées :

- La capacité à être attentif à ses propres émotions.
- L'aptitude à être totalement conscient.
- La capacité à les accepter.
- L'habileté à reconnaître, à comprendre avec empathie ses émotions, et celles d'autrui.
- La conscience d'émotions de mêmes valences opposées lorsque par exemple, une émotion négative prend le pas sur une émotion positive, notre pensée priorise sans tenir compte du deuxième type d'émotion.
- L'intégration du lien existant entre la nature de la relation et l'émotion manifestée.
- La capacité à utiliser des stratégies qui permettent d'auto-réguler efficacement les émotions négatives.
- La capacité à rester rationnel dans les manifestations émotionnelles face aux aléas de la vie.

Lafranchise, Lafortune et Rousseau (2009, p.178) synthétisent ces huit éléments et énoncent : *« En bref, la personne compétente émotionnellement fait preuve d'auto-efficacité et de résilience dans des situations sociales où émergent des émotions en faisant appel à ses ressources internes et externes pour gérer des émotions tout en demeurant fidèle à elle-même (ses valeurs, ses croyances, ses besoins, son identité, ses objectifs… ».* On peut aussi si mettre en avant la notion de ductilité, qui représente la capacité pour un individu à se déformer sans se rompre, tel un matériau aux propriétés similaires.

Ce qui retient le plus notre attention à ce stade, c'est que Saarni (ibid.) fait une remarque fort pertinente lorsqu'il mentionne que la compétence émotionnelle s'accroît au contact des autres dans nos relations interpersonnelles, à l'image des habitus définis par Bourdieu (1980).

Un autre propos fort intéressant est celui de Lafortune, Saint-Pierre et Martin (2005), ces derniers notent que plus les causes des émotions sont identifiées, et mieux on intègre les effets qu'elles produisent sur soi et sur autrui. Les émotions ne sont donc pas en reste si le professeur en formation initiale veut acquérir et développer les compétences émotionnelles pour agir de manière adéquate dans les diverses situations interactives qu'il rencontre. De plus, Gendron (2011, pp.174-175) nous rappelle que *« le personnel enseignant compétent émotionnellement saura, au-delà de l'exemplarité, stimuler et développer les compétences émotionnelles de ses élèves. Ces dernières ont un effet positif sur le cerveau et l'apprentissage (Damasio, 1994). Enfin, étant donné les retombées plurielles (sur le bien-être, la résilience, le développement de la personne, la cohésion sociale, l'apprentissage…), l'ensemble de ces compétences constitue un véritable « capital émotionnel » qui fait partie du capital humain au sens large. »* Pour n'en citer que quelques-unes, nous mentionnerons la compétence d'écoute, la gestion des conflits avec et entre les élèves, avec les pairs et l'empathie.

Quant au stress dont la notion a un sens plurivoque, Gendron (*ibid*., p.167) le définit comme un *« état psychologique qui implique à la fois des aspects cognitifs et émotionnels. »* Sa manifestation est très présente notamment dès les premiers instants de la carrière de nos enseignants en formation initiale et professionnalisante. Certains possèdent des facultés intrinsèques qui leur sont propres afin de mieux gérer les excès de stress. Mais nombreux sont ceux qui trouvent rapidement dans des situations émotionnellement très éprouvantes.

Plusieurs stratégies s'offrent aux professeurs pour qu'ils puissent faire face au stress. Elles s'appuient sur le *« coping »* centré sur les émotions dans le modèle transactionnel de l'individu face à son environnement. Le *coping* se caractérise par *« l'ensemble des efforts cognitifs et comportementaux destinés à maîtriser, réduire ou tolérer les exigences internes ou externes qui menacent ou dépassent les ressources d'un individu. »* (Lazarus et Folkman, 1984 cités par Ionescu, Jacquet, Lhote, 1997, p.107). En fonction de l'évaluation et de la signification de la situation génératrice de stress, des stimuli prennent naissance. C'est pourquoi le niveau de compétences émotionnelles acquises par le sujet devra permettre de pallier les émotions négatives liée au stress. Gendron (*ibid*.) y ajoute les expériences personnelles antérieures et surtout, le soutien social. Ce dernier est l'ensemble des interactions dans un groupe social qui peuvent permettre à la personne d'atténuer ses émotions négatives. (Johnson & Hall, 1988). C'est un soutien émotionnel dans le sens où il cherche à rassurer la personne et même socio-émotionnel dans le sens où dans le groupe social naissent des échanges intersubjectifs pourvus d'émotions.

L'on pourrait résumer quelques pistes proposées pour apporter des solutions à chacune des situations pour laquelle les émotions émergent, il ressort :

- Le développement d'habiletés pour répondre à l'imprévu situationnel. (Lanthaume, 2007).
- La considération des méta-émotions, qui désigne *« la capacité à réfléchir sur ses émotions et celles d'autrui en contexte professionnel afin de les réguler. »* (Doudin & Curchod-Ruedi, 2008a, p.24) et dont il serait intéressant de les orienter vers une analyse réflexive des actions à mettre en œuvre en fonction des manifestations émotionnelles.
- Un partage et une analyse réflexive sur sa pratique pédagogique. (Perrenoud, 2003 ; Blanchard-Laville, 2001).

Pour le professeur débutant, nous en concluons qu'une nécessaire prise en compte des émotions serait primordiale pour évaluer une situation relationnelle et agir en conséquence. Il est *de facto « avantageux d'être conscient de ses émotions aussi bien celles dites négatives que celles qui sont dites positives, et de les prendre en compte pour les, intégrer au processus réflexif. »* (Lafranchise, Lafortune et Rousseau (2009, p.180)

2.3 Un accompagnement socioconstructiviste pour tenter de développer un capital émotionnel au cours de la formation des professeurs.

Force est de constater que la formation n'accorde encore que peu de place à un vrai travail sur le savoir-être des enseignants néophytes. Il faut certes reconnaître que certains formateurs et stagiaires semblent peu enclins à l'idée d'évoquer un travail émotionnel qui les concerneraient, craignant une approche trop psychologisante qui risquerait de créer des mécanismes de défense, tels que par exemple, l'évitement, l'esquive, la dérision, la banalisation… Le développement des savoirs et savoir-faire est nettement favorisé au détriment du savoir-être.

Nous avons pourtant expressément souligné l'intérêt substantiel que représenterait la prise en compte des émotions dans la fonction enseignante dans la relation pédagogique qu'il entretient avec ses apprenants. (Zambylas, 2003). Comme l'a dit Boutin il y a presque vingt ans (1999), étant donné que nos *« jeunes »* enseignants craignent d'être jugés s'ils doivent se confier à des pairs et/ou à des supérieurs de leur lieu d'exercice, il paraît plus judicieux et nécessaire de les mettre en relation avec des collègues novices dans un lieu neutre dans lequel la confidentialité, la confiance et la

bienveillance génèreront un accompagnement interactif. L'institut de formation peut à l'évidence être un de ces lieux. Surtout lorsqu'il s'agit d'une formation initiale et professionnalisante. Lafortune (2009, p.62) évoque notamment un leadership d'accompagnement, qui se définit par *« un processus d'influence menant à un changement »*. Il peut être entrepris de façon individuelle ou collective en échanges interactifs.

C'est ainsi que se caractérise l'accompagnement socioconstructiviste dans la mesure il correspond à un *« soutien apporté à des personnes en situation d'apprentissage pour qu'elles puissent cheminer dans la construction de leurs connaissances… »* (Lafortune & Deaudelin, 2002, p.27). Les participants exposent une problématique vécue dans leur pratique donnant lieu à une réflexion individuelle et collective ainsi qu'à une analyse.

2.3.1. Le soutien social

Lafortune D., Lafortune L. et Marion (2011, p.240), en se référant à Doudin et Curchod-Ruedi (2008a,b), définissent le soutien social *« comme le réseau d'aide qu'une personne peut solliciter lorsqu'elle est confrontée à des situations professionnelles complexes et problématiques. »* Plusieurs recherches ont montré qu'il peut participer à une bonne gestion du stress, autorisant de lutter par le même temps contre ses dérivés émotionnels gênants sur le corps et le mental. Qui plus est, le rôle soutenant des personnes du soutien social ne doit renfermer une idée péjorative, en ce sens que les pairs doivent avoir une fonction empathique, sans pour autant s'introduire dans quelconque assistanat qui risquerait de faire naître un lien trop exigu facteur de dépendance.

Le lieu choisi pour mettre en place le soutien social serait plutôt un lieu formel, sans lien étroit avec l'établissement d'origine mais surtout, dans lequel une fois encore les règles de confidentialité et de bienveillance sont tangibles. L'institut de formation peut à l'évidence constituer ce lieu.

Mais comme le précisent Lafranchise, Lafortune et Rousseau (2009, p.192) : *« En formation initiale et continue, mis à part des outils réflexifs […], peu d'interventions sont rapportées à ce jour dont l'objectifs serait de faciliter la prise en compte des émotions et de la compétence émotionnelle. Il semble pourtant pertinent de s'interroger au sujet des connaissances,*

attitudes, habiletés et capacités nécessaires pour qu'un enseignant ou une enseignante soit capable de faire face efficacement à des situations inédites et difficiles émotionnellement. ».

Observons à présent une autre approche constructiviste et socio-constructiviste pour développer le capital émotionnel des enseignants novices.

2.3.2 Les GFAPP au prisme du capital émotionnel.

C'est une démarche de réflexion collective qui peut amener à l'analyse de pratiques professionnelles. Cette dernière va permettre l'émergence d'émotions ou de réactions affectives. (Lafortune, *op.cit.*, p.68). Le regard, l'aide de *« autre »* peut nous inviter à changer, il rend objective notre subjectivité. En effet, l'implication émotionnelle d'un enseignant néophyte face à une situation relationnelle complexe invoque la notion de savoir-être dans la mesure où *« l'acte d'enseignement, loin d'être purement cognitif, est avant tout un acte social et affectif où les émotions interviennent dans l'atmosphère de travail. »* (Gendron, 2009, p.37).

L'on peut aussi penser au propos paradoxal de Carré (op.cit.) qui, rappelons-le, nous précise que l'apprentissage se fait seul, mais que les autres contribuent à nourrir cet apprentissage. Et l'on peut même ajouter (Lafortune et *al.*, 2011, p.242) : *« On apprend donc mieux à regarder et à se regarder dans l'action. »* La recherche d'un réconfort auprès de l'équipe pour le bien commun permet le plus souvent de rassurer face à l'insécurité débordante et pouvant entraîner vers l'épuisement professionnel empli d'émotions négatives. De fait, il ne paraît pas superflu d'affirmer que le travail de groupe de professeurs serait un facteur catalyseur de prise de distance face aux situations pour lesquelles ils perdent leur pouvoir d'agir.

Dans ces groupes restreints, les émotions peuvent être contagieuses par imitation instantanée et donc irréfléchie. D'ailleurs, Bion (1961) insiste sur l'importance des états émotionnels collectifs qui ramènent le sujet aux formations archaïques de l'inconscient. Cela se traduit par un besoin d'interactif avec les autres qui jouent de rôle de support de ses émotions internes. De manière antinomique, le groupe est aussi doté d'une fonction contenante et de pare-excitation. (Anzieu, *op.cit.*). Et l'on va au groupe comme le dormeur va au rêve affirme Kaës (2015).

En formation initiale et professionnalisante, le succès des GFAPP est très perceptible et la plupart des professeurs stagiaires y participent bien volontiers. Ils sont alors de véritables acteurs

de leur propre vie professionnelle qu'ils traduisent parfaitement par leur investissement dans cette formation pour laquelle ils se responsabilisent et bâtissent leur avenir identitaire. Les identités, aussi bien professionnelles que personnelles, sont altérées parce qu'elles créent un espace de *« co-construction dans lequel les pensées opèrent. »* (Connac, 2016, p.19). Il serait alors envisageable d'énoncer que l'identité émotionnelle des enseignants en formation initiale est nettement impactée.

Néanmoins, certaines personnes à la marge, sont réfractaires à ce type de formation et refusent d'y participer activement car elle ravive certains stigmates inhérents à l'estime de soi. Et Blanchard-Laville (2001, p.103) évoque alors les *« malentendus de la formation : à savoir que répondre professionnellement signifie pour eux (les stagiaires) éradiquer toute une partie de soi, notamment les émotions et les mouvements psychiques internes que les situations professionnelles provoquent. »* Lors des séances, il faut donc éviter les dérives psychologisantes et s'en tenir à une analyse de situation, de pratiques ce qui ne veut pas dire que l'approche psychologique n'est pas mise à épreuve dans la mesure où le stagiaire évoque le plus souvent une situation relationnelle dans laquelle il est nettement impliqué. En effet, le récit est lui-même très souvent émotionnel.

À ce propos, lors d'un événement subi, Etienne et Fumat (2014, pp.95-96) ont établi un abécédaire de *« surprise émotionnelle »* dans les Groupes d'Entraînement à l'Analyse de Situations Éducatives (GEASE). On y trouve les adjectifs tous définis par les auteurs et en lien avec les émotions : *« Affecté, agressé, atterré, bouleversé, choqué, désemparé, déconcerté, débordé, ébranlé, effondré, ébahi, étonné, figé, foudroyé, gêné, heurté, interloqué, perplexe, questionné, remué, stupéfait, sidéré, touché, troublé, traumatisé, violemment attaqué ou agressé ».*

Pourtant, Le GFAPP valoriserait la plupart du temps l'identité personnelle et professionnelle. *« En effet, dans l'exercice de la professionnalité, l'absence de liens entre les émotions (la dimension affective) et la réflexivité (la dimension cognitive) serait génératrice de freins pour agir. L'enseignant resterait alors prisonnier entre cette possible rupture entre émotions et réflexivité sur l'action. […] Les séances d'analyse de pratique pourraient alors aider à la réinstauration de ce lien… »* (Connac, 2016, p.15).

De nombreuses compétences émotionnelles pourraient ainsi se développer telles que la conscience émotionnelle de soi, régulation de soi, la confiance en soi, l'empathie, la coopération, l'adaptabilité, l'aptitude à gérer des conflits, la collaboration et bien d'autres. Les relations conflictuelles génèrent des émotions négatives., on ne peut de fait s'empêcher de repenser à la régulation de ces dernières pour apprendre à réagir face à ces situations relationnelles tumultueuses.

Lors des séances de GFAPP, la phase du récit est très significative *« le simple fait d'écrire, ou de raconter, a un effet cathartique : l'émotion est retrouvée, mais canalisée, mise en forme ; […] Elle (la situation de groupe en GFAPP) est donc propice au franchissement de l'obstacle resté là, parfois depuis longtemps, et la reprise du cours d'action. »* (Etienne et Fumat, 2014, p.99). Les émotions pourraient de fait se réguler avec plus d'aisance, ce qui fait penser à la réparation pour mieux définir la reprise. Qui plus est, dans cette première phase fréquemment remplie d'émotions, l'écoute du groupe fait jaillir la compétence émotionnelle d'empathie et les participants peuvent percevoir les mouvements émotionnels très perceptibles sur le facies et les gestes des participants. Dans la phase des hypothèses, la compétence émotionnelle de coopération est nécessaire pour aider l'exposant à pallier ses difficultés. Plus généralement, Connac (*2016*) fait ressortir d'une recherche qu'il a menée sur l'avis des acteurs de GFAPP un ensemble de similitudes et de divergences d'avis entre les animateurs et les enseignants stagiaires. Citons dans le premier cas quelques exemples édifiants qui corrèlent avec les compétences émotionnelles au sens de Goleman & Cherniss. (2001) :

Parmi les similitudes, on trouve :

- Prise de recul et de hauteur : *« Contrôle ou régulation de soi. »…*
- Aide reçue et aide apportée : *« Communication », « Empathie », « coopération, Adaptation », « Confiance en soi »…*
- Formation au questionnement et remise en question : *« Conscience émotionnelle de soi » et « Auto-évaluation »…*

En outre, d'autres émotions sont particulièrement mises en évidence lors de la phase de méta-analyse, lorsque l'ensemble du groupe s'interroge sur le fonctionnement de la séance. Le ou les observateur(s), s'il en est, en fait un retour descriptif très précis à chacun quant aux réactions orales ou gestuelles, posturales…Les questions que se pose alors le groupe peuvent toucher à la sphère émotionnelle et être du type : *« Quelles émotions ai-je ressenties et à quel moment de la séance ? », « Certaines n'étaient-elles pas trop envahissantes ? », « Pourquoi ne suis-pas arrivé(e) à intervenir », « Pourquoi tel ou telle participant(e) s'est-il (elle) mis(e) en défense* ? » *« Que faire en cas d'émotions qui envahissent l'exposant ? »* Ces questions inhérentes aux émotions peuvent s'inviter lors de cette phase méta-analytique et les participants peuvent donner libre cours à leurs réactions émotionnelles. Là encore, la méta-analyse serait-elle propice au développement de compétences émotionnelles et même méta-émotionnelles ?

Il en est de même pour l'animateur, qui malgré son rôle de garant du *« cadre protecteur »*, n'en est pas moins une partie prenante de la séance. À cet égard, Drutel et Cieutat (2016) confirment une présence émotionnelle intense au cours des GFAPP. Ils rapportent de leur étude, que quelques participants préconisent la plus grande neutralité de l'animateur en termes émotionnels. Enfin, ils ajoutent qu'il n'est pas concevable de contraindre un participant, ni à ressentir des émotions, ni à participer activement aux différentes phases de la séance. Et ils posent la question de savoir si les séances de GFAPP permettent de mieux comprendre les actions en situation de travail.

De toutes ces notions et travaux convoqués, il nous paraît donc passionnant d'analyser les perceptions de nos jeunes enseignants quant à l'apport des GFAPP en formation initiale et professionnalisante dans le développement du capital émotionnel.

II. MÉTHODOLOGIE ET POPULATION

Dans la partie théorique, nous avons convoqué différents travaux de recherche sur la formation initiale des professeurs du second degré, stagiaires en ISFEC liée à la construction d'une professionnalité. Nous avons exploré l'univers des émotions puis celui des compétences émotionnelles constitutives d'un capital émotionnel. Pour mener à bien notre recherche, présentons à présent la méthodologie utilisée et la population source de notre corpus.

1. Choix méthodologiques relatifs à notre recherche

1.1 Une recherche heuristique, narrative et compréhensive

1.1.1 L'approche heuristique

Dans cette recherche, notre but est d'observer le stagiaire dans le domaine de la pensée individuelle par une approche narrative de la verbalisation de ses actions. Cette approche *« ... part du principe que nous ne pouvons réellement connaître un phénomène qu'à partir de nos catégories propres d'analyse, lesquelles dérivent de notre expérience personnelle de la réalité »* (Paillé, 2007, pp. 144-145). Ce point nous sera utile ultérieurement, au moment où nous ferons part de nos propres vues de chercheur mais aussi de formateur et de directeur d'institut de formation des professeurs.

1.1.2 L'approche narrative individuelle

La méthode narrative est choisie car elle permet d'analyser des perceptions. En effet, *« elle se caractérise par le but d'appréhender le plus finement possible le sujet observé (individuel et/ou collectif) à travers un système de relations, pour en décrire l'évolution, le développement, la transformation. »* Connac (2013, p.26). Ainsi, il faut explorer longuement l'intimité de la personne afin de mieux la cerner. Il faut donc savoir prendre du recul à l'égard d'une pratique à partir d'hypothèses, par la réflexion individuelle ou collective, à l'aide des apports théoriques multiples, de regards complémentaires et d'interrogation nouvelles. En outre, cette méthode est très préconisée pour faire face à la complexité du métier d'enseignant en s'appuyant sur une pratique réfléchie et centrée sur des réalités éprouvées. En résumé, la méthode narrative *« produits des savoirs sur un phénomène à partir du récit des sujets ; où il s'agit pour le chercheur de rendre intelligible les réponses aux sollicitations sociales, favorisées ou autorisées dans une situation*

précise que le sujet configure et qui se donnent à voir dans les préjugés, les croyances, les idéologies, les conceptions : Des fictions qui se font et se défont dans l'histoire individuelle et collective. » (Vial, 2007, p.48)

1.1.3 L'entretien compréhensif de Kaufmann et l'analyse des contenus

1.1.3.1 L'entretien compréhensif

« L'entretien compréhensif a l'ambition [...] de proposer une combinaison intime entre travail de terrain et fabrication concrète de la théorie. » Kaufmann (*op.cit.*, 2008, p.27). Nous cherchons à savoir ce qui se passe pour nos stagiaires en termes émotionnels lors des séances de GFAPP aux cours desquelles ils racontent une situation professionnelle vécue et conscientisée en même temps qu'ils se racontent en tant que sujet. Il sera alors intéressant d'effectuer un entretien compréhensif de leur discours dans le sens où nous serons dès lors à même de l'expliquer et de se projeter en vertu de leur évolution personnelle et professionnelle. Ce type d'entretien sociologique revêt de multiples avantages pour mettre en œuvre notre démarche narrative. Cardon nous l'explique de bonne manière dans un compte-rendu. En effet, nous dit-il (2007, p.177). L'entretien sociologique *« ...est pensé comme une conversation, un échange peu contraint, ouvert aux aléas et à toutes les formes possibles de rupture de ton-Ce qui ne veut pas dire qu'il ne réclame pas de préparation et il ne requiert pas une technique particulière. »* C'est pourquoi au cours de ces entretiens nous retrouverons des versants de la psychologie sociale. À cet effet, l'enquêteur se voit doté de plusieurs obligations :

- la neutralité ,
- la non directivité,
- le formatage et la répétition des questions…sachant que *« la meilleure des questions n'est pas donnée par la grille : elle est à trouver à partir de ce qui vient d'être dit par l'informateur »* (Kaufmann, 1996, p.48)
- l'utilisation de la technique de recoupement.

Son auteur affirme que ce type d'entretien peut servir d'étalonnage à un travail de mesure ou encore de perception car la dimension compréhensive de la relation avec l'interviewé est rapidement perdue et mise sous la tutelle d'impératifs quantitatifs (représentativité, mise en équivalence et croisement des réponses, analyse de contenu…). Néanmoins, nous nous sommes

cantonnés à analyser les perceptions de l'évolution de chacun des stagiaires professeurs sans chercher à effectuer quelconque mesure quantitative qui aurait nécessité d'autres approches scientifiques.

Un autre argument apparaît comme important pour Kaufmann, grâce à la relation établie avec le sujet, l'entretien compréhensif prend alors un caractère familier et une dynamique de confiance, de confidences qui permettent de *« descendre »* au plus profond du sujet et d'accéder à une vérité révélant la personnalité cachée derrière le masque des rôles sociaux. Il faudra donc tenir compte lors de l'interprétation des *« résistances, des tactiques et demi-vérité qui émaillent les circonstances changeantes de la situation de l'enquête ».* (Cardon, op.cit., p.178). Sans aller jusqu'à une intrusion abusive, il faudra aussi mettre en avant les contradictions du sujet avec ses discours préalablement affichés, mais encore supposer que l'authenticité des personnes nous est cachée et reste à découvrir.

Enfin même si l'enquêteur doit prudence garder, il a néanmoins à cœur *« d'entrer par « empathie » avec le sujet, de se livrer, de jouer sa propre personne de son charme, de donner ses opinions si nécessaire etc. plutôt que de maintenir une façade distante. »* (*Ibid,* p.177).

Finalement, plusieurs techniques, tactiques sont utilisées. Ainsi, il n'est pas surprenant au cours de cet entretien d'oublier le questionnaire d'enquête au cours de cet entretien pour poser des questions totalement imprévues au départ. Si l'on cherche à comparer l'entretien compréhensif par rapport à celui que les chercheurs nomment l'entretien-semi-directif, le premier cherche à induire l'émergence d'hypothèses théoriques qui seront ou pas, toute ou partie, validées dans le temps alors que le second table sur un recueil de données qui permettent de corroborer des hypothèses définies préalablement.

1.1.3.2 L'analyse de contenu catégorielle et monographie.

Tous ces derniers éléments constituent l'engagement même de l'enquêteur dans la situation d'enquête et lui donne une liberté peu courante dans nos milieux institutionnels sans pour autant nuire à la fiabilité et à l'exploitation des résultats obtenus. Cette dernière est faite grâce à une analyse de contenu catégorielle qui prend naissance dès les premiers entretiens.

Elle permet de faire naître des intuitions au chercheur. Ainsi, il peut alors mettre en place un système de *« catégories »* qui permettra de procéder à leur classification de sorte qu'il lui sera plus aisé d'interpréter les données recueillies.

Dans la mesure où nous avons choisi une approche narrative, nous avons fait pour chacun des entretiens relatifs à un stagiaire donné, une lecture longitudinale de ses verbatims. À savoir, nous avons lu le 1ier entretien intégralement, puis nous avons créé les catégories repérées pour pouvoir procéder à son analyse. Nous avons utilisé la même technique avec le 2ème et le 3ème entretien afin de procéder à une analyse temporelle monographique. Nous avons réitéré ce procédé stagiaire par stagiaire.

Nous avons ensuite élaboré des encodages afin de repérer les données à exploiter au cours de l'analyse, ce qui a facilité leur vérification par les lecteurs.

Enfin, nous avons pu développer ou au contraire abandonner certaines catégories au fur et à mesure pour n'en retenir que les plus pertinentes pour notre recherche.

Voici dans ce tableau les catégories qui ressortent de nos entretiens en fonction des stagiaires et de leur temporalité.

Stagiaires →	**Luna**			**Missa**			**Abdel**		
Temporalités ➡ **Catégories**	Ante	Post	Follow up	Ante	Post	Follow up	Ante	Post	Follow up
Motivation à être enseignant et qualités pour exercer ce métier	X			x			x		
Relation aux élèves	x	x	x	x	x	x	x	x	x

Ressenti de la formation	x	x	x	x	x	x	x	x	x
Emotions ressentis face aux apprenants	x			x			x		
GFAPP et compétences émotionnelles		x	x		x	x		x	x

1.2 Une recherche praxéologique.

À partir des résultats obtenus, nous avons pratiqué une analyse praxéologique. La formation initiale et professionnalisante des enseignants nécessite une évolution perpétuelle. De nouvelles orientations issues de la recherche vers le savoir-être pourrait venir intégrer de telles filières : notamment les GFAPP en liaison avec les compétences émotionnelles constitutives d'un capital émotionnel *ad hoc*. Ardoino (1980, p.18) ne nous dit-il pas : *"science de l'action, ou plus exactement logique de l'action, orientée essentiellement vers la connaissance raffinée de la pratique, en vue de son optimisation.... La démarche praxéologique se donne pour objet d'établir une connaissance générale et ordonnée des comportements, des conduites et des situations, tous éléments dynamiques et dialectiques, temporels, c'est-à-dire existentiels et historique d'une praxis"*.

2. Mise en place des entretiens avec le public cible.

Sur 25 stagiaires au départ, 3 stagiaires CAFEP au cours de l'année de stage 2017.2018, ont accepté de répondre aux interviews sur 25 stagiaires : 2 personnes de sexe féminin et une de sexe masculin. Au cours de l'année 2018.2019 une autre personne masculine a rejoint notre corpus.

Un des étudiants était issu d'une filière scientifique pour différencier les plus littéraires et les scientifiques en termes de compétences émotionnelles. La situation de chacun est différente car ont été retenus des sujets dont le parcours scolaire post-bac et le parcours professionnel étaient variés, tout comme la ou les matières qu'ils enseignent. Tous 3 ont occupé une autre profession avant d'entrer dans l'enseignement dans différents milieux tels que la formation des adultes, le milieu social mais encore l'ingénierie. Nous les présentons en détail dans une prochaine section.

Pour éviter différents biais et obtenir les réponses spontanées de la part des stagiaires, nous n'avons pas organisé de réunion d'information préalable pour présenter le sujet de recherche. De même, ils savaient que le chercheur était formateur à l'ISFEC de Toulouse même si ce dernier n'intervenait pas dans leur cursus. Il leur a ainsi semblé avoir plus de liberté à s'exprimer.

3. Temporalité des entretiens inhérente au protocole GFAPP à l'ISFEC.

Trois entretiens ont été organisés par stagiaire d'une durée variant de 1h à 1h40 en *« ante GFAPP »*, *« Post GFAPP »* et *« Follow up »*.

Le protocole des GFAPP s'est étalé sur une durée 4 mois entre début décembre et fin mars de chaque année de formation. Hormis la séance de présentation qui s'est déroulée en novembre. Chaque stagiaire a participé à toutes les séances de GFAPP.

« Ante GFAPP » signifie qu'un premier entretien pour chacun d'entre eux (dont celui qui concerne le stagiaire qui a abandonné) a eu lieu en décembre 2017. Les stagiaires avaient uniquement participé à une séance de présentation du GFAPP par la formatrice. 3 autres séances de 3h suivront cette dernière session.

Pour cette raison, le second entretien *« post-GFAPP »* s'est déroulé entre juin et juillet 2018 pour 2 sujets (Le 3^{ième} ayant renoncé).

Pour des raisons épistémologiques, aucun des stagiaires ne connaissaient l'interviewer et la parité homme/femmes a été quasiment respectée compte tenu de la taille de l'effectif.

Au cours du mois de décembre 2019, nous avons pu nous entretenir une première fois avec la quatrième recrue en ante-GFAPP pour ensuite effectuer le deuxième entretien en avril 2019. Lui aussi avait participé à la seule séance de présentation du dispositif GFAPP avant notre premier échange.

Enfin, les interviews en *« follow up »*, c'est-à-dire plus ou moins 1 an après avoir assisté aux séances de GFAPP, ont eu lieu début juin 2019 pour les 2 stagiaires soit un an après qu'ils ont participé aux sessions GFAPP. Malheureusement, nous ne pouvons réaliser l'entretien en follow up avec le dernier arrivé uniquement seulement 3 mois après la fin des sessions dans la mesure où nous devions achever notre recherche pour Septembre.

Quant à la forme des entretiens, ils ont tous lieu en distanciel grâce à l'application *« Call recorder »* sur téléphone portable ce qui nous a autorisés à les sauvegarder par exportation sur Google Drive. Étant donné l'amplification possible lors de l'écoute pour retranscrire, nous n'avons pas éprouvé de réelles difficultés si ce n'est à la marge, il y a eu peu de mots dont l'audibilité a été très complexe. Nous faisons alors répéter le stagiaire. Qui plus est, le sens de la phrase prise dans sa globalité permettait de comprendre que ces mots inaudibles n'avaient que peu d'importance pour notre recherche.

4. Type et protocole des Groupes de Formation aux Analyses de Pratiques Professionnelles (GFAPP) à l'ISFEC.

Les GFAPP sont des dispositifs formatifs d'enseignants stagiaires et de formateurs qui se déroulent en groupe de 10 à 12 stagiaires à partir de situations éducatives problématiques vécues et racontées sous forme de récit pour être ensuite analysées de façon groupale entre stagiaires. Ces mêmes situations donnent lieu à des pistes de solutions hypothétiques.

L'implication personnelle dans ce type de dispositif est très importante dans la mesure où chacun des stagiaires peut prendre la parole s'il le souhaite. Il devient ainsi un enseignant réflexif dont l'analyse consiste d'abord à écouter la personne qui expose sa situation professionnelle éprouvée, puis *de « repérer des éléments de la pratique, isolables et à rechercher leurs relations*

mutuelles. Il s'agit alors de de donner un sens à ces éléments de la pratique d'enseignement, le tout à partir des dires du sujet. » Connac (*op.cit., p.*)

Nous avons dans la partie théorique présenté les différents types de formation-action en montrant que les GFAPP s'inspirent de divers concepts panachés avec des approches de la pédagogie institutionnelle.

Dans le cadre de notre recherche/action, nous avons confié la formation au GFAPP à une formatrice de l'ISFEC de Toulouse qui a principalement présenté l'ensemble du dispositif lors de la première séance. Son rôle lors des sessions suivantes est également de réguler certaines interventions dans le cas de dérives (respect du protocole et du cadre) ou encore d'éclairer le groupe en cas d'absences d'idées pour faire avancer la séance ou de coupures de dialogue entre les participants.

Voici ci-dessous le dispositif qu'utilise la formatrice de l'ISFEC dans lequel nous ancrons notre recherche-action-intervention. Pour ce faire, elle se base sur le travail de Robo (2016) :

(Cf. Tableau récapitulatif ci-dessous)

3 types d'acteurs exercent une fonction particulière :

- **L'animateur** : c'est l'acteur pivot des GFAPP qu'il dirige dans le respect du protocole des séances. (Cf. Fiche ci-dessous « Le temps de l'analyse de pratiques »). Il est responsable de l'enchaînement des phrases, de la présentation et du respect des règles de fonctionnement. Sa préoccupation principale réside dans le souci de la sécurité affective des stagiaires engagées dans l'activité. Il est en droit de participer à la phase de questionnement et même à la phase des hypothèses. Il doit veiller au cadre bienveillant et de discrétion des sessions de GFAPP. Notons qu'il peut participer à la phase des questions (Phase 3) et même aux hypothèses (phase 4).

- **L'exposant** : il s'agit du stagiaire qui souhaite présenter de façon délibérée et explicite une situation professionnelle qui lui pose problème. L'analyse porte sur le cas présenté et non sur le stagiaire lui-même.

- **Les participants** : il leur appartient d'analyser la situation professionnelle présentée par l'exposant. Enfin, ils peuvent poser des questions éclairantes (phase 2) puis formuler des hypothèses comme piste de solutions à la problématique (phase 3).

Tableau récapitulatif des temps de l'analyse de pratiques.

Analyser sa pratique professionnelle d'enseignant à l'aide du groupe pour « Devenir un enseignant réflexif » (expression de P. Perrenoud). Pour un déroulement efficace du travail collectif, il est important de garder en tête le **cadre éthique** posé au départ.

Analyser une situation professionnelle : les phases d'un GAPP

À noter qu'avant de démarrer la séance, il est procédé à un **"Quoi de neuf"** d'une vingtaine de minutes où chacun peut donner l'information qu'il souhaite à l'ensemble des participants, en dehors de toute évocation d'une situation à exposer. Possibilité à ce moment-là, sur le principe du volontariat, que l'exposant d'une situation analysée lors d'une séance antérieure en donne une information-retour-suite, mais sans discussion.

Sur une **durée de la séance plus ou moins d'1h00** (un GAPP peut durer jusqu'à 2h).

Les temps de l'analyse	**Animateur (différent à chaque séance)**	**L'exposant**	**Les participants**	**Temps consacré**
Phase 1 : Choix d'une situation professionnelle	Rappel des objectifs et le cadre éthique du Groupe d'analyses de pratiques Pro		*Les participants volontaires* proposent à l'écrit une situation pro. Le groupe choisit selon les *modalités variées* : vote, codétermination …	5 min
Phase 2 : Le temps de la description de la situation professionnelle	Rappelle le contenu : Décrit la situation*de la manière la plus précise possible. Régule le temps et peut faire	Un *volontaire* présente le **récit d'une situation professionnelle** *qui a retenu son*	Ecoutent la description sans intervenir	5 à 10 min

Les temps de l'analyse	Animateur (différent à chaque séance)	L'exposant	Les participants	Temps consacré
	préciser le contenu du récit.	*attention de professionnel**		
Phase 3 : Le temps des questions	Distribue et régule les prises de parole. Peut intervenir pour recentrer les échanges/orienter les échanges vers un niveau d'analyse pas encore abordé Contrôle le temps et le respect du cadre éthique	Répond aux questions s'il le souhaite (pas de justification nécessaire en cas de non réponse)	Posent des questions à l'exposant pour faire préciser la description de la situation professionnelle et comprendre où est l'enjeu pour l'exposant Ces questions ne sont pas des conseils…mais de **vraies interrogations** sur la situation professionnelle*	10 min
Phase 4 : Le temps des hypothèses pour mieux agir sur la situation pro décrite	Rappel: ce ne sont pas des conseils (« il faudrait faire… ») mais des hypothèses de compréhension **(« je fais l'hypothèse que si …»)**	Ecoute	**Un temps de réflexion à l 'écrit** Emettent des hypothèses de compréhension sur la situation pour mieux identifier sur quoi l'exposant pourrait agir. (ce sont en fait des pistes de solutions)	15 min
Phase 5 : Le temps de l'exposant		Réagit à ce qu'il vient d'entendre sur les hypothèses posées par les participants, il peut à l'évidence retenir celles qui lui paraissent intéressantes	Ecoutent	5 min

Les temps de l'analyse	Animateur (différent à chaque séance)	L'exposant	Les participants	Temps consacré
		pour répondre à sa difficulté.		
Phase 6 : Phase de méta-analyse **(Analyse de la séance)**	Participe à la synthèse réflexive Fait déterminer qui sera animateur la prochaine fois	Participe à la synthèse réflexive : qu'est-ce qu'on peut retenir de l'analyse de cette situation ? Sur quoi est-il possible d'agir ? Quelles émotions ont ressenti les participants ? Quelles sont celles qui les ont submergés ? Pourquoi ?...	Participent à la synthèse réflexive. Un des participants anime cette phase de synthèse (prise de notes possible) Des observateurs (voix et gestes) apportent un regard extérieur La rédaction d'un écrit réflexif permet de prolonger ce travail de groupe.	10 à 15 min

V. *__Pour décrire une situation professionnelle, repérer et questionner sur__ : profil de classe, objectifs d'apprentissage, contexte dans la journée, conditions matérielles, affinité du professeur avec le thème du cours, stade dans l'apprentissage annuel, postures du prof, évaluation prévue, ce qui est dit par le prof, ce qui est dit par les élèves, valeurs mises en jeu, ressentis du professeur, représentation sur les institutions à toutes les échelles (EN : prescriptions du BO, Etablissement : perception des autorités pédagogiques et éducatives) etc.

5. Quelques biais notables sur le recueil de données utilisés en sciences sociales

Les contraintes épistémologiques imposent au chercheur de garder prudence sur l'interprétation des données. Ainsi, plusieurs biais méthodologiques ont été identifiés :

- Les entretiens par téléphone sont assez impersonnels même si à l'opposé, ils permettent une meilleure neutralité car il n'y a qu'une voix qui parle à une autre sans regard ni geste. Il se manifeste alors un effet de projections au sens psychanalytique, le stagiaire pensant parfois ce que l'interviewer ne pense pas forcément, notamment qu'il répond mal ou de façon imprécise aux questions. *« Je ne sais pas si je réponds bien à votre question ?... ».*

- La position de formateur en ISFEC interviewer peut faire naître une forme de contrôle de soi de certains stagiaires qui est lié à une asymétrie dans la relation bilatérale. (Baluteau, 2013). Une certaine retenue a été sentie lorsque les situations problématiques exposées étaient en lien avec diverses directions d'établissements mais chacun(e) a semblé très authentique dans ses dires car des précautions avaient été prises à cet effet pour rassurer sur l'anonymat des retranscriptions. *« En sciences de l'éducation, il est fréquent que le chercheur soit enseignant ou éducateur lui-même. Les interviewés doivent être assurés que rien de ce qu'ils disent dans le cadre de l'entretien de recherche ne sera rapporté à des personnes avec lesquelles ils sont en relation, notamment celles qui ont servi d'intermédiaire. De ce fait, il vaut mieux se présenter comme chercheur, en éludant son appartenance professionnelle. »* (Yelnik, 2005, p. 137). Quoi qu'il en soit, l'implication, l'empathie, l'engagement durant l'entretien ont permis de pallier cette difficulté : la conversation oublie les statuts et rompt la hiérarchie. Kaufmann évoque cette difficulté des *« jeux d'influence en situation d'entretien »* (2008, p. 64). Pour lui, l'important est que l'informateur (dans notre cas le stagiaire) fasse preuve d'engagement. L'analyse des influences interviendra *a posteriori*, lors du traitement du matériau. Ces influences donnent une marge d'interprétation plus grande au chercheur et lui permettent de déceler les mécanismes qui les animent. L'enquête se déplace alors sur ces mécanismes.

- Enfin, *« l'illusion biographique »* (Bourdieu, 1986) qui se manifeste lorsque les sujets font le récit de leur parcours en recherchant une cohérence, des présupposés qui en fait ne sont pas pour en établir un sens du devenir biographique d'un individu. Nous avons été très méticuleux sur l'interprétation qui a été faite en prenant en compte les effets de déformation des propos émanant du passé.

6. Présentation des stagiaires

Par mesure d'anonymat, les sujets ont été renommés Luna, Missa et Abdel. La moyenne d'âge est somme toute assez élevée, elle est de 39,66 ans et la médiane peu significative il est vrai est de 35 ans. On pourrait penser une fois de plus que ce dernier élément constitue un biais, néanmoins ces 3 personnes constituent des enseignants néophytes, elles n'ont eu que très peu

d’expérience dans l'enseignement, nous aurons l'occasion d'y revenir un peu plus en aval dans ce travail. Néanmoins elles ont eu une expérience professionnelle qui a précédé leur intégration dans le milieu de l’enseignement.

Les GFAPP se sont passés avec les 3 stagiaires à chaque fois, bien que ces derniers n’étaient pas dans les mêmes groupes.

Rappelons enfin qu’au cours de l’année stage, la durée de service due à l’établissement face aux élèves ne peut excéder 9h, soit un mi-temps par rapport aux titulaires à temps complet. La différence horaire est consacrée au centre de formation.

6.1 Présentation de Luna

Professeur âgé de 50 ans ayant eu le CAFEP CAPES en L.E. Espagnol en juin 2017, elle possède une maîtrise de FLE (Français Langue Étrangère) et a auparavant fait quelques années de formation pour adultes et exercé en tant que D.A. (Délégué Auxiliaire) 2,5 ans. Elle a donc commencé son année de formation initiale et professionnalisante fin août 2017 pour effectuer la rentrée de Septembre dans un lycée de Toulouse.

6.2 Présentation de Missa

Cette enseignante de 34 ans a réussi le CAFEP CAPLP Biotechnologie option Santé et Environnement en 2017 tout comme Luna. Titulaire d’un BTS ESF (Économie Sociale et Familiale) et d’un Diplôme d’État de la même filière. Avant d’intégrer l’éducation nationale, elle a œuvré en tant que conseillère dans la ville de Millau. Ensuite, elle a exercé une seule année complète en qualité de D.A. de Biotechnologie en lycée professionnel. Durant l’année elle a eu en charge des classes de BAC PRO ASSP (Accompagnement, Soins et Services à la Personne).

6.3 Présentation d’Abdel

Ce stagiaire d’origine marocaine âgé de 35 ans est arrivé en France il y a 15 ans. Il a en effet effectué ses études en Physique/Chimie pendant 2 ans (L2) dans son pays d’origine avant de le quitter pour continuer en Master Sciences de l’ingénieur à Paris. En 2017, il n’avait pas encore

acquis la nationalité française (qu'il a obtenue en 2018) ce qui lui a donné le droit de passer uniquement le CAFEP CAPLP Maths/Sciences Physiques pour intégrer l'enseignement privé sous contrat d'association. Sa rentrée s'est située dans un lycée professionnel en Aveyron. Pendant les années qui ont précédé le concours, il a pu avoir une expérience de 6 ans dans l'enseignement dont une en lycée professionnel. Il maîtrise relativement la langue française, nous avons eu parfois à reformuler quelques questions et Abdel a souvent eu à réfléchir à certains sens du vocabulaire utilisé.

7. Codage des verbatims

Les verbatims des stagiaires seront analysés par une lettre (A,B ou C) suivie chiffre (1,2 ou 3 :

- Lettre A : Luna ;
- Lettre B : Missa ;
- Lettre C : Abdel.

Le chiffre précise tout simplement le numéro de l'entretien classé par l'ordre chronologique :

- 1 : 1^{ier} entretien ;
- 2 : 2ème entretien ;
- 3 : 3ème entretien.

Enfin, viennent les numéros des réponses : 1^{ière} réponse = 1 2ème réponse = 2 etc.

À titre d'exemples, la première réponse du 1^{ier} entretien de Luna sera codé A1.1, la troisième réponse du 2ème entretien de Missa sera codé B2.3.

Le chercheur (Roland DURAND) sera codifié RD suivi de l'ordre du questionnement : RD1, RD2…

Pour résumer, la grille retraçant les verbatims contiendra 3 colonnes :

- Le codage de celui qui parle.
- Le temps.
- Le contenu du discours.

Nous venons de déterminer notre cadre méthodologique ainsi que la population qui constitue le corpus. Après avoir fait une lecture verticale des entretiens de chaque stagiaire, nous pouvons à présent passer à l'analyse de résultats.

III. RÉSULTATS ET ANALYSE

Après avoir analysé tous les 3 entretiens de chacun des stagiaires, nous sommes désormais à même de procéder à une analyse temporelle monographique**.**

1. Monographie de Luna.

1.1 Luna n'a pas encore participé aux séances de GFAPP.

1.1.1 Motivation à être enseignant et qualités pour exercer ce métier.

Après avoir fait un BTS puis un remplacement en lycée professionnel, Luna a été rapidement attirée par le professorat pour enseigner des matières techniques mais encore parce que c'est un métier relationnel. « L'aspect humain, la relation avec les élèves » A1.1 Mais des difficultés liées aux Chef d'Etablissement l'ont poussée à renoncer temporairement : « J'y reviendrai plus tard » A1.1 Elle dit qu'elle ressentait une tension émotionnelle importante mais qu'elle attribue au contexte… «je sentais qu'il avait quelque chose de l'ordre de la tension, une tension qui était trop…trop intense » A.1.1 pouvait exister entre la langue Espagnol « ma langue d'origine » A1.1 et l'enseignement dont elle pense que c'est le seul débouché possible.

Elle manifestait beaucoup de méfiance voire même de préjugés négatifs vis-à-vis de cette profession même si pour elle, c'est un métier « à la fois physique et intellectuel » A1.2. De plus, elle se définit comme une personne qui possède des qualités telles que « l'ouverture » et la « curiosité. » A1.3

1.1.2 Relation aux élèves

Un autre aspect important de l'acte d'enseigner est la relation aux élèves qui semblerait être mise à mal dans la mesure où elle dit ne pas être nécessairement très à l'aise avec les adolescents contrairement au public « adulte » qu'elle formait dans des centres de formation. Elle serait de fait en difficulté dans sa gestion de classe, particulièrement au lycée « Ce qui me semble me manquer c'est plus vis-à-vis du groupe classe, le sens de l'autorité, le fait d'assumer cette autorité tout en étant à l'écoute. » A1.3

Elle éprouverait également des écueils communicationnels avec ses apprenants envers lesquels elle se sent en décalage relationnel puisque dit-elle : « ils se croient adultes et ils se ferment à l'adulte » A1.4 Le dialogue ne serait pas évident mais plutôt hermétique. Ainsi, elle ne trouverait pas les mots pour établir une relation saine « je n'ai pas forcément les dires pour entrer dans leur univers » « l'hermétisme et le mutisme dans lequel on peut se retrouver face à des lycéens surtout première et terminale » A1.4 Et à ses dires, elle pense que c'est elle-même qui crée cette situation de rupture relationnelle eut égard à une très, voire, trop faible sévérité en début d'année scolaire principalement avec les premières et les terminales.

Néanmoins, elle veut ainsi « tenter des choses... » A.1.5. sans donner de précisions.

Elle a aussi remarqué que le fait de varier les approches relationnelles était prolifique en termes de gestion de classe. « Disons que certains messages à leur niveau que je ne pourrais peut-être pas passer en espagnol au niveau du comportement du respect de la…. du savoir-vivre, des choses comme ça ou l'organisation des corrections » A1.22 Les formateurs préconisent également « de ne pas hésiter à plaisanter » A1.25.

1.1.3 Ressenti de la formation à ses débuts sur les stagiaires.

Pour Luna, la formation permettrait de traiter les élèves comme des êtres à part entière.

De plus, elle souligne une formation qui autorise les stagiaires à s'exprimer dans ce qui les caractérise en tant que personnes, face aux élèves : « …être ce que l'on est, de donner ce que l'on est, d'être vrai en fait pour moi ça me parle il y a un fond d'humanisme… » A1.10 L'utilisation du mot « être » qui apparaît à plusieurs reprises semblerait prendre pour Luna alors un sens multidimensionnel en tant que verbe et substantif. Autrement dit, le verbe être et la personne (l'Être). Ce dernier renverrait à la relation pédagogique qu'entretient Luna avec ses apprenants.

La bienveillance semblerait régner à l'ISFEC ce qui caractériserait une formation à visage humain. Un premier point négatif lui vient à l'esprit, il s'agit d'un manque de structuration et de méthodologie pour préparer des séquences et des séances d'enseignement de façon pratique. Elle nécessiterait des conseils concrets. Ce mot reviendra plusieurs fois dans son discours, comme celui du mot « pratique ».

Luna aurait souhaité une mutualisation, un partage de montage de cours autour d'ateliers de théâtre pour travailler le « savoir-être » A1.11 On peut remarquer l'utilisation du mot « savoir-être » « c'est-à-dire comment on anime ces choses qu'on a préparées ? » alors qu'elle n'évoque pas le savoir-faire. Une fois de plus, la « personne » stagiaire professeur est mise en exergue. Elle aimerait que soient pratiqués des « jeux de rôle » pour arriver à un meilleur « regard de soi. » A1.11 On retrouve donc les besoins liés à la fonction pédagogique des enseignants.

Elle réitère ses affirmations lorsqu'elle évoque à nouveau « le côté humain » A1.12 très développé dans la formation. C'est dire s'il semblerait que dans sa pédagogie, Luna privilégierait les relations humaines face à ses apprenants. « L'écoute, la relation humaine vraiment et pour moi c'est très important » A1.12 Elle étaye sa pensée par des exemples multiples « … j'ai un seuil très bas par rapport aux bavardages mais comme je souhaite développer le côté humain… » A1.12 À cet effet, elle souhaiterait qu'on lui donne des pistes, « des conseils pratiques » A1.12 en tout début de formation même s'il elle met à présent en place les stratégies proposées au cours des derniers mois.

Malgré les apports de la formation Luna ressentirait un manque didactique sur la construction des séquences en lien avec les progressions. Elle souligne en outre des obligations trop « administratives » et chronophages pour lesquelles les attentes répondent à des critères formels édictés par la formation actuelle « C'est lourd c'est euh… une perte de temps ! » A1.14

Pour Luna, il y aurait une nécessité réelle à recevoir une formation plus pratique qui soit plus en lien avec des situations concrètes vécues avec les élèves. Elle s'appuie sur ses collègues de l'établissement dans lequel elle est stagiaire. Ces derniers témoignent avoir acquis « le schéma qui fonctionne bien avec leur expérience qu'elles ont réussie avec le temps » A1.14 Ce témoignage signifierait que ces professeurs s'appuient plus sur leur expérience plutôt que sur la formation qu'ils auraient reçue en instituts (les ISFEC n'existaient peut-être pas lors de la réussite à leurs concours CAFEP). Et même s'ils existaient, ils ne sembleraient ne pas leur avoir apporté d'instruments, de piste pour optimiser leur pratique pédagogique.

Luna se sent délaissée dans son métier « on est relativement solitaire » A1.17 même si, à l'opposé, elle affirme que ses pairs expérimentés coopèrent : « c'est très riche d'échanger avec les collègues » A1.17. Même si elle ne précise pas pourquoi elle vit sa profession en solitaire, ces propos antinomiques pourraient faire penser qu'elle a un manque de confiance en soi ce qui nuirait à la communication avec les autres. Elle énonce que c'est surtout la formation qui contribue à la

rassurer. « …c'est important cette formation, Cette formation est importante, pour moi elle me donne ne serait-ce que psychologiquement, peut-être elle me rassure. » A1.17

Elle rapporte néanmoins que certains étudiants disent que la formation ne sert à « rien du tout » A1.18. Plus néfaste serait la contradiction qui existerait entre le terrain et le centre de formation « on nous dit bien de suivre ce qu'on me dit à la formation et à la formation (rires…) de suivre le terrain… » A1.18 Malgré tout, une fois de plus elle se sent rassurée par la fonction « cadrante » et encadrante de l'institution formative.

À la date de notre entretien, c'est-à-dire à trois mois du début de la formation, elle ne percevrait pas d'interventions formatives précises qui lui permettraient d'améliorer sa relation à l'élève. Elle évoque vaguement des préparations de séquences pour améliorer la gestion de classe axées sur des actions plutôt didactiques que pédagogiques : « Parler qu'en espagnol permet peut-être au professeur de se protéger entre guillemets des débordements (Silence) et d'établir une relation de confiance parce que déjà l'élève voit que vous maîtrisez dans la langue… » A1.21 tout en faisant des pauses pour éviter le décrochage. Pour elle, une bonne maîtrise de la matière, du programme… permettrait aussi de mieux gérer sa classe car cela rassurerait les apprenants. Elle mentionne également la pédagogie différenciée pour améliorer la gestion de classe sans explicitation concrète sur ce thème.

Luna insiste sur le fait qu'elle n'applique pas que les éléments formatifs qu'elle reçoit de l'ISFEC mais elle prend aussi les conseils de ses pairs. Elle semble mettre une bonne volonté d'adaptation pour que les élèves progressent grâce à l'utilisation de techniques pédagogiques par souci d'adaptabilité mais qui ne sont pas recommandées par les corps d'inspection. « …des fois moi j'oublie que je suis passée au français juste pour le point de grammaire je continue un peu en français alors que je devrais reprendre la main en espagnol… » A1.21.

1.1.4 Émotions ressenties face aux apprenants (positives, négatives, trop envahissantes, celles que l'on contient…) et compétences émotionnelles.

D'un point de vue émotionnel, elle « ressent le regard des élèves » A1.26 qui semble revêtir pour Luna une grande importance. Elle percevrait des émotions positives telle que la confiance que lui accorde ne serait-ce qu'un élève si « une remarque de ma part a réussi à le débloquer. » À

l'opposé, les reproches la déstabiliseraient et créeraient des émotions négatives notamment quand elle n'a plus d'emprise sur certaines classes et « quand il y a un reproche d'une classe qui tout d'un coup se croit tout permis » A1.26

Mais la tension émotionnelle est moins importante quand il y a un manque de travail de la part de ses apprenants. Elle en est très affectée. « …ça m'a…affectée pas au niveau émotionnel. » A1.27 Elle semblerait ressentir là encore des émotions négatives.

Au contraire, le ressenti émotionnel serait à son paroxysme lorsque des comportements irrespectueux se manifestent par le « regard » A1.29, les moqueries, la « mauvaise foi » …A1.29 Elle essaie néanmoins de prendre de la distance pour éviter des révoltes de sa part qui deviendraient trop fréquentes. Elle manifesterait la compétence émotionnelle de régulation de soi.

D'autres émotions positives seraient tout de même perçues quand la participation orale est active et que des efforts sont faits mais encore « les émotions positives c'est quand le je me rends compte qu'il y a tout à coup une maturation dans l'esprit de l'élève qui mûrit, je le vois mûrir comme un fruit » A1.31 Cependant, elle percevrait aussi des émotions négatives quand ils rendent le professeur responsable de leur comportements délétères tels que la passivité envers le travail à effectuer en classe, les bavardages… De fait, « quand ils mettent tout sur le dos du prof ! » A1.31 Sur ces thèmes elle en appelle au rôle de la formation qui ne paraît pas répondre à ses besoins pédagogiques actuellement.

Elle a cependant du mal à définir clairement ses émotions même si elle dit être « assez transparente » A1.32 Elle trouve néanmoins la question intéressante, ce qui voudrait dire qu'elle a probablement dû rarement s'interroger sur son état émotionnel. D'où peut-être des difficultés de conscience émotionnelle et d'autoévaluation. Elle ajoute : « Je pense que c'est peut-être une des clés là que vous venez de me donner (Rires)… » A1.33 Elle éprouverait ainsi un réel besoin de réfléchir sur son état émotionnel dans sa pratique professionnelle. Elle semble cependant maîtriser certaines réactions mais des émotions négatives seraient encore transparentes et gêneraient les élèves. Elle en aurait pris conscience d'autant plus qu'« un retour qu'on m'a fait mais de quelqu'un de proche en fait j'ai eu ce retour justement récemment il y a quelques semaines et je ne le savais pas je ne le savais pas en fait que c'était à ce point transparent et je me rends compte en écoutant votre question que ça peut être gênant pour les élèves... » A1.33 Luna arrive enfin à citer les émotions qui lui viennent à l'esprit à cette étape de notre entretien. Il s'agit de la « surprise » et de l'« incompréhension » A1.34 du fonctionnement des élèves en particulier concernant les devoirs

préparés à la maison. S'ajoute aussi la déstabilisation qui génère de la colère qu'elle tente de maîtriser parce qu'elle pense qu'elle ne rapportera rien si ce n'est des désagréments dans la relation aux élèves. Elle se demande comment exprimer une colère. Elle se « pose beaucoup de questions… » A1.35 sur ce thème. Une autre sensation émotionnelle d'« abattement » A1.36 lui vient à l'esprit. Luna affirme que ses émotions sont aussi transmises dans le corps « ça se traduit aussi par une vitesse dans le corps et dans les gestes c'est pas forcément bien » pense-t-elle alors. Elle voudrait pourtant pouvoir avancer son programme « tout en gardant un certain confort » A1.36

Luna contiendrait parfois certaines de ses émotions mais à force de lutter pour les maîtriser, elle se laisse déborder «la lutte pour contenir des fois si ce n'est pas... à certains d'autres moments ça me déborde complètement parce que en fait l'émotion c'est quelque chose de naturel… » A1.37 Elle percevrait ainsi un manque de régulation de soi en termes de compétences émotionnelles. D'un point de vue émotionnel, elle a ressenti que le système français, n'accordait aucune place aux émotions A1.37 « ça m'a affectée en tant qu'élève et que dans le système scolaire français j'ai senti très tôt que l'émotion n'avait pas de place dans la classe… »

Certes Luna vient d'un pays où l'émotion est plus manifeste à ses dires, l'Espagne. Elle serait *de facto* frustrée de sentir que les émotions semblent être plus contenues dans le système français. Elle a donc du mal à maîtriser. D'où sa perception d'un manque de régulation de soi. Elle se force néanmoins beaucoup pour pallier cette difficulté parce qu'elle « pense que l'émotion c'est de la vie ça fait partie de la vie c'est avec les émotions qu'on évolue et puis qu'on se construit je veux je suis très… je ne suis pas très en accord avec la vision des émotions qu'on a ou qu'on avait jusqu'à aujourd'hui dans ce pays… » A1.37 Et elle ajoute des éléments édifiants en termes émotionnels : « je crois qu'aujourd'hui je suis heureuse de voir la tournure que prennent les recherches vis-à-vis du cerveau et des émotions justement parce qu'il me semble qu'on les remet à leur juste place de plus en plus et je crois… après voilà… et ça s'apprend » A1.37 Voilà encore une affirmation très intéressante dans le cadre de notre recherche. En effet, Luna a probablement exploré soit des livres, des études, soit des lectures, soit vu des émissions sur le thème des émotions et de son point de vue elle pense qu'on apprend à gérer les émotions ce qui corroborerait l'idée que les émotions auraient leur raison. Elle rejoint ainsi Damasio (op.cit.) D'où un possible développement de compétences émotionnelles qui pour Luna serait lié à la conception nouvelle des émotions suite aux nombreuses études scientifiques élaborées sur ce concept.

Elle ajoute aussi « l'émotion est porteuse de sens et là tout d'un coup il y a eu une écoute beaucoup plus grande de la part des élèves. » A1.38 Mais encore « …il faut qu'ils apprennent…à ressentir l'émotion que ressent un personnage » A1.38 Ce qui veut certainement dire qu'il faut aussi qu'ils connaissent leurs propres émotions pour percevoir celles des autres. Elle cite d'ailleurs bon nombre d'émotions qui lui viennent à l'esprit après réflexion et non de façon instantanée. Elle évoque la joie et la surprise et elle pense qu'elles sont contagieuses « ça rejaillit sur les élèves » « ça fait du bien » A1.40. Elle revient sur la notion de partage émotionnel. Qui plus est, elle souligne qu'elle aussi se nourrit des émotions positives de ses élèves, il y aurait alors un cercle vertueux de partage des émotions positives. À l'opposé, elle affirme tenter de contenir certaines émotions négatives notamment la colère. Enfin, Luna dirait que les émotions bâtissent la relation…

Luna rapporte avoir une meilleure relation aux élèves en classe de seconde « Quand même beaucoup plus à l'aise avec les secondes parce que malgré tout ils parlent, ils participent voilà il y a quand même quelque chose c'est moelleux enfin je sais pas comment l'exprimer il y a quand même de la vie entre nous » A1.5 Elle perçoit pourtant un sentiment de trop grande souplesse avec les premières et terminales mais semble avoir été beaucoup plus sévère avec les secondes où elle estime avoir « mis la barre trop haut ». A1.9 Elle aurait plus de mal à s'adapter suivant les niveaux d'apprenants auxquels elle a affaire, principalement pour tenir un cadre disciplinaire. Tantôt elle serait trop flexible, tantôt elle serait trop rigide. Elle souhaiterait néanmoins agir avec moins de fermeté, cette dernière répond pour elle à leurs attentes de cadre disciplinaire. « Ils ont besoin de quelque chose de très… très rigoureux de très dessiné très fermé enfin moi je ne suis pas comme ça » A1.9

De son discours il ressort aussi que Luna fait allusion aux compétences émotionnelles : « Non je pense qu'il ne faut pas tout laisser aller non bien sûr bien sûr que non parce qu'en fait je pense qu'on a l'intérieur comme on est une vague de pensée enfin on notre cerveau est fait de pensées successives les émotions font pareils elles se succèdent de la même façon donc ça peut être trop déstabilisant… » A1.39 Elle percevrait un manque la régulation de soi et précise à ce propos que « ça m'appartient la gestion des émotions voilà ça ne doit pas interférer » Elle souhaiterait alors réguler ses émotions lorsque ces dernières sont envahissantes.

Luna dit ne pas avoir tout le temps de l'empathie bien qu'elle ait du mal à définir la notion. C'est pourquoi je lui rappelle la définition. Elle dit alors éprouver de l'empathie avec un élève isolé plutôt qu'avec le groupe classe.

Luna perçoit aussi encore un manque de confiance en soi par ses attitudes défensives, elle se sent assez facilement attaquée. « …un élève qui est venu me faire des remarques un jour et euh…. et je lui ai répondu un peu du tac au tac de façon ferme et puis après je me suis rendu compte qu'en fait euh…. c'est pas un reproche en fait qu'il me faisait mais plus un questionnement… » A1.43.

Concernant sa capacité à gérer les conflits, elle énonce rencontrer des écueils car elle a du mal à poser un cadre disciplinaire. De plus, elle précise mettre en place un contrat de vie de classe mais sans coopération avec les élèves qui doivent juste le signer. Alors qu'ils devraient en théorie participer à son élaboration. « Je l'envisage et pas forcément comme quelque chose de négociable ». A1.48 Pour gérer les conflits elle ne trouve pas à quel niveau disciplinaire elle doit mettre la barre « j'ai éprouvé que j'ai pas encore réussi à bien savoir comment faire peut-être observer, prendre le temps de…, c'est quand ça part dans tous les sens et que c'est un peu comme un feu de brousse quoi, on sait pas où commencer pour l'extinction (Silence) » A1.47.

Nous demandons volontairement à Luna si elle exerce du leadership envers ses apprenants mais elle a du mal à définir cette notion. Malgré mes explications semble-t-il assez claires, elle finit par associer cette compétence au commandement. Elle axerait toute cette compétence sur la méthodologie vis-à-vis des apprenants et finit par dire qu'elle ne se caractériserait pas comme un leader « c'est aussi dans la personnalité moi je suis pas quelqu'un qui aime être un leader, je... pour moi ça a été longtemps péjoratif même dans la vie de tous les jours dans un groupe d'amis etc.… c'est pas... enfin j'aime bien le partage en fait... des responsabilités »A1.54 Le nom « leadership » paraît erroné dans la définition que Luna lui donne. Finalement elle voit dans ce terme un partage et il ressort de ses dires qu'elle serait en difficulté pour exercer cette compétence « je pense en fait ne pas avoir assez étudier la question, nous on a pas fait suffisamment de travail autour... » A1.55.

Puis elle précise avoir fait des stages personnels dont elle ne donne pas l'objectif mais qui lui ont permis de « voir des choses » (sur ce sujet). Cette compétence « c'est pas inné chez moi » … A1.56.

Lors de l'évocation de sa capacité à être « catalyseur du changement » Luna revient sur son année passée où des élèves mais visiblement elle refait une confusion sur le sens de l'expression « catalyseur du changement » puisqu'elle raconte qu'elle s'appuierait sur une ou deux personnes qui provoquent du changement dans la classe. Il ne s'agirait donc pas d'elle-même si ce n'est lors

du soutien scolaire qu'il n'y a pas lieu de citer ici puisque nous traitons de la relation du professeur en établissement c'est-à-dire face aux élèves du groupe classe.

En revanche, le discours de Luna fait ressortir qu'elle aurait impulsé à certains élèves de la confiance en soi grâce à la transformation de la construction de ses séquences qui aurait eu un effet catalyseur du changement de ses apprenants : « …récemment au cours de la réunion parents-professeurs, une élève de seconde qui m'a dit je m'étais complètement lâchée au niveau de l'espagnol et là je suis... je suis en train de m'apercevoir que je ne suis pas si nulle que ça… » A1.63

En même temps qu'elle perçoit la compétence de provoquer elle-même le changement, elle montrerait aussi qu'elle aurait réussi à remettre en confiance une élève en Espagnol ce qui pourrait signifier pour Luna que les compétences émotionnelles peuvent être liées les unes aux autres. Elles communiqueraient entre elles.

Pour terminer l'entretien, il faut noter un dernier élément important. Luna a fait un travail sur elle-même uniquement en lisant des revues ou livres…mais elle a surtout pratiqué la méditation. Cela pourrait avoir un impact sur la perception qu'elle a de ses compétences émotionnelles.

Nous en arrivons enfin au GFAPP. A la question « avez-vous déjà pratiqué ou entendu parler des analyses de pratique professionnelle, alors à l'ISFEC, ça va s'appeler groupe de formation à l'analyse de pratiques professionnelles donc GFAPP ? » RD73. Elle dit uniquement avoir participé à la journée de présentation mais nous n'en saurons pas davantage…

1.2 Luna a participé aux séances de GFAPP

1.2.1 Relation aux élèves.

Il ressort tout d'abord du discours de Luna que l'observation du professeur stagiaire ferait partie du savoir-être parce qu'il permettrait une adaptation plus prononcée. « …il faut apprendre aussi des fois à observer de façon différente pas de façon aussi présente il faut juste que ça s'intègre vraiment dans la façon d'être… » A2.16 Elle saurait depuis sa participation aux GFAPP mieux observer ses apprenants pendant les cours. Ce mot « observation » reviendra souvent dans son discours, la formation lui aurait fait prendre conscience de la nécessité d'observer.

Mais il semblerait ensuite pour Luna que les deux aspects de l'enseignement soient basés sur les contenus de la relation aux élèves « je pense que la relation aux élèves elle se construit aussi à travers les contenus ce qu'on donne et donc ce qu'on va mettre en place parce qu'ils vont réagir différemment et donc là, il va y avoir des réactions différentes un mouvement dynamique une relation différente » A2.36 Cependant, les apprenants auraient manqué de précisions dans leur propos pour éclairer plus encore Luna afin qu'elle puisse améliorer sa pratique.

Il ressort également du discours de Luna qu'elle saurait écouter mieux ses apprenants pour ne pas rompre la relation. Elle a mis en place une fréquence régulière d'évaluations qui rassure les élèves. Elle a su aussi ne pas prendre en compte une évaluation surprise qui avait décontenancé ses apprenants suite à des revendications diverses pour ne pas rompre la relation. « Cette façon d'évaluer en permanence moi ça me gêne un peu mais je me suis rendu compte que c'était bénéfique et pour l'ambiance du cours et pour moi pour mieux les connaître » A1.49 Il semblerait qu'elle ait su s'adapter aux attentes de son public élève.

Les élèves lui ont fait remarquer qu'elle avait progressé dans la structuration des cours. « …ce qu'ils m'ont dit c'est qu'il y avait voilà qu'ils ont confiance que j'avais fait des efforts que... que... il y avait eu une amélioration dans la structuration des cours… » A2.45. Luna aurait alors généré des compétences émotionnelles à ses propres apprenants, telle que la confiance en soi.

Elle affirme de plus qu'elle a tout de même su se remettre en question notamment lors d'un conflit avec un élève qui participait oralement en français (en cours d'espagnol) alors qu'il n'est pas conseillé de le faire dans un cours de langue. « …je lui ai dit que... je sais plus comment j'ai exprimé ça que la dernière fois effectivement il avait raison, je l'avais coupé et que je m'en excusais… » A2.49 Il semblerait que Luna ait ainsi réussi à résoudre un conflit en faisant preuve de prise de recul par rapport à la situation mais encore d'adaptabilité.

Pour gérer les conflits relationnels aux apprenants, elle a assisté à une conférence à Toulouse sur le thème des émotions. Elle en a par la suite parlé à un groupe de seconde pour qu'ils comprennent mieux ce qu'était une émotion et le sens que chacun y mettait. « …qu'ils n'hésitent pas à me dire quelles étaient leurs émotions par moment parce que les émotions ça peut aussi jouer sur leur attention en classe leurs apprentissages comment on se sent et la relation qu'on...qu'on pose… » A2.54 On peut aussi noter que Luna exprimerait ses émotions négatives aux élèves « … j'exprimais hein… mes émotions je leur disais quand j'étais fatiguée ou sans énergie c'était le dernier cours avec les secondes en fait, j'avais pas d'énergie pour les canaliser… » A2.54

Même si à ce stade de l'entretien, Luna n'a pas parlé directement des GFAPP, la deuxième partie de l'entretien nous a paru plus éclairante sur sa perception de la mise en lien entre les GFAPP et le développement de son capital émotionnel *ad hoc*.

Néanmoins elle exercerait encore un contrôle trop strict de ses élèves, peut-être aussi une infantilisation plus adaptée aux élèves de collège qu'aux élèves de lycée. De plus, en voulant contrôler ses élèves, elle aurait galvaudé le contenu et la structuration de ses cours et de ses corrections. « J'aurais dû préparer des corrections beaucoup plus structurées » A2.42 « …c'est vrai qu'il faut que je sois plus dans des choses très très précises, très structurées et par contre plus larges plus souples plus...oui au niveau de la relation moi j'ai l'impression qu'avec les adolescents j'inverse en fait je n'arrive pas encore à être plus lâche… » A2.39

Ensuite, elle montre qu'elle n'a peut-être pas su s'adapter à l'immaturité de certains élèves pour gérer des conflits. « …par exemple je sais qu'il y a un garçon il parle de ce... ce... du système là il est vraiment... vraiment dans ce cas de figure d'immaturité de spontanéité, d'irréflexions de manque de méthodologie manque d'adaptation à la... à la classe et au système scolaire quoi il n'est pas à sa place du tout. » A2.42

Enfin, Luna précise qu'elle a assisté à une conférence à Toulouse sur le thème des émotions. Elle en a par la suite parlé à un groupe d'élèves de seconde pour qu'ils comprennent mieux ce qu'était une émotion et le sens que chacun y mettait. « …qu'ils n'hésitent pas à me dire quelles étaient leurs émotions par moment parce que les émotions ça peut aussi jouer sur leur attention en classe, leurs apprentissages, comment on se sent et la relation qu'on...qu'on pose… » A2.54 Luna exprimerait ses émotions négatives aux élèves « … j'exprimais hein mes émotions je leur disais quand j'étais fatiguée ou sans énergie, c'était le dernier cours avec les secondes, en fait, j'avais pas d'énergie pour les canaliser… » A2.54

1.2.2 Apports de la formation

Lorsqu'il est question de l'apport de la formation à l'ISFEC, elle précise que cette dernière contribuerait à améliorer la relation aux élèves car, dit-elle, «… elle est composée cette formation de différentes interventions, de différents intervenants, de différents points de vue et donc oui forcément et puis en plus et puis l'avantage d'une formation de visu c'est qu'on peut poser des

questions… une problématique précise avec un professeur précis en fin où la direction en fin où la tutrice de l'ISFEC ou la tutrice sur le lieu de travail… » A2.9 Un des points positifs de la formation serait aussi les échanges prolifiques avec les collègues dont il est à penser qu'ils lui ont donné des piste pédagogiques sur l'exercice du métier de professeur… Luna y perçoit un partage social des émotions car elle pense qu'elle « se relie aux autres… si je ne voulais pas tourner en rond ou me culpabiliser ou m'enfermer dans des représentations fausses et donc, l'échange pour moi c'est primordial » A2.9 Le partage social serait perçu comme un vecteur de construction qui permet de trouver des solutions à tout problème rencontré.

Luna réitère ses affirmations selon lesquelles la formation à l'ISFEC aurait fait prendre conscience que l'observation est le facteur clé de réussite pour un enseignant « c'est un pilier de la pédagogie » A2.14. Elle tente alors de mieux observer ses apprenants ; mais là encore elle ne précise pas ce qu'elle observe concrètement, qui ? pourquoi ? Elle précise juste que pour observer « il y a des conditions préalables… » A2.15 comme « être reposé » et non « submergé de fatigue ».

Par ailleurs, il semblerait que la formation soit très exigeante et chronophage eu égard aux activités demandées ce qui autoriserait à penser que son état émotionnel serait de fait fragilisé.

Luna souhaite avoir à l'ISFEC des enseignements encore plus pratiques notamment les GFAPP qui lui donneraient des pistes concrètes mais encore de mieux réguler ses émotions négatives. « Le cadre du GAPP c'est vrai il nous aide effectivement à garder la tête froide, à être à l'écoute, à être concentré sur les faits et à prendre du recul effectivement, peut-être sur les émotions et sur ce qui se dit voilà et à chercher à comprendre tout ce qui se joue et à pas prendre au pied de la lettre ce qui se dit, c'est-à-dire chercher à ce que ce soit plus précis des fois… » A2 .31

Elle ajoute aussi la nécessité de faire des ateliers de communication non violente (CNV) pour apprendre à mieux maîtriser ses émotions. Les GFAPP seraient pour elle une condition nécessaire pour développer du capital émotionnel même s'il n'est est pas l'unique issue pour ce faire. A2.32

En revanche, elle remet en question la formation à l'ISFEC qu'elle reçoit en ce sens qu'elle ne lui permettrait pas totalement d'améliorer sa relation aux élèves dans les classes surchargées. De plus, Luna déplore le manque de sessions de GFAPP fait défaut au développement de son capital émotionnel « ça prend du temps en fait d'améliorer une relation et j'ai l'impression que je n'ai pas encore complètement les outils pour ça, on... y travaille pas suffisamment peut-être dans

les cours à l'ISFEC cette fameuse relation ». A2.35. C'est pourquoi elle insiste beaucoup sur la relation à l'élève qui lui paraît encore défectueuse pendant les cours.

1.2.3 Les GFAPP, émotions ressenties face aux apprenants (positives, négatives, trop envahissantes, celles que l'on contient…) et compétences émotionnelles.

Nous explorons à nouveau la relation que Luna entretient avec les élèves afin de savoir s'il y a eu de réelles améliorations. Elle pense encore avoir des axes à développer comme nous l'avons vu plus en amont.

Luna pense aussi qu'elle aurait « repris confiance en elle » A2.2. On peut remarquer à ce sujet que lors du premier entretien, elle n'avait pourtant pas paru posséder une confiance en soi prononcée face à ses classes.

Luna fait noter qu'elle ressentait beaucoup d'émotions pendant les séances de GFAPP pour différentes raisons. « Parce qu'on se sent touché parce que vivent les autres enfin moi en tout cas je me sens touchée, oui parce que c'est les autres parce que c'est un être humain j'ai de l'empathie… ça fait écho en moi… » A2.18 Pour étayer ces propos, Luna explique que lors des séances, elle essaie d'être dans l'empathie mais surtout à l'écoute car elle se reconnaît au travers des situations exposées lors des GAPP par effet miroir. « Je me sens touchée en fait je me sens euh... je me sens touchée par ce qui se dit parce qu'en fait pour moi l'écoute elle est totale et euh... que pour l'instant j'ai du mal à écouter peut-être froidement sans... sans... sans... sans impliquer d'autres parties de ma personne. » A2.34 Luna percevrait ainsi qu'elle a développé la compétence émotionnelle d'empathie qu'elle n'avait pas mise en avant lors du premier entretien. Même si cette dernière serait atténuée par une hyper-sensibilité.

En outre, à ses dires, les GFAPP feraient apparaître des émotions à forte valence lorsque Luna se sent observée pendant les séances. Elle ne précise cependant pas quelles sont ses émotions qui sembleraient être négatives mais qu'elle tente d'atténuer, autrement dit, de les réguler « Quand je suis au centre, je me sens beaucoup plus émue et avec beaucoup moins de facilité de raisonner froidement, de réfléchir en fait (Silence) parce que je me sens observée et que je perds peut-être une partie de mes moyens, et donc il faut vraiment que je me concentre beaucoup pour faire fi de

ces regards que je sais être analytiques, pas vraiment sur ce qu'on dit mais la posture qu'on a… physique enfin voilà on se sent observé… » A2.19

Au cours des sessions de GFAPP, elle se sent émue et éprouve « moins de facilité à raisonner… » A2.19 car elle semble avoir du mal à lâcher prise. En même temps qu'elle observe elle se sent observée et perd de la confiance en soi. Cependant, étant donné qu'elle tente de réguler ses émotions « Je tente de faire fi de ces regards, que je sais être analytiques pas vraiment sur ce qu'on dit mais la posture qu'on a physique… » A2.19.

Au fur et à mesure de notre entretien, Luna revient et insiste encore une fois sur le regard des autres à son égard qui, d'un point de vue émotionnel confirmerait son sentiment d'être réellement touchée. Il empêcherait même l'exposant de la situation d'écouter ce qui se dit. « Je sentais un mal-être et puis une... un grand poids qui est en train de s'exprimer et qui des fois même empêche la personne qui s'exprime de... d'entendre tout à fait ce qui se dit… » A2.27

D'autres émotions se manifesteraient au cours des séances dans son esprit : « l'étonnement », « l'envie » … A2.25 à l'écoute des participants au GFAPP. Lorsque certains exposants présentent leur situation, elle ressent de « la colère » A2.25 quand il est question d'injustices ou des façons de parler à l'enseignant stagiaire réprimandé par la hiérarchie. « Oui je ressens de la colère et je me dis que ce n'est pas normal d'être traité comme ça euh de… de… qu'on parle à un enseignant stagiaire parce que c'est son statut de stagiaire ou parce que c'est la personnalité de la personne qui parle aussi… » A2.29 Ce qui lui aurait permis de travailler le contrôle de soi. « …il y a des moments et justement ça m'a... ça m'a aidée à prendre du recul. » A2.29. Les GFAPP seraient de fait selon Luna un appui considérable pour apprendre à réguler ses émotions. « Par contre le cadre du GAPP, c'est vrai il nous aide effectivement à garder la tête froide, à être à l'écoute à être concentrés sur les faits et à prendre du recul effectivement peut-être sur les émotions et sur ce qui se dit voilà et à chercher à comprendre tout ce qui se joue… » A2.31

Néanmoins, Luna a encore quelques difficultés à s'autoévaluer. Elle finit pourtant par dire qu'elle ressent beaucoup d'émotions telles que, par exemple, être mal à l'aise sans être en capacité de donner un adjectif précis pour décrire ses émotions. Elle affirme à ce propos que la formation pourrait permettre de développer cette compétence d'auto-évaluation : « …quelqu'un qui soit très... très formé mais peut-être à plusieurs techniques et qui soit dans la bienveillance et qui nous guide pour penser, réfléchir, nous... nous…. nous... nous autoévaluer … » A2.32. Le GFAPP pourrait jouer ce rôle.

Elle aborde ensuite un aspect pédagogique en évoquant les contenus de son action professorale « je pense que la relation aux élèves elle se construit aussi à travers les contenus ce qu'on donne et donc ce qu'on va mettre en place parce qu'ils vont réagir différemment et donc là il va y avoir des réactions différentes un mouvement dynamique une relation différente qui peut se mettre en place » A2.36 pour impulser des changements positifs dans la relation à l'élève. De ce point de vue, les GFAPP auraient pu œuvrer en cette faveur.

Luna dit être investie dans son travail et que lorsque les apprenants sentent l'intensité de ce même investissement, ils modifient favorablement leurs attitudes et la relation à leur professeur. Il semblerait qu'elle exerce un effet « catalyseur du changement » « je... suis très heureuse donc j'ai vu des changements dans l'attitude des élèves dans ce qu'ils vont donner parce que comme j'ai donné, ils ont pris confiance… » A2.36.

Luna affirme qu'elle transmettait des émotions négatives pendant ses cours. « Si on est soi-même tendu, stressé où euh...ou euh... où qu'on se met en colère euh... ça génère des émotions aussi chez les élèves. » A2.53 Autre dires intéressants à ce sujet : « oui ça a permis oui le GAPP je pense que euh... je me souviens plus à quel moment effectivement j'avais fait le lien avec les émotions et j'avais vu que c'était important de savoir les gérer euh... face aux élèves mais je me pose encore la question quand même s'il y a pas moyen de les faire vivre et d'en parler, même de parler avec les élèves, qu'est-ce que c'est qu'une émotion ? pourquoi on a des émotions ? comment elle peut être interprétée et qu'est-ce qu'il y a derrière ? qu'est-ce qu'il y a derrière et savoir les exprimer savoir relativiser les unes et les autres quoi… » A2.53 Dans ce passage, Luna met véritablement l'accent sur les émotions dans la relation pédagogique qu'elle partage avec ses apprenants. Il apparaît que Luna voudrait apprendre à connaître et à gérer ses émotions mais elle souhaiterait que ses élèves puissent identifier les leurs.

Il ressort aussi de son discours qu'une compétence émotionnelle apparaît lorsqu'elle évoque « la relativisation » A2.3 ce qui nous ramène à la régulation de ses émotions. Elle attribue cette compétence à sa participation au GFAPP « …ça m'a permis de relativiser euh de mettre les choses à leur place, à leur juste place plus que l'image que j'en avais, la représentation que j'en avais avant c'est-à-dire que j'avais tendance à prendre beaucoup de responsabilités sur moi ou même de culpabilité par rapport à quand ça se passait pas bien, or le GAPP m'a permis de comprendre en fait que tout ne repose pas sur mes épaules. »

Les GFAPP lui auraient aussi permis de développer deux autres compétences émotionnelles : la confiance en soi et la compréhension de l'organisation en tant que « système » A2.3 et de « l'environnement scolaire » A2.4. Elle a en effet une meilleure relation avec ses collègues et même la direction.

Luna ressent un meilleur de contrôle de soi. « …forcément on réagit aussi chacun émotionnellement par rapport à ce qui nous touche particulièrement et moi c'est quelque chose qui me touche énormément enfin... les rapports de force, les abus de pouvoir… » A2.29 Cela serait grâce aux GFAPP qui aurait rendu possible une prise du recul pour pallier ce manque.

« … que la personnalité de l'équipe […] nous a fait comprendre justement qu'il y avait des choses qui n'étaient pas normales, qu'il fallait qu'on se questionne un peu surtout, qu'il fallait pas prendre les choses comme une normalité enfin quoi enfin qu'il fallait essayer de prendre du recul, trouver des solutions, se remettre en cause mais aussi ne pas accepter certaines choses qui sont inacceptables » A2.29.

Luna remet en exergue l'effet miroir des GFAPP sous l'angle émotionnel « le sentiment que j'écoute en fait j'écoute, j'entends aussi sa propre colère où ses propres... sa propre incompréhension qu'il exprime là sa confusion éventuellement… » A2.30. Les GFAPP créeraient des émotions négatives qu'elle semble avoir du mal à canaliser à certains moments. « Je ne prends pas de recul, d'autrefois j'essaye d'intellectualiser parce que je voudrais éviter que moi-même en moi les émotions me submergent ou parce que je vois que la personne est submergée par les émotions donc voilà donc ça dépend des moments » A2.31

Néanmoins, les GFAPP lui permettrait tout de même de mieux réguler ses émotions « mais par contre le cadre du GAPP c'est vrai il nous aide effectivement à garder la tête froide à être à l'écoute, à être concentré sur les faits et à prendre du recul effectivement peut-être sur les émotions et sur ce qui se dit voilà et à chercher à comprendre tout ce qui se joue et à pas prendre au pied de la lettre ce qui se dit c'est-à-dire chercher à ce que ce soit plus précis des fois ou euh... et ça c'est énorme en fait, moi, ça m'a beaucoup aidée ». A2.31 « je reconnais que c'est un point sur lequel je m'aperçois que je gère mieux une émotion quand je vois que j'arrive à prendre du recul et à ne pas m'appesantir sur un cas qui perturbe la classe » A2.52. Les GFAPP développeraient les compétences émotionnelles de contrôle de soi en aidant Luna à se distancer des situations qui génèrent en elle des émotions négatives.

Luna pense aussi qu'il faudrait plus de séances allant même jusqu'à extrapoler le contenu des séances par des jeux de rôles pour mieux s'autoévaluer. Luna préconise que, pour développer l'auto-évaluation, il soit fait appel à une personne bienveillante et très formée.

Paradoxalement, il ressort de son discours que ce n'est pas au cours de son année de formation à l'ISFEC qu'elle a appris à mieux connaître les émotions.

Puis elle évoque un collègue qui débute ses séances de cours en exprimant son état émotionnel à ses élèves sans indiquer pour autant si cela les influence et surtout de quelle manière ?

Luna elle-même reste très prudente lorsqu'on que nous évoquons sa capacité d'influence sur ces élèves puisqu'elle répond « c'est la grande inconnue parce qu'en fait je pense il y a plein de choses qu'on maîtrise pas dans ce qu'on dégage » A2.57 Elle cite néanmoins une fois où cette compétence aurait surgi dans un petit groupe d'élèves. Elle a en effet réussi à leur faire apprécier un poème à des scientifiques. « …j'ai pu comprendre de façon plus évidente voilà qu'ils s'impliquaient quand même et qu'ils essayaient de s'impliquer et que quand même... et que j'avais réussi quand même à les intriguer, à les intéresser par des questions… » A2.57. Elle dit agir de cette manière depuis le début de l'année. Ce qui signifierait qu'il n'y a pas de lien pour elle entre sa participation aux GFAPP et à sa capacité d'influence. Elle fait jouer sa « passion » dit-elle et sa personne « Luna » mais aussi à « la façon dont je fais passer les messages dans la façon de les intéresser de faire passer ma passion pour l'Espagnol de les intéresser, de les captiver » A2.59 même si elle reconnaît aussi que même si elle éprouve des difficultés à faire passer sa passion, elle finirait par la transmettre « ma passion des fois très souvent elle ne s'exprime pas euh...elle s'exprime quand je sens vraiment qu'ils s'endorment » A2.60.

Elle a tout de même suscité l'adhésion du groupe en faisant pour une classe scientifique un parallèle entre les poèmes et les maths. « … les poèmes c'est mathématique, il suffit de l'aborder comme ça et puis tout d'un coup ils m'ont dit " ah c'est ce que nous dit notre prof de maths… » A2.60. D'où une capacité pour Luna de motiver ses apprenants.

De tout ce discours, il ressort que Luna perçoit les GFAPP comme une aide pour développer son capital émotionnel malgré le faible nombre de séances proposées par l'ISFEC.

Elle aurait en effet amélioré certaines compétences émotionnelles énumérées dans la grille de Goleman et Cherniss (2001). Certaines seraient intra-personnelles telles que la confiance en soi, le contrôle ou régulation de soi, alors que d'autres interpersonnelles (sociales) correspondraient à

l'empathie, savoir gérer des conflits et à un degré moindre, la compréhension organisationnelle, l'influence, la capacité à motiver.

Néanmoins, elle pose un bémol sur l'attribution de ses progrès aux seuls GFAPP. En effet, elle perçoit plus un cumul de plusieurs éléments qui lui aurait permis de progresser mais elle ne les cite pas explicitement. « …ce n'est pas que le GAPP seul, on peut pas prendre une chose toute seule détachée du reste, moi j'ai du mal dans ma tête à séparer les choses de cette façon-là j'ai pas une mémoire suffisante pour vous dire c'est le GAPP qui m'a permis de... de faire évoluer telle chose non j'essaie de me nourrir de tellement de choses au quotidien… » A2.7. Sa participation au GFAPP ne suffirait donc pas elle seule à développer un capital émotionnel. D'ailleurs, elle est très en demande de jeux de rôle.

1.3 FOLLOW UP : Luna est interrogée un an après avoir participé au GFAPP.

1.3.1 Relation aux élèves.

Luna fait immédiatement état de difficultés à gérer les élèves qui sont plus adolescents moins mâtures. Elle a dû revoir sa posture.

D'ailleurs elle confirme tout à la fin de l'entretien qu'elle s'est tout de même améliorée à force de travail par rapport à l'an dernier même si elle a l'impression d'apprendre au quotidien.

1.3.2 Apport de la formation passée.

Depuis l'an dernier, Luna est passée du lycée au collège. Elle pense que la formation ne lui aurait pas amené de réponses concrètes « …la formation ne m'avait pas apporté une grande connaissance sur les adolescents et les adolescents à difficulté qu'on a aujourd'hui pour après amener des différences pour après solutionner j'étais quand même… j'ai avancé mais trop lentement alors est-ce que c'était la maturité le recul la pratique sur le terrain qui m'ont forcément appris des choses … je viens de lire un livre il y a pas longtemps je pense qu'il y a plein d'erreurs que je n'aurais pas commises » A3.5 Elle n'a pas pu trouver cette année de solutions face aux problématiques pédagogiques car la formation « « n'est pas assez pratique » A3.10. Elle a eu même recours à un livre et un DVD pour trouver un éclairage très pratique qu'ils contenaient. La nécessité

de ce type de formation était déjà ressortie du discours de Luna dans les entretiens précédents. Pour elle, une théorie surabondante pour ne pas dire superflue n'est certes pas intéressante mais donne lieu pour eux à des difficultés d'interprétation et d'adaptation à son milieu quotidien.

Luna ne perçoit pas vraiment ce qui a marché (eu égard à la formation reçue l'an dernier) cette année mais elle rappelle que la formation date de l'an dernier…Elle éprouve d'une part un manque pour obtenir des solutions face à ses problèmes pédagogiques du quotidien et éviter de prendre ainsi « the wrong way » A3.6. D'autre part, elle semblerait avoir oublié bon nombre d'apports pédagogiques qu'il lui avait été transmis l'an dernier.

Elle solliciterait de fait un travail de groupe, c'est-à-dire en coopération entre pairs. Pour elle, ce travail lui permettrait de partager et de bénéficier de la contribution des pairs par un travail de groupe afin « …de voir le travail, la perte de temps qu'on peut avoir, les mauvaises habitudes de travail… » A3.10 mais encore « des cas pratiques, des choses qui font prendre conscience de situations qu'on a déjà vécues… » A3.10 les sessions relatives aux GFAPP de l'an dernier ont semblé être bénéfiques mais Luna mentionne à nouveau que le nombre de séances a été insuffisant. Cela irait de pair avec son manque de réflexe pour utiliser les pistes pédagogiques hypothéquées. « Peut-être… peut-être qu'il est insuffisant parce que… effectivement enfin moi cette année effectivement je me rends compte qu'il aurait fallu que je le mette en œuvre et je n'ai pas eu le réflexe… » A3.10. La faiblesse du nombre de séances ne permettrait donc pas à sa pensée de ressortir les pistes proposées pour gérer des situations explorées en termes pédagogiques.

De même elle réitère son désir de faire des séances de jeux de rôles. « … c'est très richissime par exemple la communication non violente parce que les cours entraînent la passivité et beaucoup d'étudiants se retranchaient derrière leur ordinateur… » A3.10.

De ces désirs pour développer sa pédagogie et notamment la gestion de ses émotions, il ressort du discours de Luna la nécessité d'une formation pratique dont elle a fait état à plusieurs reprises.

Puis Luna revient sur la forme de la formation effectuée l'an dernier en expliquant que cette dernière est très administrative et très chronophage. Elle insiste véritablement sur le regret de ne

pas avoir eu un accompagnement plus personnalisé à l'aide par exemple de sa tutrice, cela lui aurait été plus profitable « formateur » A3.12 à son sens. En effet, depuis l'arrêt de la formation, il y a bien des situations où Luna ne trouve pas de solutions. Ses compétences émotionnelles seraient alors mises à mal.

Luna persévère en critiquant la formation pour laquelle elle s'est sentie nettement infantilisée et a éprouvé des difficultés de positionnement étant tantôt stagiaire tantôt professeur. Le seul apport didactique très accentué par la construction des séquences ne pourrait suffire à lui seul, probablement parce qu'il privilégierait les savoirs et savoir-faire à défaut du savoir-être cher à la pédagogie. Pour elle, les GFAPP aborderaient l'axe pédagogique et les compétences émotionnelles s'en trouveraient impactées favorablement.

Elle se pose la question de savoir si la communauté éducative tout entière (chef d'établissement, Conseillers principaux d'éducation, surveillants…) analyse également ses pratiques « est-ce que tous les gens qui font partie du système font eux-mêmes un retour d'expérience ? » A3.15. Elle fait aussi référence aux professeurs de l'établissement dans lequel exerce le stagiaire. Il y a, à ses dires, des professeurs titulaires qui font du zèle par des actions pour lesquelles ils affirment un sentiment de supériorité «…l'année dernière où on a l'impression de ne pas être grand-chose certains membres de l'établissement nous négligent parce qu'on est pas encore titulaire on a l'impression qu'on n'est rien…après c'est juste une impression on pointe du doigt ce qui n'allait pas… qui finissait sur le bureau de la directrice, on cherche la petite bête. ». A3.16. En outre, si le GFAPP concernait toutes les catégories de personnels (direction, CPE, conseillers d'éducation…) l'efficacité serait meilleure et surtout, tous les membres y gagneraient en termes de développement de leurs compétences.

Ainsi, Luna réitère son souhait d'une revisite de la formation afin qu'elle soit plus pratique. Et le fait de pouvoir échanger entre les étudiants confirme cette pensée. « …le fait de pouvoir échanger avec les étudiants ou d'évoquer des cas pratiques du vécu… » A3.26 Le GFAPP s'inscrirait tout à fait dans ce désir de partage. Luna a fait ressortir une forme de solitude dans son établissement d'exercice et même parfois avec sa tutrice en retrait voire même peu investie dans ses missions.

Luna énonce avoir manifesté « trop dans l'empathie » A3.30 vis-à-vis de ses apprenants après avoir été à l'opposé de cette attitude initialement. Plus étonnant est le fait qu'elle rapporte

que cette façon de faire était, à ses affirmations, conseillée par la formation. *A contrario*, elle pense avoir manqué d'empathie dans certaines situations. « Il y avait parmi les élèves un élève qui mettait le désordre et j'ai eu des réactions excessives et c'est remonté à la direction, on me l'a reproché je peux me tromper je ne me revoyais pas faire ça, je me suis peut-être pas rendu compte mais dans l'instant on est sur le coup d'une grande émotion. » A3.31. Elle pense de fait que le GFAPP, s'il avait continué, lui aurait permis de réguler cet excès qui pour nous, pourrait s'apparenter à la compétence émotionnelle d'empathie De même lorsqu'elle a été convoquée pour difficultés diverses avec sa classe devant ce qu'elle compare à un « tribunal » A3.42 composé de la directrice, de la tutrice et de la formatrice visiteuse, elle aurait peut-être pu être à même de poser « des limites » A3.42 Elle aurait donc manqué de contrôle de soi et s'est laissée déborder par ses émotions négatives.

Luna avance néanmoins que le seul GFAPP ne peut suffire à lui seul sans apporter de preuve tangible à ses allégations. Elle s'appuie sur le fait que des collègues en souffrance se rencontraient avec des pairs et que cela leur servait de soupape à la place du GFAPP « …Le week-end pour faire la fête pour oublier… » A3.39 D'autant qu'elle ajoute qu'eu égard à son manque de régulation émotionnelle « … c'est pour ça que je disais tout à l'heure que le GFAPP aurait pu aider dans notre retour d'expériences où on nous demande à rendre du recul » A3.46. Ce qui voudrait dire encore une fois que le GFAPP génèrerait dans ce cas la régulation de soi. Et pour Luna, le jeu de rôle est peut-être aussi efficace parce qu'il fait intervenir le corps qui « dit des choses… » A3.49 Cela tendrait à prouver que Luna perçoit le GFAPP comme un palliatif nécessaire pour développer du capital émotionnel.

En fin d'entretien, Luna prétend qu'elle a la conviction que ce métier est d'abord un métier d'expérience. Et elle se pose de nombreuses questions qui la laissent sans réponse sur son état de souffrance qui aurait pu la conduire au burn out. Elle considère qu'elle a eu un début complexe en termes pédagogiques mais elle ajoute de façon un peu stupéfiante et surtout subjective que même les professeurs qui exercent depuis de nombreuses années sont en souffrance. Et lorsqu'elle évoque ceux qui réussissent elle pose la question : « comment il faut faire ? » A3.55 mais encore en parlant des élèves « cela dépend des personnalités, des types de personnalités et comment dialoguer avec ces personnalités ? » A3.55 Là encore on pourrait s'autoriser à penser que le GFAPP apporterait des solutions et notamment en ce qui concerne le maintien ou le développement du capital émotionnel de Luna.

1.3.3 GFAPP et compétences émotionnelles

Cette année scolaire, c'est-à-dire après sa formation initiale, Luna a éprouvé des écueils face à ses nouveaux apprenants collégiens. Notamment pour s'adapter à ce nouveau public. Elle fait à ce sujet part d'un regret, si le nombre de séances de GFAPP avait été insuffisant l'an dernier et si ce dernier s'était pas arrêté cette année, elle précise « Je pense qu'il permettrait de développer une certaine confiance en soi en faisant prendre conscience de la confusion du professeur entre le fait d'assumer une posture d'adulte référent et une fonction d'élève, (stagiaire à l'ISFEC) je pense aussi que ça permettrait d'améliorer une certaine assurance par rapport à des personnes prises en main… » A3.13 Grâce aux GFAPP, elle affirme qu'elle aurait pu développer ces deux compétences émotionnelles que sont l'estime de soi et la confiance en soi. « Il faut vraiment des connaissances sur soi pour avoir des choses à dire, je crois que la posture qu'on doit adopter en tant que prof elle repose à la fois sur les connaissances de notre discipline qui nous donne la légitimité face aux élèves mais aussi la connaissance de soi » A3.14 Cela prouverait que Luna du mal à s'autoévaluer en termes émotionnels.

Nous rappelons que lors des entretiens précédents, Luna avait fait ressortir une qualité d'écoute et elle n'a pas l'impression d'avoir gardée « cette force » en elle A3.18. Si Luna parle de « force » pour avoir ces qualités, c'est qu'elle aurait ressenti de nombreux écueils emplis d'émotions négatives dans son exercice professoral. Elle aurait donc souhaité continuer à travailler son savoir-être et les compétences émotionnelles qui le composent. « Une écoute plus large sinon parce que je n'ai pas l'impression d'avoir gardé cette force en moi parce qu'elle n'a pas été entretenue après j'étais dans un autre milieu dans un autre contexte… le GAPP ne permet pas seulement de se regarder soi ou de regarder les autres mais de voir tout le monde avec pour chacun une part de responsabilité et d'identifier les ressources et de ne pas être seul à porter la responsabilité ni la solution » A3.18. Autre propos édifiant « ça amène du lien une prise de conscience du fait qu'on est tous reliés et cette « reliance » permet de se dire je n'ai pas la solution mais je réfléchis avec les autres… » A3.19. On retrouve ici la nécessité d'un partage émotionnel et de coopération pour construire et se construire en groupes de pairs.

Pour Luna une autre compétence émotionnelle a été impactée. Elle aurait su garder une capacité à prendre du recul d'où une meilleure régulation émotionnelle. « Un des apports majeurs que j'ai gardé, en tout cas une capacité à ne pas tout prendre sur soi » A3.21 Luna ne sait cependant

pas si c'est réellement ce type de compétence émotionnelle qu'elle a développée car dit-elle « Je ne sais pas parce que j'ai perdu certains bénéfices du GAPP étant donné que je ne pratiquais pas et je sentais à nouveau pressée de porter toute la responsabilité de ce qui peut arriver de fâcheux. » A3.22. Il ressort bien que les GFAPP lui auraient fait défaut pour faire face à des situations où les émotions négatives sont mises en jeu et les compétences qui vont avec ces mêmes émotions. « Le GAPP m'aurait permis de trouver les ressources à mon sens. » A3.23.

En outre, les GFAPP lui auraient été très certainement d'un bon recours pour ne pas dire d'un secours « …J'avais besoin de recevoir des ondes positives, des mots pour me requinquer pour récupérer des forces et quelque part …à force de me voir attribuer des points négatifs, je me suis sentie dévalorisée non seulement en tant que professeur mais aussi en tant que personne à part entière … » A3.24

Luna perçoit qu'elle a des compétences émotionnelles telles que la régulation de soi « …il y avait des moments où j'avais l'impression d'être en contact avec tout le monde et d'arriver à être très posée, calme à ne pas élever la voix mais juste avec le regard effectivement pour pouvoir capter l'attention… » A3.33

Puis il y a eu des réactions émotionnelles négatives « …Il y a des moments où il y a eu de la colère quand même je me suis mise en colère et là le fait de voir certains regards d'élèves particulièrement sensibles qui semblaient un peu dépassés par ma réaction… » A3.33 Les compétences émotionnelles se trouvaient alors défaillantes. On notera tout de même qu'après une grande réflexion, elle aurait pu mieux se contrôler et mieux réguler ses émotions négatives envahissantes. Elle dit avoir commencé à se bâtir en tant que professeur par une timide expérience qui lui procurait des pistes de solutions face à ses soucis relationnels. Pour mieux réguler ses émotions, Luna a fait un travail personnel à l'aide de la sophrologie, le taïchi et même un coach.

Mais elle reconnaît que cela n'annihilerait pas l'effet des GFAPP sur le développement du capital émotionnel puisqu'en formation ou dans certaines structures scolaires, ce serait un des rares moyens dont disposeraient les enseignants pour le développer. À ce propos elle semble avoir encore bien des compétences à parfaire « Il y a certaines réactions je mets du temps à les mettre en place et il y a certaines réactions qui ne sont pas appropriées » A3.45 mais elle enchaîne dans la foulée en affirmant que « Le GFAPP aurait pu aider dans notre retour d'expériences où on nous demande à rendre du recul. » A3.46.

2. Monographie de Missa.

2.1 Missa n'a pas encore participé aux séances de GFAPP.

2.1.1 Motivation à être enseignant et qualités pour exercer ce métier.

Conseillère en économie familiale et sociale au début de sa carrière professionnelle malgré les projections faites par son entourage dont la plupart des personnes lui prédisait un avenir dans l'enseignement elle a fini par éprouver le désir d'intégrer l'enseignement suite à un entretien avec une directrice qui lui a fait part des besoins en la matière. Elle a ainsi passé et obtenu le concours à sa première tentative grâce à une « micro-formation » B1.2

2.1.2 Relation aux élèves.

Nous abordons ensuite la relation aux élèves. D'emblée elle annonce qu'elle rencontre des difficultés dans la gestion de classe car elle s'estime être « beaucoup dans l'empathie » B1.7 ce qui signifierait probablement trop. Elle semble manquer d'autorité face à ses apprenants, à ses dires. Sa classe est composée d'élèves bavards qu'elle a du mal à canaliser. Elle dit aussi ne pas « arriver à prendre plus de distance » B1.7 ce qui irait avec l'excès d'empathie.

De plus, son métier de travailleur social se manifesterait lorsqu'elle souligne son empathie. Si ses apprenants ne travaillent pas en groupe, ils redeviendraient très loquaces et le climat ne serait alors plus propice aux apprentissages. « J'ai un problème avec l'autorité je suis beaucoup dans l'empathie et après j'ai du mal… bon…à motiver les élèves » B1.7 Elle a pour intention de travailler l'écueil relatif à la gestion de classe au cours de sa formation.

À la question pourquoi « avez-vous besoin d'aider les autres plus qu'il ne le faudrait ? » RD11, elle répond qu'elle a peut-être besoin de reconnaissance et ajoute « C'est quelque chose d'être à l'écoute, de pouvoir aider, d'accompagner les gens… » B1.11 Et elle affirme « On se pose souvent la question pourquoi ce besoin d'aider les gens comme ça, peut être un besoin de reconnaissance… » B1.12 Missa semblerait de fait manquer d'estime de soi. Elle ressentirait aussi

des écueils sur sa capacité à créer l'écoute chez l'élève et à les captiver. Ils participent en même temps qu'ils bavardent.

Elle déplore que l'arrêté de 2013 de compétences des enseignants ne mentionne pas assez de compétences qui intègrent la relation à l'élève même si certaines font référence au savoir-être.

2.1.3 Ressenti de la formation.

Missa regrette d'emblée ne pas avoir eu de tuteur jusqu'à Toussaint. Elle précise ensuite que la formation serait trop axée sur la didactique et n'aurait pas donné réponse aux questions qu'elle se posait. Tout comme Luna, elle qualifie la formation de trop exigeante dans les attentes administratives règlementaires. « …Voilà j'ai l'impression qu'on passe plus de temps à faire ça, à remplir des cases, à remplir les compétences…B1.14.

En outre, elle ne lui permet pas à ce stade de bien accompagner ses apprenants « pour un meilleur apprentissage » B1.14 Elle ressent plutôt un formatage qui ne laisse pas d'espace à l'agir personnel. « Il fallait tellement être dans les clous pour respecter les demandes spécifiques plutôt des inspections de tout ce qu'on nous demandait d'un point de vue du cadre règlementaire » B1.14.

On notera aussi que la formation sur la gestion de classe « ne lui a rien apporté… » B1.14. Dans la mesure où elle attendait de nombreux « outils » en début d'année pour ne pas se louper vis-à-vis de ses élèves en posant un cadre avec, par exemple, des rituels. Elle n'a obtenu au final que peu de pistes concrètes sur ce thème. « …Moi ça m'a presque rien apporté, j'étais vraiment dans l'attente alors c'est vrai que peut être on attend beaucoup d'outils alors que finalement je sais que moi et d'autres on était vraiment dans cette demande. » B1.14 Missa aurait pourtant eu besoin de pistes pratiques pour répondre à ces attentes. « J'ai besoin de quelque chose de concret… » B1.15. Elle a tout de même pu dialoguer et partager les expériences sur la gestion de classe lors d'une intervention avec des formateurs idoines lors d'une séance de 3h qui a donné lieu à des explications certes théoriques mais ornementées de questions relatives à des situations pédagogiques concrètes.

Missa souligne malgré tout que la formation ne lui permettrait pas encore d'améliorer nettement sa relation à l'élève. Ce qui semblerait plus préoccupant, c'est que Missa dit : « … c'est

comme si c'était finalement un tabou que personne savait, finalement je sais pas comment l'exprimer il n'y a pas plus de manières de faire il y en a plusieurs mais… » B1.24.

Elle met aussi en exergue la difficulté de certains enseignants à évoquer les écueils qu'ils rencontrent dans la relation qui les lie à leurs apprenants. Enfin, Missa fait noter que l'institution ne fait pas de formation sur le savoir-être et qu'il fait fi des besoins de chaque enseignant à ce sujet.

2.1.4 Emotions ressenties face aux apprenants (positives, négatives, trop envahissantes, celles que l'on contient…) et compétences émotionnelles.

Missa dit manquer de confiance. « Je ne suis pas quelqu'un qui montre de l'assurance. » B1.13. Sa position de néophyte dans la profession accentue cette caractéristique. Elle éprouverait même un manque d'estime de soi. « On se pose souvent la question pourquoi ce besoin d'aider les gens comme ça peut être un besoin de reconnaissance… » B1.12 Pour elle, les compétences relatives au savoir-être qu'il lui faudrait détenir ne sont pas très claires.

Missa ressentirait des émotions négatives lorsqu'elle reçoit toutes formes de remarques désagréables, des réflexions de la part des élèves qui la déstabilisent. « Même si on essaie de ne pas le prendre pour soi, il y a de fortes émotions qui passent… » B1.29 Elle précise sa pensée par les exemples suivants : « De toute façon moi je ne comprends rien ! » « Je n'y arriverai jamais ! » B1.32

De plus, Missa a parfois du mal à établir une relation avec certains élèves. Par exemple, la maman d'une apprenante lui a dit : « De toute façon ma fille vous l'avez prise en grippe depuis le début de l'année, il y a quelque chose qui s'est passé » B1.32 À l'opposé, elle serait sensible aux retours élèves ou parents favorables à son égard et qui créeraient des émotions positives et développeraient son estime de soi. Par exemple, « On voit que vous êtes investie en tant que prof ! » B1.32

Selon notre perception d'analyste, Missa possèderait des qualités de leadership face à ses apprenants. Ils lui font des remarques en ce sens : « « J'ai apprécié faire ce type d'activité », « j'y vois du sens », ils disent que voilà ils comprennent un peu mieux, que ça leur permet d'apprendre autrement, que c'est plus intéressant pour eux de travailler en groupe… » B1.32 Elle met en avant cette même compétence lorsqu'elle fait travailler ses apprenants par projets auxquels ils adhèrent

et travaillent de façon impliquée et dans un climat de classe serein et propice aux développement des compétences et des connaissances.

Missa percevrait en elle des qualités aux effets catalyseurs du changement pour ses apprenants : « Voilà c'est de voir les progrès des élèves, finalement les changements d'attitudes face à quelqu'un qui par exemple au départ ne comprend pas ce qu'il fait et qui finalement participe, prend confiance en elle puisqu'elle participe et puis euh… et aussi au niveau des résultats voit qu'elle progresse donc voir les personnes prendre du plaisir quoi. » Missa a également implémenté des intelligences multiples pour développer la confiance en soi de ses apprenants. « Certains se disaient « je n'y arriverai jamais » » B1.48 Elle aurait donc une fois de plus servi de catalyseur pour impulser le changement grâce aussi au « cadre que je pose en début d'année, de confiance, de respect et puis après moi aussi dans mes recherches ce que j'ai pu faire auparavant dans mes recherches personnelles, le développement personnel sur l'estime de soi…la confiance en soi. » B1.48. Par son attitude, Missa précise qu'elle saurait mieux faire travailler la confiance en soi pour les autres que pour elle-même…même si elle dit avoir « bien progressé sur la confiance en soi et l'estime de soi. » B1.49

Dans sa fonction de pédagogue, Missa cite au cours de notre entretien des émotions positives la « joie » et le « dynamisme » puis elle dit ressentir des émotions négatives telles que par exemple « l'agacement » B1.34 et même « le désespoir » B1.36 Elle précise que les élèves perçoivent son état émotionnel, ce qui signifierait qu'elle éprouve des difficultés à réguler ses émotions négatives. Missa manquerait réellement de maîtrise de soi dans la mesure où elle est déstabilisée dès qu'elle s'aperçoit qu'elle ne gère pas le temps, notamment dans le respect de la temporalité des séquences relatives à ses progressions. Son stress serait alors ostensible « …cette année il y a ce stress quand même on nous dit : une fois qu'on a fait une progression si on n'est pas capable de suivre les temps d'heures qui étaient prévus c'est qu'on a mal géré notre temps… » B1.36

Missa manifesterait des intentions de coopérer au sein des équipes pédagogiques dans le but de mettre en œuvre la transversalité mais ces dernières préfèrent travailler avec les enseignants de matières professionnelles. En revanche, aucune collaboration n'est mise en œuvre pour évoquer la gestion de classe et élaborer des modes de fonctionnement communs.

Missa revient sur le manque de confiance en soi. « Je dis que j'ai pas confiance en moi » B1.44 C'est le cas lorsqu'il s'agit de parler de gestion de classe pour lequel elle dit ressentir du

stress. « J'ai eu un stress pas possible, je crois que je me mets une pression… » B1.44 Elle est à cet effet en difficulté pour réguler ses émotions.

Enfin, Missa a déjà participé à des séances d'analyses de pratique en tant que travailleur social mais ces séances étaient biaisées à cause de la participation de la directrice. Cependant, ces séances lui auraient permis « de comprendre pleins de choses… de prendre du recul et de la distance professionnelle, de partir de situations concrètes de partager des représentations…» B1.56 Il semblerait que leur approche fût classique de type psychanalytique compte tenu de la présence d'un psychiatre. Missa conclut son discours par une allusion aux séances de GFAPP à l'ISFEC sans pouvoir nous donner d'autres précisions si ce n'est que ces dernières vont bientôt commencer.

2.2 Missa a participé aux séances de GFAPP

2.2.1 Apports de la formation

Missa est d'emblée très critique sur la formation qu'elle a reçue depuis la fin du mois d'août pour plusieurs raisons. Il y avait souvent des professeurs absents, les stagiaires étaient prévenus tardivement…En somme, elle trouve qu'il y a eu une désorganisation importante.

De plus, Missa dit que les examens lui provoquaient beaucoup de stress eu égard à l'exigence de la formation liée à des calendriers serrés en ce qui concerne des contraintes de tous ordres : pédagogiques par des examens resserrés, des devoirs multiples et des documents administratifs à rendre dans les temps sans oublier le mémoire pour ceux qui ne possédaient pas déjà un master et dont Missa faisait partie.

Elle évoque ensuite la gestion de classe dont les sessions de formation sont très sollicitées pour les enseignants stagiaires qui rappelons-le, sont néophytes pour la plupart. « Pour ce qui était question de gestion de classe enfin des outils qu'on aurait bien aimé avoir… je trouvais que là vraiment c'était très léger…et pas du tout préparé… » B2.2 Elle aurait souhaité des pistes concrètes, « des outils » B2.2 pour faire face à ses difficultés. Pour remédier à ce manque, Missa a apprécié le partage des expériences de chacun des stagiaires pour faire état de situations concrètes et tenter de répondre à leurs diverses problématiques mais ce n'était pas une volonté de l'institution.

Missa fait aussi état de ses besoins en didactique qui n'ont pas été tout à fait comblés au cours de l'année de formation, elle aurait aimé rencontrer l'inspectrice avant l'inspection mais cela n'a pas eu lieu. Fort heureusement, elle a tout de même été validée lors de la visite de titularisation.

Propos très intéressant s'il en est, Missa cite la formatrice de GFAPP qui s'est montrée d'une part disponible pour les stagiaires (en dehors des GFAPP) et d'autre part leur a permis de « prendre du recul » et de « réfléchir ensemble sur des problématiques » B2.3 qu'ils rencontreraient.

2.2.2 GFAPP, émotions ressenties face aux apprenants (positives, négatives, trop envahissantes, celles que l'on contient…) et compétences émotionnelles.

Missa perçoit le GFAPP comme instrument lui ayant permis d'explorer des situations en relation avec les élèves, les parents, l'institution…bref une panoplie de relations interpersonnelles et d'interactions.

Elle dit aussi que le GFAPP lui aurait permis de prendre du recul et des qualités d'écoute. D'où un développement possible des compétences émotionnelles que sont la régulation de soi et la confiance en soi. L'empathie n'apparaît cependant pas clairement et Missa doute qu'elle ait acquis des compétences supplémentaires. Ce dont elle est sûre, c'est dit-elle, que « …Ça nous a permis de prendre du recul à tous, de réfléchir ensemble sur des problématiques qu'on rencontrait oui et qui a désamorcé pas mal de choses… » B2.3 « J'ai acquis des compétences ou des qualités parce que justement… alors peut- être d'écoute et de prise de recul… » B2.4

Elle flatte l'effet miroir procuré par le GFAPP « voir aussi que d'autres pouvaient être dans des situations similaires ou dans des euh… justement que d'autres pouvaient faire preuve d'empathie etc. enfin moi ça m'a permis aussi de voir puisque… on avait pris une situation aussi oui ça m'a permis voilà de me sentir moins seule moins isolée et d'avoir des conseils et surtout des d'actions des choses à appliquer donc, c'est sûr, ça m'a mis en position d'acteur. » B2.5 Missa a participé à des sessions au cours desquelles elle aurait découvert d'autres approches pédagogiques par sérendipité au sens de Connac (2016).

Elle pense aussi que le GFAPP lui aurait permis de gagner en confiance en soi et en estime de soi grâce aux acteurs constituants du groupe qui manifestaient beaucoup de bienveillance et

d'empathie. Elle s'est sentie moins isolée. « Cet effet de groupe de voir d'écouter aussi d'autres situations de… en fait et puis d'essayer de mettre en œuvre les possibles actions après sur le terrain et de voir que ça fonctionnait euh effectivement ça permet de se sentir un peu plus… oui d'avoir un peu plus confiance en soi et de développer un peu plus de… d'estime de moi » B2.6 Pour Missa, le fait d'avoir plus d'assurance autrement dit d'estime et de confiance en soi, aurait eu des impacts positifs sur la gestion de classe. Sa posture professorale a changé favorablement. Ce qui lui procurerait aussi un sentiment d'influence sur ses apprenants. « J'ai essayé de favoriser beaucoup de travail en groupe parce que ça c'était quelque chose qui les motivait de m'appuyer sur des choses qui leur plaisaient » B2.15. De plus elle a fait preuve de discernement pour gérer les conflits pour lequel l'institution de formation préconiserait la sanction tous azimuts. « …montrer qu'il n'y a pas que la sanction aussi et qu'on peut repartir sur de bonnes bases. » B2.13. Elle aurait développé la compétence de travailler en équipe et collaborer en son sein. « La formation a été une aide pour moi parce que elle a été un prétexte pour faire avancer le … euh… le travail en équipe au niveau du lycée… » B2.7

Elle cite aussi une apprenante avec laquelle il existait une rupture communicationnelle. Cette dernière pensait, de même que sa maman, que Missa l'avait prise en grippe ce qui engendrait un décrochage généralisé de l'élève. Par une approche dialogique au sens de Morin (op.cit.), Missa a su créer l'apaisement et rétablir une saine relation bilatérale. « … Ça s'est apaisé même aussi dans la relation avec la maman qui a pu me dire qu'elle traversait une période difficile voilà et même la mère n'était plus du tout agressive alors qu'elle avait été très virulente voilà donc ça a été très positif, j'ai réussi à débloquer cette situation qui était très compliquée. » B2.10. Il semblerait que Missa ait su prendre du recul pour mieux gérer ses émotions négatives et a ainsi mieux gérer le conflit.

Le GFAPP aurait été également très utile pour améliorer ses relations avec les élèves en ajustant son comportement pédagogique et surtout en s'adaptant à chacun des situations et chacun des apprenants : « Oui ça m'a permis de régler des situations euh… avec des élèves concrètement, de trouver d'autres solutions auxquelles je n'avais pas pensé et au lieu de me focaliser par exemple sur quelque chose, d'essayer de trouver d'autres solutions jusqu'à m'amener à d'autres ouvertures et finalement avoir une meilleure relation avec les élèves tout simplement. » B2.9

Pour montrer sa capacité à motiver et exercer du leadership, Missa flatte et met en œuvre la pédagogie de projets en équipe interdisciplinaire. L'ensemble du groupe classe serait impliqué

ainsi que les autres enseignants et même, d'une manière plus éloignée, l'institution. « J'ai réussi quand même à impliquer d'autres professeurs dans les projets et en fait ils ont fait un super projet digne d'eux, c'est des secondes, d'un projet de terminale aussi sans que ça change beaucoup de choses dans … montrer que voilà vous n'avez pas été très sérieux tout le long de l'année » B2.16

Missa met nettement en exergue une pédagogie par projets plusieurs fois au cours de l'entretien. Cette dernière émanerait de son premier métier de travailleur social, il semblerait que l'effet des GFAPP constituerait une hypothèse possible de développement de ce type de pédagogie pour laquelle elle ressentirait une compétence de leadership.

Lors d'une visite conseil d'une formatrice de l'ISFEC, les élèves auraient mis le chahut ce qui a généré un débordement émotionnel rempli de colère. Sur le moment elle n'a de facto pu réguler ses émotions négatives. Qui plus est, elle dit avoir pris ce comportement pour elle alors que les élèves avaient eu la même attitude toute la semaine et dans toutes les matières. « Je l'avais pris très personnellement » B2.21 Missa perçoit alors qu'elle a éprouvé une mésestime de soi et un manque de confiance. Néanmoins, Missa a tout de même réfléchi à cette situation conflictuelle avec ses élèves et a pris de temps de les écouter. De fait, elle a bien intégré que leur attitude délétère ne lui était pas adressée personnellement. Elle a certes manqué d'estime de soi et de confiance en elle mais a su stopper une rupture de liens avec ses élèves par une régulation de soi *a posteriori*. Elle perçoit alors que c'est la participation aux GFAPP qui a engendré ses actions de régulations émotionnelles. « Ça m'a aidée de pas me braquer et d'être toujours dans l'écoute des élèves encore plus et d'essayer de prendre du recul voilà d'être beaucoup plus dans l'écoute et d'essayer de voir qu'est-ce qu'ils ont à me dire plutôt que de me faire plein d'idées. » B2.21

De plus, Missa a perçu également des émotions positives dans la relation pédagogique avec ses élèves. Mis à part la « fierté » B2.22, elle ne sait pas attribuer de substantifs ni d'adjectifs pour représenter des émotions sans parler de leur valence.

Pendant les séances de GFAPP, Missa éprouverait de nombreuses émotions qu'elle attribue aux situations problématiques qu'elle vivait et qui font naître de nombreuses surprises émotionnelles au sens de Etienne et Fumat (2014). Mais pour la énième fois, elle ne précise pas exactement lesquelles. « Oui des émotions euh oui c'était plutôt fortes qui remontaient par rapport à des gens qui parlaient de situations… » B2.27 Elle a encore une fois la perception que les GFAPP lui aurait permis de « se sentir écoutée » et de « relativiser » B2.27 et aurait développé son capital

émotionnel composé des compétences émotionnelles telles que l'estime de soi et la confiance en soi.

Missa fait savoir que la formation aurait développé son empathie parce qu'elle a su se substituer à ses apprenants. Elle précise à ce sujet l'indication suivante : « …Le fait de, voilà, réfléchir sous un autre angle et moi finalement de me mettre pour le coup sous l'angle des élèves… » B2.30.

Missa revient sur l'idée que les GFAPP a rendu également possible une amélioration de la gestion de classe. Cependant elle souhaiterait qu'il continue à avoir lieu au sein d'une institution qui soit hors du lycée. « …il faudrait que ce soit fait régulièrement ça au sein d'une institution parce que finalement bon là ça nous aide mais après voilà au fil du temps… », «il me semble que ce n'est jamais suffisant de… c'est toujours bien de le pratiquer » B2.31. En effet, elle insiste sur le fait que les GFAPP aide à progresser dans les relations intra et interpersonnelles avec le temps…Donc pour Missa, plus on fait de séances et plus on a de chances de faire des progrès. À son sens, il devrait même durer toute la carrière de l'enseignant.

Elle évoque aussi le cadre des GFAPP qui autoriserait à sécuriser les échanges, les confidences dans un espace humain bienveillant et confidentiel. Ce ne serait pas forcément le cas lors des échanges avec les pairs. « … On peut échanger sur nos difficultés, on peut être compris par d'autres enseignants qui peuvent rencontrer les mêmes difficultés où ça leur fait écho même s'ils n'ont pas envie de le dire mais en tout cas on travaille ensemble, on trouve des solutions ensemble voilà et finalement euh voilà ça m'a apporté des choses c'est sûr sur ma posture. » B2.31 Ainsi, il semblerait que les GFAPP rende possible un développement des compétences émotionnelles utiles à sa profession. « les compétences professionnelles finalement » B2.32 Par exemple, « …Prendre du recul, énormément de choses, être capable de… d'être plus… enfin je sais pas comment dire, de j'ai du mal à trouver mes mots là d'être plus affirmée on va dire aussi… » B2.33 Missa ressentirait encore une fois l'estime de soi et la confiance en soi et même l'esprit de travailler en collaboration « je suis dans une dynamique de travail d'équipe alors c'est vrai que même là si on est dans un BAC PRO on est censé beaucoup travailler en équipe… ». Néanmoins, concernant cette dernière compétence, il conviendrait de garder la prudence dans la mesure où Missa a un passé de travailleur social pour lequel elle a très souvent œuvré en équipe. Mais on peut tout de même supposer que les GFAPP lui aurait permis de maintenir cette compétence de travailler

en coopération. Enfin, elle affirme sans hésitation qu'il lui a permis « d'être dans la compréhension de l'autre… » B2.35 ce qui renverrait à cette l'empathie.

Missa ajoute que la compétence d'impulser un changement serait quant à elle liée à sa participation aux GFAPP car elle a profité de situations similaires et aurait revisité sa posture. « En fait ça a généré cette capacité de me dire d'être dans l'action et de ne pas laisser stagner une situation et de ne pas rester impuissant, finalement voilà finalement les GFAPP m'a permis de dire bon eh ben voilà il y a toujours des solutions et bien voilà il faut que je trouve une solution euh que je change de posture pour avoir d'autres résultats » B2.43 Elle aurait donc fait preuve de compétences d'adaptation puisqu'elle tente plusieurs pistes proposées jusqu'à arriver à la situation optimale dans sa relation pédagogique avec ses apprenants.

Enfin, Missa met en avant qu'elle n'a pas réfléchi aux compétences qu'elle aurait développées… « je m'étais pas trop penchée sur le fait de mes compétences en fait j'aurais dû y réfléchir un petit peu en amont pour me poser me dire bon voilà qu'est-ce que… » B2.45. Elle fait remarquer qu'elle s'est sentie trop seule en formation comme la plupart des stagiaires alors qu'elle eût préféré travailler en groupe pour échanger. « Je l'ai beaucoup plus valorisée sur le fait qu'on était seul et que c'était bien d'échanger avec le groupe finalement » B2.45

À la fin de l'entretien, Missa fait part qu'elle a pu mieux enrichir ses compétences professionnelles. « Prendre en compte la diversité les élèves, accompagner les élèves dans leur parcours de formation c'est ça finalement après peut-être sur la communication coopérer au sein d'une équipe… » B2.49 et « Coopérer avec les parents » B2.50

Finalement, Missa semble avoir développé bon nombre de compétences émotionnelles énumérées dans la grille de Goleman et Cherniss (2001) constitutives d'un capital émotionnel *ad hoc* grâce à sa participation aux GFAPP.

Dans son discours, il est apparu le développement de compétences émotionnelles intra personnelles telles que l'estime de soi, la confiance en soi, la régulation de soi, l'adaptabilité et l'esprit d'initiative. De même, Missa en mis en exergue l'amplification de compétences interpersonnelles telles que l'empathie, gérer les conflits, le leadership, catalyseur du changement, travailler en équipe et collaboration. Elle énonce des propos qui amenuiserait l'action des GFAPP même si celui-ci a fait partie de ses formations « phares » B2.20 Notamment lorsqu'elle dit avoir

acheté un livre « Comment ne pas être la proie idéale ? » pour éviter de se retrouver en rupture avec ses apprenants mais encore elle s'est documentée sur la pédagogie différenciée.

Missa possèderait aussi un esprit d'initiative très important qui est un composant des compétences émotionnelles intra personnelles. « …J'ai commencé finalement dans tous les projets toute seule au départ pour montrer qu'est-ce qui pourrait éventuellement être fait… » B2.39 Mais il ne serait pas nécessairement lié aux GFAPP.

Il conviendrait de noter que le partage, les échanges entre les stagiaires ont été également d'un grand secours pour Missa. D'autres part, certains d'entre eux éprouveraient la peur du jugement malgré le cadre protecteur des GFAPP.

Enfin, au fur et à mesure de son discours, Missa a semblé manquer de sûreté en elle. En effet, elle ne finissait pas certaines de ses phrases. Le débit est très rapide mais avec des changements de direction. Les tics de langage usant de la préposition « voilà » et le pronom relatif « quoi » ne seraient pas anodins. « Voilà » pourrait montrer une affirmation indiscutable et « quoi » pourrait signifier une attitude défensive qui ferait penser la projection d'une réponse négative de la part de l'interlocuteur. Une fois de plus la compétence émotionnelle « estime de soi » est mise à mal.

2.3 FOLLOW UP : Missa est interrogée un an après avoir participé au GFAPP.

2.3.1 Apport de la formation passée.

Missa énonce d'emblée que la formation lui aurait manqué cette année scolaire car elle ne peut plus échanger, ni partager pour pallier les difficultés qu'elle rencontre. « Ben euh comment dire c'est plus euh par rapport à la relation avec les élèves donc le fait d'être seule face à face avec les élèves de devoir gérer au quotidien euh du coup finalement ne pas avoir d'autres retours pour pouvoir parler finalement des soucis qu'on peut avoir … ». B3.3. Il semblerait ainsi que les GFAPP soit perçu tel un manque pour la stagiaire car il correspondrait à ce type d'attente.

Elle a par ailleurs tenté de reproduire ses connaissances emmagasinées, notamment dans le domaine didactique, pour construire ses séquences d'un point de vue didactique et pédagogique. Elle pense avoir progressé dans « la prise de confiance en soi » B3.4 Elle ne précise cependant pas d'où émane explicitement cette progression. Elle énonce tout de même que cela pourrait provenir

de l'expérience acquise et la validation qui aurait pu booster la régulation des émotions négatives, l'estime de soi et la confiance en soi. « J'ai pas eu trop de difficultés à gérer les classes et dans la relation qui est très sereine, apaisée et dans la confiance. C'est plutôt la formation qui m'a m'aidée à gérer comment prendre du recul par rapport à une situation ou à des conflits entre élèves, essayer de voir quand je pouvais être ressource pour les élèves, médiatrice voilà parce qu'après je trouve que c'est normal » B3.7 De cette affirmation, Missa percevrait une autre compétence émotionnelle : la capacité à savoir gérer des conflits.

Elle semble reprocher à la formation de ne pas avoir pris assez en compte la relation aux élèves ou à l'élève tout en soulignant qu'il y avait certes les analyses de pratiques mais dont les séances n'ont pas été assez nombreuses. Elle finit par dire : « …Deux tiers de la formation on était pas du tout sur la relation avec les élèves d'ailleurs ça manque énormément » B3.9 Elle s'appuie aussi sur le fait que certains collègues qui avaient suivi la même formation aient été en grande difficulté cette année et « ils n'ont pas tiré vraiment les apports de la formation et ils ont vraiment été en souffrance » B3.10 Il y aurait bien un manque lié à la relation aux élèves.

Missa fait part d'un réel besoin d'analyses de pratiques pour avoir un suivi régulier qui permettrait de faire face aux « situations compliquées » B3.11. D'une part parce qu'elle a fait remarquer plusieurs fois dans l'entretien précédent qu'elle a apprécié l'échange et le partage. D'autre part, il s'agit pour elle de ne pas rester isolée et de faire jouer l'approche socio-constructiviste et constructiviste au sens de Piaget (1936), de Vygotski & Ivic, (1994) ou encore au sens de Carré (2005). C'est dans l'interaction par l'échange qu'elle pense se construire en même temps que ses pairs.

Elle éprouverait un regret certain qu'elle ne puisse plus pouvoir participer aux GFAPP «…ça se résume à un problème, on en parle rapidement à la direction un petit peu mais finalement on a aucun soutien parce que de toute façon même la direction ne sait pas comment le faire… » B3.11 et elle ajoute des propos édifiants «…je comprends maintenant l'intérêt que cela pourrait apporter aux enseignants… » B3.11 Elle déplore que ces mêmes analyses de pratiques soient remplacées par des « réunionites » B3.11 stériles desquelles il ne ressort que peu d'éléments probants en termes d'efficacité pédagogique. C'est pourquoi elle finit par affirmer « …Ce qui aurait été intéressant c'est vraiment de repartir de ces analyses de situations voilà ensemble… » B3.11 Missa est très directe et explicite la nécessité de continuer à organiser de pareils types de séances. « Pour échanger entre nous, pour voir entre nous, ce qu'on a à s'apporter les uns les autres, pour

ne pas avoir à gérer les situations nouvelles parce que moi et d'autres profs d'autres classes ont été confrontés à plusieurs soucis et je me dis que là si on est tous ensemble on se voit dans le sens de partager tous ensemble, se mettre autour d'une table voilà de ne pas être seul… » B3.29

L'effet miroir jouerait à taux plein de son point de vue puisque tout enseignant pourrait voir dans la situation présentée la même situation qui le concerne ou le concernera plus tard. « Si cet élève-là ne fait pas partie de notre classe ça permet justement d'autres retours voilà donc, vraiment de pouvoir mutualiser chacun autour d'une table. » B3.29

2.3.2 Relation aux élèves

Dans la relation aux élèves, Missa se rend compte qu'elle se retrouve seule pour faire face à ses difficultés, face à face avec ses apprenants. Elle gérerait « au quotidien » B3.3 des conflits de tous ordres c'est-à-dire d'ordre, mais principalement relationnels.

Elle a été surprise favorablement cette année en termes émotionnels car elle ne s'attendait pas à ce que cela se passe aussi bien. « …J'avais pas mal d'élèves des classes différentes très hétérogènes vraiment je dirais plutôt la joie en termes d'émotions vraiment euh… vraiment euh de beaux échanges de beaux travails vraiment de réalisation c'était de beaux projets avec des élèves qui était vraiment très investis… » B3.22

Missa perçoit qu'elle s'est épanouie et a gagné en estime de soi et confiance en soi cette année (qui suit sa formation), elle a même réussi à épanouir certains de ses apprenants. Malgré tout, des soucis ont persisté. « Après peut-être par rapport à des fois des élèves avec certains j'ai été déçue de leur attitude effectivement voilà je me suis aperçue que j'avais été trop naïve… et que finalement ils avaient joué un petit peu de ça… » B3.23 Il semblerait que Missa ait eu un excès d'empathie qu'elle aurait peut-être pu réguler grâce aux GFAPP.

2.3.3 GFAPP et compétences émotionnelles.

Missa perçoit qu'elle a pris confiance en elle dans le domaine de la gestion de classe car « on est un peu plus sûr de nous » B3.5 Même si elle attribue cette confiance en soi à l'expérience, elle cite à nouveau les GFAPP qui ne seraient pas complètement étranger à cette progression. «

Non parce que… à la formation honnêtement euh on a vu très peu de choses mise à part les analyses de pratiques » B3.8

Serait également impactée, la compétence émotionnelle « régulation de soi » puisqu'elle dit «…On a plus de capacité à être prendre du recul… » B3.5

Grâce aux séances de GFAPP si celui-ci avait été maintenu sur sa structure ou dans un lieu neutre, elle pense qu'elles auraient améliorées le travail en collaboration avec les collègues et la communauté éducative toute entière «…Il y a aussi les relations aussi je pense qui pourraient être améliorées avec l'établissement dans le lien qui est fait entre nous, les enseignants, l'institution et les élèves…» B3.15 autre propos inhérents à cette perception «…Je pense parce qu'il y a un manque au niveau de l'institution et au niveau de la direction je pense que voilà… d'un travail vraiment de collaboration euh pour éviter que les enseignants se retrouvent seuls… » B3.15

Mais c'est la prise en charge globale de l'élève qui occupe à ses yeux une part prépondérante et qui aurait nécessité la continuité des GFAPP.

Missa rappelle que l'an dernier les GFAPP lui auraient permis de trouver des solutions adaptées à chacune des situations et surtout, elle n'a pas « stagné » B3.16. Au contraire, « …cela a amélioré les relations dans le fait de reprendre et de poser les choses avec mes élèves et collègues pour finalement permettre à ce que tout le monde puisse se sentir écouté et pouvoir reformuler sans malentendu pour en arriver à quelque chose de plus juste donc peut être d'une manière plus organisée différemment dans le relationnel, d'avoir une autre approche qui prenne en compte diverses dimensions (personne, institution, culturelle, sociale etc.) » B3.16 Ce passage rappelle également l'essence même du GFAPP c'est-à-dire la multiréférentialité par diverses approches telles que la psychologie, la sociologie, la culture…qui procure des apports dans de nombreux domaines des sciences humaines et sociales utiles pour une pédagogue. Missa percevrait ainsi une meilleure compréhension de l'organisation mais cette dernière est encore insuffisante « …Après euh il faudrait connaître c'est ce que tout le monde dit, il faudrait connaître les démarches, les règles administratives j'ai l'impression, après je peux me tromper ça permet de connaître comment ça se passe dans l'établissement ça traite des relations avec les élèves… » B3.19.

Missa va jusqu'à affirmer que les GFAPP permettraient de mieux s'autoévaluer professionnellement par son approche « pluridimensionnelle et aussi dans l'autoévaluation, comment on s'évalue, de prendre du recul finalement sur mon travail » B3.15 c'est-à-dire mieux

réguler ses émotions négatives. Il autoriserait aussi à supputer qu'il pourrait concerner la compétence intra-personnelle d'auto-évaluation. D'ailleurs, elle corrobore ses dires en affirmant « … avec les élèves on est pas parfait voilà quand même on essaye de faire au mieux pour les élèves s'ils avaient maintenu les analyses de pratique… » B3.18 On peut encore une fois supposer que les compétences émotionnelles déjà citées à plusieurs reprises auraient été impactées de façon positive. Y compris une fois de plus entre collègues pour lesquels Missa dresse un constat sévère «… qu'on est tous confrontés à des situations avec eux, on est tous amenés avec des élèves en difficulté à s'entraider finalement de trouver des outils, en s'aidant les uns les autres, peut-être qu'il n'y en a pas parce qu'au niveau des enseignants on est chacun avec nos difficultés, il n'y a pas d'entraide d'empathie ça manque d'échange avec les autres enseignants puisque là c'est pas le cas n'y a pas d'analyse de pratiques pour partir de situation problème … » B3.18 Et dès lors qu'il n'y pas d'analyses de pratiques, rappelons-le, dotées d'un cadre bienveillant et confidentiel, chacun des enseignants reste centré sur lui-même et n'ose pas en parler de peur d'être jugé défaillant voire même incompétent. Le déni apparaîtrait alors. On voit de fait, dans ce cas, qu'il n'y aurait pas de développement possible du capital émotionnel à défaut d'un maintien de compétences défectueuses auto-entretenues et qui pourraient empirer.

De même, Missa se dit victime de jalousie de quelques enseignants de sa structure qui n'ont pas hésité à essayer de casser son travail élaboré et de l'écarter de projets. Elle se dit très déçue et affirme ne pas avoir été soutenue par sa direction. Missa a tout de même maintenu le projet principalement parce qu'elle a su réguler ses émotions et avoir de la hauteur en lien avec cette situation. « J'ai pu vraiment cette année me sortir de tout ça donc j'ai pu prendre mes distances je reste professionnelle je fais mon travail mais après j'essaye de rester distante parce que en tant qu'enseignant il faut être positif il faut être dans une attitude joyeuse etc. plutôt que d'être avec des gens qui vont être aigris, plus inquiets des heures qu'on peut leur prendre, de la compétition… » B2.24. Elle déplore sincèrement cette attitude délétère de ses pairs dont elle pense qu'ils devraient certainement travailler leurs compétences émotionnelles pour éviter d'exprimer bon nombre d'émotions négatives. Missa précise qu'elle a « …Pris du recul par rapport à tout ça et j'ai pas été finalement parasitée par toute cette médisance… » B3.24. Elle est au contraire restée positive eu égard à ses émotions positives qu'elle aurait diffusées malgré les contres qui auraient pu lui être préjudiciables si elle n'avait pas su se démarquer. L'issue en a été très favorable car elle a pu monter d'autres projets avec ces mêmes collègues. Il semblerait alors que les compétences émotionnelles bien maîtrisées pourraient contrer les parasites et même avoir un effet de positivement contagieux.

Mais Missa réitère les propos selon lesquels son développement du capital émotionnel aurait pu être provoqué par un travail personnel hors de son établissement d'affectation « la cause elle est vraiment extérieure elle est pas due au lycée. J'ai continué à faire du yoga ça m'aide énormément et du coup de prendre des distances à prendre les choses avec philosophie de me connaître et de me recentrer sur moi, les élèves, ce que j'ai à leur apporter et ce que les élèves peuvent m'apporter et de voir les choses qui sont vraiment importantes et pas me focaliser sur des choses au quotidien… » B3.26 Il apparaît une réelle prise de conscience de Missa au travers de ce travail hors d'un cadre institutionnel. Ainsi quid de ceux qui ne font pas ce type de pratique ? que pourrait alors leur proposer l'institution si ce n'est les analyses de pratiques ? Missa insiste aussi sur le fait que c'est à l'extérieur du lycée qu'elle a trouvé d'autres ressources pour pallier ses difficultés. « …C'est vraiment l'extérieur comblé par le yoga mais aussi de me dire voilà je peux avoir plus confiance en moi… » B3.27

Dès lors qu'il n'y a pas eu de GFAPP en cette première année de titularisation de Missa, il semblerait que ce dernier aurait pu être une ressource institutionnelle positive pour développer son capital émotionnel. Par leur protocole bien cadré, Missa dit à nouveau que les sessions de GFAPP permettraient de travailler plusieurs compétences émotionnelles telles que le travail en collaboration et l'empathie, la maîtrise de soi, de confiance en soi et même peut-être d'autres compétences qu'elle ne cite pas explicitement « Je pense qu'on serait un peu plus sûrement épanoui professionnellement, on serait plus satisfait de notre travail on serait peut-être moins exaspéré par sa situation, on serait peut-être moins irrité des fois peut-être on serait euh comment on pourrait dire moins craintif par rapport aux situations qu'on pourrait …peut être moins anxieux… » B3.31

Enfin, Missa finit son discours en affirmant qu'elle a mieux compris les élèves cette année dans leur fonctionnement, leurs difficultés et les a de fait aidés à mieux se perfectionner grâce à une empathie plus affirmée. Elle a même fait preuve de capacité à les influencer ce qui met en évidence la compétence d'influence. « J'ai su influencer les élèves parce que certains élèves qui étaient négatifs je suis arrivée voilà à trouver d'autres angles de travail avec eux et en fait j'ai changé euh j'ai changé complètement la situation voilà et même avec les élèves qui étaient en grande difficulté j'ai changé aussi leur manière de penser ce qui a énormément influencé leur attitude dans mes cours ils avaient de fait d'autres capacités et vraiment leur comportement a changé avec même une amélioration des résultats scolaires dans ma matière. » B3.46. Ses propres compétences émotionnelles développées auraient permis aux élèves d'en développer certaines comme la confiance en soi. Une de ses dernières réponses à mes interrogations est édifiante quant

à l'apport du GFAPP de l'an dernier dans son maintien ou développement de son capital émotionnel. « Ben justement je pense que l'analyse de pratiques de l'année dernière y est pour quelque chose » B3.39

De tous ces éléments, il ressort du discours de Missa qu'elle perçoit une nécessité à continuer les GFAPP qui seraient une des méthodes pour développer un capital émotionnel *ad hoc,* porteur de progrès professionnels.

4. Monographie d'Abdel.

3.1 Abdel n'a pas encore participé aux séances de GFAPP.

3.1.1 Motivation à être enseignant et qualités pour exercer ce métier.

Abdel raconte avoir intégré la profession d'enseignant un peu par hasard alors qu'il était en recherche d'emploi inhérente à son diplôme d'ingénieur. Après peu de temps dans cette profession, il lui a été proposé un poste de remplacement en 2009 qu'il a accepté. Il n'était pourtant pas prédestiné à exercer dans cette profession de pédagogue. « …Pour être vraiment sincère et honnête, rien ne m'a donné envie au départ c'est par hasard ou bien par accident on va dire, parce que quand j'ai fait mon diplôme d'ingénieur, j'étais en recherche d'emploi et entre temps on m'avait proposé un poste de remplacement… » C1.4.

3.1.2 Relation aux élèves.

Dans la relation aux élèves Abdel s'estime « bienveillant et attentif ». C1.7. Il a tendance à mettre de la distance entre lui et ses apprenants. Ce désir est aussi corroboré lorsqu'Abdel affirme que les autres professeurs développent trop à son goût « le côté humain » C1.11 avec leurs élèves. Il éprouve néanmoins le besoin de se rapprocher d'eux « réduire cette distance » C1.10. Il est tout de même prêt à les aider s'ils ne comprennent pas ce qui leur est demandé.

Indubitablement, il crée des relations très minimalistes avec ses apprenants sans entrer dans leur vie privée pour en savoir davantage sur leur état, peut-être sur leur fonctionnement. Il respecte

le cadre strict du cours et ne souhaite pas sortir de ce même cadre car « je ne peux pas faire le rôle de professeur principal, Je ne peux pas me pencher sur le… le… parce que le prof principal il est très très proche des élèves en ce qui concerne leur vie même à l'extérieur de l'établissement, alors que moi euh je vois pas euh j'ai pas cette capacité de le faire de le faire, et je vois pas l'intérêt donc voilà.» C1.15 Qui plus est, il est impossible pour lui de faire des digressions, sortir des sujets exposés, il se cantonne à sa matière. Paradoxalement, il a envie de modifier son comportement sur ce point même s'il pense que son caractère est fait ainsi et qu'il serait difficile de le modifier.

Il fait remarquer qu'il a été vacataire à l'université et que les relations étaient beaucoup plus distantes avec les étudiants. Il s'aperçoit que le lycée revêt un caractère pour lequel professeurs et élèves sont plus proches en termes relationnels. Certaines situations notamment les travaux pratiques de chimie qui demandent une préparation importante du laboratoire lui procure du stress et compliquent sa relation aux élèves alors que ces derniers ne sont pas responsables. Il a donc du mal à gérer son stress qui l'inonde et doit être orné d'émotions négatives. Plus étonnant encore, il énonce clairement que ce ne sont pas ses élèves qui en sont responsables mais son stress proviendrait d'une projection de la réaction négative de ses apprenants en cas d'échec. Abdel fait souvent état de cadre tant d'un point de vue organisation pédagogique mais aussi disciplinaire et ce de façon unilatérale, il ne coopère pas avec ses élèves.

Il ne procède pas par anticipation, il n'instaure pas de rituels ce qui pourrait s'opposer au cadre disciplinaire dont il vient de faire état. Ce n'est que plus tardivement après les vacances de Toussaint qu'il a organisé des éléments relatifs à sa gestion de classe sans préciser lesquels si ce n'est une fiche de suivi qu'il utilise au cours de chaque séance. Il pense d'ailleurs qu'il doit s'améliorer pour être encore plus organisé. « …Il y a des améliorations à faire parce que ... il faut que ce soit plus organisé en fait, faut que ce soit systématique parfois j'oublie parfois on laisse tomber… » C1.66

En outre Abdel explique qu'il a plus de mal à gérer une classe de filles. Qui plus est des apprenantes visiblement réfractaires aux mathématiques et à la physique « …Loin de leurs préoccupations… » C1.70. Pour lui, à l'évidence, les élèves filles ou garçons de classes industrielles étaient beaucoup plus intéressés par les matières scientifiques, d'où une plus grande aptitude à être disciplinés pendant les séances. De plus dit-il « ça se répercute sur le relationnel… » C1.72 qui est lié à l'intérêt que portent les apprenants à la matière qu'on leur enseigne.

Enfin, Abdel a lu l'arrêté de compétences de 2013 des personnels enseignants, il pense qu'il prend en compte la relation à l'élève sans pouvoir citer une seule compétence qui aurait trait à ce thème.

3.1.3 Ressenti de la formation à ses débuts de stagiaires (ante GFAPP)

De son point de vue, la formation apporterait des savoirs théoriques structurants « ça permet de structurer sa pensée en fait vis-à-vis des métiers de l'enseignement » C1.23 La formation lui permettrait aussi de réfléchir sans agir par intuition comme il a déjà fait. Elle lui donne des pistes notamment en didactique mais aussi sur l'aspect relationnel de la pédagogie et même la gestion de classe. Il a à cet effet reçu des enseignements qui ont mis en exergue les relations aux familles, aux collègues…Il pense néanmoins qu'« Il faut… faut faire un travail en dehors que ce qui était donné pendant la formation » C1.25.. Il ne précise cependant pas lequel.

Dans la formation, il met en avant la complémentarité des modules qui couvrent des thèmes transversaux. À ce stade, il n'y a pas une session particulière qui ressorte de son discours mais l'ensemble des formations spécifiques qui forment un tout. « …On ne peut pas les séparer comme ça parce que chaque matière si je peux dire, les notions de l'autre matière ça forme un tout un ensemble qu'on peut pas fragmenter comme ça ».C1.26. Cela dit, il finit par citer un module qui a retenu particulièrement son attention : « projet de compétences et posture réflexive » C1.29. Il pense que cette dernière améliorerait sa relation principalement au métier dans son ensemble. « …Ça m'a fait prendre conscience de la nécessité de se remettre en question mais ce qu'il y a de plus important c'est de savoir comment en fait… » C1.36.

Abdel met en avant les GFAPP qui vont bientôt commencer …Ils s'insèrent dans le module « posture réflexive. » On notera qu'il a manqué la séance de présentation mais il l'a récupérée en relisant les contenus. Enfin, il pense déjà que cela pourrait lui permettre « d'améliorer ma façon d'être et de faire. » C1.83.

3.1.4 Émotions ressenties face aux apprenants (positives, négatives, trop envahissantes, celles que l'on contient…) et compétences émotionnelles

Abdel affirme qu'il donne à ses élèves des objectifs qu'ils doivent atteindre grâce à son accompagnement. Il semble dans l'ensemble directif. Ses élèves penseraient qu'il n'est pas assez flexible et qu'il ne chercherait pas à s'adapter. Abdel manquerait de confiance en lui, livre-t-il, surtout s'il ne connaît pas bien « le terrain » C1.19. En classe, il ne sait pas vraiment…

Abdel a du mal à évaluer les émotions qu'il ressent. « Des émotions positives euh, » C1.39. Après lui avoir donné des exemples d'états émotionnels, il arrive cependant à exprimer les mots « satisfaction » et « insatisfaction » C1.41 et C1.43. Certaines situations le mettent en colère lorsque les élèves lui manquent de respect. Il se sent alors « déconsidéré ». C1.41. Il n'exprimerait en revanche ni joie ni peur…devant ses apprenants ce qui confirmerait qu'il ne veut pas montrer ses émotions à ses apprenants et plutôt les garder en son for intérieur.

Mais de façon contradictoire, il dit pourtant très franchement qu'il se laisse déborder par ses émotions et que les élèves s'en aperçoivent facilement. « J'essaye de les contenir mais parfois c'est plus fort que moi » C1.48 « Il y a plusieurs fois où je me suis retenu d'être en colère. Je me calme et j'essaye d'aborder la chose autrement, parfois çà m'échappe aussi j'exprime ma colère sur le moment (silence). » C1.49. Abel perçoit qu'il manquerait ainsi de régulation de soi même s'il dit en C1.53 « C'est celles que j'essaye toujours de maîtriser en fait pour toujours être zen face aux élèves même si certains font des choses qui sont pas forcément réjouissantes ».

Il estime que le stress n'est pas de son fait mais davantage lié au fonctionnement des séances « ça me stresse… c'est souvent le cas en fait avec des facteurs qui sont extérieurs à moi ou aux élèves » C1.54, il manifesterait alors des émotions négatives sans dire exactement lesquelles et il ressentirait encore un manque de maîtrise lié à une perte de confiance. Abdel fait part de son empathie d'une manière vague vis-à-vis de ses élèves sans préciser réellement ce que cette dernière représente pour lui. « … Mais j'éprouve de l'empathie parce que je comprends leurs émotions… » C1.58 Cela pourrait paraître paradoxal car il prétendait plus en amont rester dans le cadre strict du cours et garder une réelle distance entre eux et lui.

Il affirme avoir aussi des difficultés à percevoir, détecter les ressentis de ses élèves en termes émotionnels. « Justement sur la partie détecter des ressentis des autres ou bien ses problèmes c'est la plus dure je pense, à avoir dans le processus de l'empathie » C1.60. Il dit parvenir tout de

même à contrôler ses émotions en calmant le jeu s'il voit que ça dégénère. «… lorsque je vois qu'une situation ça dégénère donc je calme le jeu et je demande à l'élève de venir me voir après pour comprendre ce qui s'est passé réellement donc ça rejoint aussi la question sur les émotions… » C1.71

Il ne croit pas posséder la compétence émotionnelle de leadership mais il associe cette même compétence à la capacité à influencer ses apprenants, d'où une confusion de sa part sur la définition de ces deux notions. Par contre il dit pouvoir « les guider… » C1.69. Enfin, Abdel nous fait noter qu'il ne fait pas de travail particulier sur lui-même à des fins de développement personnel.

3.2 Abdel a participé aux séances de GFAPP

3.2.1 Relation aux élèves.

Abdel fait noter d'emblée que sa relation aux élèves a évolué positivement « Il y a plus d'affinité, plus d'interaction on va dire, plus de détachement par rapport aux situations… » C2.1 De fait, il arriverait à mieux gérer ses émotions, notamment la régulation de soi et la confiance en soi.

Pour autant, il éprouve encore des écueils dans la gestion de classe « …Il y a toujours des problèmes de bavardages et euh des moments où les élèves se relâchent et ils bavardent »C2.2

Il a encore du mal à aller vers ses apprenants même s'il a fait des efforts d'adaptation. Il attribue cette manière d'être à la culture marocaine qui est différente, ce sont les élèves qui vont vers le professeur et non le contraire comme cela se fait actuellement en pédagogie française. « …C'est-à-dire aujourd'hui on est très près des élèves, on cherche à savoir ce qui ne va pas chez l'élève, ils bavardent et ne respectent pas les gens. Peut-être j'ai levé la barre très… très haut, peut-être je veux obtenir le silence total mais je me rends compte que ça va être impossible… » C2.4. À cet effet, Abdel dit avoir manifesté plus de tolérance envers ses apprenants. Il possèderait plus de compétences d'adaptabilité. « C'est moi qui est reconsidéré ma position d'enseignant. J'ai été plus tolérant. » C2.5

3.2.2 Apports de la formation et GFAPP

Sur la formation, Abdel énonce qu'elle a des effets positifs sur « le plan didactique et pédagogique…et dans la posture vis-à-vis de la gestion de classe ».C2.6 Mais elle ne reflète pas la réalité car les cours seraient trop théoriques. S'il sait approximativement définir la didactique, il ne sait en revanche pas bien ce qu'est véritablement la pédagogie qu'il voie comme plus généraliste.

Abdel Précise que de toutes les formations reçues, celles relatives à la gestion de classe et la relations aux parents n'ont pas servi à grand-chose. En revanche, il a beaucoup apprécié la posture réflexive car cela lui a permis de se questionner en tant que personne enseignante et donné des pistes concrètes à mettre en pratique. Nous lui demandons si cette même posture réflexive est associée aux GFAPP, il répond *ex abrupto* « oui c'est ça, y a des cours qui m'ont servi » C2.11 Abdel a aimé échanger au sein du groupe, il n'a jamais été exposant mais a posé beaucoup de questions. Il mentionne paradoxalement ne pas avoir analysé de cas en relation avec les élèves lors des séances de GFAPP mais plutôt à la hiérarchie et ressent des difficultés pour dire quelles compétences précises cela aurait pu développer en lui. Néanmoins, il ajoute que dans les situations de conflits, fussent-ils en lien avec la hiérarchie ou avec les élèves, les GFAPP peut être d'une grande utilité. « En fait lorsqu'on est face à une situation de conflit ou bien une situation problématique, le fait d'analyser une situation ça paraît plus complet dans un groupe ou chacun apporte son point de vue que le faire tout seul… » C2.21. Ainsi, il semblerait qu'Abdel puisse travailler sa confiance au sein d'un groupe dans le partage social des émotions.

Abdel a une vague idée de ce qu'évoque la notion de compétence, ne connaissant que très peu l'arrêté qui encadre les enseignants. Il dit avoir changé d'attitude avec ses apprenants grâce, selon lui, à une modification de sa posture mais il perçoit que « ce n'est pas un problème de compétences. » C2.23

3.2.3 GFAPP et émotions ressenties face aux apprenants (positives, négatives, trop envahissantes, celles que l'on contient…) et compétences émotionnelles.

Il ressent des émotions au cours du GFAPP qu'il ne sait pas nommer quand il se met à la place de la personne. « Des émotions particulières euh oui quand on se met à la place de la personne qui raconte on essaie de voir comment on agirait soi-même après on a des sensations. » C2.25

Abdel relate dans son discours qu'il ne régulerait pas ses émotions lors des séances de GFAPP. Il s'appuie sur certaines de ses valeurs au sens sociologiques pour rejeter par exemple l'hypocrisie de certaines personnes (contraire à la franchise qui semble être une valeur intériorisée qu'il possède) et il donne le sentiment de rester figé sur sa position, il y a comme une révolte en lui. « …Il y avait comme un sentiment d'hypocrisie comme on dit si tu n'aimes pas tu n'y vas pas ou bien tu passes le concours dans l'enseignement public ou bien tu acceptes les conditions que te proposes le privé, moi personnellement j'ai passé le concours du privé parce que je n'avais pas la nationalité française j'ai fait mes études au Maroc sinon j'aurais réfléchi mille fois avant de choisir… » C2.29

Abdel a un esprit qui pourrait sembler détaché de ses émotions notamment au cour des séances de GFAPP « …j'ai pas eu de ressenti plus que ça. » C2.32. Il regrette néanmoins « en pleine conscience » C2.34 qu'il n'y ait pas eu plus de séances c'est-à-dire en prenant bien conscience de sa réponse. Il insiste « Je pense qu'il en faudrait plus » C2.34 pour pouvoir mieux s'exprimer ce qui tendrait à prouver qu'Abdel a tout même ressenti des tensions émotionnelles négatives sans que nous puissions préciser lesquelles puisqu'il ne les nomme pas.

Puis, Abdel énonce des propos antinomiques. En amont, il a dit et répété que la posture réflexive qu'il associe aux GFAPP lui aurait permis de mieux se connaître en tant que professionnel de l'enseignement et en tant que personne, lui poussant aussi de revisiter sa posture de professeur. En aval, il dit aussi qu'il n'a pas perçu au cours des séances une amélioration de sa relation aux élèves principalement pour gérer les conflits. Et lorsque nous lui faisons remarquer qu'il utilise des propos qui pourraient paraître contradictoires, il répond : « Je sais pas… » C2.37, nous n'en saurons pas plus. Aurait-il peur d'évoquer ses ressentis émotionnels ? Cette façon de se contenir serait-elle d'origine culturelle ou bien inhérente à son propre mode de fonctionnement ? Il finit par montrer une forme de rigidité qu'il ressent à propos des GFAPP « La tournure que prenait les séances auxquelles j'ai assisté ne m'a pas vraiment convaincu. Elles n'allaient pas dans le sens où j'aurais voulu aller. » C2.38

« En fait, je marche sur le concret ça me paraît abstrait quand même. » C2.39 En tant que professeur de mathématiques et de sciences physiques, il semble éprouver du détachement par rapport aux émotions qu'il considère comme étant abstraites. Abdel déplore qu'il n'y ait pas eu assez de problèmes pédagogiques d'ordre relationnels avec ses apprenants. « Il n'y a pas eu beaucoup de situations avec les élèves. » C2.38. « …ça peut être positif pour apprendre à gérer

des situations, il en faut beaucoup…beaucoup, quasiment chaque fois qu'on rencontre une situation, il faut faire appel au GFAPP. » C2.46, il semble sous-entendre des situations qui génèrent des émotions négatives. Pour ce faire, il souhaiterait de fait un nombre beaucoup plus important de séances.

Abdel voudrait que les séances soient pratiquées dans le lycée dans lequel il travaille même s'il reparle d'analyse de situations sans faire état d'un quelconque développement de compétences professionnelles et encore moins émotionnelles dont il n'a à l'évidence jamais entendu parler.

Ainsi, si nous lui citons une compétence émotionnelle telle que, par exemple, mieux se connaître « connaissance de soi » qui aurait pu être développé au grâce au GFAPP, nous inférons une réponse très rapidement « Oui, mieux me connaitre par rapport aux autres en fait. » C2.48 ce qui signifierait qu'il considère que le GFAPP développerait cette compétence. De plus, il pense qu'il gagnerait en estime de soi dans la mesure où il gèrerait mieux les situations. Et s'il gagne en estime de soi il aurait alors une meilleure confiance en soi, ce qui veut dire qu'il se crée alors une forme de communication entre ces compétences émotionnelles. Cet élément permet aussi de déduire qu'Abdel développerait son capital émotionnel *ad hoc.*

Abdel infirme l'idée que ces développements de compétences émotionnelles soient liés intégralement à sa participation au GFAPP. Son expérience professionnelle participerait également à cette progression. Pour étayer ses dires, il s'appuie sur une situation qu'il a vécue dans son lycée au cours de laquelle il y a eu un échange d'informations mal interprétées et cet événement a généré une incompréhension voire un conflit entre 3 acteurs : la secrétaire, sa tutrice et lui-même. Mais Abdel a fait preuve de maîtrise de ses émotions négatives. « J'ai pas voulu en fait rentrer en conflit quelques années auparavant, j'aurais pris une direction qui n'aurait pas été la bonne, j'aurais tenté d'appeler la secrétaire pour lui demander des explications sachant que je ne maîtrisais pas l'évolution du différent, j'ai préféré calmer le jeu. » C2.55.

À la question très directe « est-ce que tu as de l'empathie ? » RD56, il répond « oui bien sûr » C2.57 Mais il ajoute : « L'empathie chez la personne est faite, je pense que y a pas besoin de beaucoup toucher la personne, l'empathie on l'a ou on l'a pas… » C2.58 Abdel considèrerait certaines compétences émotionnelles comme innées qui ne dépendaient donc pas du travail de la personne par un développement personnel ou professionnel. Il y a une de fois de plus des propos contradictoires si on s'en réfère à ceux qui ont été proférés en amont. Il renchérit néanmoins sa pensée en affirmant qu'il possèderait une capacité à gérer les conflits « Oui…oui je pense … savoir

gérer des conflits, la solution est de savoir prendre du recul sur le champ ça c'est ma propre expérience ce que j'ai appris à faire. » C2.59. Il ne précise pas en revanche quelle est cette expérience, il y voit une explication temporelle « avec le temps on comprend certaines choses ça c'est sûr. » C2.65 « Ce que j'ai comme qualité comme ça, je l'ai acquis avec le temps. » C2.68. Il ne dit pas ce que représente le temps, fût-il l'expérience ?

Les GFAPP auraient joué dans l'évolution de la personnalité émotionnelle d'Abdel et pour ce qui nous concerne ici, dans le développement de ses compétences émotionnelles. À ce propos, il est d'accord pour dire que c'est bien sa vie personnelle et professionnelle qui lui ont permis d'acquérir des compétences de régulation de ses émotions. Il pense ainsi que l'individu évolue avec le temps ce qui semble être à l'opposé des affirmations précédentes. Il finit par un propos édifiant lorsque nous lui demandons si la participation aux GFAPP serait la seule véritable formation qui lui permettrait de travailler l'émotionnel : « Oui là suis d'accord (silence)… ça permettrait de travailler les compétences émotionnelles. » C2.72. Il perçoit bien qu'il permettrait de mieux faire face aux situations qui sans nul doute génèrent des émotions et nécessiteraient de posséder un capital émotionnel *ad hoc*.

Abdel aurait réussi à créer plus de confiance à ses apprenants avec le temps. Il n'est cependant pas certain que ce soit lui qui a impulsé un changement prétextant plutôt qu'il a été accepté par ses élèves parce qu'il a changé sa manière de travailler. « J'ai un peu changé ma façon de travailler et ils réagissent mieux en fait » C2.78. Dans la mesure où il dit avoir modifié son comportement professoral, il semblerait que cet élément ait impulsé le changement d'attitude de ses apprenants qui ont « plus de rendement » C2.77 et non le contraire. Son raisonnement paraît ainsi encore contradictoire. Ce d'autant qu'il avoue avoir plus d'ouverture avec eux et…et plus d'empathie. Compte tenu des besoins mis en avant par Abdel en matière de GFAPP, nous pourrions supposer que s'il y avait eu plus de séances, l'évolution d'Abdel eût été plus forte encore.

Abdel constate aussi que le fait d'avoir su instaurer plus de confiance chez ses élèves a suscité plus d'engouement de leur part, ce qui a accentué une réciprocité. Abdel a donc gagné en confiance en lui. De plus, il a été de fait beaucoup plus tolérant. À cet effet, les compétences émotionnelles s'accumuleraient et seraient transmissibles comme nous l'avons mentionné plus haut. « Quand on voit que les élèves sont prêts à faire un effort et à travailler, on devient plus à l'aise (silence) on devient moins rigide (silence) » C2.82, d'où l'apparition d'un cercle vertueux de compétences émotionnelles.

Néanmoins, il n'est cependant pas encore prêt pour agir comme un de ses formateurs à l'ISFEC qui pratique une forme théâtrale de pédagogie. Il aimerait bien être comme lui mais « je ne le sens pas. » dit-il. C2.83. De ce point de vue, Abdel perçoit que le fait d'avoir plus de séances de GFAPP aurait pu lui permettre de mieux établir une relation avec ses apprenants.

Il reste tout de même sur ses positions en pensant que les GFAPP font acquérir de la maturité mais pas ne change pas la personnalité. On voit nettement qu'il y a un flou de sa part sur la représentation ces deux dernières notions qu'il convoque. Car la maturité fait partie de la personnalité. Il a dit auparavant qu'il ne pouvait pas changer sa façon d'être alors qu'il a énoncé plus avant que son savoir-être avait clairement évolué.

En guise de synthèse, Abdel affirme à plusieurs reprises dans son discours qu'il est certes une personne cartésienne mais qui n'en serait pas moins un être émotionnel qui aurait pris conscience de certaines de ses émotions et qui aurait même développé son capital émotionnel. En effet, grâce aux GFAPP, il ressentirait une meilleure estime de soi, une meilleure confiance en soi. Il saurait en outre mieux s'adapter à ses élèves, gérer des conflits et surtout réguler plus efficacement ses émotions négatives. Il constaterait même qu'il a plus d'empathie à leur égard.

Il aurait également perçu que ses compétences émotionnelles seraient communicantes entre elles et transmissibles envers ses apprenants. Cette transmission créerait alors un cercle vertueux de compétences émotionnelles entre lui et ses élèves. Il émet tout de même quelques réserves sur les motifs réels de sa propre évolution inhérente aux GFAPP. Il pense à cet effet que l'expérience professionnelle et personnelle - innée ou acquise - ne serait pas étrangère à ce développement, y compris la réflexion qu'il met en pratique lors des situations à problème.

3.3 FOLLOW UP : Abdel est interrogé trois mois après avoir participé au GFAPP

3.3.1 Formation et GFAPP

Nous revenons tout d'abord sur la formation effectuée il y a peu de temps à l'ISFEC. Inexorablement à son sens, Abdel réitère ses propos selon lesquels il aurait apprécié au cours de sa formation les sessions inhérentes à la posture réflexive et la didactique qui lui ont permis de travailler à l'évidence sa posture mais il déplore qu'il n'y ait pas un cours en formation dont le but serait : « comment enseigner les mathématiques à des élèves qui ont horreur des maths ? » C3.12

Abdel éprouverait encore donc des difficultés pour créer l'accroche chez ses apprenants et éviter le décrochage. Il reconnaît bien volontiers qu'il aurait pu présenter des problèmes d'ordre pédagogique en GFAPP. De fait, il aurait pu prendre en compte des points de vue différents, y compris, et ce n'est pas négligeable, des stagiaires non spécialistes des mathématiques dont certains ont peut-être été confrontés aux mêmes difficultés que ses propres élèves. « … chacun va pouvoir donner son point de vue et même le non-mathématicien va pouvoir dire des choses intéressantes à prendre en compte » C3.15 Abdel percevrait ainsi encore qu'il aurait des difficultés d'adaptation.

Par ailleurs, il déplore comme bien des stagiaires des sessions sur la gestion de classe « trop théoriques » C3.17 l'empêchant ainsi d'y voir plus clair pour trouver des pistes qui pallierait son problème.

Il pense que la formation lui aurait permis de faire travailler son inconscient, notion psychanalytique dont il ne connaît pas le sens réel mais qu'il tente de traduire de la sorte : «…à l'intérieur de la personne sur soi où ça se travaille… » C3.32 « C'est comme une tâche en arrière-plan en fait parce que parfois quand on se trouve face à un problème à résoudre du moment où tu réfléchis dessus la prochaine fois ou tu vas le mettre … les réponses vont venir toutes seules et comment ça se fait, je pense que le cerveau il crée des taches en arrière-plan que tu travailles inconsciemment » C3.33 En fait, il a appris des concepts en formation qu'il a reproduits en classe. Après la formation, il n'a pas fait de travail de réflexion mais « … J'avais l'impression qu'il y avait quelque chose d'inconscient qui se jouait… » C3.35

Abdel pense qu'il a évolué favorablement grâce à l'interaction de certains éléments : la formation, sa tutrice, ses élèves…Concernant les GFAPP, Abdel pense qu'il aurait pu pour ne pas dire dû aborder ses problèmes de « pure didactique » C3.38 (Exemple comment faire aimer les maths à des non adeptes des maths ?) Il est tout à fait d'accord pour dire qu'il aurait été inspiré par les autres qui auraient perçu probablement un effet miroir de la situation que vivait Abdel. Ou au contraire il aurait bénéficié de ce même effet grâce à la présentation de cas similaires ou discussions, hypothèses des autres. Il estime qu'il y a trop eu de situations problématiques relationnelles qui étaient analysées. « …c'est vraiment des enchaînements relationnels avec les élèves, les parents, des choses comme ça… » C3.40.

3.3.2 Relation aux élèves

À la première question sur ses relations avec ses apprenants, il note qu'elle aurait bien évolué car « un lien de confiance s'était établi entre moi et la classe » C3.9. Abdel a eu du mal à cerner la posture du stagiaire qui occupe une position qui pourrait faire douter les élèves quant à son niveau de maîtrise tant en gestion de classe qu'en pédagogie. Il dit aussi qu'il n'a pas changé sa méthode de travail notamment en didactique. « …j'ai maintenu en fait, je n'ai pas changé le jour où ils ont commencé à voir le fruit de…de leurs efforts là il y a eu une petite confiance. » C3.9. Ce sont les apprenants qui ont compris au fil du temps que les matières scientifiques étaient importantes et ils ont pris confiance. Il nuance tout de même son propos en affirmant qu'il a utilisé des outils pédagogiques préconisés à sa formation « …Ma méthode n'était pas opérationnelle au départ avec le temps, c'est sûr que j'ai amélioré certaines choses… » C3.10. Nous remarquerons un propos contradictoire dans ce paragraphe. Ce qui aurait régressé, c'est qu'Abdel ne fait pas jouer sa flexibilité vis-à-vis de ses élèves dans la mesure où il a continué à mettre de la distance avec ses apprenants. « … Je n'aime pas être trop proche des élèves mais c'est bien mais moi je ne suis pas dans…pour moi ce qui compte c'est le travail et rien que le travail » C3.10 Il a donc encore du mal à s'adapter à son public qui est constitué d'élèves de bac pro. Il semblait pourtant avoir progressé dans ce domaine pendant les GFAPP.

Depuis l'arrêt de la formation, Abdel a été en difficulté avec ses élèves qui avaient complètement décroché en maths ce qui pourrait paraître compréhensible puisqu'ils ont passé le CCF (contrôle en cours de formation). Il n'a pas trouvé d'issue pour raccrocher ses élèves et l'ambiance dans la classe a été délétère. Il ne sait d'ailleurs toujours pas ce qu'il compte mettre en place l'an prochain pour remédier.

3.3.3 GFAPP et compétences émotionnelles

Concernant son évolution depuis l'arrêt de la formation et notamment des GFAPP, au cours de notre entretien, Abdel se met un peu en défense au sens psychologique étant donné qu'il aurait souhaité avoir les questions avant l'entretien pour mieux réfléchir. Cela pourrait provenir de son français qui n'est pas sa langue première. « …Ce n'est pas que je veuille pas répondre à la question

mais je n'arrive pas à… » C3.7 Il souhaiterait ainsi bien contrôler ses réponses pour garder la maîtrise de soi. Mais il dit manquer d'arguments… Il faut insister sur le caractère d'Abdel qui raisonne dans le concret, il a donc besoin d'éléments, de faits réels et perceptibles pour y voir plus clair.

Lorsque nous évoquons à nouveau le thème de l'empathie dont nous avions parlé aux entretiens précédents, il semble avoir oublié… et ne se rappelle pas ce dont il était concrètement question. Nous lui remémorons alors les compétences émotionnelles mises en avant car nous avions soulignés que l'empathie dont il avait fait preuve avait créé davantage de confiance à ses apprenants qui avaient ainsi enchaîné leurs propres compétences émotionnelles. De l'empathie du professeur étaient nées la confiance en soi puis l'estime de soi… chez ses élèves. De fait, Abdel avait eu lui aussi plus de confiance et plus d'estime de lui-même. On pourrait aussi citer « aider les autres à se perfectionner ». D'où une transmissibilité de compétences émotionnelles intra et interpersonnelles. Abdel ne mentionne pas que les GFAPP auraient peut-être pu générer cette dynamique de compétences. En fait, il ne le sait pas vraiment. Il semblerait que si les GFAPP avaient continué, il aurait peut-être pu développer ces compétences.

Cependant, Abdel propose à ses apprenants de faire des activités « plus ludiques » « plus légères » C3.25 pour s'adapter à leur profil qu'il commence à mieux cerner. Son intention de s'adapter est perceptible puisqu'il n'aurait pas réalisé à la base qu'il avait affaire à des élèves de bac pro qui nécessitaient des charges de travail plus modérées et surtout des activités plus concrètes et dont ils auraient mieux compris le sens. L'an prochain, le timing des séquences sera revu aussi, Abdel consacrera plus de temps à chacune d'entre elles. Là encore on peut noter une compétence d'adaptation.

Même si Abdel a pris du temps pour intégrer la compréhension organisationnelle liée aux élèves de Bac Pro ASSP, il insiste à présent sur les notions fondamentales plutôt que de vouloir faire le programme dans son entier contenu. Il s'adapte de fait à ce type d'élèves. Il prévoit même de présenter les notions fondamentales à l'aide d'« activités d'introduction » C3.29.

Abdel ne semble toujours pas en mesure d'identifier ses émotions dès que nous en faisons état au cours de l'entretien. Il confirme toujours avoir plus de capacités à prendre du recul. Il continue toujours à mieux réguler ses émotions négatives. « Ça n'a pas régressé. C'est parce que je voyais les choses plus claires on va dire et j'avance en fait je ne sais pas comment t'expliquer mais peut être … je manque encore d'expérience. » C3.47.

Au début de l'année scolaire, Abdel prenait visiblement mal en compte les pré-acquis de chacun de ses apprenants. Il va corriger son action didactique en mettant en place une révision générale en début d'année scolaire pour pouvoir d'emblée procéder à des remédiations. Il perçoit qu'il créera plus de confiance chez ses apprenants. Il aurait de fait manifesté une compétence émotionnelle d'adaptation. Mais il n'est pas sûr que ce soit attribué à l'action du GFAPP, car il précise qu'il a peut-être acquis plus d'expérience.

On remarque aussi qu'Abdel est dans l'émotion quand il parle, il a réellement envie de partager ce qu'il a vécu. Ce même partage aurait pu être vécu en GFAPP pour lequel les émotions sont souvent fortes. « Oui je suis d'accord suis pas euh … c'est un groupe de réflexion en fait » C3.54.

Abdel perçoit aussi que les GFAPP seraient favorables au développement de son capital émotionnel. « Exactement ça permet aussi de sortir ce qu'on a… comment dire dans le cœur… » C3.52 À ce sujet Abdel précise qu'il faudrait qu'il y ait plus de séances de GFAPP. C'est assez édifiant lorsqu'en RD57 nous lui rappelons les progrès dont il avait fait part au dernier entretien et relatifs à sa prise de recul. Même s'il avait aussi évoqué l'expérience, s'en suivait un long silence (de sa part) à ce rappel. La piste des GFAPP semblait alors être une issue favorable. De plus, il reconnaît volontiers que les GFAPP permettraient d'explorer plusieurs situations émotionnelles et pistes de solutions hypothéquées.

Abdel semble dire néanmoins qu'il manquerait encore un peu d'empathie et il met en avant l'argument suivant « …L'intérêt qu'on porte aux élèves permet de maintenir leur adhésion » C3.71. Mais il dit aussi avoir une meilleure estime de lui-même. « (silence) oui… oui ! » C3.74. Un léger doute subsisterait sur ce point. Cependant, il semblerait ressentir que même s'il a inexorablement fait des progrès au sens large, notamment en termes pédagogiques… Ces derniers seraient alors nettement perfectibles. D'ailleurs il flatte plutôt sa matière, les mathématiques, qu'il souhaiterait enseigner à des élèves de plus hauts niveaux principalement parce qu'il pense qu'il pourra être plus distant pour se consacrer plus fortement à une approche plutôt axée sur les savoirs savants. Il sait néanmoins que l'approche pédagogique n'est jamais à galvauder quel que soit le niveau des élèves dans la voie générale ou professionnelle. Son propos à ce sujet est édifiant « oui parce qu'il faut pas se faire de fausses illusions » C3.79 « C'est les mêmes problèmes au fond … » C3.80 C'est pourquoi on peut une fois encore se demander si les GFAPP n'auraient pas pu permettre à Abdel d'intégrer ces derniers paramètres pour qu'il développe ses compétences émotionnelles.

nettement perfectibles. D'ailleurs il flatte plutôt sa matière, les mathématiques, qu'il souhaiterait enseigner à des élèves de plus hauts niveaux principalement parce qu'il pense qu'il pourra être plus distant pour se consacrer plus fortement à une approche plutôt axée sur les savoirs savants. Il sait néanmoins que l'approche pédagogique n'est jamais à galvauder quel que soit le niveau des élèves dans la voie générale ou professionnelle. Son propos à ce sujet est édifiant « oui parce qu'il faut pas se faire de fausses illusions » C3.79 « C'est les mêmes problèmes au fond … » C3.80 C'est pourquoi on peut une fois encore se demander si les GFAPP n'auraient pas pu permettre à Abdel d'intégrer ces derniers paramètres pour qu'il développe ses compétences émotionnelles.

Notre entretien est certes proche de la fin de la formation suivie par Abdel. Il n'en est pas moins qu'il fait apparaître des perceptions intéressantes pour notre recherche. En effet, Abdel semblerait éprouver bien des zones pédagogiques et relationnelles pour lesquelles il est encore perfectible malgré les effets positifs des GFAPP, de son expérience et de sa réflexion personnelle sur le développement de son capital émotionnel.

Enfin, Abdel ressent certes avec quelques réserves, que l'arrêt des GFAPP serait préjudiciable parce qu'ils lui auraient autorisé à traiter plusieurs études de cas liées aux problématiques pédagogiques avec ses apprenants, pour lesquelles les compétences émotionnelles sont mises en jeu. Des hypothèses de solutions auraient ainsi pu être émises. Abdel a nettement affirmé ce besoin au cours de ce dernier entretien.

Au travers de ces monographies temporelles, nous avons pu retranscrire les perceptions de chacun des stagiaires. Les résultats sont très éclairants pour que nous puissions à présent procéder à une analyse réflexive.

IV. DISCUSSION DES RESULTATS ET ANALYSE REFLEXIVE

Nous nous sommes demandé si les stagiaires professeurs du second degré en formation initiale et professionnalisante à l'ISFEC à la suite de l'obtention du CAFEP percevaient que leurs participations à des GFAPP développaient leur capital émotionnel *ad hoc*. Ce capital répondrait à une professionnalité c'est-à-dire à un ensemble de compétences nécessaires à l'exercice de leur métier.

Pour ce faire, nous nous sommes appuyés sur les compétences émotionnelles intra et interpersonnelles au sens de Goleman et Cherniss (*op.cit.*). L'ensemble de ces compétences sont constitutives d'un capital émotionnel *ad hoc.* Si le professeur stagiaire n'en est pas doté, le risque est qu'il vive des situations de mise en difficultés professionnelles.

1. Le GFAPP comme un des moyens pour développer un capital émotionnel *ad hoc.*

L'analyse des données ante GFAPP fait apparaître plusieurs résultats. Tout d'abord, les émotions ne sont ni vraiment connues ni clairement identifiées par les stagiaires interrogés. En effet, ces derniers auraient des ressentis émotionnels mais ils éprouvent de réelles difficultés à exprimer exactement leurs sensations. Cette analyse rejoint ce que Bustin et Quoidbach (2017, p. 46) dans leurs travaux où les enseignants disent qu'*« ils se sentent juste mal. »*. Nous notons que certaines émotions négatives ont été énoncées, nous pouvons en citer quelques-unes : « stressé », *« agacé », « énervé », « décontenancé »*... Néanmoins, ils ont éprouvé des difficultés pour caractériser la valence de leur état émotionnel par un adjectif ou un substantif alors que Fumat et Etienne (2014) ont dénombré une multitude de surprises émotionnelles lors des séances de GFAPP. De fait, les stagiaires sembleraient avoir un manque sur la connaissance de soi et de l'auto-évaluation. Ils ne connaissent que partiellement les compétences professionnelles mentionnées dans l'arrêté de 2013 et encore moins les compétences émotionnelles. En effet, ils n'ont jamais entendu parler de ces dernières et ne savent pas que dans le cas contraire, les stagiaires professeurs pourraient les travailler et les développer pendant leur formation. Surtout si on pense à Bohler (2017, p.3) qui cite (Mikolajczak et *al.,* 2014) dans une revue et titre son éditorial : *« les émotions :*
l'âge de raison. »

Ce qui ressort de leur discours ante GFAPP, notamment dans la relation aux élèves mais encore avec leurs pairs et même les membres de la direction des établissements, c'est que de nombreuses compétences émotionnelles intra et interpersonnelles seraient à développer : un manque d'estime de soi, de confiance en soi et de maîtrise de soi. Les étudiants professeurs sembleraient avoir du mal à s'adapter à leurs apprenants.

Les compétences émotionnelles interpersonnelles nécessaires pour exercer le métier d'enseignant telles que l'empathie, la compréhension de l'organisation, l'aide à autrui pour se perfectionner et la gestion des conflits entre autres seraient à renforcer pour pallier leur manque et les écueils qui en découlent. De fait, ils réclament un partage social, un soutien par la narration et un regard pluriel au sens de Curchod-Ruedi et Doudin (2011), qui répondraient aux situations qui leur posent problème en ce sens qu'elles créeraient des émotions négatives. Pour mieux réguler leur état émotionnel par un développement de leur capital émotionnel, ils perçoivent que les GFAPP pourraient être une aide au bien-être (Lafortune et *al.*, 2011) et au mieux-être pour exercer leur métier avec plus d'efficience pédagogique et de sérénité. En effet, les GFAPP seraient ainsi un régulateur émotionnel *a priori* et *a posteriori* parce qu'ils permettraient de pallier les situations délétères qu'ils ont vécues et ils leur serviraient à mieux anticiper ces mêmes situations s'ils les revivaient. De plus, les GFAPP créent un effet miroir qui sert les autres stagiaires face à des situations similaires. Car ils se reconnaissent souvent au travers des cas exposées par leurs pairs.

La participation aux GFAPP a fait ressortir plusieurs perceptions éclairantes sur l'évolution favorable de leurs compétences émotionnelles.

Ainsi, concernant les intrapersonnelles, il ressort que les stagiaires auraient développé une meilleure estime de soi, une confiance en soi plus affirmée ainsi qu'une connaissance de soi plus affinée. En outre, ils auraient ressenti une amélioration sensible de leurs compétences d'adaptation face aux demandes de leurs apprenants ainsi qu'une régulation de soi plus perceptible. L'adhésion du groupe classe s'est améliorée au fur et à mesure de l'année scolaire.

Du point de vue interpersonnel, plusieurs compétences ressortent de l'analyse de leur discours. Par conséquent, l'empathie se serait sensiblement développée. Chez les stagiaires qui avaient déjà cette compétence ante GFAPP, cette dernière semble plus aiguisée en post GFAPP pour chacun d'entre eux. Cette même empathie aurait permis d'améliorer la compétence « aider les autres à se perfectionner ».

Les trois stagiaires interviewés auraient développé leurs compétences pour gérer les divers conflits auxquels ils ont affaire et ce, grâce à une meilleure communication, un développement de leur confiance et régulation de soi.

Ils évoquent mieux l'organisation dans laquelle ils travaillent (leur communauté éducative), là où au début ils paraissaient ne pas avoir intégré ni le fonctionnement institutionnel, ni l'état

d'esprit qui y régnait. Certains disent qu'ils ressentiraient du leadership exercé envers leurs élèves et même un effet catalyseur du changement, particulièrement une stagiaire dans le cadre du travail de projets en équipe dans un esprit de collaboration.

En résumé, de nombreuses compétences émotionnelles intrapersonnelles et interpersonnelles auraient été impactées favorablement par l'effet des GFAPP. Cependant, les autres expériences de vie au travail ne peuvent donner aux GFAPP seuls le fait d'avoir participé au développement de leur capital émotionnel. Aux dires des stagiaires, ils auraient joué un rôle substantiel dans le travail sur leurs émotions négatives ressenties en amont et au cours des séances mais encore à l'aide des pistes hypothéquées qui auraient permis de pallier des difficultés en faisant appel aux compétences émotionnelles que nous venons de citer. On retrouve un des résultats de Gendron (2019) qui montrent que lorsque le capital émotionnel approché avec une éducation positive et collaborative, les étudiants revisitent leur évaluation négative des situations pour les atténuer dans leur valence afin de regarder plus positivement chaque difficulté.

Leurs discours soulignent que les compétences émotionnelles génèreraient des enchaînements de compétences interpersonnelles et intrapersonnelles mais encore de compétences intrapersonnelles entre elles. (Voir schémas ci-dessous). Cela créerait aussi des enchaînements vertueux de compétences émotionnelles qui développeraient leur capital émotionnel. La grille de Goleman et Cherniss pourrait alors se nommer « matrice » c'est-à-dire un « *Milieu dans lequel se développe quelque chose* »[17]

Les schémas ci-après étayent notre pensée.

Par exemple, un stagiaire qui a perçu qu'il avait su mieux gérer les conflits après sa participation aux GFAPP, cette compétence lui a permis une meilleure confiance en soi et estime de soi. Nous pourrions résumer par les implications suivantes les enchaînements énoncés par les stagiaires.

[17] https://www.cnrtl.fr/definition/matrice

- **Communication inter/intra** :

Accentuation

Savoir gérer des conflits ⟷ Confiance en soi et estime de soi ⟷ Régulation de soi



- **Communication intra/intra** :

Meilleure adaptabilité ⟷ Confiance en soi et estime de soi ⟷ Meilleure régulation de soi



- **Communication inter/inter et inter/intra** :

Inter/inter *Inter/inter*

Empathie plus accentuée ⟷ Établissement d'une relation ⟷ Savoir gérer les conflits

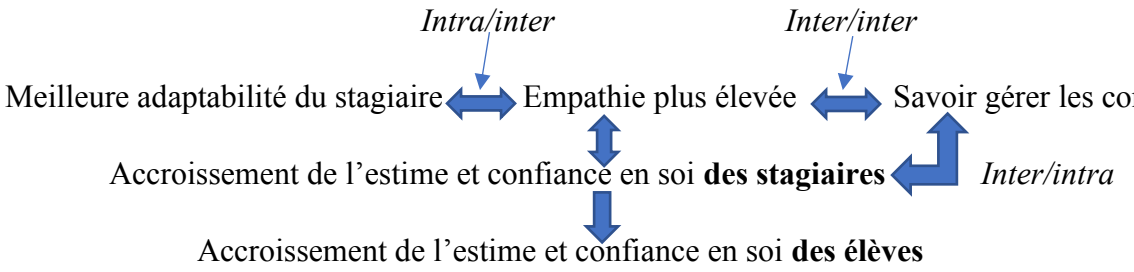
Estime et confiance en soi *Inter/intra*

NB : Nous attirons l'attention du lecteur que ce n'est pas parce que nous associons estime et confiance en soi que ces compétences sont similaires, mais il est ressorti qu'elles sont en corrélation.

Ces trois situations ont été notées dans leurs discours plusieurs fois. Cette boucle vertueuse s'entretient et semble améliorer les termes relationnels entre le stagiaire et les apprenants. En effet, la réaction des apprenants, aux dires de leur professeur stagiaire, s'est avérée être très favorable à l'amélioration de la relation pédagogique qui les unit et a généré ces enchaînements.

Les enseignants peuvent aussi participer au développement de ces compétences auprès de leurs apprenants. Deux stagiaires ont en effet remarqué que lorsqu'ils se sentent en confiance, cela générerait de la confiance chez leurs apprenants.

Un autre cas plus complexe a été noté, nous le représentons par le schéma qui suit :



Nous pouvons aussi constater que les femmes, certes très peu nombreuses dans notre effectif, ont semblé être plus sensibles aux émotions que le seul homme interrogé. Les stagiaires dites sensibles ont évoqué avoir ressenti de nombreuses émotions négatives, comme la colère, l'empathie voire la tristesse lors de séances de GFAPP. C'est ce que Gleyse (2014) a rencontré dans les IUFM[18] dans une enquête de 2012 dans laquelle l'émotivité des femmes apparaît comme étant l'un des qualificatifs stéréotypés. Les femmes stagiaires disent avoir profité de leurs participations aux GFAPP pour mieux développer leur capital émotionnel.

De l'analyse du discours, des stagiaires en follow up GFAPP ont semblé conserver comme prégnantes certaines compétences émotionnelles telles que la gestion des conflits et la confiance en soi. Ils ont cependant éprouvé des difficultés à résoudre certaines situations complexes d'ordre relationnel. En fait, beaucoup ont rapporté ne pas disposer d'outils suffisants pour pallier certaines difficultés d'adaptation, une empathie qui ne serait pas optimale ainsi qu'une régulation de soi encore difficile.

Une seule enseignante stagiaire de notre échantillon a précisé avoir une réelle capacité à motiver les élèves et ses pairs pour mettre en place des pédagogies de projet dans les équipes. On notera que la compétence émotionnelle « travailler en équipe et collaboration » était apparue dès les deux premières interviews comme étant son point fort.

[18] Institut universitaire de la formation des maîtres

Les GFAPP auraient permis de produire des effets favorables à un certain maintien voire au développement du capital émotionnel, soit quasiment plus d'un an après la participation des stagiaires aux sessions.

Néanmoins, depuis l'arrêt de leur formation, ils sont unanimes à réclamer encore des GFAPP qui, d'après eux, leur permettraient de maintenir et/ou développer leur capital émotionnel *ad hoc*. Une d'entre elle a même eu l'intention de proposer la mise en place de GFAPP dans son établissement. Cela tendrait à prouver d'une part que le nombre de séances imposées par les ISFEC soient insuffisantes pour améliorer le savoir-être des stagiaires. D'autres part, il est à penser que les GFAPP seraient très appréciés.

Les GFAPP à eux seuls ne peuvent être la seule solution mais une solution institutionnelle qui permettrait un partage émotionnel lié à des situations relationnelles compliquées entre le professeur stagiaire et ses élèves, mais aussi entre le professeur stagiaire et ses pairs. Les compétences émotionnelles pourraient alors être entretenues et même développées grâce à cet appui précieux. Mais présenter une ou plusieurs situations problématiques devant les personnels de la communauté éducative à laquelle on appartient n'est pas des plus faciles. Ce d'autant que Clot (2007, p.89) a évoqué en référence aux analyses de pratiques un *« coussin compassionnel pour professionnel en déroute »*. De plus, mettre en place des GFAPP dans une communauté éducative ne serait pas toujours apprécié par les chefs d'établissement qui y voit parfois une remise en question de leur action de manager. Une stagiaire s'interrogeait dans son discours et se demandait à cet effet si tous les membres de l'établissement scolaire du second degré analysaient leurs pratiques. Cela permettrait, disait-elle, de faire progresser tous les personnels et non seulement les professeurs en formation initiale et professionnalisante. Cela semblerait ainsi signifier pour elle que chacune des personnes travaillant en établissement pourrait développer son capital émotionnel.

En résumé, les perceptions des stagiaires font ressortir que les GFAPP en institutions formatives et en établissements scolaires participeraient au développement de leurs compétences émotionnelles constitutives de leur capital émotionnel même si des réserves peuvent être émises en raison de leur trop grande faiblesse en nombre de séances. Cependant, les stagiaires ont perçu que l'expérience acquise au cours des deux premières années de formation et de professorat leur avait permis de prendre du recul et de procéder eux-mêmes à une pratique réflexive pour acquérir ou développer des compétences. Il n'y aurait donc pas que leur participation aux GFAPP qui serait fructueuse en termes de développement de leurs compétences émotionnelles. Les nombreuses

situations rencontrées dans leur fonction enseignante leur ont permis de chercher des pistes par eux-mêmes ou par des dialogues formels et informels avec les tuteurs et les formateurs des centres. Et les GFAPP leur ont au moins permis de les outiller sur la démarche d'analyse personnelle.

Les autres formes d'interventions en ISFEC auraient à leur tour permis d'améliorer leurs pratiques pédagogiques, telles que le coaching didactique, c'est-à-dire la façon dont ils apprennent à construire leurs séquences et leurs séances. Ils ont également mentionné les sessions sur la relation aux élèves et aux parents.

De plus, leur vie personnelle et professionnelle n'est pas sans lien avec leur évolution, ils ont acquis de l'expérience avec l'âge. Rappelons que les stagiaires interrogés approchaient la quarantaine ayant eu pour la plupart une autre profession avant d'intégrer l'enseignement. Cette maturité a permis à tous les trois de se remettre en question et réfléchir par eux-mêmes à l'analyse de leur pratique. Les GFAPP apparaîtraient alors comme un outil complémentaire dans leur moyen d'apprendre à réguler leurs émotions négatives face aux difficultés.

Également, c'est le fait que deux d'entre elles ont précisé qu'elles pratiquent du Yoga régulièrement depuis quelques années et même l'appui d'un coach personnel pour l'une des stagiaires. Cela a pu faciliter le développement de leur capital émotionnel. Néanmoins, les GFAPP seraient un outil intéressant qui permettrait de développer le capital émotionnel *ad hoc* nécessaire aux métiers de l'enseignement et plus particulièrement pour les stagiaires de notre étude. Ils permettraient d'être plus à l'aise dans la relation pédagogique grâce à la mobilisation des compétences émotionnelles *ad hoc* développées dans le cadre des GFAPP. C'est un outil pédagogique qui constituerait une aide précieuse dans la relation pédagogique par un partage émotionnel dans un métier où règne l'individualisme et son corolaire, l'isolement qui peut conduire à des méfaits professionnels et personnels.

Ce même partage serait souvent porteur de solutions aux difficultés rencontrées par les professeurs stagiaires. C'est ce que Connac (2016) souligne dans des travaux sur cet outil où il cite l'échange avec les autres qui ramène au travail en collaboration entre pairs et à l'aide aux autres pour se perfectionner, la prépondérance de la dimension relationnelle du métier pour laquelle les émotions sont mises à épreuve, la prise de recul dans la dimension relationnelle qui correspond à la régulation de soi, l'aide reçue et apportée qui nécessite souvent empathie et adaptation pour ne citer que ce type de compétences émotionnelles.

2. Quelques autres pistes possibles pour développer le savoir-être des enseignants stagiaires

Même si nous avons montré que les GFAPP semblaient participer au développement d'un capital émotionnel, se pose alors la question de la formation des enseignants à ce type de capital. Les GFAPP apparaissent comme une voie prometteuse, cependant leur coût en temps et en heures reste problématique et ils nous questionnent désormais sur d'autre formats possibles mobilisant les mêmes leviers d'apprentissage au développement des compétences. Car notre travail a corroboré l'insuffisance de la prise en compte du savoir-être au sein des centres de formation.

De fait, plusieurs pistes seraient à expérimenter car ce ne sont pas forcément les pays les plus performants qui investissent le plus en éducation mais ils favorisent la formation initiale et continue comme le fait la Finlande. L'OCDE préconise un renforcement de la formation initiale en pédagogie, en gestion de classe et dans la prise en charge des élèves à besoins éducatifs particuliers. Mais encore, elle recommande de prendre en compte l'avis des enseignants et des chefs d'établissement en termes de besoins, ce qui n'est actuellement pas encore le cas.

Un problème se pose alors : c'est celui de la répartition des moyens financiers des instituts de formation. Surtout à un moment où la classe virtuelle de plus en plus pratiquée devrait permettre de réaliser des économies sur certaines interventions théoriques. Étant donné que nous avons souligné la réelle difficulté des stagiaires à exprimer leurs émotions ainsi qu'une méconnaissance totale des compétences émotionnelles, les structures formatives ne pourraient-elles pas créer des sessions dotées d'un caractère explicite sur les émotions en prenant en compte l'apprentissage des émotions selon Ekman, leur relation aux cognitions et les compétences émotionnelles inhérentes selon Gendron ?

Nous pouvons aussi évoquer les entretiens à visée formative et non certificative. Robo (2017) les avait remis nettement en question en constatant leurs limites. Il avait, entre autres, observé que le professeur stagiaire visité ressentait une *« charge émotionnelle parasitante […], (une) difficulté à prendre du recul « à chaud », fatigue, (un) manque de temps, parfois même (un) dérangement par des élèves encore dans l'école, etc. »* (p.1). Se basant sur la technique des analyses de pratiques professionnelles (GFAPP) (Robo, 2016), il a alors repensé cette méthode pour favoriser la distanciation, un début de réflexivité et de médiation. Il s'agissait dans un premier temps d'une auto-analyse des pratiques professionnelles à l'aide d'une écriture clinique pouvant servir de base à la co-analyse. Il a alors élaboré un tableau dont le nom était « 3 colonnes » respectivement appelées « récit » c'est-à-dire ce que le stagiaire a perçu et ce qu'il en retient (de la visite formative), « un questionnement » directement en rapport avec le récit et « hypothèses de

compréhension » pour répondre aux questions posées. Pourrait-on intégrer dans ce tableau les compétences émotionnelles ? Cette piste serait à explorer.

Une autre technique d'entretien découverte et élaborée par Vermersch (1994) est celle de l'Entretien D'Explicitation (EDE). L'auteur s'appuie sur les travaux de Husserl sur le sens de l'acte, et de Piaget sur la prise de conscience, pour amener un sujet à rendre explicite son action ou sa réaction agie de manière implicite. En effet, lorsqu' un professionnel (qui peut être un enseignant) interprète une action avant d'agir, c'est sa propre réalité qu'il perçoit. « *Les ensembles d'habitudes, d'anticipation, ou « perspectives de sens », engendrées par les idéologies, les formes d'apprentissage, les illusions névrotiques constituent des codes qui régissent nos activités de perception, de compréhension et de mémorisation. Les symboles que nous projetons sur nos perceptions sensorielles passent par le filtre de ces perspectives de sens* » (Mézirow, 2001, p.24). C'est pourquoi, il paraît intéressant de procéder à un retour réflexif pour prendre conscience de ses actions et progresser. Ce peut être à l'aide d'une personne dans le cas d'un coaching ou d'un superviseur mais aussi grâce à un groupe. Cette technique pourrait être un complément aux GFAPP tout comme le sont les jeux de rôle utilisés par certains animateurs.

Si les GFAPP dans leur dimension réflexive permettent aux apprenants, selon Gendron (2018), d'améliorer la connaissance d'eux-mêmes sur la capacité à être et à faire face par l'activation de l'expérience-apprentissage, l'explicitation des actions mises en œuvre et réussies se fait par la verbalisation de la dimension du vécu procédural de leur action d'enseigner. Également, la dimension collective est alors formatrice par le fait que la réflexion s'inscrit dans une démarche de formation de et par le groupe qui renvoie à la dimension du modelage instructif de Bandura. Lorsque le stagiaire revient sur ses actions réussies, il verbalise ses règles d'action et par là ses modes opératoires pertinents peuvent faire évoluer les modèles opératifs du collectif de collègues qui l'écoutent. (Pastré, 2011). Dans la discussion, peuvent peut-être se développer des inférences, des anticipations et actions nouvelles. Ce que l'on retrouve amorcé dans les apprentissages en mode coopératif (Gendron, 2019) via l'apprentissage avec ses pairs. L'idée est d'accompagner le développement de compétences en accordant une attention particulière à ce que la personne puisse dire et conscientiser son vécu à distance de l'action réalisée. Certes, les participants des GFAPP sont aidants mais on comprend aisément, comme le souligne Gendron (*ibid.*), que c'est à la personne elle-même d'apprendre de cette démarche réflexive pour qu'elle puisse s'autonomiser et s'émanciper. Ce qui la conduira à réfléchir par elle-même pour évoluer, grandir par son auto-analyse et/ou celle de ses pairs.

Une autre méthode est utilisée dans les entreprises. Il s'agit de la pratique du codéveloppement (Payette & Champagne, 1997). Cette approche réflexive se caractérise par le développement professionnel au sein d'un groupe de personnes qui pensent pouvoir apprendre les unes des autres par l'intelligence collective pour parfaire leurs pratiques desquelles ont émergé des problématiques professionnelles diverses. Le protocole des séances possède des similitudes à celui des GFAPP dans un climat où règne la confidentialité et la bienveillance. Le déroulement très simplifié des séances se résume ainsi : un « client » expose une situation problématique contextuelle, des « consultants » tentent d'apporter des idées, de faire des suggestions… Le client peut alors élaborer des plans d'actions en testant certaines pistes proposées. Une autre forme plus récente est proposée par certains formateurs et appelée « codéveloppement flash » permet aux travailleurs de trouver des solutions opérationnelles face à une problématique ponctuelle. À l'inverse des séances dites classiques pour lesquelles il y a un animateur formé, c'est un consultant qui prend son rôle. La durée se réduit alors à 35 minutes au lieu de 1h30. Les chefs d'établissements scolaires pourraient-ils intégrer ce type de technique au sein de leur structure à défaut des analyses de pratiques plus chronophages ?

Finalement, les GFAPP représentent un dispositif intéressant et aux résultats *a priori* enthousiasmants pour développer le savoir-être. Les compétences qui figurent dans les référentiels éducatifs poussent les institutions formatives à privilégier les interventions inhérentes aux savoirs et savoir-faire au détriment des GFAPP coûteux pour nos institutions étatiques qui ne cessent de diminuer leurs participations budgétaires liées à la formation des professeurs. Cependant, d'autres approches pédagogiques de l'apprentissage dans l'interaction entre pairs et par la pédagogie de projet pourraient être une voie prometteuse dont on retrouve des éléments caractéristiques « formateurs » des GFAPP. Si tant est, comme le souligne Gendron, que la démarche de l'approche réflexive soit donnée comme clé d'apprentissage dès le départ dans les différentes formations des enseignants.

CONCLUSION GÉNÉRALE

Dès le début de cette recherche, nous sommes partis du constat sur l'intégration des stagiaires, pour la plupart novices dans la profession d'enseignant. Ces derniers doivent rapidement répondre à des problématiques diverses qui touchent en premier lieu leur relation pédagogique aux élèves. Ils doivent donc acquérir une professionnalité qui leur permettrait de pallier leurs difficultés en répondant aux attentes toujours plus exigeantes de leurs apprenants.

La formation en ISFEC constitue un espace transitionnel identitaire qui tente de s'adapter à ces contraintes anciennes ou nouvelles pour un public toujours plus hétérogène et plus demandeur, pour lequel bien des types de pédagogies doivent être testées dans la mesure où *« les seules compétences didactiques n'apportent pas toujours de réponses satisfaisantes. »* (Godey, 2014, p.121). Les compétences émotionnelles sociales et personnelles revêtent un caractère essentiel dans les pédagogies actuelles pratiquées pour plusieurs raisons :

- Face aux situations d'incivilités, aux manifestations d'irrespect, à une démotivation souvent très perceptible (Gendron et Lafortune, 2009),
- Face à des apprenants qui nécessitent au-delà des approches pédagogiques différenciées une individualisation des apprentissages,
- Face aux parents très interventionnistes au sein des communautés éducatives et plus particulièrement dans le lien pédagogique qui unit les professeurs à leur enfant.

Les compétences émotionnelles sociales et personnelles touchent les affects *« où les émotions, et plus largement la dimension affective, joue un rôle dans l'atmosphère de travail. Entre autres, des recherches montrent que les émotions influent sur le bien-être professionnel des personnels qui tient à la fois de la satisfaction professionnelle, de la motivation et de la performance ou, à l'inverse, qu'elles s'avèrent un facteur de réactions d'impuissance qui entraîne un risque d'épuisement professionnel. Les régulations à effectuer supposent le développement de compétences émotionnelles. »* (*Ibid.*, p.3).

Ces constatations nous ont amenés à nous questionner sur l'efficacité des GFAPP, dont le but serait de répondre à un réel besoin de partage social des stagiaires pour affronter les nombreux écueils qu'ils rencontrent dès le début de leur formation initiale et professionnalisante. Leurs difficultés concerneraient aussi leurs actions et interactions pédagogiques avec leurs apprenants, principalement parce qu'ils réclament une formation « clés en main » pour laquelle toute situation pédagogique problématique doit donner lieu à une réponse précise.

Les GFAPP sembleraient être une démarche qui contribuerait à développer un capital émotionnel *ad hoc* au sens de Gendron (2009) qui autoriserait le développement des savoir-être des professeurs stagiaires. En effet, en s'appuyant sur la grille de compétences émotionnelles de Goleman et Cherniss (2001), les GFAPP peuvent aider le développement d'un certain nombre de compétences émotionnelles inter et intrapersonnelles.

Le fait de travailler sur de nombreuses problématiques enseignantes mettant en jeu les émotions et pour laquelle l'andragogie, en l'espèce l'éducation des adultes professeurs stagiaires, tente de trouver des pistes, les GFAPP répondraient à des attentes concrètes en termes de compétences agissant sur l'évaluation cognitive du malaise émotionnel (Lazarus et Smith, 1988) pouvant aider à l'amélioration de la relation pédagogique.

Ainsi, au terme de nos analyses, les stagiaires disent avoir développé une meilleure empathie, compétence que Rogers (2001) lui-même considérait comme clé des interactions éthiques, et avoir développé une meilleure capacité à l'hétérogénéité de leurs élèves facilitant l'aide à se perfectionner, à les motiver et même à provoquer un changement favorable à leur progression dans l'intérêt porté à la matière qui leur est enseignée.

Les compétences émotionnelles ressortant comme celles les plus fréquemment mobilisées et développées par les stagiaires dans les GFAPP seraient :

- La régulation de soi dans la gestion des conflits qui les opposeraient à leurs élèves, à leurs parents et même parfois à leurs pairs. Ils disent avoir une meilleure aptitude à prendre du recul face aux situations délétères en termes émotionnels.

- La collaboration entre pairs a été plébiscitée dans leurs actions pédagogiques alors qu'elle l'était moins en début de formation.

- Enfin, ils auraient perçu un accroissement de leur confiance en soi puis de leur estime de soi.

Ce développement de compétences émotionnelles des enseignants novices constituerait alors un capital émotionnel *ad hoc* pour un mieux vivre ensemble selon Gendron (2009).

Ainsi, les émotions positives du professeur stagiaire seraient contagieuses et se diffuseraient plus aisément auprès public apprenant. Les compétences émotionnelles inter et

intrapersonnelles feraient de même et pourraient faire naître un développement de ces mêmes compétences chez les élèves.

De même, une compétence peut faciliter le développement d'une autre dans un enchaînement vertueux participant à la constitution du capital émotionnel.

Aussi, les GFAPP constitueraient un levier nécessaire pour fortifier ou développer leur capital émotionnel. Ils permettraient de stimuler la posture réflexive des enseignants qui pourrait de fait mieux identifier les émotions et évaluer leurs compétences émotionnelles et les enrichir.

Cependant, au regard de nos données et du manque de séances de GFAPP au cours de la formation, les stagiaires nous ont dit ne pas avoir profité pleinement de l'effet de levier possible des GFAPP pour pouvoir développer davantage leurs compétences émotionnelles. Les institutions formatives semblent à cet effet manquer de moyens financiers pour enrichir les interventions plus pratiques nettement sollicitées par les stagiaires professeurs. L'universitarisation aurait-elle favorisé des sessions plus théoriques dans la mesure où l'année de formation initiale est sanctionnée par un MASTER MEEF au détriment de la pratique et de l'expérience ? Même si, dans l'objectif de leur titularisation et notamment de l'inspection finale, les stagiaires polarisent bien souvent leur attention sur la construction didactique de leur séquence. Dans le second degré, la maîtrise des savoirs savants demeurerait de plus un aspect essentiel pour réussir le concours et même la titularisation. Ces derniers éléments sont ressortis plusieurs fois dans leur discours en ante, post et même follow up GFAPP.

De même, les stagiaires ont paru en demande pour arriver à faire apprécier leur matière à leurs apprenants, souvent en rupture avec cette dernière depuis des années. Cet argument ne serait pas à négliger à un moment ou les élèves considèrent certaines matières comme rebutantes. Faire apprécier une matière ne relèverait-il aussi du savoir-être du professeur ? De fait, les centres de formation pourraient être tentés de prioriser les GFAPP même si les coupes budgétaires ne cessent d'augmenter. Le peu de sessions proposées serait alors insuffisant même si elles sembleraient plus que nécessaires.

Godey (2014, p.123) nous fait part des désirs nouveaux des stagiaires en termes d'attentes pédagogiques. *« Ils expriment leur intérêt pour toute démarche de formation qui interroge leurs choix pédagogiques et développe une forme d'intelligence des situations. »* Les GFAPP seraient une des méthodes qui pourrait contribuer à étoffer un capital émotionnel *ad hoc* pour répondre à

cette forme d'intelligence à mobiliser dans de nombreuses situations. Mais ils ne seraient pas le seul outil du développement du capital émotionnel.

Enfin, le recours à des formes diverses de développement personnel (Yoga et Coach) permettrait également le développement du capital émotionnel.

Les conclusions de notre recherche sont tout de même à prendre avec prudence en raison de la taille de notre population causée à leurs dires par de très nombreuses activités chronophages. Un corpus plus grand aurait permis une plus grande hétérogénéité et richesse de la diversité. Même si nous avons constamment cherché à nous appuyer sur des perceptions, notre subjectivité dans l'analyse des données n'est pas à ignorer. Notre expérience de formateur s'est peut-être immiscée lors du questionnement et a pu faire naître des inférences dans les réponses des stagiaires.

Également, dès lors que peu d'entre eux savaient identifier clairement leurs émotions et leurs compétences émotionnelles, il a parfois fallu leur poser des questions moins évasives et donc plus explicites pour les aider à répondre. Là encore des inférences ne sont pas à exclure même si l'intégrité des stagiaires dans les réponses données a semblé établie.

Il eût été certainement judicieux d'interroger d'autres formateurs qui ne sont certes en théorie que des régulateurs dans l'animation des séances de GFAPP, mais qui auraient pu nous faire partager leur expérience des groupes. C'est d'autant plus vrai que les modèles de GFAPP ne sont pas toujours pratiqués de façon uniformisée dans tous les centres de formation, certains s'appuyant sur des approches beaucoup plus psychanalytiques au sens de Blanchard-Laville (2011).

Un dernier point a été remarqué concernant des réponses qui paraissaient avoir été données avec une conviction certaine *a priori*. Ces mêmes réponses, lorsque nous les avons soumises à lecture à l'intéressé après que nous les avons invités à bien réfléchir aux propos tenus, sont venues corriger parfois les premières de manière complètement opposée.

Une question se pose : l'après formation dans les établissements scolaires mériterait-il une continuité dans la mise en place de GFAPP comme le font certaines communautés éducatives fort peu nombreuses ?

Dans un temps où *« la pertinence de tenir compte de la dimension affective dans l'accompagnement est flagrante. »* (Lafortune, Lafranchise & Doudin, 2009, p.112), il paraîtrait souhaitable pour nos instances gouvernementales et centres de formation de passer à l'action.

Goleman (1998), sur de nombreuses recherches auprès des directeurs de communautés éducatives, montre que les enseignants les plus performants sont ceux qui ont obtenu de bons résultats aux tests d'intelligence émotionnelle. Gendron ajoute (2015, p.19) : *« nombre de travaux montrent que les compétences émotionnelles permettent de meilleures relations interpersonnelles et développent la résilience des personnes face aux situations stressantes. »*

Ainsi, nous réitérons la question que nous avons posée au début de notre travail. Va-t-on encore s'économiser la prise en compte du savoir-être dans la formation des métiers de l'enseignement ? N'est-il pas temps de réagir rapidement pour éviter des dérives en tous genres ?

Enfin, face à la souffrance des enseignants, il y a aussi matière à s'interroger sur le recrutement des professeurs toujours bien ancré sur des aspects purement didactiques et sur les savoirs savants.

À l'heure où nous achevons ce long travail qui avait pour ambition d'apporter des pistes praxéologiques formatives mettant en lien l'apport des GFAPP dans le développement d'un capital émotionnel *ad hoc*, nous apprenons dans la presse le suicide d'une directrice de maternelle. De même, la souffrance au travail ne cesse de croître et serait directement liée au mal-être des travailleurs. Mal-être rimerait-il avec savoir-être face aux situations interpersonnelles de plus en plus complexes ? Les professeurs stagiaires et même les plus aguerris n'échapperaient donc plus à ce constat inquiétant, telle cette directrice de 58 ans ayant une expérience avérée.

C'est pourquoi, avec beaucoup d'émotions, nous citerons Clot (2010, p.171) : *« La meilleure façon de défendre un métier, c'est encore de s'y attaquer en cultivant les affects, les émotions et les techniques qui le rendent vivant. »*

BIBLIOGRAPHIE

Alain. (1953). *Définitions.* Paris : Les Éditions Gallimard.

Altet, M. (1997). Professionnaliser le métier d'enseignant. Revue *Les Cahiers du CREN*. CRDP : Nantes.

Altet, M. (2010). Formes de résistance des pratiques de formation d'enseignants à la pratique réflexive et conditions de développement de la réflexivité, in Alet, M., Desjardins, J., Etienne, R., Paquay, L., & Perrenoud, P. (sdr). *Former des enseignants réflexifs, obstacles et résistances*. pp.40-59. Bruxelles. De Boeck.

Altet, M. (2013). Deux décennies de formation des enseignants dans les IUFM : Un processus de formation professionnalisante en héritage. *Recherche en éducation, 8*, pp.12-24.

Albanèse, O. & P.-A. Doudin (1999). L'interazione in classe : quale interazione per un apprendimento efficace , In O. Albanèse, P. Migliorini et G. Pietrocola (dir.), *Apprendimento e nuove strategie educative*, Milano, Unicopli, pp. 22-36.

Anzieu, D. (1985), *Le moi-peau*, Paris, Dunod.

Ardoino, J. (1989) De la clinique, *Réseaux,* pp.55-57

Argyris, C. & Schön, A.D. (1996). *Apprentissage organisationnel : théorie, méthode, pratique*. (en ligne),10 février 2015. http://www.cnam.fr/lipsor/dso/articles/fiche/argyris.html.

Arnold, M.B. (1960). *Emotion and Personality.* New York : Columbian Press, Vol.1.

Baer, R. A. (2003). Mindfulness training as a clinical intervention : A conceptuel and empirical review , In *Clinical Psychology : Science & Practice, 10,* pp.125-143.

Baillauquès, S. (1999). Ce que l'entrée dans la carrière révèle du rapport des enseignants à la formation : éléments d'une problématique de professionnalisation, in J.-C. Hétu, M. Lavoie et S. Baillauquès (dir.), *Jeunes enseignants et insertion professionnelle. Un processus de socialisation ? De professionnalisation ? De transformation* ? Paris, Bruxelles, De Boeck et Larcier pp. 21-41.

Baillauquès, S., Dupuis, P.-A., Ferry, G., Kempf, M., Tournier, F. (2001). *La personnalisation d'une formation professionnelle - Le cas des professeurs des écoles*, Paris : Ed. INRP, Col. Horizons pour la formation.

Barlund, D.C. (1968). Interpersonnal communications : Survey and studies. Boston : Houghton Mifflin.

Barnabé, E. & Dupont, P. (2001). *Le leadership pédagogique : une approche managériale du style de management.* Education et francophonie, XXIX(2), automne. (en ligne), consulté le 15 juillet 2016. http://www.acelf.ca/c/revue/pdf/XXIX_2_130.pdf

Bar-On, R. (1997). *Bar-On Emotional Quotient inventory, Technical* manuel. Toronto, CA : Multi-Health Systems.

Becker, G.S. (1964). *Human Capital* . Chicago : The University of Chicago Press.

Ben-Sharar, T. (2006). Positive Psychology , sur http://isites.harvard.edu/icb/icb.do?keyword=k14790&pageid=icb.pp.69-189

Bion, W. (1961). *Recherche sur les petits groupes*. Paris : PUF.

Bizac, M., (2009)**.** Conférence « L'organisation apprenante » - Journées d'étude FORMIRIS sur « L'établissement formateur » - 13 octobre 2009 – M. BIZAC – Aegist Conseil.

Blanchard-Laville, C. (2001). *Les enseignants entre plaisir et souffrance.* Paris : Presse Universitaire de France.

Blanchard-Laville, C. (2011/1). Pour un accompagnement clinique groupal du travail enseignant. In *Nouvelle revue de psychologie*, *n°11*, pp.131-147.

Blanchard-Laville, C. (2013). *Au risque d'enseigner.* Paris : Presse Universitaire de France.

Bohler, S. (2017). Émotions : l'âge de raison. in *Cerveau & Psycho, 89,* p.3

Bourdieu, P. (1980). *Le sens pratique.* Paris : Les Éditions de minuit, coll. « Le sens commun ».

Bourdieu, P. (1986). L'illusion biographique, *Actes de la recherche en sciences sociales*, *62-63* : *L'illusion biographique*, pp.69-72.

Boutin, G. (1999). Le développement de l'identité professionnelle du nouvel enseignant et l'entrée dans le métier, in Hétu, J-C., Lavoie, M. & Baillauquès, S. *(dir), Jeunes enseignants et insertion professionnelle. Un processus de socialisation ? De professionnalisation ? De transformation ?* Paris, Bruxelles : De Boeck&Larcier, pp.43-46

Boutin, G. (2002). APP : de l'intention au changement. *Recherche et formation, 39*, pp.27-39

Boutinet, J.P. (1998). *L'immaturité de la vie adulte*. Paris : PUF, Col. Le Sociologue

Bouvier, A. (2001). *L'établissement scolaire apprenant*, Paris : Ed. Hachette, Col. Former, organiser pour enseigner.

Bouvier, A. & Obin, J.-P., (1998). *La formation des enseignants sur le terrain*, Paris : Ed. Hachette, Col. Former, organiser pour enseigner.

Bowen, M. (1978). *La différenciation du soi : les triangles et les systèmes émotifs familiaux.* Paris : ESF.

Brickman, P., et Campbell, D.T. (1971). Hedonic relativism and planning the good society, In M. H. Appley (ed.), *Adaptation Level Theory : A Symposium,* New York, Academic Press, pp.287-302.

Bronckart, J.P. (dir.) (2004). *Agir et discours en situation de travail,* Genève, Université de Genève, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation.

Bradley, H.B. (1969). Community bases treatment for young adult effender. *Crime and delinquency, 15*, pp.359-370

Bruchon-Schweitzer, M. (2002). *Psychologie de la santé : Modèles, concepts et méthodes.* Paris : Dunod.

Bryant, F. B. (1989). A four-factor model of perceived control : Avoiding, coping, obtaining, and savoring, *in Journal of Mental Health, 12,* pp.175-196.

Bryant, F. B., Smart, C. M. et King, S. P. (2005). Using the past to enhance the present : Boosting happiness through positive reminiscence , in *Journal of Happiness Studies, 6*, pp.227-260.

Bucheton, D., (2009). *L'Agir enseignant : des gestes professionnels ajustés*, Toulouse : Ed. Octarès, Col. Formation.

Burns, D.D. (1999). *Feeling Good : The New Mood Therapy,* New York, William Morrow and Co.

Bushman, B. J. (2002). Does venting anger feed or extinguish the flame ? Catharsis, rumination, distraction, anger, and agressive responding, in *Personality and Social Psychology Bulletin, 28,* pp.724.

Bustin, G. & Quoidbach, J. (2017). Vous voulez être en bonne santé, heureux et réussir votre vie professionnelle ? Mieux vaut alors développer votre intelligence émotionnelle. Et les scientifiques savent comment faire ! in *Cerveau & Psycho, 89,* pp.44-53

Carré, P. (2005)**.** *L'apprenance, les nouveaux rapports au savoir.* Paris : Dunod.

Carré, P., (2006). *Portée et limites de l'autoformation dans une culture de l'apprenance*, 7ème colloque sur l'autoformation ENFA, Toulouse 18-20 mai 2006, (en ligne) , 14 Octobre 2014. http://www.archives.enfa.fr/autoformation/rub-pres/pcarre.pdf

Charlier, E., Beckers, J., Biémar, S. & Boucenna, S. (2013). *Comment soutenir la démarche réflexive ?* Bruxelles : De Boeck.

Cieutat, P. & Drutel, E. (2016). Les émotions sont-elles une ressource pour l'animateur de dispositifs d'analyse de pratiques professionnelles ? *Revue de l'analyse de pratiques professionnelles, 8,* pp.42-48.

Cifali M. (1998). Clinique et écriture : une influence de la psychanalyse dans les sciences de l'éducation, in Hofstetter R. et Scneuwly B., *Le pari des sciences de l'éducation,* Raisons éducatives n° 1-2, Bruxelles : De Boeck Université, p. 299.

Clot, Y. (2007). *De l'analyse des pratiques au développement des métiers.* pp.83-93 (en ligne), le 15 avril 2017. https://www.cairn.info/revue-education-et-didactique-2007-1-page83.htm?contenu=resume

Clot, Y. (1999). *Avec Vygotski.* Paris : La Dispute

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, coll. « Cahiers libres ».

Csikszentmihalyi, M. (1990). *Flow : The Psychology of Optimal Experience,* New York : Harper and Row.

Codol J-P. (1997). Une approche cognitive du sentiment d'identité, in *Information sur les sciences sociales, SAGE, Londres et Beverly Hills, 20,1*, pp.111-136.

Codol, J.-P. (coord.), Tap, P. (coord.), (1988). Dynamique personnelle et identités sociales, in *Revue internationale de psychologie sociale, Tome 1, n°2*, p.69.

Connac, S. (2016). L'avis des acteurs des séances d'analyse de pratiques professionnelles pour les enseignants stagiaires. In *Revue Phronesis, vol. 4, 4,* pp. 13-26.

Cunningham, M.R. (1988a). Does happiness mean friendliness ? Induced mood and heterosexual self-disclosure , in *Personality and Social Psychology Bulletin, 14,* pp.283-297.

Cunningham, M.R. (1988b). What do you do when you're happy or blue ? Mood, expectancies, and behavorial interest , in *Motivation and Emotion, 12,* pp.309-331.

Curchod-Ruedi, D. & Doudin, P.-A. (2009). Leadership et émotions à l'école : fonction encadrante, compréhension et régulation des émotions dans le contexte scolaire. In L. Lafortune & B. Gendron (Eds), *Leadership et compétence émotionnelle dans le changement* (pp. 120-145). Québec : Presses de l'Université du Québec.

Curchod-Ruedi, D. & Doudin, P.-A. (2015). *« Comment soutenir les enseignants face aux situations complexes ? »* Paris : De Boeck.

Curonici, C., Joliat, F. P., & McCulloch, P. (2006). *Des difficultés scolaires aux ressources de l'école : l'école : un modèle de consultation systémique pour psychologues et enseignants*. Bruxelles : De Boeck.

Damasio, A, R. (1994). *L'erreur de Descartes.* (Réédition 2010), Paris : Odile Jacob.

Dantzer, R. (2002). *Les émotions.* Paris : Presse Universitaire de France.

Darwin, C. (1859)**.** *L'origine des espèces.* Traduction de Thierry Hoquet (2013), Paris : Le seuil.

Davidson, R.J., Kabat-Zinn, J., Schumacher, J. Rozenkranz, M., Muller, D., Santorelli, S.F. et al. (2003). Alterations in brain and immune function produced by mindfulness meditation, In *Psychosomatic Medecine, 65*, pp.564-570.

De Ketele, J.-M. (2001) Enseigner des compétences : repères in Jadoulle, J.-L. et Bouhon, M., *Développer des compétences en classe d'histoire*. Louvain-la-Neuve : UCL, pp.13 –22.

Delignères, D. (1998). *Émotion et performances sportives.* (en ligne), le 23 mars 2016. http://didier.delignieres.perso.sfr.fr/Publis-docs/Emotionetperformance%20sportive-1998.pdf

De Péretti, A. (1975). Analysons nos pratiques professionnelles, *Les Cahiers pédagogiques, 346*, p.45.

Descartes, R. (1637). *Le Discours de la méthode.* (Réédition 2005), France : Vrin.

Descartes, R. (1649). *Les passions de l'âme*. Paris : Henry le Gras, Fac-similé de l'œuvre originale.

Desjardin, J. (2013). Des étudiants résistants. Mais qu'en est-il des dispositifs de formation ? in Altet, M., Etienne, R., Paquay, L. & Perrenoud, P. (sdr), *former des enseignants réflexifs, obstacles et résistances*. pp.23-39. Bruxelles : De Boeck

Develay, M., (1991*)*. Individualisation et formation des formateurs et des enseignants *in Individualiser les parcours de formation*, Communications du Colloque organisé par l'AECSE les 6 et 7 décembre 1991 à l'Université Lumière – Lyon 2.

Les circuits du stress. (en ligne), 3 mars 2016. http://www.medecine.unige.ch/enseignement/apprentissage/module3/pec/apprentissage/neuroana/stress/stress2.htm

Di Nuovo, S. & M. Monforte (2004). « Stress e burnout in diversi ambiti di « aiuto » insegnanti », in S. Di Nuovo et E. Commodori (dir.), *Costi psicologici del curare. Stress e burnout nelle professioni di aiuto***,** Roma : Bonanno.

Dion, G. & R. Tessier (1994). Validation of the French-language version of the Maslach Burnout Inventory, *Canadian Journal of Behavioural Science/Revue canadienne des sciences du comportement, 26*(2), pp.210-227.

Doudin, P.-A., Curchod-Ruedi D. (2008a). Violences institutionnelles : risques et prévention, *Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik, 6(8),* pp.21-26.

Doudin, P.-A., Curchod-Ruedi D. (2008b). Burnout de l'enseignant : facteurs de risque et facteurs de protection, *Revue pédagogique HEP, Prismes, 9,* pp.5-8.

Doudin, P.-A., D. Curchod-Ruedi & L. Lafortune (2010). Inclusion et santé des enseignants et des enseignantes : facteurs de risque et de protection, dans N. Rousseau (dir.), *La pédagogie de l'inclusion scolaire,* Québec, Presses de l'Université du Québec, pp.427-446.

Doudin, P.-A., Curchod-Ruedi, D., & Moreau, J. (2011). Le soutien social comme facteur de protection de l'épuisement des enseignants et enseignantes. In P.-A. Doudin, D. Curchod-Ruedi, L. Lafortune & N. Lafranhise (Eds), *La santé psychosociale des enseignants et des enseignantes* pp.9-37. Québec : Presses de l'Université du Québec.

Dubar, C. (1998). Socialisation et construction identitaire. In Ruano-Borbalan, J.C. (ED.), *L'identité. L'individu, le Groupe, la société.* (pp.135-141). Auxerre : Sciences Humaines.

Dutercq, Y. (2005). Mobilisation des enseignants et régulation des établissements : les chefs d'établissement, vecteurs obligés du changement, In D. Biron, M. Cividini et J.-F. Desbiens (dir.), *La profession enseignante au temps des réformes, Sherbrooke, Editions du CRP*, pp.189-198.

Ekman, P. (1972). Emotions in the human face, guides lines for research and integration of findings. U.S.A : Pergamon Press.

Ekman, P. (1992). Are there basic emotions ? *In Psychological Review, 99,* pp.550-553.

Ekman, P. (1994). Moods, emotions, and traits. » In Ekman, P. & Davidson, R., (Eds), *« The nature of Emotion : Fundamental questions. »* (pp 56-58). New York : Oxford University Press.

Ekman, P. & Friesen, W.V. (1969). *The repertoire of nonverbal behavior : categories, origins, usage and coding.* in *Semiotica, 1,* pp.49-98.

Ekman, P., Friesen, W.V. & Scherer, K.R. (1976*). Body movement and voice pitch in receptive interaction,* In semiotica, 16, pp.23-27.

Etienne, R., (1999). L'établissement formateur. Quelle contribution du "terrain" à la formation générale des professeurs de l'enseignement secondaire ? *Recherche et formation, 31*, pp.137-151, Paris : INRP.

Etienne, R. & Fumat, Y. (2014). *Comment analyser les pratiques éducatives pour se former et agir ?* Paris : De Boeck.

Evers, W.G.J., W. Tomic & A. Brouwers (2004). Burnout among teachers. Students'and teachers' perceptions compared », *School Psychology International, 25(2),* pp.131-148.

Favre, D. (2007). *Transformer la violence des élèves. Cerveau, motivation, apprentissages*. Paris : Dunod.

Feldman-Barret, L. & Russel, J.A. (1998). Independance and bipolarity in the structure of cuurent affect, in *Journal of Personality abd social Psychology, 74,* pp.967-984.

Feshbach, S. & Singer, R. (1957). The affects of personal and shared threats upon social prujudice, in *journal of Abnormal and Social Psychology, 54,* pp.411-416.

Filliozat I. (2002). *« Que se passe t'il en moi ? Mieux vivre ses émotions au quotidien. »* Paris : JC Lattès.

Flanagan, T.J. (1980). The pains of long-term imprisonment, in *British journal of Criminology, 20,* pp.148-156.

Forgas, J.P. (1999*).* On feeling good and being rude. Affective influence on language use and request formulations in *Journal of personnality, 24,* pp.173-185.

Forgas, J.P. (2002). Feeling and doing : Affective influences in on interpersonal, in *Psychological inquiry, 13,* pp.1-28.

Frijda, N.H. (1986). *The Emotions.* Cambridge : Cambridge University Press.

Frijda, N. H. et Mesquita, B. (1994).The social roles and functions of emotions, in S. Kitamaya et H. Marcus (eds.), Emotion and Culture : Empirical Studies of Mutual Influence, Washington, DC, American Psychological Association, pp.51-87.

Gardner, H. (1995)**.** Cracking open the IQ Box. , in *the American Prospect*, winter 1995. Cité par Goleman, D. (2012). *« L'intelligence émotionnelle. »* (Traduit de l'américain par T.Piélat). Paris : J'ai lu. (Œuvre originale publiée en 1995).

Gendron, B. (2004). *Why Emotional Capital Matters in Education and in Labour ? Toward an Optimal Exploitation of Human Capital and Knowledge Management, i*n *Les Cahiers de la Maison des Sciences Economiques, série rouge, n° 113*, Paris : Université Panthéon-Sorbonne, (en ligne), 26 juillet 2016. https://halshs.archives-ouvertes.fr/file/index/docid/201223/filename/B-Gendron-emotional-capital-article04-signature-actualisee05.pdf

Gendron, B. (2006c). *De la compétence au capital émotionnel : éléments de discussion à partir de l'étude des baccalauréats professionnels en France.* Actes du colloque Cerfee, cédérom, Symposium Autorité et figure d'accompagnement (d'accompagnateur, de leadership…) de l'enseignant, du formateur, de l'éducateur… : une relation impossible ?, Montpellier, Septembre, cité par **Gendron** (2009).

Gendron, B. (2007a). Des compétences émotionnelles au capital émotionnel : une approche théorique relative aux émotions, in *Cahier du Cerfee, n° 23*, pp.9-55.

Gendron, B. (2007b). *Des compétences émotionnelles le leadership éthique de l'enseignement : un capital émotionnel essentiel pour une dynamique de réussite et socialisation citoyenne et professionnelle.* Communication présentée au colloque du Cerfee 2007, Montpellier, France, Septembre.

Gendron, B. (2010). Capital émotionnel, cognition, performance et santé : quels liens ?, in Naceur A., and Slim M. (dir.), *Du percept à la décision : Intégration de la cognition, l'émotion et la motivation* (pp.329-348). Bruxelles : Ed. De Boeck.

Gendron, B. (2011). Santé et capital émotionnel du personnel enseignant, in Doudin P.A, Curchod-Ruedi D., Lafortune L., Lafranchise N., (dir.), *La santé psychosociale des enseignants et des enseignantes.* (pp.157-175). Québec : Presse de l'université du Québec.

Gendron, B. (2012). Emotional Capital and Leadership, Conference, Shrinakharinwirot University, 12th January 2012, Thailand.

Gendron, B. (2015). *Mindfull management & Capital émotionnel. L'humain au cœur d'une performance et d'une économie bienveillante*. Louvain-la-Neuve : De Boeck Supérieur.

Gendron B. (2018)**.** *The Power of Emotional Capital: Executive functions, Heutagogy and Meditation/Mindfulness***.** Paris : Ed. Connaissances et Savoirs.

Gendron, B. (2019). Les compétences transversales : les nouvelles compétences académiques à l'université. *Revue d'Education Permanente, N°218-1*. "Quelle reconnaissance des compétences transversales ?"

Gendron B. & Lafortune L. (dir.) (2009), *Leadership et compétences émotionnelles dans l'accompagnement au changement*, Ouvrage Collection Education & Recherche, Québec : Presses de l'Université du Québec.

Glaser, D. (2000). Child abuse and neglect and the brain : A review. In *The journal of child Psychology and Psychiatry and allied disciplines, 41*, pp.97-116.

Gleyse, J. (2014). *Le genre : un enjeu central pour les sciences humaies aujourd'hui*. Séminaire, Montpellier, France, novembre.

Godey, S. (2014). *Formation à l'analyse des pratiques professionelles et professionnalité des acteurs : Regards croisés de formateurs et de stagiaires sur l'APP en formation initiale des*

enseignants du secondaire. Mémoire Master Sciences de l'Éducation, Université Paul Valery 3, Montpellier.

Goleman, D. (1997). *L'intelligence émotionnelle*. (Traduit de l'américain par T.Piélat). Paris : Robert Lafont. (Œuvre originale publiée en 1995).

Goleman, D. (1998). *L'intelligence émotionnelle-2. Cultiver ses émotions pour s'épanouir dans son travail.* (Traduit de l'américain par T.Piélat). Paris : Robert Lafont. (Œuvre originale publiée en 1995).

Goleman, D & Cherniss, C. (ss la dir de) (2001). *The Emotionally Intelligent Workplace : How to select for, Measure, and Improve Emotional Intelligent in Individual, Groups, Organisation*. San Francisco : Jossey-Bass.

Gond, J.-P. et K. Mignonac (2002). Emotions, leadership et évolution des conditions d'accès aux postes de direction , *Les notes du LIRHE, 358,* pp.1-25.

Grand, S., Marcos, L., Freedman, N. & Barroso, F. (1997). Relation of psychopatholgy and bilingualism to kinesic aspects of interview behavior schizophrenia. In *Journal of abnormal Psychology, 86*, pp.492-500.

Grandey, A. A., Fisk, G. M., Mattila, A. S., Jansen, K. J. et Sideman, L. A. (2005). Is ''service with a smile'' enough ? Authenticity of positive displays during service encounters, dans *Organizational Behavior and Human Decision Processes, 96,* pp.38-55.

Gross, J. J. (2007). *Handbook of Emotions,* New York, NY, Guilford, 3e éd., pp.497-512.

Gross, J. J. (2008). Emotion regulation, in M. Lewis, J. M. Haviland-Jones et L. F. Barett (eds.), *Handbook of Emotions,* New York, NY, Guilford, 3e (éd., pp.497-512).

Guibert, P. (2013). Socialisations professionnelles et résistances à la professionnalisation chez les enseignants du secondaire. in M. Altet, J. Desjardins, R. Etienne, L. Paquay & P. Perrenoud (sdr.). *Former des enseignants réflexifs, obstacles et résistances* (pp. 61-78). Bruxelles : De Boeck.

Hall, E. (1966/1971). *La dimension cachée*. Paris : Seuil.

Hansenne, M. (2007). *Psychologie de la personnalité*. Bruxelles : De Boeck.

Hargie, O.D. (1997). Interpersonnal communication : a theorical framework, in Hargie, O.D.(ed.), *The handbook of communication skills*, Londres : Routledge, pp.29-63.

Hariri, A.R. & Holmes, A. (2006). Genetics of emotional regulation : The role of the serotonin transporter in neural function, in *Trends in Cognitive Sciences, 10,* pp.182-191.

Hayes, S. C., Strosahl, K.D. et Wilson, K. G. (1999). *Acceptance and Commitment Therapy : An Experiantial Approach to Behavior Change*, New York : Guilford Press.

Heckman, J.J. (2000). Policies to foster human capital. » Research in *Economics, Elsevier, 54(1)*, mars, pp.3-56.

Heckman, J.J. & Wildavsky, A. (1999). Policies to foster human capital. Report, National Science Foundation, The Russel Sage Foundation and The American Bar Foundation.

Hochschild, A. (1983). *The Managed Heart : The Commercialization of Human Feeling.* Berkeley : University Of California Press.

Ionescu, S., M.M. Jacquet et C. Lhote (1997). *Les mécanismes de défense. Théorie et clinique***,** Paris : Nathan.

Isen, A. M. (1999). Positive affect, in T. Dalgleish et M. Power (eds.), *Handbook of Cognition and Emotion,* New York, Wiley, pp.521-539.

Izard,C., Kagan, J. & Zajonc, R. (1984). *Émotions, cognition, and behavior.* New York : Cambridge University Press.

James, W. (1902). *La théorie de l'émotion.* (Traduction française, avec introduction de J.Dumas). – 1 vol. in-18, Paris : Alcan.

Johnson, J.V. et E.M. Hall (1988). Job strain, work place social support, and cardio-vascular disease : A cross-sectional stydy of a random sample of the Swedish working population, *American Journal of Public Health*, *78(10)*, pp.1336-1342.

Jorro, A., (2002). *Professionnaliser le métier d'enseignant*, Issy-les-Moulineaux : ESF éditeur, col. Pratiques & enjeux pédagogiques.

Kabat-Zinn, J. (2003). Mindfulness-based interventions in context: past, present, and future, in *Clinical Psychology : Science & Practice 10* (2) : pp.144-156.

Kaddouri, M., (1999). Innovation et dynamiques identitaires in *Recherche et formation, 31*, 1999, pp. 101-112, Paris, INRP.

Kaddouri, M. (2002). Le projet de soi entre assignation et authenticité. *Recherche et Formation, 41*, pp.31-47.

Kaës, R. (2015). Le mal être dans la culture de notre temps : Une approche psychanalytique groupale in Kaës, R. (dir), Gaillard, G., Giust-Desprairies, F., Héry, Ph., Hirsch, D. & Robert, Ph., *Crises et traumas à l'épreuve du temps. Le travail psychique dans les groupes, les couples et les institutions.* pp.17-42. Paris : Dunod.

Kant, E. (1798). *Anthropologie d'un point de vue pragmatique.* Traduit par Joseph Tissot. (1863). Paris : Librairie philosophique de Ladrange.

Kaufmann, J.C. (2008). *Quand je est un autre – Pourquoi et comment ça change en nous*. Paris : Armand Colin.

Kemeny, M-E. (2003). *The psychobiology of stress*. (en ligne), 29 février 2016. http://cdp.sagepub.com/content/12/4/124.short

Knapp, M. & Hall, J. (1992). Nonverbal Communication*, in human Interaction.* 2e ed., New York : Holt, Rinchart and Winston Inc.

Kolb, D. (1984). *Experiential learning, experience as the source of learning and development*. U.S.A: Prentice Hall.

Kort, B., Reilly, R. & Picard, R.W. (2001). An affective Model of Interplay Between Emotions and Learning : Reengineering Educatinal Pedagogy-Building a Larning Companion, *Reengineering Educational Pedagogy, ICALT*, pp.43-48, cités par Gendron (2015).

Kotsou, **I.** (2008). *Intelligence émotionnelle et management*. Louvain-La-Neuve : De Boeck.

Lafontaine, M-P & Lippé, S. (2011). *Le cortex préfrontal et le processus d'apprentissage : caractérisation d'un rôle critique.* (en ligne), 21 février 2016. https://www.cairn.info/revue-de-neuropsychologie-2011-4-page-267.htm

Lafortune, L., Lepage, C. & Persechino, F. (2008a). *Compétences professionnelles pour l'accompagnement d'un changement. Un référentiel.* Québec : Presses de l'Université du Québec.

Lafortune, L. (2009). Un leadership d'accompagnement associé à la prise en compte de la dimension affective dans une perspective cognitive, in L. Lafortune & B. Gendron (Eds), *Leadership et compétence émotionnelle dans le changement* (pp. 120-145). Québec : Presses de l'Université du Québec.

Lafortune, L., & C. Deaudelin (2002). *Accompagnement socioconstructiviste : pour s'approprier une réforme en éducation.* Québec : Presses de l'Université du Québec.

Lafortune, L., & Allal, l. (2008). *Jugement professionnel en évaluation. Pratiques enseignantes au Québec et à Genèvre. Paris : PUF*

Lafortune, L., Lafranchise, N. & Doudin P.A. (2009). Prendre en compte la dimension affective dans l'accompagnement d'un changement prescrit en éducation. In B. Gendron & L. Lafortune (dir.*), Leadership et compétences émotionnelles dans l'accompagnement au changement*, Ouvrage Collection Education & Recherche (pp.89-112). Québec : Presses de l'Université du Québec

Lafortune, L., Lafortune, D. & Marion, C. (2011). Le bien-être dans la profession enseignante. Une analyse de pratiques en équipe de collègues, in Doudin P.A, Curchod-Ruedi D., Lafortune L., Lafranchise N., (dir.), *La santé psychosociale des enseignants et des enseignantes.* (pp.227-250). Québec : Presse de l'université du Québec.

Lafortune, L., St Pierre, L. & Martin, D. (2005). Compétence émotionnelle dans l'accompagnement : analyse des manifestations des émotions dans un contexte de changement, in L. Lafortune, M.-F. Daniel, P.-A Doudin, F. Pons et O. Albanèse (dir.), *Pédagogie et psychologie des émotions : vers la compétence émotionnelle,* Québec, Presses de l'Université du Québec, pp.87-118.

Lafortune, L., Lafranchise, N. & Rousseau, N. (2009). Accompagner les personnes enseignantes en situation d'insertion professionnelle pour développer la compétence émotionnelle. In B. Gendron & L. Lafortune (dir.*), Leadership et compétences émotionnelles dans l'accompagnement au changement*, Ouvrage Collection Education & Recherche (pp.171-192). Québec : Presses de l'Université du Québec.

Lanthaume, F. (2007). L'activité enseignante entre prescription et réel : ruses, petits bonheurs, souffrance, *Éducation et Société, 19*, pp.67-81.

Lapiansky, E.M. (2008)**.** L'identité en psychologie *in* KADDOURI M., *2008, (sous la dir.), La question identitaire dans le travail et la formation***.** Paris : L'Harmattan,

Lazarus, R. S. et Folkman, S. (1984). *Stress, Appraisal, and Coping.* New York : Springer.

Lazarus, R. S. et Smith C.A. (1988). Knowledge and appraisal in the cognition-emotion relationship*. Cognition and emotion, 2(4)*, pp.281-300

Le Boterf, G. (1993)**.** *L'ingénierie et l'évaluation de la formation*, Paris : éditions d'Organisation - groupe Eyrolles, Col. Ressources Humaines

Le Boterf, G. (1997)**.** *De la compétence à la navigation professionnelle*, Paris : éditions d'Organisation.

Le Boterf, G., (2006). *Professionnaliser - Le modèle de la navigation professionnelle*, Paris : éditions d'Organisation - groupe Eyrolles, Col. Ressources Humaines.

LeDoux, J.E. (1998). *The Emotional Brain : The Mysterious Underpinnings of Emotionnal life.* Londres : Weifenfeld & Nicholson.

Lelord, F. & André, C. (2001). *La force des émotions.* Paris : Odile Jacob

Lewin, K, Lippit, R, White, K. (1939). Patterns of agressive behavior in experimentally created « social climates » in *Journal of Applied Psychology, 10*, pp.271-299.

Linehan, M. M. (1993). *Cognitive-Behavioral Treatment of Borderline Personality Disorder,* New York, Guilford Press.

Loewenstein, G. (2007). Affective regulation and effective forecasting, in J. J. Gross (ed.), *Handbook of Emotion Regulation,* New York, Guilford Press, pp.180-203.

Luminet, O. (2002). *Psychologie des émotions : confrontation et évitement.* Bruxelles : De Boeck.

Lyubomirsky, S. (2008*). The How of Happiness : a Scientific approch to getting the Life you Want.* New York : Penguin Press.

MacLeod, A.K. et Conway, C. (2005). Well-being and the anticipation of future positive experiences : The role of income, social networks, and planning ability, in *Cognition & Emotion,* 19, pp.357-373.

Malglaive, G. (1993). Alternance et compétences, in *Les cahiers pédagogiques, 320,* p.28

Mangione, T. W., Howland, J., Amick, B., Cote, J., Lee, M., Bell, N. *et al.* (1999). Employee drinking practices and work performance, in *Journal of Studies on Alcohol, 60,* pp.261-270.

Maslach, C., S.E Jackson & M.P Leiter (1996). *The Maslach Burnout Inventory,* 3e éd., Palo Alto, CA, Consulting Psychologists Press.

Mattey-Pierre, C. (1994). Alternance. In *Champy*, Ph., Eteve, Ch. *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation.* Paris : Nathan**.**

Mayer, J.D., P. Salovey & D.R. Caruso (2004). Emotional intelligence : Theory, findings, and implications, *Psychological Inquiry, 15*(3), pp.197-215.

McCullough, M. E., Emmons, R. A. et Tsang, J.-A. (2002). The grateful disposition : Aconceptual and empirical topography, in *Journal of Personality and Social Psychology, 82, pp.* 112-127.

McKay, M., Wood, J.C. et Brantley, J. (2007). *The Dialectical Behavior Therapy Skills Workbook,* Oakland, New Harbinger Publications.

Mehrabian, A. (1981*). Silent messages : Implicit Communication of emotions and Attitudes.* Belmont, CA : Wadsworth.

Mehrabian, A. (1997). Relations among personality scales of agression, violence and empathy : Validational evidence bearing on the Risk of Eruptive Violence Scale. *Agressive Behavior, 23*(6), pp.433-445.

Mézirow J. (2001)**.** *Penser son expérience, développer l'autoformation*, Lyon : Chronique Sociale.

Mikolajczak, M., Quoidbach, J., Kotsou & I., Nélis, D. (2014). *Les compétences émotionnelles.* Paris : Dunod.

Miller, T. Q., Smith, T.W., Turner, C. W., Guijaro, M. L. et Hallet, A. J. (1996). A meta-analytic review of research on hostility and physical health, in *Psychological Bulletin, 119,* pp.322-348.

Montgomery, C. & Rupp, A. (2005). A meta-analysis for exploring the diverse causes and effects of stress in teachers. *Canadian Journal of Education/Revue canadienne de l'éducation, 28(3)*, pp.458-486.

Morin, E. (2005). *Introduction à la pensée complexe*. Paris : Edition du seuil.

Mounier, E., (1951). *Le Personnalisme*, Paris : PUF., Col. Que sais-je ?

Moussay, S., (2009). Analyse du développement de l'activité professionnelle par le sens et par l'efficience : l'impact de la situation tutorale sur le pouvoir d'agir de trois enseignants débutants, Thèse de doctorat, Sciences de l'éducation, Université de Montpellier III, sous la direction de Etienne, R. et Méard, J

Myers, G.E & Myers, M.T. (1990*). Les bases de la communication humaine. Une approche théorique et pratique.* Montréal : McGraw-Hill.

Négrell, M. (1996). Le groupe Balint, *Revue Pédagogiques, 346*, pp.48-49, Septembre.

Newman, R.S. (1994). Adaptive help seeking : A strategy of self-regulated learning, in D.H. Schunk et B. J. Zimmerman (eds.), *Self-Regulation of Learning and Performance : Issues and Educational Applications,* Philadelphia, Lawrence Erlbaum Associates, pp.283-301.

Niedenthal, P.M., Dalle, N. & Rohmann, A. (2002). Emotional response categorization as emotionally intelligent behavior, In Feldman-Barret, L. & Salovey, P. (Eds), *The wisdom of feelings : Psychological processes in emotional intelligence.* New York : Guilford Press.

OCDE. (2002). *Comprendre le cerveau, vers une nouvelle science de l'apprentissage.* Paris, OCDE. Citée par Gendron (2015).

OCDE-Deelsa (2002). Définitions et sélection des compétences (DESECO) ; Fondements théoriques et conceptuels, Documents et stratégie, DEELSA/ED/CERI/CD, n°9, novembre, Paris, OCDE. Citée par Gendron (2015).

Ochsner K.N., Gross J.J. (2005). The cognitive control of emotion, Trends in *Cognitive Sciences, Vol. 9* (5), pp.242-249

Pastré, P., (2005). La deuxième vie de la didactique professionnelle in *Education permanente, 165*, pp.29 à 46.

Pastré, P., (2010). *Quel sujet pour quelle expérience ?* (en ligne), 15 octobre 2015 http://www.cafepedagogique.net/lesdossiers/Pages/2010/DDP_Pastre.aspx

Pastré, P. (2011)**.** *La didactique professionnelle. Approche anthropologique du développement chez les adultes*. Paris : PUF

Paquay, L, Altet, M, Charlier, E., Perrenoud, P (Eds), (2001). *Former des enseignants professionnels – Quelles stratégies ? Quelles compétences ?* Bruxelles : De Boeck (3ème édition).

Payette, A. & Champagne, C. (1997). *Le groupe de codéveloppement professionnel*. Québec : P.U.Q.

Perez-Roux,T. (2008). Professionnalisation et construction identitaire durant la formation : Le cas des enseignants stagiaires du second degré, in Wittorski, R. & Briquet-Duhazet, S. *Comment les enseignants apprennent-ils leur métier ?* pp.49-80. Paris : l'Harmattan.

Perez-Roux,T. (2012). Développer la réflexivité dans la formation initiale des enseignants ? Enjeux des dispositifs d'analyse de pratiques et conditions de mise en œuvre dans deux contextes de formation en France. *Formation et pratiques d'enseignement en question, 15*, pp.97-118

Perez-Roux, T. & Lanéelle, X. (2015/4). Pluralité des ressources pour l'action dans les processus de transition Formation-Emploi chez les enseignants du secondaire, in *CERSE, université de Caen « Les sciences de l'éducation- Pour l'ère nouvelle, 48*, pp.17-42. (en ligne), 10 juillet 2016. http://www.cairn.info/revue-les-sciences-de-l-education-pour-l-erenouvelle-2015-4-page-17.htm

Perrenoud, P. (1996). Peut-on changer par l'analyse de ses pratiques ? *Cahiers pédagogiques, 346*. pp.14-16. Paris : CRAP.

Perrenoud, P. (1999). *Dix nouvelles compétences pour enseigner.* Paris : Éditions ESF.

Perrenoud, P., (2001). *Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant*, Paris : ESF.

Perrenoud, P. (2013). La blessure la plus rapprochée du soleil. in M. Altet, J. Desjardins, R. Etienne, L. Paquay & P. Perrenoud (sdr.). *Former des enseignants réflexifs, obstacles et résistances* pp. 81-93. Bruxelles : De Boeck.

Perry, N. E., Vandekamp, K. O., Mercer, L. K., & Nordby, C. J. (2002). Investigating teacher-student interactions that foster self-regulated learning. *Educational Psychologist, 37* (1), pp.5-15.

Peterson, C., Maier, S.F, et Seligman, M.E.P. (1993). *Learned Helplessness : A Theory for the Age of Personal Control,* New York : Oxford University Press.

Phan, K.L., Fitzgerald, D., Nathan, P. & Tancer, M.E. (2006). Association between amygdala hyperactivityto harsh faces and security of social anxiety in generalized social phobia, in *Biological Psychiatry, 59*, pp.424-429.

Piaget, J. (1936). *La naissance de l'intelligence chez l'enfant*. Paris : Delachaux et Niestlé.

Piaget, J. (1974a). *Réussir et comprendre.* Paris : PUF.

Plutchick, R. (1980). *Emotion : A Psychoevolutionary Synthesis.* New York : Harper & Row.

Pons, F., Doudin, P.-A., Harris, P.-L., & De Rosnay, M. (2002). Méta-émotion et intégration scolaire, in L. Lafortune & P. Mongeau (Eds), *L'affectivité dans l'apprentissage* pp.7-28. Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.

Pons, F., Doudin, P.-A, & Harris, P. L. (2004). La compréhension des émotions : développement, différences individuelles, causes et interventions. In L. Lafortune, P.-A. Doudin, F. Pons et D. R. Hancock (Eds), *Les émotions à l'école* pp.8-31. Québec : Presses de l'Université du Québec.

Pourtois,J.P. & Desmet, H. (2004). *L'éducation implicite.* Paris : Presses Universitaire de France.

Quoidbach, J., Hansenne, M. et Mottet, C. (2008). Personality and mental time travel : a differential approach to autonoetic consciousness , in *Consciousness and Cognition, 17,* 1082-1092 ;

Quoidbach, J., (2014). La régulation des émotions positives. In Mikolajczak, M., Quoidbach, J., Kotsou & I., Nélis, D. (2014). *« Les compétences émotionnelles. »* Paris : Dunod. pp.193-219.

Rauch, S.L., Shin, L. & Wright, C.I. (2003). Neuroimaging studies of amygdala function in anxiety disorders. in *Annals of the New York Academy of Sciences, 985,* pp.389-410.

Reuter, Y. (Ed.) (2007). *Une école Freinet. Fonctionnements et effets d'une pédagogie alternative en milieu Populaire*. Paris : L'Harmattan.

Ria, L., Leblanc, S., Serres, G. & Durand, M. (2006). Recherche et formation en « analyse de pratiques », *recherche et formation*, *51,* pp.43-56.

Ria, L. & Chaliès, S. (2003). Dynamique émotionnelle et activité : le cas des enseignants débutants, in *recherche et formation*, *42,* pp.7-19.

Ricard, M. (2009). Neurosciences et méditation. (en ligne), 5 mars 2016. http://www.buddhaline.net/Neurosciences-et-meditation

Ricoeur, P. (1990). *Soi-même comme un autre*, Paris : Ed. du seuil.

Rimé, B. (2005). *Le partage social des émotions,* Paris : Presses universitaires de France.

Rimé, B. (2007). Interpersonal emotion regulation, in J.J. Gross (ed.), *Handbook of Emotion Regulation,* New York : Guikford Press, pp.466-485.

Robo, P. (2016)**.** Les phases d'un GFAPP. (en ligne), le 12 avril 2015 http://probo.free.fr/ecrits_app/ecrits_app.htm

Robo, P. (2017). Trois colonnes, modes d'emploi. Pratiques auto/co-analysées par écrit. (en ligne), 4 septembre 2019. http://probo.free.fr/ecrits_app/trois_colonnes_mode_emploi.pdf

Rogers, R.C. (1969). *Liberté pour apprendre.* Paris : Dunod.

Rogers, R.C. (2001). L'approche centrée sur la personne. In H.Kirschenbaum & V.Land Henderson (Eds) , *Anthologie de textes écrits entre 1942 et 1987*. Lausanne : Randin. (Ouvrage original publié en 1951)

Rouzel, J. (2007). *La supervision d'équipes en travail social.* Paris: Dunod.

Saarni, C. (1999). *The development of emotional competence*. New York : The Guilford Press.

Salovey, P. & Mayer, J.D. (1990). Emotional intelligence, in *Imagination, Cognition and Personnality, 9,* pp.185-211.

Sartre, J.P. (1938). *Esquisse d'une théorie des émotions.* Paris : Hermann.

Selye, H. (1978). *The Stress of Life.* 2e éd., Nex York : McGraw-Hill.

Scherer, K.R. (1984). Emotion as a multicomponent Process : A model and some crossculturala data, in *Shaver, P.(ed.), Review of personality and social psychology. Beverly Hills : CA, Sage, vol.5,* pp.37-63.

Scherer, K.R. (1998). Appraisal theories, in *Dalgleish, T. & Power, M. (eds), Handbook of Cognition and Emotion.* Chichester : Wiley, pp.637-663.

Scherer, K.R. (2001). Appraisal considered as a process of multilevel sequential checking, *in Scherer, K.R., Schorr & Johnstone, T. (eds.), « Appraisal Processes in Emotion : Theory, Methods, Research. »* New York and Oxford : Oxford University Press.

Scherer, K.R., Banse, R. & Wallbott, H.G. (2001). Emotion inferences from vocal expression correlate across languages and cultures, in *Journal of crosscultural Psychology, 32,* pp.76-92.

Schön D.A., (1994). *Le praticien réflexif. À la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*. Montréal : Editions Logiques.

Shin, L., Rauch, S.L., & Pitman, R.K. (2006). Amygdala, medial prefrontal cortex, and hippocampal function *in PTSD, Annals of the New York Academy of Sciences, 1071,* p.67.

Single, E., Rehm, J., Robson, L. et Van Truong, M. (2000). The relative risks and etiologic fractions of different causes of death and disease attributable to alcohol, tobacco and illicit drug use in Canada, in *Canadian Medical Association Journal, 162,* pp.1669-1675.

Smith, C.A & Ellsworth, P.C. (1985). Patterns of cognitive appraisal in emotion, in *Journal of Personality and Social Psychology, 48*, pp.813-838.

Steel, P., Brothen, T. et Wambach, C. (2001). Proscrastination and personality, performance, and mood , dans *Personality and Individual Differences, 30,* pp.95-106.

Stein, M.B., Goldin, P.R., Sareen, J., Zorilla, L.T. & Brown, G.G. (2002). Increased amygdala activation to angry and contemptuous faces in generalized social phobia, in *Archives of General Psychiatry, 59*, pp.1027-1034.

Stemmler, G., Helmann, M., Pauls, C.A. & Scherer, T. (2001). *Contraints for emotion specify in fear and anger : The context counts. »*, In Psychophysiology, *38*, pp.275-291.

Struthers, C. W., Perry, R. P. et Menec, V. H. (2000). An examination of the relationship among academic stress, coping, motivation, and performance in college, in *Research in Higher Education, 41,* pp.581-592.

Tap, P.,(1980). *Identité individuelle et personnalisation*. Toulouse : Privat.

Tap, P.,(1998). Marquer sa différence. In Ruano-Borbalan (Ed.). *L'identité, L'individu, Le groupe, la société.* pp.65-68. Auxerre : Sciences Humaines.

Terman, L.M. (1921). Intelligence and its measurement, The journal of educational psychology, XII, 3. (en ligne). 26 juin 2016.
https://drive.google.com/file/d/0B5cNX2a2ZX0cZThQOXBoQURleG8/view?pli=1

Thayer, J.F. & Brosschot, J.F. (2005). Psychosomatics and psychopathology : Looking up and down from the brain, in *Psychoneuroandocrinology, 30,* pp.1050-1058.

Van Bezooijen, R. (1984). *Characteristics and Recognizeability of Vocal Expressions of Emotions,* Dordecht : Foris publications.

Vanotti, M., (2006). L'empathie dans la relation médecin patient, in Vanotti, M. (Ed.), *le métier de médecin. Entre utopie et désenchantement*. Genève : Médecine & Hygiène.

Verret, M. (1975**)**. *Le temps des études*. Paris : Librairie Honoré Champion.

Vermersch, P. (1994). *L'entretien d'explicitation en formation initiale et continue*. Paris : ESF.

Vidal, J.P. (1997). Malaises dans l'institution scolaire. Problématique de la relation pédagogique, in *Cahiers de l'université de Perpignan, 26*, pp.7-152. Perpignan : PUP.

Vygotsky, L & Ivic, I. (1994) in Perspectives, *XXIV, n°3/4*, pp.793-820.

Vygotski, L. (1997). *Pensée et langage. Paris* : La Dispute.

Wallbott, H.G. (1988). Faces in context : The relative importance of facial expression and context information determining emotion attributions in K.Scherer (ed.), *facets of emotion*. Hillsdale, NJ : Erlbaum, pp.690-699.

Watzlawick, P. Beavin, J. & Jackson, D. (1972). *Une logique de la communication.* Paris : eds. du Seuil

Watzlawick, P & Helmick, J. (1979). *Une logique de communication*. (en ligne). 25 mars 2016. http://sftg-sciences-humaines.over-blog.com/article-23535197.html

Wechsler, D. (1940). *The measurement of adult intelligence. (3rd ed.).* Baltimore : Williams & Wilkins.

Winnicott, D.W. (2006/1971). *Jeu et réalité : l'espace potentiel*. Paris : Gallimard.

Wittorski, R. (2008). Professionnaliser la formation : Enjeux, modalités, difficultés. *Formation Emploi, 101*, pp.105-116.

Yelnik, C. (2005). L'entretien clinique de recherche en sciences de l'éducation, in *Recherche et Formation, 50*, pp.133 à 146, Paris : INRP.

Yerkes, R. et Dodson, J.D. (1908). The relation of strength of stimulus to rapidity of habit formation. *, in Journal of Comparative and Neurological Psychology, 18*, pp.459-482.

Zeltner, L., J.F. Ampelas, V. Mallat, F. Mauriac, M. Waddington, M. Bronchard et M. Robin (2002). Prise en charge de crise et enveloppe langagière, *Thérapie familiale, 23(4)*, pp. 357-366.

Zembylas, M. (2003). Caring for teacher emotion : Reflections on teacher self-development , *Studies in Philosophy and Education, 22,* pp.103-125.

Résumé :

Bien des professeurs stagiaires de lycées/collèges (PLC) dont les formateurs ont la charge en période de formation initiale et professionnalisante rencontrent de nombreux écueils dans la relation pédagogique qui les lie à leurs apprenants. Ces enseignants, pour la plupart novices, attendent alors une réponse des centres qui se doivent de leur donner des outils pour pallier leurs difficultés relationnelles diverses et éviter ainsi un mal-être, des attitudes défensives, un épuisement professionnel voire même une forme de désespoir quant à la poursuite de leur carrière. Cependant, on observe encore aujourd'hui que la formation n'accorde que peu d'importance au savoir-être du pédagogue, hormis la mise en place de Groupes de Formation à l'Analyse de Pratiques Professionnelles (GFAPP). Pourtant, l'activité enseignante faite de la dimension émotionnelle au travail suppose des compétences émotionnelles. (Gendron) telles que la confiance, en soi, la maîtrise de soi, l'empathie, savoir gérer des conflits, l'adaptation et le leadership…Aussi, dans cette thèse, nous nous demanderons si les GFAPP contribuent au développement d'un capital émotionnel *ad hoc*, ce dernier étant constitué d'une accumulation de compétences émotionnelles utiles en pédagogie.

Mots clés : Formation - Professeurs stagiaires second degré- Groupes de Formation à l'Analyse de Pratiques Professionnelles (GFAPP) – Capital émotionnel – Compétences émotionnelles.

Summary :

Despite professional training, many trainee high school teachers regularly encounter pitfalls when teaching. These teachers, who are mostly novices, rely on the training centres to propose solutions to their problems. They expect professional help from experienced people when confronted with complicated situations: difficulties in the teacher-student relationships; lack of confidence in class; extreme fatigue, even depression; and a form of despair as to the pursuit of their career. We still observe today that training gives little importance to the pedagogue's know-how, apart from the setting up of Training Groups for the Analysis of Professional Practices (TGAPP). The teaching profession involves emotional skills such as self-confidence (Gendron), self-control and empathy, knowing how to manage conflict, coping and leadership ...In this thesis, we can ask ourselves if the GFAPP contributes to the development of the *ad hoc* emotional skills used in pedagogy.

Search terms : Formation - Training Groups to the Analysis of Professional Practices (TGAPP) – emotional capital – emotional skills.

THÈSE POUR OBTENIR LE GRADE DE DOCTEUR

Délivrée par **L'université Paul VALERY**

Préparée au sein de l'école doctorale 58
et de l'unité de recherche LIRDEF

Spécialité : **Sciences de l'éducation**

Présentée par **Roland DURAND**

L'apport des Groupes de Formation à l'Analyse de Pratiques Professionnelles (GFAPP) dans le développement d'un capital émotionnel ad hoc : Études de cas des perceptions des enseignants stagiaires du second degré en formation initiale et professionnalisante

Directrice de thèse : Bénédicte GENDRON, HDR, Professeur en sciences de l'éducation, Université Paul Valéry, école doctorale 58, Lirdef
Président du jury : **Jacques GLEYSE**, HDR, Professeur des Universités Émérite, Sciences et techniques des APS, Lirdef, Université de Montpellier.
Rapportrice : Jeanne MONTEL-MALLET, HDR, Professeur des universités 1ère classe, Émérite, 70, Aix Marseille Université.
Rapporteur : **Pascal NICOLAS-LE STRAT**, HDR, Professeur en sciences de l'éducation, 70, Université Paris 8 Vincennes Saint-Denis.
Jurée : **Christine POPLIMONT**, HDR, Professeur des Universités, sciences de l'éducation, Aix Marseille Université.

TOME 2

VERBATIMS (ANNEXES)

V. VERBATIMS (ANNEXES)

ENTRETIEN LUNA ANTE GFAPP Durée 1’37’17
Le 06/12/17

CODE	Temps	CONTENU
RD1	7’28	Première question très généraliste Luna, Qu'est-ce qui vous a donné envie de faire ce métier ?
A1.1	10’03	(Silence) Ce qui m'a donné envie de faire ce métier euuhhh c’est c’est c’est euhhh il y a plusieurs choses en fait, par hasard, quand j'étais plus jeune, j'ai été amenée à faire un remplacement et ce remplacement m'a laissée entrevoir…. Ce remplacement c'était en lycée professionnel enseigner une matière technique parce que à l'époque j'avais un BTS. Donc voilà ça m'a…. L'aspect humain la relation avec les élèves. Enfin j'ai entrevu que c'était un très très beau métier. Difficile et à l'époque je me suis dit j'y reviendrai. Mais pas maintenant. J'étais tombée dans un établissement la 2e année où je m'apprêtais à embrayer sur un remplacement plus long etc…. Et finalement peut-être à faire carrière. Je suis tombée sur un établissement où le proviseur avait des problèmes ; on va dire avec l'alcool. Et voilà je n'ai pas eu le garde-fou que je….. voilà que j’escomptais, parce que j'étais vraiment sans expérience. Y a ça et puis le fait que ce métier est très difficile et ce contexte trop trop trop fragile avec à cette personne. Il y a aussi un jour ou en passant en marchant dans la rue je me suis regardée dans la glace et j'ai vu à quel point mon visage était rigide et je me suis dit non j'arrête ! J'y reviendrai plus tard mais là c'est pas le moment. Je n'ai pas envie de me pétrifier à mon âge voilà vraiment je sentais qu’il y avait quelque chose de l'ordre de la tension une tension qui était trop…trop intense et quelque chose de pas normal quoi. Et moi je l'ai analysé comme quelque chose étant due au contexte et à mon manque de formation, et puis à ma jeunesse Voilà !
RD2	12’20	D'accord ! Pas autre chose sur cette question ?
A1.2	12’25	Après plus tard j’ai fait un bilan de compétences. Il y a pas mal d'années j'ai mis en lien l'espagnol qui est ma langue d'origine puis la possibilité de faire de l'enseignement voilà ! Alors que quand j'étais à l'université juste après avoir passé mon bac, quand j'étais plus jeune avant d'avoir l'expérience de remplacement que j'ai eu en lycée professionnel, on me parlait d'enseignement, ça ne me parle pas du tout, les langues ça ne mène qu’à l'enseignement et ce discours je l'intégrais sans bien savoir ce que ça voulait dire en adoptant finalement de la méfiance et la négativité vis-à-vis de ce seul débouché. Voilà alors que j'aurais très bien pu fouiller et me dire il n'y a pas que ça, mais ça peut être intéressant. J'aurais pu aller voir ce qui était de l’orientation à l'époque et même encore maintenant. Surtout on n'était pas très bien organisé. Et puis moi je ne viens pas d'une famille où c'était facile de se renseigner. Je n'avais pas cette possibilité de m'appuyer sur ma famille plutôt que sur un cadre scolaire où l'orientation n'était pas très bien envisagée très bien encadrée voilà globalement. Et les langues c'est certainement plein d'autres choses c'est-

		à-dire c'est un métier où j'ai décelé qu'il y avait de l'action métier à la fois physique et intellectuel pour moi. Et c'est important pour moi enfin c'était mon ressenti. Et pour moi c'est important que le métier soit que purement intellectuel. Enfin voilà je suis quelqu'un timide qui a pas besoin d'être sur le terrain. Et c'est vrai pour d'autres métiers que j'ai exercés et...Voilà
RD3	15'06	D'accord Luna de ce point de vue. Alors on va aller un peu plus maintenant vers les élèves donc la relation à l'élève. Luna êtes-vous en mesure de me dire quelles qualités précises vous mettez en avant peut-être et celle qui peut-être vous font défaut ? Actuellement nous sommes d'accord alors qui vous font défaut toute ou partie et que vous souhaiteriez développer.
A1.3	15'30	Là aussi ce n'est pas évident de répondre comme ça. Et les adolescents ce n'est pas un public avec lequel je me sens d'emblée plus à l'aise. En tout cas le public que j'ai de lycée on va dire que je me sens plus à l'aise avec à priori une tranche d'âge je parle de la tranche d'âge pas du groupe-classe. Donc la qualité que je pense avoir c'est... l'ouverture, la curiosité euhhhhh...Ce qui me semble me manquer c'est plus vis-à-vis du groupe classe le sens de l'autorité. Le fait d'assumer cette autorité tout en étant à l'écoute de…euh…Voilà une certaine écoute que moi je tiens à avoir dans mon métier. J'ai du mal pour l'instant la trouver équilibre entre ces deux choses.
RD4	16'45	Donc si je résume vous m'avez dit ne pas être très à l'aise par rapport à un public ado en tout cas à l'heure actuelle...
A1.4	17'03	Ça se rapporte au lycée parce que je n'ai pas une communication très forte avec eux, parce qu'en première ils se croient adultes et ils se ferment à l'adulte. Il n'y a pas ce côté vivant, d'échange spontané. Même des fois un peu difficile à gérer au collège, il y a comme je deviens adulte mais je ne le suis pas il y a comme un hermétisme que moi j'ai du mal…et voilà je ne sais pas comment communiquer avec eux je pense parce qu'ils se prennent pour des adultes il se donne des airs d'adultes. J'avais remarqué ça déjà quand j'étais adolescente je le vivais vraiment autour de moi, je sentais ça et ils n'ont pas forcément l'attitude et il n'y a pas forcément spontanément de dialogue avec le professeur et moi. Je je… je n'ai pas forcément les dires pour entrer dans leur univers je n'ai pas forcément la clé de contact. Alors que le côté vivant même si la gestion de classe est plus difficile au collège j'ai l'impression que c'est quelque chose de plus abordable en fait. Peut-être à tort mais j'ai l'impression que c'est plus ...Voilà il y a une expression des élèves qui fait que je peux m'appuyer sur quelque chose et là l'hermétisme et le mutisme dans lequel on peut se retrouver face à des lycéens surtout première et terminale quoique seconde un petit peu moins parce que cette année voilà j'ai l'impression que j'ai du mal. Après je me rends compte qu'avec les secondes c'est moi aussi qui est créé ça.

RD5	18’56	Oui oui d'accord.
A1.5	19’00	Parce que je voulais me faire respecter depuis le début d'année. J'y suis allée très fort et là j'ai du mal à les débloquer pour certaines d'entre elles et pour une des classes de seconde que j'ai mais sinon ça se passe bien. Quand même beaucoup plus à l'aise avec les secondes parce que malgré tout ils parlent ils participent voilà il y a quand même quelque chose. C'est moelleux enfin je sais pas comment l'exprimer il y a quand même de la vie entre nous il y a quelque chose qui se passe il y a un « multi-courant », c'est à gérer à améliorer, il faut que je m'adapte, il faut que je sente plus les choses.
RD6	19’50	C'est drôle parce que dans ce que vous me dites… « Adulte » ressort pas mal finalement parce que vous avez quand même démarré comme formatrice auprès des adultes.
A1.6	20’01	Oui après j'ai fait beaucoup de soutien scolaire auprès d'enfants et d'adolescents.
RD7	20’08	Bien sûr…. bien sûr.
A1.7	20’10	J'ai eu beaucoup de public différent il y avait des groupes d'adultes, il y avait des retraités, des étudiants, des retraités ça c'était formidable j’aime beaucoup ce mélange de population, j'adore ça.
RD8	20’22	Dans ce qui vous fait le plus défaut actuellement Luna si je récapitule c'est l'autorité d'après ce que vous dites ?
A1.8	20’30	Rires, je pense.
RD9	20’32	C'est-à-dire qu'à la fois vous en avez créé mais voilà c'est le fait peut-être de...D'après ce que vous me dites j'essaie de ….Vous vouliez vous faire respecter et peut-être vous avez mis la barre trop haut d'après ce que j'ai compris...avec les premières et terminales.
A1.9	20’53	Voilà ! Non avec eux au contraire j'ai pas mis la barre trop haut ça c'était avec les secondes avec les premières et terminales j'étais trop souple au contraire parce que je ne sais pas sur quel pied danser avec eux et voilà j'ai du mal à adopter une attitude de ferme et définitive. Euuhhhh…Avec les classes et quelles que soient les situations de toute façon je veux pas beaucoup et donc la souplesse se transforme en sable mouvant et je comprends qu'on fasse… ils ont besoin de quelque chose de très très rigoureux de très dessiné très fermé enfin moi je suis pas comme ça, donc ça me demande beaucoup de travail. Et il me manque la méthodologie aussi après ça c'est pas dans le caractère ça c'est pas une qualité si c'est une qualité méthodique l'organisation, enfin voilà la préparation de cours me demande beaucoup de temps beaucoup d'énergie. Et je pense que je

		vais trop au fond des choses ça veut dire que je vais pas assez vite à la fois dans mes préparations et le rythme que j'aime pas en cours. Voilà donc c'est très lent, c'est très lent et je suis très en retard.
RD10	22'20	OK…. OK Luna. Bien noter tout ça. Alors autre question, on va aborder la formation que vous effectuez et voir son impact sur votre pratique quotidienne. Alors depuis le début de votre formation à l'ISFEC, quel est votre ressenti de ses effets, cette formation sur votre pratique enseignante ? Alors vous essayez de me dire effectivement ce qui est positif, que vous pouvez reproduire, qui vous sert, qui fonctionne et éventuellement actuellement si vous estimez qu'elle a des manques cette formation ? Et lesquels ?
A1.10	23'02	Alors les effets positifs c'est que ça me conforte dans la façon humaine que j'ai d'appréhender les élèves et puis les gens en général. Il y a beaucoup d'humanité ce que je ne trouvais pas en Master 1 à l'ISFEC pardon à l'ESPE l'année dernière beaucoup de l'humain et d'être ce que l'on est de donner ce que l'on n'est, d'être vrai en fait pour moi ça me parle il y a un fond d'humanisme enfin je sais pas comment l'exprimer. Donc ça c'est intéressant et puis on fait la formation et puis les professeurs qui nous forment pour la plupart en tout cas il me semble qu'ils sont à l'écoute de là où on est et des choses pratiques dont on a besoin.
RD11	23'53	Donc des formateurs à l'écoute.
A1.11	23'56	Oui très à l'écoute ! Très bienveillants pas les professeurs plus classiques qu'on avait à l' ESPE l'an dernier. (Silence). Le point qui me manque en fait j'en ai un : je trouve que c'est un peu le revers justement de ça c'est que c'est pas très structuré on sait pas trop ce qu'on peut attendre en fait de ces cours, il y a un manque de suivi au niveau de la méthodologie justement c'est-à-dire que dans la préparation des cours il y a un de mes manques en fait une de mes demandes, on ne le fait pas de façon pratique à l'ISFEC alors que à l' ESPE c'est fait. On avait commencé à le faire l'année dernière de façon partielle superficielle en fait et apparemment à l'ESPE ils le font, la méthodologie en fait, préparer des séquences et des séances en cours pour voilà savoir être au moins là-dessus vraiment de façon pratique et ce qui me manque aussi c'est peut-être beaucoup de conseils ça c'est intéressant. Mais la mise en pratique si on pouvait le faire autour d'ateliers de théâtre on se voit on pratique devant les autres on a des retours en admettant que ce soit bienveillant et libre au niveau de l'expression, de la parole, ce serait formidable. Je crois qu'à l' ESPE ils en font un peu, je suis pas sûre qu'il en fasse beaucoup mais en fait j'ai entendu dire qu'il y avait 3 ateliers théâtre qui étaient abordés de façon pratique et je trouve que c'est très important parce que on est dans une posture de jeu de rôle en fait ah oui vraiment. Il y a le côté théorique de préparation de cours ou bien un côté comme ça face à l'élève c'est-à-dire comment on anime ces choses qu'on a préparées, qu'est-ce qu'on peut améliorer parce que ce regard sur soi, il est difficile, on a beau

		l'avoir, il est difficile il est biaisé par plein de choses la façon qu'on a de se voir habituellement dans la vie et ce qu'on veut bien nous dire ou pas…voilà ! Les collègues comme les élèves.
RD12	26'23	D'accord. Mais ma question est….bien que ce que vous avez dit est très intéressant pour moi, ma question était aussi de dire quand vous utilisez l'ISFEC dans vos classes et qui marche bien et ce qui marche pas et qui du coup se traduit en manque parce que j'ai envie de vous dire vous dites que là on ne m'a pas conseillé vous comprenez ce que je veux dire ? Alors je ne vous en dis pas davantage parce que je vous laisse venir ...C'est la règle du jeu j'essaye de savoir. Après si vous me dites il n'y en a pas mais là forcément il va y avoir des choses quand vous dites de la formation il y a des manques déjà dans la formation donc ces manques doivent être inhérents à ce que vous ressentez en classe ?
A1.12	27'21	(Silence) Alors euhhh oui c'est lié enfin je sais pas lequel est à mettre en premier. Il y a des manques mais je sais pas si c'est des manques personnels et ce qui marche, c'est euhhhh des petites choses en tout cas ce sont des petites choses que j'arrive à retenir moi au fur et à mesure et à mettre en place au fur à mesure. Par exemple la question des rituels systématiques et asystématiques, le côté humain dont je parlais c'est-à-dire vraiment cette bienveillance aussi que je mets en place, je répercute effectivement l'écoute la relation humaine vraiment et pour moi c'est très important. Ça m'évite des dérapages comme par exemple je me sens agacé par des devoirs qui n'ont pas été faits, et la persistance de bavardages, le problème c'est que quand il y a ces choses-là je deviens un petit peu trop tolérante à mon niveau et je supporte parce que chacun a un seuil aussi moi j'ai un seuil très bas par rapport aux bavardages mais je souhaite développer le côté humain. Des fois pour ne pas faire de discipline pour ne pas perdre de temps à noter les noms, à prendre les carnets et bien je je je fais juste une remarque, j'essaie par contre physiquement de me mettre à côté de l'élève. Voilà c'est des petites choses comme ça que j'ai dans la classe, la gestion de l'espace je me rends compte que ça peut marcher et que ça marche ne serait-ce qu'en terminale je voyais un élève qui n'arrêtait pas de bavarder et la configuration de la salle est trop… il n'y a pas de possibilité de le changer de place et il bavardera quel que soit le voisin qu'il aura et je me suis mise à côté de lui quand je lui ai dit de se taire et je lui ai fait un geste parce qu'il y avait une élève que j'avais interrogée qui était volontaire pour parler et là il s'est calmé parce que je me suis mise à côté de lui et ça c'est des choses que j'aurais jamais mises en place quand j'étais remplaçante et que je mets en place maintenant . Bon, voilà. Cette écoute aussi, même si on est dans le feu de l'action est à mettre en place pour prendre le temps voilà c'est des choses comme ça, des petits conseils prendre de temps d'observer, de faire des choses plutôt que d'être dans le rush et de se laisser embarquer par le… par le programme par ce qu'il y a à faire par aussi… par l'attitude des élèves. Donc voilà j'essaie de mettre des petites choses en place donc c'est vraiment des petites choses parce

		qu'encore une fois ce sont des conseils pratiques qui me sont donnés à travers les classes virtuelles et….je vois que ça.
RD13	30’19	Je vous en prie. Ça me va.
A1.13	30’22	Il y a d'autres exemples mais ça ne me vient pas et ce qui ne marche pas. Pour le moment c'est tout ce qui est préparation moi je dirais que c'est tout ce qui est préparation parce que je me… voilà parce que je suis très très loin de mon lieu de travail parce que je suis fatiguée parce que voilà j'ai des... à mon niveau personnel des choses à régler au niveau santé voilà toutes ces choses qui font qu’au niveau de la préparation c'est pas au point et j'espère que ça le sera après Noël…
RD14	31’00	Les préparations de cours bien sûr ?
A1.14	31’01	Des séquences pas des cours, les séances ça va à peu près parce que j'arrive à mettre en place quelque part au jour le jour de façon un peu anticipée quand même, malgré tout une logique de progression et même si elle est pas formalisée comme on nous le demande parce que c'est à nous de…c'est administratif quelque chose de très lourd on me demande.…Mais je reconnais que ça nous aidera, c'est censé nous aider et ça va le faire mais pour l'instant je n'ai pas réussi à le mettre en place pour des raisons personnelles et aussi parce que c'est lourd objectivement, pas seulement subjectivement mais objectivement. J'en parlais avec des collègues qui sont près de la retraite ou qui ont de l'expérience sur place dans …Et elles me disent c'est colossal ce qu'on vous demande je n'y arriverais jamais si j'étais inspectée, je ne sais pas si j'y arriverais à mettre tout ça en place parce que c'est de l'administratif, c'est lourd c'est euhhh. une perte de temps, voilà mais peut-être elles le voient comme ça parce qu’elles, elles ont dans leur… Tu es… le schéma qui fonctionne bien avec leur expérience qu’elles ont réussi avec le temps à mettre en place…donc voilà !
RD15	32’19	Alors ça me fait penser justement du coup…Euhhh
A1.15	32’26	Je m'éloigne peut-être de vos questions ?
RD16	32’27	Absolument pas, il faut pas chercher…C’est pas très grave.
A1.16	32’28	Parce que c'est complexe.
RD17	32’39	Ne vous inquiétez pas de ça c'est à moi après de voir par rapport à ma recherche tout simplement, ne vous inquiétez pas Luna vous dites simplement ce qui vous passe par la tête c'est le but du jeu j'ai envie de dire….Autre question, j'ai quand même envie de vous demander par rapport à cette formation qu'est-ce qui contribue à vous aider pour améliorer la relation à l'élève, pourquoi et de quelle manière ? Vous m'avez parlé de gestion de classe tout à l'heure qu'en pensez-vous ?

A1.17	33’20	Oui forcément ! Dans un métier où on est… enfin je pense… délaissé à soi-même où on est relativement solitaire c'est à la fois un métier solitaire et on nous demande et …. Je pense que c'est très riche d'échanger avec les collègues et en fait donc là ça va à peu près pour l'échange avec les collègues. Mais il y a eu des établissements où je ne m'en serais pas sortie. En fait si j'avais pas eu une équipe pédagogique et puis dans une année de validation comme ça, oui la formation elle est importante, moi c'est pour ça je suis euh…
RD18	34’04	C'est pas tout à fait d'important ce que je vous demande c'est vraiment… si vous utilisez ce qu'on vous propose à l’ISFEC les pistes d'orientation et vous vous dites « cela m'a permis d'améliorer ma gestion de classe ma relation à l'élève voyez… » C'est plus dans ce sens.
A1.18	34’27	Oui c'est très important ça donne des idées voilà ça me permet effectivement ça m'aide à….. Mais selon les pédagogies qu'on peut avoir selon le contexte de l'établissement où on est ça peut être indispensable ou juste un plus, rien du tout pour certains étudiants j'ai l'impression qu'il y a des étudiants qui disent cela me sert à rien moi je trouve que c'est important. Même si ça ne…C'est complémentaire ça ne pourrait pas être que ça je pense, ce serait difficile quoique les échanges seraient peut-être plus fréquents avec les professeurs de l’ISFEC si localement en fait l'équipe pédagogique n'était pas présente. Mais oui c'est important et j'utilise, et je m'appuie sur ce qui est dit et je recoupe aussi je fais la part des choses parce que des fois sur le terrain il y a d'autres conseils mais on nous dit bien de suivre ce qu'on me dit à la formation (rires….) de suivre le terrain…. Donc c'est très très logique il y a une souplesse que moi j'apprécie en fait même au niveau de l’ISFEC….Non mais c'est important cette formation, cette formation est importante, pour moi elle me donne ne serait-ce que psychologiquement, peut-être elle me rassure.
RD19	36’01	Alors est-ce que vous pouvez me citer du coup et j'ai envie de savoir un exemple de choses qu'on vous a apprises, de concepts ou de pistes proposées pour améliorer votre relation à l'élève ?
A1.19	36’14	(Silence) Alors moi j'ai du mal à identifier les choses précises que j'apprends, moi je fais ma mayonnaise après vous voyez ce que ….donc j'essaie de réfléchir hein ….Pour les pistes d'amélioration face à...c'est des choses que je mets pas en pratique pour l'instant c'est la préparation.
RD20	36’59	Pour améliorer la relation à l'élève ?
A1.20	37’00	Pour améliorer la gestion de classe, la gestion du groupe-classe on nous dit que la préparation est très importante, de savoir où on va, timer, voilà impulser un rythme etc... Faire de la pédagogie différenciée euh….euh…...Parler qu’en espagnol. .Alors voilà ça c'est un des conseils aussi pour améliorer la relation et la gestion du groupe-classe. Ne parlez

		que dans la langue que l'on enseigne ça c'est un des conseils et c'est un conseil que je n'arrive pas à toujours à mettre en pratique.
RD21	37’40	C'est assez drôle ce que vous me dites parce que…Parler en espagnol vous êtes sûre que ça va améliorer la gestion de classe ? C'est-à-dire que les élèves vont par exemple se taire ou….
A1.21	37’52	C'est-à-dire je pense oui tout dépend comment je parle en espagnol c'est-à-dire que si j'adapte mon rythme et mon vocabulaire je pense que c'est euhh. Par exemple hier, quand j'ai repris cet élève bavard je lui ai parlé en espagnol. Tout d'un coup mes remontrances mes remarques ce que je lui ai transmis, habituellement je l'aurais fait en français, et là je l'ai fait en espagnol et j'ai remarqué qu'il a été perturbé, il a essayé de comprendre et euhhhh et donc il a été attentif et euhhh... et voilà et c'est un peu le conseil que m'a donné une personne qui n'est pas du tout euhhh...donc c'est pour ça je vous dis je prends pas seulement à l’ISFEC les ressources mais on me l'a redit dans le cadre d'un conseil de classe hier soir et on en a reparlé avec une personne et on a dit parler en espagnol c'est quelque part... je pense que parler en espagnol permet peut-être de... permet peut-être au professeur de se protéger entre guillemets des débordements (Silence) et établir une relation de confiance parce que déjà l'élève voit que vous maîtrisez la langue…. Donc il est dans le bain et il va progresser, il va donc euh....je pense qu'il y aura peut-être un plus grand respect que si on fait des remarques en français voilà, parce que du coup il y a une tentation si on fait des remarques en français, c'est obligatoire, au niveau des petites classes même des grandes quand on explique un point de grammaire et des fois moi j'oublie que je suis passée au français juste pour le point de grammaire je continue un peu en français alors que je devrais reprendre la main en espagnol euh….Mais globalement pas de soucis je parle en espagnol c’est pas ça que je veux dire mais il y a des moments je sais pas pourquoi je fais des remarques en français et peut-être….que ça me permettrait de rester vraiment dans le cadre de l'enseignement et peut-être d'éviter...passer du temps à des choses qui sont pas importantes parce-que des fois je fais des des ….comment on appelle, des corrections des évaluations des choses comme ça je le fais en français pour qu'ils comprennent en fait les points de grammaire il faudrait que j'essaye en espagnol les choses simples basiques parce que sinon on s'embarque parfois dans des explications ou des exemples ou on dérive ou voilà et du coup, tout ça ça mange du temps et puis les élèves ça leur donne prise pour parler en français aussi avec vous….Voilà.
RD22	40’45	Eh oui !
A1.22	40’46	Disons que certains messages à leur niveau que je ne pourrais peut-être pas passer en espagnol au niveau du comportement du respect de la…. Du savoir-vivre des choses comme ça ou l'organisation des corrections,

		et il y a des messages comme ça que je ne peux pas, c'est qu'en français en fait au moins jusqu'à la seconde et puis même après parce que voilà…. Peut-être que parler dans la langue effectivement constamment enfin c'est ce qu'on nous conseille et puis on nous a pas dit directement que c'était vraiment ça qui permettait de gérer le groupe classe. En tout cas on nous a dit que c'était important à beaucoup de points de vue, je n'ai plus en tête exactement sur quel point, mais voilà et c'est vrai que ça permet d'être peut-être plus succinct, plus cadré, plus carré plus…Dans le cours voilà, tout en faisant des pauses par exemple des pauses bilan qu'on nous demande de faire et ça je pense que quand on parle que l'espagnol il faut vraiment le faire ou sinon on perd les élèves. Le risque de ne parler qu'espagnol et de ne faire jamais aucune pause on espère, et on ne s'est pas rendu compte que c'est parce qu'ils ne comprenaient plus du tout et qu'ils suivaient plus.
RD23	42'14	Oui…oui... je comprends euhhhh.
A1.23	42'23	Voilà je vous ai donné en vrac les choses. C'est pas très ordonné riressss.
RD24	42'26	Non non ne vous inquiétez pas de ça.
A1.24	42'23	Voilà les conseils, c'est des conseils qu'il faut répéter en fait, c'est un peu comme les élèves en fait, on est comme tout le monde, il faut s'entendre répéter certaines choses qui peuvent être évidentes mais comme ouvrier, par la suite …
RD25	42'46	Non non non mais c'était important qu'on aborde la gestion de classe par rapport à la formation. Qu'est-ce qu'elle vous apporte dans la qualité relationnelle de l'enseignant, vous comprenez, c'est ça… enfin la qualité de la relation de l'enseignant face à son apprenant, voilà c'est exactement ça. Bon ben écoutez Luna…
A1.25	43'09	Voilà, ça c'est un exemple mais je pense qu'il y a autre chose, qu'ils ont plus trait à la personnalité.On nous dit il faut pas hésiter à plaisanter ou des choses comme ça. Je pense que ça c'est quelque chose qu'on ne peut pas mettre en place spontanément forcément en fonction de la personnalité de chacun, et ça vient aussi avec le temps parce qu'au départ plaisanter peut-être que c'est donné à certaines personnes… pas forcément à toutes et je pense, qu'on…qu'on plaisante d'autant mieux et en étant respectueux sans se moquer pour éviter les confusions si on est à l'aise si déjà il y a une relation qui est instaurée, moi je le vois plus comme une conséquence que plutôt comme une cause, moi à mon niveau je….voilà c'est une drôle de technique parce qu'en fait c'est un conseil mais bon voilà c'est pas… ça se travaille pas en fait, on l'a ou on l'a pas et puis ça vient, ça vient pas selon les circonstances selon les… les élèves avec qui on se sent à l'aise et avec sa propre personnalité
RD26	44'16	Bien sûr bien sûr, alors autre question maintenant, devant vos apprenants, on va aller au cœur de la thèse, donc devant vous en prenant

		dans quelle situation, vous arrive-t-il de ressentir des émotions positives donc, vous avez une forme de joie intérieure, un ressenti positif intérieur et évidemment après négatif, c'est-à-dire vous vous sentez pas bien ou mal-être quelque chose qui porte atteinte à votre à vos objectifs ce que vous vous étiez fixé. Qu'est-ce qui vous vient à l'esprit ?
A1.26	44’50	Euhhh alors les émotions positives que je ressens, c'est à travers le regard des élèves, c'est le regard d'abord , je vois qu’une vraie écoute une vraie concentration, une vraie considération pour le professeur pour la personne même avec qui on se consacre mais ça, ce n'est possible que si l'on n'est soi-même effectivement bien, on est reposé on est attentif, voilà… c'est un cercle vertueux et l'autre émotion positive que je ressens c'est quand il y a assez de confiance de la part d'un élève ou si une remarque de ma part a réussi à le débloquer parce qu'il était timide et que tout d'un coup, il ose venir ou me poser une question ou que spontanément il y a un...euhhhh…. un partage qu'il soit positif ou négatif, mais toujours dans la bienveillance à condition que l’élève soit tranquille. Si une élève qui vient me voir après le cours et me fait des remarques quelles qu'elles soient...euhhh… ou elle me pose une question ou là j'ai pas compris etc... enfin voilà ça pour moi c'est positif je veux dire le partage quel qu'il soit à condition qu'il y ait du respect que ce soit pas dans le reproche alors justement les émotions négatives pour moi c’est le contraire, c'est tout à fait l'inverse quand il y a un reproche d'une classe qui tout d'un coup se croit toute permise vis-à-vis de moi ou bien entre elles parce que il n'y a pas d'écoute, ils sont entre eux ils se croient encore en récréation. Moi je le vis pas cette année je l'ai vécu il y a quelques années en remplacement et ça c'est euh… et quand on arrive à dépasser ça, c'est à nouveau du positif il y a des micro-coupures….(sur la ligne)
RD27	47’33	Non non c'est bon
A1.27	47’34	Je vous rappellerai parce que parfois avec ma freebox ça coupe.... donc c’est le contraire, c'est-à-dire quand il y a vraiment un manque de travail ça, à la limite, ça m'a...ffecte pas au niveau émotionnel.
RD28	48’00	Pardon, vous pouvez répéter ?
A1.28	48’02	C'est-à-dire quand il y a un manque de travail de la part de l'élève je… je ne suis pas contente…
RD29	48’11	Si quand même, ça pousse les émotions ?
A1.29	48’12	Ça pousse les émotions mais… mais ça m'affecte pas autant que le… le... comportement, que la critique ou que le regard ou le vouvoiement où je sens que l'élève n'a pas de respect pour moi je le sens, je sens qu'il se fiche de moi je sens qu'il joue avec moi, je sens qu'il est par exemple qu'il

		a de la mauvaise foi, je lui dis de se taire et il dit j'ai pas parlé. Ça, ça me révolte, ça c'est quelque chose... la mauvaise foi me révolte le manque d'honnêteté... ça me touche profondément et c'est quelque chose que j'apprends à mettre en distance maintenant parce que c'est tellement fréquent que je me dis que si je me révolte à chaque fois je vais me rendre malade, donc c'est pas la peine et je me détourne maintenant de la mesquinerie, de la mauvaise foi c'est tellement insupportable que voilà quelque part le manque de considération, enfin le mépris en tout cas affiché, je n'éprouve pas de mépris profond pour cette personne parce que j'essaye de ne pas aller là-dedans mais en tout cas j'affiche euhhh... voilà en fait, il ne m'intéresse pas, ce que tu montres là n'est pas intéressant c'est….(Silence).
RD30	49'35	Oui d'accord.
A1.30	49'36	J'essaye de mettre de la distance comme ça parce que sinon ça me révolte tellement que je... (Riresss).
RD31	49'52	D'accord, attendez je me prends quelques repères... alors ensuite, autre question….
A1.31	50'00	Et pardon, juste parce que… en langue c'est important, l'émotion positive que je ressens c'est quand il y a de la participation à l'oral que je sens qu'il y a des efforts et qu'ils ne font pas que pour la note parce que malgré tout, ça reste souvent pour la note et… et… et les émotions positives c'est quand le je me rends compte qu'il y a tout à coup une maturation dans l'esprit des élèves qui mûrit, je le vois mûrir comme un fruit, enfin bon... et euhhhh l'émotion négative, c'est l'inverse quand j'ai pas de retour quand y a pas d'effort quand… quand enfin voilà et puis même s'il y a une partie de vraie, les élèves mettent tout sur le dos du prof et que eux, ils n'ont pas d'efforts à faire que... euhhh, voilà et qu'ils participent pas, qu'ils estiment qu'ils n'ont pas à participer parce qu'ils n'ont rien compris, soit ils ont pas confiance en eux soit parce qu'ils ne fournissent pas de travail, et parfois c'est effectivement la confiance en eux et ça aussi il faut que je fasse des choses pour les ramener dans ces cas-là... voilà c'est juste cet aspect-là que je dois acquérir et que je voudrais acquérir en formation peut-être.
RD32	51'20	Oui d'accord par contre lesquelles émotions, parce que là on est dans les ressentis et c'est très intéressant, lesquelles vous laissez transparaître devant vos apprenants ? C'est-à-dire celles qui vous inondent un peu on est d'accord ? Positives comme négatives ce que vous voulez, vous pouvez donner des adjectifs si vous voulez pour les traduire.
A1.32	51'53	(Silence) Je pense que c'est assez fréquent, ça je suis assez transparente et justement c'est pour ça que le théâtre me permettrait peut-être de travailler dans ce but, je pense que je laisse échapper beaucoup de choses et j'exprime beaucoup de choses donc euhhh... oui c'est très intéressant ce que vous dites cette question est très intéressante (Silence).

RD33	51’24	C’est le but… (rires légers)
A1.33	52’29	Je pense que c'est peut-être une des clés là que vous venez de me donner (Riresss) Ah vraiment là, c'est très intéressant vraiment oui je pense que je laisse…. malgré moi ou voilà je… je… j'apprends à maîtriser certaines choses mais il y en a d'autres qui transparaissent certainement et voilà… et je pense qu’ il y a des gens chez qui ça ne se voit pas sur leur visage parce que leur corps reste ou est immobile, reste... stoïque je ne sais pas c'est difficile de savoir ce que pense la personne… et moi je pense que je suis plutôt transparente et tu sais c'est un peu un retour qu’on m’a fait mais de quelqu'un de proche en fait, j'ai eu ce retour justement récemment il y a quelques semaines et je ne le savais pas, je ne le savais pas en fait que c'était à ce point transparent et je me rends compte en écoutant… en écoutant votre question que ça peut être gênant pour les élèves...
RD34	53’53	Et vous pouvez m'en dire juste un petit peu plus quand vous dites “complètement transparente” ou un peu “transparente”, vous pouvez m'en dire davantage sur les émotions que vous manifestez, que les élèves voient, ils se disent “tiens là…”
A1.34	54’11	(Silence) Beh la surprise quand on me pose une question, qu’un élève manifeste son incompréhension où que plusieurs élèves alors qu'il y a un devoir à rendre et qu'ils auraient pu poser la question avant, et je me dis c'est pas possible quoi je suis abasourdie de voir qu'ils me posent la question alors que je leur avais demandé avant de me dire si tout était clair, je me dis non c'est pas possible ou quand je vois qu'ils me rendent un devoir, j’étais persuadée qu'ils allaient tous me rendre un devoir parce qu'en plus c'est dans leur intérêt en terminale et quand je vois que j'ai 4 devoirs, je me dis peut-être qu'ils ne l'ont pas pris comme obligatoire et là, tout d'un coup il y a de l'incompréhension certainement qui s'affiche riressss
RD35	55’08	De la stupéfaction presque ?
A1.35	55’10	De la stupéfaction ben ouais ! Et puis peut-être déstabilisation aussi. Je suis déstabilisée du coup parce que je suis tellement stupéfaite euhhh…. que je… je sais quelque chose à laquelle je n'avais pas que… je n'avais pas prévu donc je sais pas comment réagir sur le moment (Silence) voilà quand… quand j'ai de la colère aussi ou que bon voilà effectivement avant d’exprimer la colère il faut que je… je oui que je me dise est-ce que ça vaut vraiment le coup ? Voilà qu'est-ce que ça apporte ? Et puis comment je l'exprime et vraiment ça me pose question en fait (Riresss), je me pose beaucoup de questions (Riresss).
RD36	56’20	Euhhhh... Euhhhh…Le but n'est pas de vous coincer, le but c'est de raconter c'est tout, tout bêtement, vous avez autre chose à me dire ? Donc j'ai noté stupéfaction, déstabilisation, colère…

A1.36	56’36	Ça peut être aussi abattement mais là en fait là je joue par contre ça m'est arrivé de jouer là-dessus mais je sais pas du tout comment c'est perçu. Mais je l'ai raconté à une collègue je crois que c'était ma tutrice et elle m'a dit mais “surtout pas !” même en jouant parce qu’en fait je…je veux dire à un moment donné j'ai besoin de faire passer dans le corps ce que je ressens parce que sinon c'est trop... donc voilà c'est...je...et euhhhhh... Qu'est-ce qu'ils voient oui ils voient certainement des choses quand j'ai besoin d'aller vite et que du coup ça se traduit aussi par une vitesse dans le corps et dans les gestes, c'est pas forcément bien même pour moi il faut que je réussisse à aller vite….tout en gardant un certain confort parce que après il y a aussi…. Donc oui je laisse passer beaucoup de choses je laisse passer beaucoup d'énergie en fait, certainement et je reprends je sais reprendre il y a pas mal de…..
RD37	58’03	Et ces émotions quand vous dites beaucoup d’émotions j’allais dire c'est spontané ? A mon avis oui mais plutôt j'allais vous demander est-ce qu'elles sont ces émotions…. Vous tentez de les contenir un petit peu où vous êtes inondée ?
A1.37	58’24	(Silence) Hum...hum...hum...alors ça c'est une vaste question (Silence) parce que moi-même je me pose la question en fait est-ce que c'est bon de contenir ou pas ?.... je me demande même si c'est pas euh... la lutte pour contenir des fois si c'est pas... à d'autres moments ça me déborde complètement parce-que en fait l'émotion c'est quelque chose de naturel et dans notre société c'est un sujet qui m'intéresse beaucoup parce que ça m'a affectée en tant qu'élève et que dans le système scolaire français j'ai senti très tôt que l'émotion n'avait pas de place dans la classe mais je viens d'un pays où l'émotion se manifeste beaucoup peut-être de façon un peu excessive par rapport à la culture d'adoption que j'ai, la culture française mais pour moi…. et donc moi ça m'a beaucoup… beaucoup perturbée je pense que effectivement cette histoire de contenir oui j'essaie de contenir oui j'essaie de contenir mais euhh mais je suis pas vis-à-vis de mes émotions… trop forte par exemple mais je suis pas sûre que tu peux tenir tout le temps que ce soit bon enfin je sais pas je me pose la question en fait, je n'en sais rien parce que je pense que l'émotion c'est de la vie ça fait partie de la vie c'est avec les émotions qu'on évolue et puis qu'on se construit, je veux… je suis très… je suis pas très en accord avec la vision des émotions qu'on a ou qu'on avait jusqu'à aujourd'hui dans ce pays et même si dans mon pays d'origine elles sont excessives parfois dans l'expression mais je crois qu'aujourd'hui je suis heureuse de voir la tournure que prennent les recherches vis-à-vis du cerveau et des émotions justement parce qu'il me semble qu'on les remet à leur juste place de plus en plus et je crois après voilà et ça s'apprend.
RD38	01’00’40	Quand vous dites qu'on les remet alors à leur juste place qu'est-ce que vous entendez par là ?

A1.38	01’00’46	Eh beh qu'il faut quand même qu'elles soient là on peut pas transmettre un message par exemple je… je donne un exemple très concret un texte que j'ai donné à lire en début d'année aux terminales j'avais l'impression que ça passait pas qu'ils ne comprenaient pas et normalement on a pas à lire un texte écrit c'est les conseils théoriques de l’ISFEC parce que sinon on moralise quelque part l’écrit ce n'est pas… voilà…on biaise un peu l'exercice je me suis dit non il faut que je leur dise parce que là ils ne comprennent pas et je et voilà et j'avais un autre jeu que je me posais c'est de capter leur attention et là j'arrivais pas à travers des questions enfin et je me suis dit donc voilà le seul truc que je trouve là c'est de lire le texte et j'ai mis de l'émotion et dans un texte il y a de l'émotion et l'émotion est porteuse de sens et là tout d'un coup il y a eu une écoute beaucoup plus grande de la part des élèves il y a tout d'un coup eu... la voix aussi est importante elle fait passer des choses je me suis beaucoup impliquée dans la lecture de ce texte pour qu'ils comprennent, pour lui donner une vie en fait et c'est possible effectivement parce qu'il faut qu'ils s'approprient avec leurs propres émotions, il faut qu'ils apprennent avec la ponctuation espagnole etc... à ressentir l'émotion que ressent un personnage avec cette ponctuation, avec ces mots-là etc... bien sûr.
RD39	01’02’39	Reste à savoir si vous pensez que… on peut maîtriser ses émotions où est-ce qu'il faut les maîtriser où toutes les laisser aller notamment devant les apprenants ?
A1.39	01’02’53	Non je pense qu'il ne faut pas tout laisser aller, non bien sûr, non parce qu'en fait je pense qu’on a l'intérieur comme on est, une vague de pensée, enfin notre cerveau est fait de pensées successives, les émotions font pareils elles se succèdent de la même façon donc ça peut être trop déstabilisant et… et puis c'est pas forcément voilà à un moment donné elles ont pas forcément leur place par rapport à ce qui est en train de se dire c'est…ça m'appartient voilà ça ne doit pas interférer dans…dans… dans ce que je transmets, dans ce qu'ils retiennent qu'on fait là, à l'instant T, mais il y a certainement des choses des émotions qui sont importantes qui bâtissent la relation et d'autres effectivement qui peuvent venir et c'est toutes ces choses-là qu’il est bon d’observer.
RD40	01’04’05	Alors je vais pas reposer la même question mais je l'avais prévu comme ça mais là vous avez déjà pas mal parlé sur ce thème de l’émotionnel, j’allais juste vous demander peut-être si vous deviez m’en ressortir quelques-unes pour lesquelles vous vous sentez pas complètement envahie émotionnellement si vous arrivez à…. vous m'avez dit quand même pas mal de choses déjà mais bon…
A1.40	01’04’34	(Silence) Euhhhh…. beh là où je me laisse déborder et je laisse aller maintenant alors qu'avant je n'osais pas c'est la joie la surprise et là je la laisse déborder parce que je sens que… parce que il y a un reflet de miroir, un jeu de miroir en fait tout de suite, ça rejaillit sur les élèves alors effectivement l'émotion il y a comme un... on les reçoit fortement

		en fait donc ça je le laisse aller parce que je sens que ça fait du bien et que c'est un bon moment de partage ça…. voilà... la satisfaction aussi que je peux ressentir à donner des bonnes notes, à donner des bonnes appréciations et à les dire et là j'ai senti de l'émotion parfois chez les élèves et moi j'essaie de me nourrir aussi de cette émotion et… et également de la renvoyer pour qu'ils voient que moi aussi je partage cette joie, ça c'est par exemple des choses que j'apprends à développer et l'émotion que j'essaie de contenir c'est la colère, tout ce qui est négatif et qui peut être ressenti négativement en face...des élèves. Vous permettez 2 secondes, j'ai une alarme et je crois que je vais aller l'éteindre…(Arrêt momentané entretien).
RD41	01'06'23	Autre question si vous avez ou qu'est-ce qui vous ferait dire que vous avez de l'empathie vis-à-vis de vos apprenants ? Dans leur relation avec eux.
A1.41	01'06'35	(Silence) Qu'est-ce qui fait que j'ai de l'empathie ? J'en ai peut-être pas tout le temps mais j'essaye d'en avoir et j'en... alors je suis pas sûre d'en avoir toujours avec le groupe classe c'est-à-dire je ne sais pas ce qu'on appelle l'empathie peut-être le ressenti de ce qui se passe et comment on réagit ?
RD42	01'06'58	Non l'empathie c'est le fait de comprendre quelqu'un de se mettre à sa place quelque part donc on est beaucoup plus compréhensif mais sans non plus s'imprégner de lui s'il vous expose un problème s'il est en difficulté devant un exercice s'il n'aime pas l'espagnol voyez, avoir une attitude compréhensive sans pour autant s'imprégner… la compréhension essentiellement de l'autre.
A1.42	01'07'25	(Silence) Alors oui oui je pense…je pense plus en avoir individuellement que vis-à-vis d'un groupe classe je sais pas en fait ça dépend...
RD43	01'07'45	Qu'est-ce qui vous le fait dire ?
A1.43	01'07'45	Euhhhh…(Silence) Ben mes réactions ! Riresss, mes réactions quand un élève me fait part de difficultés j'écoute et même si à un moment donné j'ai une posture qui peut être ferme un peu trop ferme par exemple alors que je pense à un cas d'un élève qui est venu me faire des remarques un jour et euhhh….et je lui ai répondu un peu du tac au tac de façon ferme et puis après je me suis rendu compte qu'en fait euhhh….c'est pas un reproche en fait qu'il me faisait mais plus un questionnement il ne comprenait pas une démarche est là je…voilà je me suis dit il faut que je descende d'un cran parce que je... je…il n'a pas compris euhhh...où il n'avait pas compris que c'était euhhh….voilà que ça faisait partie de la consigne et donc voilà il faut que j'ai plus...que j'essaie d'être plus en douceur sur une posture d'autorité de professeur mais plus… voilà... plus de… de…d'échange et d'explication de la démarche et j'ai senti que ça…. Voilà, je l'ai perçu.

RD44	01’09’22	D'accord !
A1.44	01’09’28	Voilà j'ai ressenti ce qui se passait en en lui et en fait j'ai adapté voilà ça peut être d'autre cas euhhh... (Arrêt entretien quelques minutes suite à incident freebox) Riress. Ça fait une heure qu'on est ensemble et elle a lâché au bout d'une heure. (Reprise entretien) je ne sais pas si c'est ça l'empathie, dans ce cas-là par exemple ou alors ça peut être….
RD45	0’38	C'est dans l'idée de si vous vous dites plus douce oui parce que peut-être justement quand…quand on est plus stricte ça peut peut-être vouloir dire que s’il a pas compris vous, vous culpabilisez vous-même et puis qu'ensuite s'il a pas compris aussi ça vous agace parce qu'il devrait avoir compris donc effectivement il faut peut-être se mettre un peu plus à sa place (de l’élève).
A1.45	1’08	Disons que là c'est pas qu'il avait pas compris c’est qu’il n'admettait pas et lui faire admettre comme ça visiblement ça le… ça le désarçonne euhhh... donc il faut que je lui explique la démarche plutôt que de…. je lui ai dit c'était un conseil moi je l'ai adopté comme une consigne et pour moi c'est voilà ça ça me paraît... et je lui ai expliqué pourquoi, je lui ai expliqué pourquoi ce conseil ce qui était un conseil au départ dans une consigne était donné pour moi comme une partie de la consigne parce que, en fait c'était le seul... la seule façon de faire un vrai oral parce que lui il prétendait lire des notes et lire des notes c'est de la lecture de notes c'est pas de l'oral, donc voilà, je me suis radoucie pour lui expliquer parce que… effectivement j'ai eu l'impression que c'était des remarques qu'il n'acceptait pas et que voilà il fallait que je sois ferme. Et ça peut être aussi un élève qui n'a pas fait ses devoirs, il était chez son père et il avait oublié ses affaires ou alors il y avait un décès dans sa famille alors là je...je… (Riresss) c’est clair que je m'adapte effectivement à ces cas sauf quand c'est trop fréquent et donc j'essaie vraiment d'être à l'écoute et puis... des difficultés par rapport aux familles d'aujourd'hui et il y en a très souvent...
RD46	2’49	Bien sûr ! Alors une petite question sur la gestion de classe, est-ce que vous pouvez me dire comment…est-ce que vous pouvez me parler finalement de votre façon de gérer la classe ? Sur l'axe disciplinaire là on est…et éventuellement est-ce que vous rencontrez des écueils ? Alors on en a un petit peu parler quand même au début, est-ce que vous pouvez me dire quand même si vous avez instauré des règles ? Si vous sentez que votre capacité à gérer les conflits est positive, est-ce que sur ce point vous travaillez aussi en équipe ? Je sais pas, qu'est-ce que vous pouvez m'en dire ?
A1.46	3’29	(Silence)...Alors en fait j’ai instauré les règles peut-être pas assez clairement. En fait pour certaines classes je…je…je voulais faire un contrat en fait en début d'année, je l'ai fait oralement globalement et, mais je n'ai pas osé avec les premières et les terminales aller jusqu'au

		bout c'est-à-dire leur faire signer et le faire signer par les parents, en plus du règlement c'est-à-dire un règlement finalement propre au cours d'espagnol et ce n'est pas finalement un établissement trop difficile là où je suis, donc par rapport à la gestion du groupe-classe ça va à peu près sauf en première ST2S où j'ai eu du mal à les appréhender les règles…. ça a été difficile à instaurer parce que par exemple je voulais faire un plan de classe qu'ils ont eu du mal à accepter sous prétexte qu'ils sont grands euhhh…voilà mais je fais beaucoup en lien avec le professeur principal, j'échange beaucoup pour cette classe pour m'adapter pour que la gestion du groupe-classe soit plus efficace. Mais voilà je sais qu'ils sont beaucoup…beaucoup en demande, ils ont besoin de moi, donc ça va me demander beaucoup de travail et je vais pas y arriver tout de suite parce que ça demande que je leur mâche beaucoup le travail et ils ont un manque de confiance en eux alors qu'ils ont des capacités et donc chaque fois qu'ils se sentent en insécurité ils ont une attitude un peu agressive en fait, et tout de suite ça bouge ça bavarde et je ne savais pas au départ que c'était dû à ça et on me l'a indiqué en fait, quand quelque chose comme une réaction voilà possible par rapport à l'incompréhension ou à l'inconfort qu'ils pouvaient ressentir, le fait qu'il parte en vrille ou qu'ils se mettent à bavarder donc, face à des choses comme ça oui j'ai pris des décisions après voilà je…je suis en train de les mettre en place…
RD47	6'12	D'accord ! ok ! (Arrêt juste 2 mn, Luna a froid et demande 2 secondes d'interruption…) Je vous en prie. Roland (Reprise) 6'33 Voilà donc c'est tout ce que vous avez à me dire sur la gestion de classe ?
A1.47	6'37	Par rapport à la gestion de classe encore une fois je m'aperçois en tout cas avec cette classe que c'est une adaptation du manuel qui n'était pas du tout adaptée à leur niveau, il leur mâchait le travail c'est-à-dire au lieu de faire la correction ensemble, les solliciter euuhh... mais tout en respectant peut-être quand il ne souhaite pas parler parce qu'ils ont du mal ou alors faire des phrases…Voilà les accompagner, les soutenir à bout de bras et puis si…si ça ne vient pas, avoir vraiment pensé à une trace écrite et qui pourrait ne pas venir d'eux parce que la plupart du temps c'est censé venir d'eux on est pas en cours de langue censée appliquer pour cela une trace écrite comme ça qu'on apporte nous, mais là avec cette classe je vais être obligée de le faire je vais être obligée de préparer beaucoup… Je leur distribuerai des copies plutôt que de les faire écrire au tableau enfin voilà et ça me gêne un peu quelque part d'écrire moi je pense que ça contribue à l'apprentissage et s'il ne font que lire à chaque fois des choses que je vais leur photocopier je pense que ça va tellement leur faciliter le travail ça va les maintenir dans une posture dans laquelle ils ont envie de se conforter une posture de consommateurs ou d'élèves faibles où ils restent les petits qu'il faut soutenir quoi… En fait c'est curieux quand même pour une classe de

		terminale mais enfin bon c'est comme ça et… et pour le… le côté relationnel je sais pas encore, je sais pas encore parce que c'est une classe où il y a beaucoup d'incivisme et c'est pas toujours facile d'identifier d'où ça part et donc la difficulté moi que j'ai éprouvé, que j'ai pas encore réussi à bien savoir comment faire, peut-être observer, prendre le temps de, c'est quand ça part dans tous les sens et que c'est un peu comme un feu de brousse quoi, on sait pas où commencer pour l'extinction (Silence).
RD48	8'43	Oui oui je comprends très bien et ce contrat de vie de classe que vous vouliez faire il était unilatéral je pense ce contrat ? Il était négociable avec les élèves ou pas ?
A1.48	8'58	Non, au départ non parce que je c'est vrai que le contrat de vie de classe en tout début d'année en septembre je l'envisage et pas forcément comme quelque chose de négociable alors que c'est une très bonne idée en fait ça pourrait l'être maintenant par exemple avec cette première je me dis que ce contrat ensemble pourrait se refaire pourrait être pas comme un contrat initial mais comme une remise au point euhhh…Voilà à élaborer ensemble et refaire le point voilà qu'est-ce que vous pouvez faire pour que ça aille mieux et moi qu'est-ce que moi je suis prête à faire et qu'est-ce que vous pouvez faire vous de votre côté parce que c'est vrai que…Autrement les incidents risquent de se reproduire voilà, alors ça a été dit un peu oralement ils sont venus s'excuser parce qu'il y a eu un cours où ça a été un peu dur ils sont venus s'excuser ils se sont rendus compte qu'ils avaient dépassé les bornes et moi je leur ai dit j'accepte tes excuses à condition que cela ne se reproduise pas, une attention particulière à la façon qu'ils avaient de s'adresser en moi, de parler comment ils se comportaient en fait voilà parce qu' il y a un manque de travail quelque part et ils se cachent peut-être aussi derrière ce manque de travail…
RD49	10'29	Clairement !
A1.49	10'31	Ils me faisaient des reproches plutôt pour masquer ce manque de travail donc voilà.
RD50	10'38	Alors après qu'est-ce qui vous ferait dire que vous exercez quelque part un leadership sur vos élèves ? C'est-à-dire une capacité à conduire des autres pour atteindre des objectifs, pour les tirer vers le haut en lisant peut-être les influençant, en les inspirant peut-être c'est ça le leadership voyez ? Est-ce que vous vous reconnaissez un peu dans cela ?
A1.50	11'08	(Silence) Vous m'avez dit les guider les inspirer et ?
RD51	11'15	Les influencer positivement évidemment là ce n'est pas péjoratif dans le leadership c'est positif comme un chef d'établissement un peu avec une équipe vous voyez ce que je veux dire ?

A1.51	11’25	Oui je le sens parce que je suis le garant du cadre et je rappelle le cadre et les objectifs et même si c'est imparfait j'essaie de les mener vers... par exemple là les échéances prochaines c'est les examens blancs donc je sens bien qu'ils attendent après moi et ils se reposent sur moi pour les informer pour la méthodologie pour la correction mes idées etc.…après alors votre question c'était par rapport à naturellement c'est ça ?
RD52	12’10	Naturellement ou pas est-ce que vous avez par exemple une capacité à les motiver, on parlait de l'influence de la fonction de guide, voilà c'est ça l’exercice du leadership, vous voyez une vraie puissance j'allais dire par rapport à eux, une puissance presque morale j'allais dire mais pas péjorative c'est-à-dire les tirer vers le haut, si un inspecteur vient vous voir il va dire elles adhèrent aux objectifs de leur professeur, vous comprenez ce que je veux dire ?
A1.52	12’35	Oui... on en a un peu parler euhhh…Effectivement le leadership en fait c'est l'adhésion c'est suivre le commandement de façon consentie, on en a un peu parlé de ça effectivement.
RD53	13’07	Je ne sais pas si c'est le commandement mais en tout cas les objectifs.
A1.53	13’09	Oui oui, Euhhh, (Silence) C'est pas toujours le cas…c'est pas toujours le cas parce que il y a…il y a... ils doivent s'adapter à une méthodologie qui est différente et effectivement cette méthodologie elle est euhhh... il faut que moi je la perfectionne aussi et... autant je sens qu'il y a des choses positives dans ma façon de faire même en tant que prof quand j'ai commencé il y a déjà 15/20 ans avec des adultes je sentais bien que j'étais pas complètement dans le moule de l'enseignement à la française mais je n'étais pas non plus dans le moule de l'enseignement à l'anglo-saxonne il me manque des guides de la méthode mais je…donc oui des fois ils n'adhèrent pas parce que je ne suis pas dans le profil type de prof qu'ils ont l'habitude d'avoir et puis que la méthodologie je…je suis en train de la construire je pense qu'ils le sentent en fait, enfin à mon avis ils le sentent que c'est pas parfait il y a des moments où ça va beaucoup mieux et des moments où c'est pas…c'est pas…c'est pas là ! C'est pas là et je sens qu'ils le sentent en fait.
RD54	14’44	C’est elle qui serait le vecteur dans… de cette méthodologie on y revient un petit peu.
A1.54	14’49	Je...je...je pense après je...je...je ne suis pas sûre que ce soit que ça je pense que c'est aussi dans la personnalité moi je suis pas quelqu'un qui aime être un leader, je... pour moi ça a été longtemps péjoratif même dans la vie de tous les jours dans un groupe d'amis etc... c'est pas... enfin j'aime bien le partage en fait...des responsabilités, les méthodes… alternatives me plaisent aussi c'est que je… je... pour moi c'est... le leadership c'est partager et c'est pas tout le temps le même qui qui est leader en fait…

RD55	15’30	C'est ce que j'allais vous dire c'est pas péjoratif d'être un leader, parce que le leader positif c'est bien.
A1.55	15’37	Oui oui tout à fait mais je pense en fait assez étudier la question nous on a pas fait suffisamment de travail autour….
RD56	15’47	Non non mais Luna il ne s'agit pas d'étudier la question il s'agit d'être le plus naturel possible, très bien par contre j'écoute avec grande attention ce que vous me dites…
A1.56	15’55	Je m'en suis rendue compte oui il y a quelques années par un travail dans un stage où je me suis rendue compte que je ...voilà j'avais un problème à régler avec ça je pense que j'associe ce mot au commandement à la hiérarchie et c'est quelque chose de très péjoratif dans ma tête en fait, et donc ça assouplit un petit peu ma... mon rapport à ça depuis euhhh... mais je me rends compte que voilà...et heureusement que j'ai fait ses stages voilà c'était au niveau personnel c'était pas l'objectif du stage en plus c'était quelque chose en cours de route dans laquelle j'ai vu des choses ouai… ouai… c'est vrai que c'est pas inné chez moi !
RD57	16’52	(Sourire…) Bien sûr ! Je peux comprendre bien sûr, alors est-ce qu'il vous est arrivé dans votre... depuis le début de la carrière, c'est quand même récent de sentir que vous avez impulsé un changement radical favorable chez un de vos élèves ? L'élève a grâce à vous…. (Interjection PAF !), vous voyez ce que je veux dire vous avez une idée ?
A1.57	17’24	Depuis le début de ma carrière ?
RD58	17’26	Depuis le début !
A1.58	17’27	Alors si je remonte à très loin en fait je me souviens quand j'étais jeune j'ai fait un remplacement en fait dans un lycée professionnel à Paris et je me souviens que déjà à l'époque j'avais…j'avais eu un peu de mal parce que les élèves étaient des professionnels et en plus j'étais jeune voilà je pense que c'est dans la personnalité j'ai peut-être un peu de mal à libérer effectivement un groupe et du coup j'avais dû être sévère et à la fin de l'année deux élèves, 2 filles étaient venues me voir et m'avaient dit :” Madame on tenait à vous le dire on vous a trouvé sévère mais juste !”
RD59	18’15	Est-ce que cela a impulsé un changement chez elles ? Est-ce que du coup elles ont totalement changé ?
A1.59	18’26	Il y avait une acceptation alors comme c'était complètement la fin de l'année, je ne peux pas présumer de ce que ça a changé j'ai l'impression qu'en fait il y avait une acceptation déjà de... de ce cadre, de ce côté sévère d'un prof donc ça c'est mon interprétation et plus proche en fait dans ma carrière dans... au début quand j'ai fait des remplacements mais vraiment…il y a…vraiment quand j'étais jeune ça a duré très peu ça a

		duré quelques mois et plus récemment quand j'ai repris en tant que professeur d'espagnol et maître auxiliaire j'ai eu un élève qui n'a pas dit mais je l'ai vu dans son attitude vis-à-vis du groupe, c'était un élève qui était relativement mature et l'attitude que j'avais de...de sincérité de… de valeurs aussi que j'essayais de transmettre, c'est que lui ça le révulsait que certains élèves dans le groupe n'écoutent pas ce que je disais et je ne sais pas quelle est la...la... la... je ne sais pas quel est le rôle qu'il jouait c'était quelqu'un de très apprécié il avait un très très bel esprit toutes les profs étaient amoureuses de lui euhhh. Ah oui vraiment c'était un gentil garçon adorable et je me souviens qu'un jour il s'est retourné face à ses camarades pour les reprendre parce que... il trouvait que c'était insupportable le bavardage et je voyais dans ses yeux en fait vraiment qu'il y avait un grand respect par rapport aux valeurs que je transmettais par rapport à la sincérité que je transmettais de moi dans l'exercice de ma profession et euhhh...voilà je...je...ce sont des exemples très concrets il y en a un autre pareil qui est venu vers moi sans…si ça avait changé quelque chose mais voilà dans l'attitude de confiance en fait qui m'a dit des choses qui pouvaient m'aider.
RD60	20'37	Oui d'accord ok !
A1.60	20'37	Par rapport à la reconnaissance de certains élèves etc. et pareil c'était un élève très mature qui était assez singulier voilà dans…et donc c'est plus… Alors je me souviens...j'essaie de me souvenir par rapport euhhh... donc c'est face au groupe classe ?
RD61	21'07	Toujours ! Oui Oui ! C'est pas dans le cadre personnel c'est bien dans le groupe classe.
A161	21'19	Oui mais dans le cadre professionnel mais…
RD62	21'25	On est bien d'accord ça peut être individuel c'est-à-dire qu'un élève grâce à vous s'est transformé…
A1.62	21'32	Mais pas dans le groupe classe plutôt en soutien scolaire, moi les retours que j'ai eus sur le moment sont plus au niveau du soutien scolaire.
RD63	21'42	C'est pas ce qui m'intéresse enfin, pour ma thèse c'est pas ce qui m'intéresse parce que là je m'intéresse vraiment à un groupe classe, à titre individuel (en soutien) c'est encore une autre relation, vous voyez, bien sûr ça peut être quelqu'un qui détestait l'espagnol et qui grâce à vous s'est mis à l'adorer. Il était en difficulté en espagnol et grâce à vous il est un énorme progrès.
A1.63	22'10	Si si si si ça y est ! Ça me revient, récemment au cours de la réunion parents-professeurs, une élève de seconde qui m'a dit je m'étais complètement « lâchée » au niveau de l'espagnol et là je suis...je suis en train de m'apercevoir que je ne suis pas si nulle, parce que j'ai eu des prof d'espagnol qui m'ont démoralisée, qui m'ont dit " oh vous en littéraire

		non c'est pas la peine de rêver" et puis là elle récupère des notes qui lui permettent de...de...se sentir à nouveau en confiance donc elle me l'a dit oui, et elle m'a dit aussi ça y est là je reprends confiance et...et..euhh... j'avais l'impression d'être nulle et là je reprends confiance et j'ai envie de me remettre à l'espagnol voilà !
RD64	22'56	Oui voilà par exemple ! Bon voilà une... alors maintenant on va poser 3 questions plus aisées à mon avis et puis plus précises par rapport à vous, pensez-vous que l'arrêté de compétences de 2013 sur lequel vous êtes censée vous appuyer dans votre qualité professorale, pensez-vous que cet arrêté considère substantiellement ou sensiblement la relation à l'élève ?
A1.64	23'32	(Silence) Alors je l'ai pas en tête, est-ce que vous l'avez-vous ?
RD65	23'43	Non non si vous ne l'avez pas en tête on laisse tomber ne vous inquiétez pas…
A1.65	23'47	Alors par rapport...c'est les attendus en fait par rapport au professeur ?
RD66	23'54	Oui c'est le référentiel c'est votre...un peu votre Bible j'ai envie de dire quand même.
A1.66	24'00	Oui, non mais vous avez raison et c'est vrai que l'année dernière je m'y étais penchée pas mal et là je l'ai plus vraiment en tête, c'est par rapport à la relation élève vous dites ? Ça prend en compte la relation et l'élève ?
RD67	24'17	Voilà ! La relation à l'élève Oui Oui, bien sûr !
A1.67	24'21	(Silence) Je saurais pas dire !
RD68	24'29	Non non mais c'est pas grave on peut laisser la question, alors deux dernières questions, et vous êtes en droit de répondre ou pas vous faites comme bon vous semble, faites-vous un travail sur vous-même quel qu'il soit à des fins de travail personnel ? Vous n'êtes pas obligée de me dire lequel, celui que vous faites, ça va du sport en passant par le yoga la méditation, la thérapie, si vous souhaitez le dire, c'est vous qui voyez, juste est-ce que vous faites un travail sur vous-même pour vous développer ?
A1.68	25'15	(Silence)
RD69	25'21	Vous pouvez me dire je ne souhaite pas répondre à cette question.
A1.69	25'22	(Silence) Alors oui je l'ai fait mais pas en ce moment...ça dépend comment vous l'entendez est-ce que par exemple lire, des choses là-dessus c'est considéré aussi comme du développement personnel ?
RD70	25'41	Il faut voir, il faut que ce soit des choses si vous dites " je le fais, je vais me sentir mieux... et plus détendue ! Je vais mieux gérer mes émotions"

A1.70	25’56	Oui oui je le fais. (Silence)
RD71	26’02	Voilà donc c'est la lecture ?
A1.71	26’03	En partie ! (Silence)
RD72	26’12	Il y a peut-être autre chose qu'il y a que vous ne souhaitez pas évoquer, c'est peut-être ça Luna ?
A1.72	26’16	Euhhh si, on peut en parler c'est la méditation en fait !
RD73	26’22	Ah bah c'est très bien ça ! Ça me va super ! (Luna fait silence) en faculté on travaille beaucoup là-dessus. Alors moi j'ai mis la lecture en partie ou bien la méditation, cela sera retranscrit dans votre discours qu'on a enregistré, et dernière question, avez-vous déjà pratiqué ou entendu parler des analyses de pratique professionnelle, alors à l’ISFEC, ça va s'appeler groupe de formation à l’analyse de pratiques professionnelles donc GFAPP ?
A1.73	27’02	Est-ce que j'ai déjà participé ? Non !
RD74	27’09	D'accord ! Vous avez fait que la journée de présentation c'est ça ?
A1.74	27’10	Oui avec XX
RD75	27’25	Donc vous n'avez fait que la présentation ?
A1.75	27’26	Oui oui !
RD76	27’28	Voilà, bon beh Louna on a fait le tour, pour ce premier entretien je tiens à vous remercier encore du temps que vous m'avez accordé il est déjà 11h26 mine de rien vous voyez.
A1.76	27’41	Je suis désolée je me suis peut-être étendue un peu…
RD77	27’49	Mais vous voulez rire ? Vous avez été très bien pour mes réponses…Il y aura un deuxième entretien dans quelques mois quand vous aurez fait le GFAPP. Et alors après, parce que là je ne peux pas vous envoyer des docs pour ne pas biaiser mes résultats, par contre dès qu'on aura fait le deuxième entretien bien sûr là je m'engage si vous le souhaitez à vous envoyer tous les travaux que j'ai faits.

ENTRETIEN LUNA POST GFAPP Durée 1’08’28

Le 20/06/18

CODE		CONTENU
RD1	0’00	Luna on est parti, ce que je voulais vous demander suite aux GFAPP que vous avez faites, donc les sessions que vous avez faites, je vais presque reposer les mêmes questions que j'avais posées l'autre fois, pas tout à fait la première mais la deuxième…
A2.1	0’53	Il faudrait que je le sorte le GAPP là je l'ai sous les yeux parce que je n'ai pas toujours tout présent à l'esprit....
RD2	0’55	Non…non mais au travers des séances moi ce qui va m'intéresser, donc première question que je vous pose, dans la relation à l'élève, êtes-vous en mesure de dire quelle qualité précise à présent vous fait défaut toute ou partie et que vous souhaiteriez encore développer, est-ce que vous avez un peu pris confiance en vous ? voilà (Luna fait silence) donc à la suite des session GFAPP, est-ce que vous avez des qualités que vous souhaitez développer et est-ce que vous avez pris un peu confiance en vous ? (essayer de parler un peu fort à peine)
A2.2	1’40	D'accord oui je pense avoir repris enfin confiance en moi, je ne suis pas sûre que ce soit que le GAPP mais au fur et à mesure du temps, et j'ai des qualités à développer ça c'est sûr, des qualités supplémentaires qui me font défaut et que j'aimerais développer encore ou qui ne sont pas assez développées encore, pour le moment , oui bien sûr !
RD3	2’13	Qu'est-ce qui vous fait dire que c'est pas sûr que ce soit le GAPP ? c'est-à-dire en fait moi ma question c'est plutôt est-ce que suite à ces sessions GAPP vous sentiez vraiment un changement après ?
A2.3	2’27	(Silence) Alors en fait le changement c'est plus que par rapport aux élèves, c'est par rapport à la compréhension du système et la relativisation, en fait, que ça m'a permis de faire le GAPP, moi ce qu’il m’a apporté c’est que ça m'a permis de relativiser euh… de mettre les choses à leur place à leur juste place plus que l'image que j'en avais, la représentation que j'en avais avant c'est-à-dire que j'avais tendance à prendre beaucoup de responsabilités sur moi ou même de culpabilité par rapport à quand ça se passait pas bien, or le GAPP m'a permis de comprendre en fait que tout ne repose pas sur mes épaules
RD4	3’15	D'accord donc c'est…c'est surtout le fait de relativiser donc c'est bon ! Ça vous a permis de prendre un peu confiance du coup si vous avez relativisé
A2.4	3’33	Oui ça m'a...je pense que ça m'a permis de prendre confiance mais je dirais pas forcément vis-à-vis des élèves enfin un peu vis-à-vis des élèves, je pense que c'est plus par rapport à la totalité de l'environnement scolaire

RD5	3’52	Oui ! oui ! mais ce qui est quand même intéressant c'est que si ça vous le fait à vous, si vous ressentez cette confiance en vous, la question à se poser c'est est-ce que ça a pas une répercussion justement après ?
A2.5	4’07	Dans la relation vis-à-vis des élèves, c'est ça ?
RD6	4’12	Ou des collègues
A2.6	4’16	Ou des collègues euh... ah oui ! Euh…
RD7	4’24	De la direction ou autre ?
A2.7	4’26	Complètement ! Complètement ! après comme je vous disais, je pense que les choses sont complexes, il y a une dynamique c'est que c'est jamais qu'une raison qui fait que... et il y a des recoupements qu'on sait très très vite quand on apprend des choses, donc une chose en renforce une autre, je veux dire que une lecture des mots qui avant n'avaient pas le même sens, le GAPP en fait, le fait de faire une lecture sur le même thème ou un thème qui prolonge le GAPP ça va permettre… ça fait boule de neige en fait, ça se nourrit mutuellement c'est pas que le GAPP seul, on peut pas prendre une chose toute seule détachée du reste, moi j'ai du mal dans ma tête à séparer les choses de cette façon-là, j'ai pas une mémoire suffisante pour vous dire c'est le GAPP qui m'a permis de... de faire évoluer telle chose non j'essaie de me nourrir de tellement de choses au quotidien que j'ai pas dans ma tête, j’étiquette pas, voilà, cette idée me vient de là, cette autre de… la… c'est pas possible, moi j'arrive pas à séparer les choses comme ça, j'ai un esprit plus holistique que ça et donc j'ai du mal à répondre à votre question, est-ce que c'est le GAPP précisément vous comprenez ?
RD8	5’46	Absolument ! Moi je vous laisse dire, mais alors justement si je prends la formation en général, pensez-vous qu'elle contribue à vous aider à améliorer la relation à l'élève ? Et alors de quelle manière ? Ce qui m'intéresse en l'occurrence moi, c'est plus l'élève mais est-ce que vous pensez que la formation vous a aidée à améliorer cette relation ?
A2.8	6’20	On est en train de parler de la formation à l’ISFEC ?
RD9	6’24	Complètement !
A2.9	6’25	D'accord ! on est d'accord…. oui évidemment, oui, oui parce qu'elle est composée cette formation de différentes interventions, de différents intervenants, de différents points de vue et donc oui forcément et puis en plus... et puis l'avantage d'une formation de visu, c'est qu'on peut poser des questions donc forcément les choses qui posent problème en particulier à chacun et bien on peut mettre ça sur table et puis enfin, voilà, échanger de façon précise sur une problématique précise avec un professeur précis, enfin ou la direction enfin, où la tutrice de L’ISFEC ou la tutrice

		sur le lieu de travail et une des choses moi qui m'a beaucoup apporté euh… c'est euh... voilà comme c'est un métier difficile, je sais plus de quel professeur, de quelle cours c'est venu mais on nous a fortement conseillé de pas s'isoler en tant que professeur, de parler beaucoup avec... d'échanger avec les collègues et ça pour moi ça a été vital.... moi qui avais toujours fait des études à distance, qui a repris l'année dernière seulement à l'ESPE en M1 métiers de l'enseignement eh bien, j'ai compris à quel point il fallait absolument que je me relie aux autres si je ne voulais pas tourner en rond ou me culpabiliser ou m'enfermer dans des représentations fausses et donc l'échange pour moi, c'est primordial quoi pour débloquer des situations comprendre mieux les élèves et envisager des solutions qu'on avait pas forcément ou qu'on arrive pas tout seul spontanément à envisager. (Silence)
RD10	8'23	Et alors, avez-vous des exemples ? enfin c'est peut-être difficile la question mais dans la formation qu'est-ce qui vous a… peut-être… si vous arrivez à le détecter Luna sinon je peux l'entendre mais, qu'est-ce qui vous a permis de... Je vais reposer la même question en appuyant sur… à quel moment dans la formation ou dans quel cours vous vous êtes dites bon beh là il y a une vraie aide, je parle de la relation à l'élève, pas sur le plan didactique mais plutôt pédagogique en l'occurrence/
A2.10	9'05	(Silence) Attendez ! C'est vrai que dans ma tête, c'est encore relativement flou quand vous me dites plus sur le plan didactique c'est ça ? ou plus sur le plan didactique que pédagogique ?
RD11	9'19	Eh bien c'est-à-dire, c'est centré plus sur la matière donc l'enseignement par rapport à la matière, je raisonne beaucoup par rapport à la matière, la pédagogie raisonne beaucoup par rapport aux élèves, leurs caractéristiques la façon dont ils perçoivent notre enseignement. Il y en a qui sont visuels d'autres qui sont auditifs. Il y en a qui ont des affinités… il faut que je lui parle comme ça, l'autre il faut que je lui parle différemment ça… c'est de la pédagogie alors que la didactique en espagnol par exemple elle ne va pas se soucier de cela, elle se soucie de la matière, comment on l'enseigne, voilà.... à quiconque.
A2.11	10'02	Donc la question c'était pardon je vous la fait répéter.
RD12	10'07	C'était quel secteur de la formation continue à vous aider à améliorer la relation à l'élève ? Si vous avez des exemples c'est bien.
A2.12	10'23	C'est toujours dans la didactique ? Est-ce que c'est plus dans la didactique que dans la pédagogie, c'était ça la fin de la question
RD13	10'25	Non plus dans la pédagogie justement
A2.13	10'27	Oui d'accord d'accord euh... un secteur particulier c'est-à-dire un cours particulier de la formation ?

RD14	10’37	Oui, à quel moment ou un cours peut-être ou une formation, à quel moment vous vous êtes dit, oui ceci m'aide et depuis que je fais ça la relation s'est améliorée avec les élèves, vous voyez ce que je veux dire ?
A2.14	10’55	Alors euh… Peut-être que j'avais déjà répondu en fait, même si je le mets pas toujours en pratique c'est c'est… en fait… j'ai retenu quelque chose de très important qu'on nous a dit à l’ISFEC au cours d'un cours justement, c'est que ce métier c'est je sais plus combien de pourcentage d'observation, c'est énorme peut-être 90 % je sais plus dans ma tête mais j'ai pas retenu le pourcentage mais c'est énorme mais c'était énorme en fait l'observation c'est… c'est un pilier en fait de la pédagogie
RD15	11’35	Donc vous observez mieux ?
A2.15	11’36	J'essaye... j'essaye sachant qu'en fait pour bien observer je pense que y a des conditions préalables et elles sont pas toujours réunies, c'est-à-dire qu'il faut être reposé, on peut pas c'est-à-dire qu'on peut pas observer quand on a le nez enfin quand on est submergé de fatigue, on peut pas observer correctement et on peut pas observer si bien que ça, quand on est dans une année de formation, qu'on a 1000 choses à mener de front puisque donc on peut pas forcément se libérer de... voilà il faut, faut... enfin c'est tout un tas de... encore une fois de...de...de conditions et des fois on y arrive par un sursaut de survie parce que là on se dit je peux pas faire autrement que m'arrêter… Observer ce qui se passe et et en même temps ça... ça... ça a beaucoup de bon parce que cette attitude la conscience, elle a des répercussions sur les élèves, les élèves, sentent qu'il y a quelque chose qui se passe (Silence) et ça les interpelle ou les déstabilise en tout cas quand il y a une véritable observation, pas juste je joue à ou je m'arrête pour euh…pour du silence, c'est pas pour des choses qu'on veut c'est vraiment une vraie observation qui vient du fond de soi, eh bien la punaise c'est im...pre...ssio...nnant ! pardonnez-moi Riresssss
RD16	13’10	Non non non non, je vous pardonne oui pas de problème mais…
A2.16	13’20	Des fois même tout d'un coup, alors le désavantage de ça, c'est que justement tout s'arrête il y a un moment donné ou tout peut vite s'arrêter parce que l’observation est telle donc, en fait il faut apprendre aussi des fois à observer de façon différente, pas de façon aussi présente, il faut juste que ça s'intègre vraiment dans la façon d'être, enfin au quotidien et le plus possible minute par minute quoi… en fait.
RD17	13’49	Non non j'entends alors justement là je reviens un peu dessus mais quand vous faisiez le GFAPP c'est quand même à mon sens le cours où il est vraiment question de relation à l'élève est-ce que là vous ne sentiez rien ?
A2.17	14’12	(Silence) C'est-à-dire dans le cours est-ce que je sentais quelque chose ?

RD18	14’15	C'est pas un cours d'ailleurs c'est plus un échange vous le savez de pratique, des analyses de pratique est-ce que vous ressentiez un petit truc qui se passait en vous ?
A2.18	14’31	(Silence) Euhhh et bien ce qui se passait en moi c'était beaucoup d'émotions pour différentes raisons, parce qu'on se sent touché par ce que vivent les autres enfin moi en tout cas je me sens touchée, oui parce que c'est les autres parce que c'est un être humain j'ai de l'empathie riress je me sens touchée parce que ça fait écho en moi premièrement et puis je peux aussi me sentir très émue par rapport à la posture que j'ai en fait dans le GAPP c'est-à-dire… c'est-à-dire si je suis au centre dans le groupe je suis observateur je sens pas les mêmes émotions. (Silence)
RD19	15’09	Et alors vous pouvez me les donner ces émotions ?
A2.19	15’19	Quand je suis au centre je me sens beaucoup plus émue et avec beaucoup moins de facilité de raisonner froidement de réfléchir en fait (Silence) parce que je me sens observée et que je perds peut-être une partie de mes moyens et donc il faut vraiment que je me concentre beaucoup pour faire fi de ces regards que je sais être analytiques, pas vraiment sur ce qu'on dit mais la posture qu'on a le physique enfin voilà on se sent observé quoi mais très...très...
RD20	15’59	En même temps qu'on observe…
A2.20	16’00	En même temps qu'on observe mais je trouve qu'on est beaucoup plus observé parce qu’au centre on essaie d'être concentré sur le cas et puis donc on n'est plus dans l'observation de... du cas lui-même pas des autres enfin moi c'est un peu ce que j'ai ressenti même si on doit être à l'écoute de tout ce qui se dit effectivement des interventions des autres mais voilà moi j'ai du mal à...à me libérer quand je suis…
RD21	16’32	D'accord Luna j'ai bien perçu (Pause de 5mn pour “besoin personnel”) Allo Luna on repart...Donc sur les émotions par contre donc effectivement vous n'avez pas eu la possibilité Luna de me dire exactement quelles émotions vous ressentiez au moment des GAPP ? Vous m'avez dit on se sent observé...C'est juste une question que je vous pose. (coupure téléphone call recorder)
A2.21(Reprise)	0’44	Quelles émotions ?
RD22	0’47	Oui oui !
A2.22	0’48	Beh en fait c'est une émotion euhhh... comment dire je sais pas… C'est difficile à dire je sais pas Beh disons…
RD23	1’01	Dites les adjectifs qui vous passent par la tête.

A2.23	1’02	Oui oui il y a plein d'émotions enfin quand on se sent observé ça peut être une émotion désagréable ça peut être euhhhh je sais pas...enfin on se sent mal à l'aise enfin moi cependant je me suis sentie mal à l'aise des fois parce que j'ai croisé le regard de gens et je voyais que j'étais décortiquée vraiment…
RD24	1’29	Pardonnez-moi mais quand vous présentiez un cas ou quand vous regardiez ou écoutiez celui des autres ?
A2.24	1’33	Non non quand j'étais en train d'écouter et voilà que je voyais le regard des gens où que je m'exprime et même… quand je m'exprime j'étais pas sûre d'être observée je me concentrais sur ce que je disais mmhhh…(Silence).Voilà j'essaie de reprendre…
RD25	1’58	Je vous en prie.
A2.25	1’59	Ce que j'ai ressenti (Voix basse) euhhh…les émotions quand j'ai écouté ça peut être l'envie l'étonnement la situation quand j'entendais des témoignages de personnes qui vivaient certaines choses et euhh…
RD26	2’29	Et ces témoignages que vous ne soupçonniez pas en fait ?
A2.26	2’30	Les situations que je ne soupçonnais pas c'est ça ?
RD27	2’35	Oui ou des états de mal-être ou... voilà un peu de tout que vous ressentiez chez les autres.
A2.27	2’45	Ah oui oui je sentais un mal-être et puis une...un grand poids qui est en train de s'exprimer et qui des fois même empêche la personne qui s'exprime de... d'entendre tout à fait ce qui se dit et…
RD28	3’04	Alors justement Luna alors justement chez vous ça générait quoi ça le fait de vous dire, “ tiens cette personne elle a ça…” “ je pouvais pas penser que ça pouvait leur arriver…” Quel était votre ressenti vis-à-vis de cela ?
A2.28	3’25	(Silence) Euhh...Beh beaucoup de colère, oui de la colère de la... oui comme je vous disais…
RD29	3’45	Pourquoi de la colère pardonnez-moi expliquez-moi pourquoi la colère ?
A2.29	3’49	Beh quand on explique des faits par... quand j'étais stupéfaite par certains témoignages une des premières... enfin je pense à des choses particulières notamment le... le fait qu'il y ait... qu'il puisse y avoir des... des injustices ou des façons de parler à l'enseignant stagiaire qui témoigne de la part de la hiérarchie par exemple beh oui je ressens de la colère et je me dis que c'est pas

		normal d'être traité comme ça euhh de…de… qu'on parle à un enseignant stagiaire parce que c'est son statut de stagiaire ou parce que c'est la personnalité de la personne qui parle aussi ça peut être ça parce que c'est le directeur et qu'il se comporte comme ça parce que c'est lui ou parce que c'est son statut aussi enfin bref je... je... spontanément je m'offusquais oui de certaines relations peut-être aussi de pouvoir... enfin parce que moi j'y étais sensible forcément on réagit aussi chacun émotionnellement par rapport à ce qui nous touche particulièrement et moi c'est quelque chose qui me touche énormément enfin... les rapports de force les abus de pouvoir enfin c'est quelque chose qui me... ah oui…oui c'est...surtout dans cette... ce cadre qui justement est très très lourd par rapport à ça il y a des moments et justement ça m'a... ça m'a aidée à prendre du recul parce que la personnalité de l'équipe de la personne qui nous a fait ce cours nous a fait comprendre justement qu'il y avait des choses qui n'étaient pas normales qu'il fallait qu'on se questionne un peu sur tout qu'il fallait pas prendre les choses comme une normalité enfin quoi qu'il fallait essayer de prendre du recul trouver des solutions se remettre en cause mais aussi ne pas accepter certaines choses qui sont inacceptables quoi.
RD30	5'50	Bien sûr ! Ça c'est sûr ! Oui mais alors je reviens sur ce que je dis d'accord la colère mais là vous citez des exemples très précis Luna c'est-à-dire voilà un abus de pouvoir ou un élève qui abuse de...de...de sa position qu'il devrait garder et qui répond mal à un professeur ou que sais-je encore...vous ça vous a déclenché de la colère mais quel était votre sentiment vis-à-vis des professeurs qui ont témoigné ? En dehors de la colère.
A2.30	6'30	(Silence) Beh le sentiment que j'écoute en fait j'écoute, j'entends aussi sa propre colère où ces propres...sa propre incompréhension qu'il exprime là sa confusion éventuellement…
RD31	6'46	Mais vous la comprenez cette incompréhension ou ce qu'il dit ou je sais pas vous vous mettez à sa place ? C'est cela que je veux savoir.
A2.31	6'54	J'essaie de comprendre...Euhhh je sais pas dans quel ordre ça se passe il y a des fois où je prends ça en pleine poire effectivement et je prends pas de recul d'autrefois j'essaye d'intellectualiser parce que je voudrais éviter qu'en moi les émotions me submergent ou parce que je vois que la personne est submergée par les émotions donc voilà donc ça dépend des moments ça dépend des cas je ne sais pas toujours le cheminement que...que...que ça prend mais par contre le cadre du GAPP c'est vrai il nous aide effectivement à garder la tête froide à être à l'écoute à être concentré sur les faits et à prendre du recul effectivement peut-être sur les émotions et sur ce qui se dit voilà

		et à chercher à comprendre tout ce qui se joue et à pas prendre au pied de la lettre ce qui se dit c'est-à-dire chercher à ce que ce soit plus précis des fois ou euhh... Et ça c'est énorme en fait moi ça m'a beaucoup aidée, ça m'a beaucoup aidée parce que je me rends compte qu'en fait je euhhh...dans des situations professionnelles mais en fait je me suis rendu compte aussi pas seulement professionnellement en fait je...je…je prends pour argent comptant ce qui se passe ce qui se dit et ça c'est un des points d'ailleurs que je dois encore travailler, ça j'avoue que je peux être…
RD32	8'26	Ça aurait mérité, est-ce que ça aurait mérité plus de séances ?
A2.32	8'38	(Silence) Beeeeh oui moi je dirais que ça mériterait même qu'on fasse des jeux de rôle à partir de techniques différentes ou sans technique je... je sais pas mais sous la houlette de quelqu'un qui soit très... très formé mais peut-être à plusieurs techniques et qui soit dans la bienveillance et qui nous guide pour penser réfléchir nous... nous…. nous... nous auto-évaluer puis nous auto critiquer euhhh...euhhh...voilà mais…mais…mais dans la bienveillance dans la possibilité d'être aussi… parce que quand on réveille des émotions où certaines choses au niveau humain si on n'est pas suivi on peut se sentir complètement abandonné en fait une fois la porte du cours passée donc oui c'est important, moi d'ailleurs c'est une des suggestions que j'ai faite à l'ISFEC par rapport à la formation je pense qu'il faudrait qu'il y ait des choses encore plus pratiques où effectivement qu'il y en ait plus de GAPP mais aussi que les ateliers soient à partir de la CNV soit à partir du travail sur les émotions je sais qu'il y a un... y a un psychologue qui a monté une association je sais plus si c'est à Biarritz et qui est en train d'essaimer justement cette association partout notamment à Toulouse et j'ai assisté à une conférence sur les émotions en lien avec les apprentissages justement.
RD33	10'04	Bien ! alors excusez-moi une dernière fois je vous embête un petit peu avec ça Luna c'est pas une provocation, donc vis-à-vis de celui qui expose par rapport à l'exposant vous, à part la colère par rapport à la situation, je parle là vis-à-vis de l'exposant une dernière fois je vous demande quel était votre ressenti vis-à-vis de lui euhhh... Voilà quel était votre ressenti vis-à-vis de lui ? Je veux pas vous en dire davantage... vous me dites ce qui vous vient à l'esprit.
A2.33	10'57	Beh d'accord l'exposant quand on présente les différents cas qu'on développe …
RD34	11'11	Là quel est votre ressenti particulier vous ? Comment vous avez senti l'exposant ? Dites-moi un petit peu.
A2.34	11'18	(Silence) Vis-à-vis de chaque personne qui exprime son cas en fait il y a beaucoup d'écoute avant de choisir le cas qui va être

		développé moi-même j'écoutais le plus précisément possible parce que ça va assez vite quand même euhh…et euh...j'essayais vraiment d'être dans l'empathie enfin dans l'écoute, l'empathie non, parce qu'il n'y a pas forcément d'empathie avant mais je la sens en fait je me sens touchée en fait je me sens euhhh... je me sens touchée par ce qui se dit parce qu'en fait pour moi l'écoute elle est totale et euhhh... que pour l'instant j'ai du mal à écouter peut-être froidement sans... sans... sans... sans impliquer d'autres parties de ma personne donc oui je me sens...vis-à-vis de l'exposant je...je…enfin je sens...ouais c'est un confrère c'est... c'est...je me sens touchée.
RD35	12'28	Oui voilà ok ! ...ok ok ok ! Alors maintenant on va aller devant vos apprenants, dans quelle situation…alors attendez je vais plutôt vous demander si devant vos apprenants vous avez amélioré votre relation véritablement ? Voilà est-ce que... ou des émotions avant qui étaient négatives se sont transformées en émotions positives ? Négatives c'est qui vous empêchent d'atteindre des objectifs ou vous ressentez un mal-être dans la relation à l'élève est-ce qu'il y a eu des améliorations là ?
A2.35	13'20	(Silence) Euhhhhh...oui je... je... je... je sais pas si j'arriverai à identifier enfin s'il y a des élèves qui m'ont tenu tête, appeler sincèrement enfin personnellement... je trouve que dans les classes surchargées ça prend du temps en fait d'améliorer une relation et j'ai l'impression que je n'ai pas encore complètement les outils pour ça, on...y travaille pas suffisamment peut-être dans les cours à l'ISFEC cette fameuse relation et euhh... après je pressens et aussi parce que je l'ai vécu c'est aussi à travers le regard qu'on porte et qu'on se défie d'avoir... sur l'élève c'est dans l'approche qu'on a de lui c'est-à-dire est-ce qu'on va... est-ce qu'il y a un blocage, quelque chose... prendre le temps de le voir à part et ça je trouve qu'on manque de temps des fois même quand on le propose aux élèves ils ne viennent pas forcément en cours...pardon.
RD36	14'41	Oui mais est-ce que c'est pas encore une fois lié à ce manque de séance que vous avez mis en évidence tout à l'heure, le GFAPP ou de jeux de rôle vous avez évoqués…
A2.36	14'56	Oui oui je pense il y a ça et puis il y a... je pense que la relation aux élèves elle se construit aussi à travers les contenus de ce qu'on donne et donc ce qu'on va mettre en place parce qu'ils vont réagir différemment et donc là il va y avoir des réactions différentes un mouvement dynamique une relation différente qui peut se mettre en place, donc moi personnellement sur la classe que j'ai... où j'ai focalisé pour mon RAP eh beh je sens que la relation, enfin de mon point de vue elle a changé mais peut-être pas du point de vue des élèves en tout cas certainement qu'il y a eu quelque chose mais je ne sais pas à quelle profondeur ça se

		situe, moi je me sens profondément euhhh... impliquée dans ce que j'ai mis en place donc je me sens aussi profondément touchée par les changements d'attitude quand ils sont positifs et je... ça a eu vraiment des vertus que je travaille sur cette classe que j'aille voir le PP que je mette en place des choses je n'ai pas mis en place tout ce que j'aurais voulu mettre mais voilà... parce qu'il fallait que je choisisse une problématique précise et pas non plus inaccessible donc il y a eu des belles choses moi je... je... je... suis très heureuse donc j'ai vu des changements dans l'attitude des élèves dans ce qu'ils vont donner parce que comme j'ai donné ils ont pris confiance…
RD37	16'40	Par rapport au contenu que vous leur avez proposé ou par rapport à la relation que vous entretenez avec eux ?
A2.37	16'44	Les deux ! Les deux…
RD38	16'49	Qu'est-ce qui prédomine ?
A2.38	16'50	(Silence) Alors pour euh je pense qu'il y a l'attente de contenu mais ils ne les expriment pas ils ne l'ont pas exprimée comme ça au début mais ils l'ont exprimée en conclusion à la fin de l'année on a fait un peu un bilan rapide trop rapide parce qu'il y avait en plus pas que la classe et que je n'ai pas pu avoir toute la classe le dernier jour quand j'ai décidé de faire le bilan donc c'est vrai que j'aurais pu anticiper et faire le bilan avant mais c'est compliqué de faire un bilan avant la fin des cours en fait parce qu'après on a l'impression que ça démobilise peut-être que je me trompe mais voilà en tout cas c'est pas comme ça que je le voyais et je pense qu'il y avait peut-être des attentes effectivement fortes vis-à-vis du contenu mais aussi vis-à-vis de la relation en fait très sincèrement les deux parce que c'est dans les retours maintenant. Je me rends compte oui maintenant je me souviens qu'ils m'ont fait des retours aussi par rapport à la relation que j'avais instaurée mais ça se dit à demi-mot parce que… et en même temps ils étaient relativement cashs Ahahahah…(Rires) ils étaient cashs et en même temps sans être suffisamment précis et je vous dis il m'a manqué le temps pour fouiller pour poser justement les questions qui vont bien pour savoir exactement où ils voulaient en venir et...voilà quelles étaient leurs attentes ce qu'ils remettaient vraiment en cause en détail sur moi et puis qu'est-ce qui... quel était leur part aussi... enfin voilà ! Tout ça, ça m'a manqué, ça a été très très rapide et donc relativement superficiel mais suffisamment quand même présent malgré tout pour que je tire quand même des... des leçons voilà que j'avance avec ça je sais pas si j'ai été claire vous voulez que j'explicite plus ?
RD39	18'43	Alors peut-être juste dire les retours qu'ils vous ont faits parce que vous avez eu des retours par rapport à cette relation et à la fin de l'année c'est ça qui est intéressant ils vous ont dit quoi ?

A2.39	18’58	Alors par rapport à la relation enfin moi ce que j'ai mis sur le plan de la relation c'est qu'ils m'ont dit qu'en fait ils me voyaient plus au collège et je pense que c'est parce que dans la relation j'ai été peut-être dans une attitude qui est plus l'attendu, de l’attendu du collège et alors justement j'ai pas creusé, j'ai pas creusé et effectivement j'ai pensé mais ils me l'ont pas dit comme ça le mot que vous avez employé mais ça m’est même pas venu à l'esprit après c'est juste que je me suis dit j'avais été trop peut-être dans une attitude de euhhh... trop maternelle quoi trop contrôlante enfin voilà c'est ça les mots qui me sont venus c'est pas de l'infantilisation c'est que j'avais peut-être été trop contrôlante trop... et que ce contrôle en fait au lieu de le mettre dans l'attitude j'aurais dû le mettre dans la structuration de cours en fait j'ai inversé les choses moi c'est-à-dire que j'ai dans ma façon de faire les cours en fait je fais ça et depuis longtemps et j'ai encore un petit peu de mal à structurer pour le public cible qui est le collégien ou le lycéen je suis beaucoup plus libre en fait que le système scolaire français le requiert mais en même temps c'est vrai qu'il faut que je sois plus dans des choses très très précises très structurées et par contre plus larges plus souples plus...oui au niveau de la relation moi j'ai l'impression qu'avec les adolescents j'inverse en fait je n'arrive pas encore à être plus lâche enfin je sais pas comment dire euhh... sur... du coup plus détendue sur la relation et plus structurée par contre parce que c'est le milieu scolaire qui veut ça avec un programme, attendu etc... et que c'est pas des adultes comme j'en ai eus pendant longtemps (Silence), qui comprenaient très vite qui étaient autonomes qui étaient motivés d'emblée etc... que j'avais pas besoin de motiver par justement une attitude “ structurante” d'une certaine façon voilà et j'aurais bien aimé en savoir plus et je n'ai pas réussi à en savoir plus pourquoi ils avaient cette image de moi qui serait plusssssss… voilà qui correspondrait plus à des collégiens par contre ce que je sais c'est que je pense qu'ils se trompent en partie je suis comme ça même avec les adultes je pense que j'ai... enfin... il y a certainement un côté, une volonté d'être très aidante et euhhh... et maternelle peut-être après ça c'est mon analyse à moi mais encore une fois j'ai pas eu leurs mots à eux donc peut-être que je me trompe que je me fais des idées que je relie des images derrière ça voilà.
RD40	22’02	Oui mais ça peut être une qualité d'être aidant ?
A2.40	22’08	(Silence) Et oui mais encore une fois comme je sais pas exactement le... le... le... pour eux en tout cas c'était pas favorable c'était péjoratif en tout cas quelque part puisque eux ne sont pas des collégiens après je leur ai pas dit j'ai pas voulu leur dire…
RD41	22’26	Enfin au lycée il faut quand même aussi les aider maintenant.

A2.41	22’31	Oui oui et puisque je ne leur ai pas dit parce que j'ai vu qu'ils étaient très... et que c'était un échange relativement informel finalement que j'avais pas préparé les questions j'aurais dû d'ailleurs la prochaine fois je pense que je ferai un questionnaire plus précis mais sans... sans... en écarter aussi la possibilité de l'informel mais je pense que je poserai des questions plus précises je pense qu'en fait c'est pas le côté maternel en fait qu’ils me reprochaient c'est comment dirais-je je...je...je….je...je pense que c'est... enfin j'en sais rien je sais pas exactement mais moi ce que j'avais envie de leur dire sur le moment, osé leur dire c'est que s'ils étaient comme ça c'est aussi que je sentais une immaturité de leur part mais vraiment une grande immaturité de la part de première qui sont en première technique ils étaient très agités mais...mais... une agitation qu’on voit chez les collégiens justement de la part de beaucoup de garçons mais aussi de filles donc une... voilà une spontanéité ça fuse voilà je réfléchis pas donc il y avait une grande immaturité par rapport à ce comportement en classe cette agitation qui était favorisée aussi par le grand nombre ils étaient trop nombreux 28 moi je pense que c'est trop d'ailleurs ça a été exprimé par une professeure plus expérimentée qui est titulaire en fait que les premières techniques s’étaient...s’étaient plaints du trop gros effectif qu'ils avaient à l'oratoire voilà ils s'attendaient pas ça dans le privé, voilà donc je sais qu'il y a une part de moi mais je sais que cette part de moi elle est aussi en partie induite par eux et ça on a pas eu le temps de le mettre en place...
RD42	24’36	Disons que le fait que vous soyez aidante visiblement vous me faites passer l'idée que ça les gênait un peu.
A2.42	24’37	(Silence) C'est mon interprétation le mot est dans je ne sais pas s’il est juste mais euhhh. beh ça les... alors ce qu'ils m'ont dit alors là j'isole un mot, une idée mais ce qu'ils m'ont dit aussi c'est qu'en fait j'ai passé beaucoup de temps à expliquer les choses quand ça n'allait pas euhhh... alors je n'ai pas su si c'était quand on corrigeait par exemple euhhh... et comme eux ils n'ont pas l'habitude de prendre des notes j'aurais dû préparer des corrections beaucoup plus structurées au tableau par moment au lieu de dire les choses oralement et que, en fait ça passait d'une oreille à l'autre et ça sortait euhhh et il y avait ça et puis je... par moment je... il y avait des cas de...de personnes qui me perturbaient tellement que je passais quelques secondes alors euh peut-être ils ont l'impression que j'y passe beaucoup plus de temps que quelques secondes par exemple je sais qu’il y a un garçon il parle de ce... ce... du système là il est vraiment... vraiment dans ce cas de figure d’immaturité de spontanéité d’irréflexions” de manque de méthodologie manque d'adaptation

		à la... à la classe et au système scolaire quoi il est pas à sa place du tout.
RD43	26’00	Mais alors Luna mais quand même vous me ressortez que ce qu'ils vous ont dit les élèves il faut le dire un peu de négatif quoi finalement.
A2.43	26’09	Oui mais alors ce qu'il y a de positif ils me l'ont…oui ils m'ont dit des choses positives mais pas par rapport à la relation parce que vous vous me parliez de la relation.
RD44	26’17	Dans la relation il y a que du négatif ?
A2.44	26’17	(Silence) Eh beh disons qu’ils n'ont pas posé le terme relation mais…
RD45	26’17	Voilà votre interprétation.
A2.45	26’19	Voilà en fait dans le positif ce qu'ils m'ont dit c'est qu’il y avait voilà qu'ils ont confiance que j'avais fait des efforts que... que... il y avait eu une amélioration dans la structuration des cours et que ça c'était super euhh... voilà quoi et… voilà qu'il y avait eu vraiment une évolution et qu'ils avaient besoin de ça et que euhhh... voilà et et euhh…
RD46	27’00	Voilà ça c'est intéressant quand même attendez je prends quelques notes d'ailleurs je vous enregistre mais c'est pour ça que tout à l'heure... c'est très intéressant je peux vous le dire.
A2.46	27’12	Vous me direz ce que vous trouvez d'intéressant Ahahah…(Riresss).
RD47	27’13	Je vous envoie le négatif je vous le promets je vous le promets Luna laissez-moi 24 heures et vous recevrez tout le négatif je plaisante évidemment, non Luna je plaisantais on est bien d'accord, alors Luna c'est intéressant donc d'un point de vue positif structuration des cours donc vous avez bien compris comment euhh... comment on va dire la préoccupation des autres en fait finalement c'est-à-dire que vous avez... par rapport à leurs attentes euhh… Voyez ce que je veux dire ? Euhhh voilà ... il y a pas eu un autre “truc” positif donc ?
A2.47	28’02	(Silence)
RD48	28’08	Réfléchissez ! vous avez le temps, enfin le temps oui.
A2.48	28’13	(Silence long) Dans leur retour ou dans ce que moi j'analyse ? dans le retour hein ?
RD49	28’25	Oui oui ah ah oui oui oui remarquez, vous pouvez aussi me faire part de votre analyse ça ne me gêne pas parce que les élèves parfois ne le disent pas mais on sait bien si ça va ou si ça va pas avec certains avec des groupes et si c'est la majorité ou pas.
A2.49	28’46	Alors dans le positif je dirais que y a les... il y a le fait que je... je me suis aperçue aussi de...de… de maladresses vis-à-vis justement de cet élève qui des... et je me suis aperçue un jour que

		je l'avais coupé dans son élan il me l'a dit mais là vous me coupez j'arrête je dis plus rien quoi parce qu'en fait je le corrigeais je le questionnais "mais est-ce que c'est vraiment ça" et puis des fois intempestivement enfin voilà il disait des choses et en plus en français c'était pas en espagnol jamais spontanément il fallait qu'on fasse tout un travail de conversion vers l'espagnol donc, enfin après avec ma tutrice sur place elle m'a expliqué qu'il fallait l'admettre de certains élèves parce que ça peut pas être autrement vu leur niveau faible et donc au cours suivant euhh... je me suis aperçue sans regard extérieur du tout que là, j'avais commis une maladresse, que j'avais été vraiment à l'encontre de ce que je veux et de ce qu'il faut faire, et quand les élèves sont passés " attends avant de rentrer je voudrais…et c'est les seuls exercices que j'ai trouvés pour avoir un peu d'échange parce qu'on manque de temps, ils avaient un emploi du temps terriblement chargé et je lui ai dit avant qu'il rentre en classe quand tous les autres sont rentrés je lui ai dit que... je sais plus comment j'ai exprimé ça que la dernière fois effectivement il avait raison je l'avais coupé et que je m'en excusais et que voilà c'était parce que j'étais dans le feu de l'action que j'avais besoin de le corriger et que... voilà qu'il fallait surtout pas qu'il se coupe qu'il fallait qu'il continue à participer qu'il n'arrête pas de participer pour autant parce que ce qu'il dit même si c'est en français c'est pertinent parce qu'il y avait des choses pertinentes il y a pas que de l'impertinence d'ailleurs c'est marrant parce que ça fonctionne bien en fait il y avait des choses impertinentes qu'il disait, et il y avait des choses pertinentes dans son impertinence des fois, même sur le contenu pas seulement sur la façon de le dire, et donc là j'ai fait un grand sourire et il m'a dit "OK" par contre c'est quelqu'un qui a du mal à se canaliser, donc voilà il y a eu d'autres moments où il s'est exprimé où j'ai dû l'arrêter quand même j'ai dû lui dire " D'accord ! C'est bon !" parce qu'en fait sinon il part... et euhh... c'est gênant pour l'ambiance du cours voilà il y a ça et puis ce qui est positif aussi je pense c'est dans l'attitude je l'ai vu, les attitudes ont changé c'est moins agité, plus concentré, plus collaboratif à partir du moment où il y a eu un... un énorme épisode où je leur ai fait faire un écrit, une évaluation qu'ils étaient censés faire à l'oral et comme j'ai vu qu'ils n'avaient pas appris la leçon j'ai noté l'écrit et en fait c'est remonté aux oreilles du professeur principal et donc j'ai... je sais plus si j'ai finalement pris en compte cette note ou pas mais ce que j'ai expliqué aux élèves c'est que de cette classe je leur ai dit voilà " c'est vrai que ça vous a surpris j'en suis consciente" et je crois que j'avais pas pris en compte la note donc je leur ai dit que j'avais pas pris en compte la note ça y est ça me revient et puis qu'à partir de maintenant il fallait qu'ils sachent que cette façon de faire c'était normal que c'est comme ça que ça fonctionne car chaque séance ils peuvent être interrogés à l'oral ou à l'écrit et notés parce que c'est leur

		devoir d'élèves d'apprendre les leçons voilà et que ça il faut qu'ils intègrent dans leur tête faut vraiment qu'ils le sachent et alors là je pense ça puis c'est vrai que je faisais des évaluations beaucoup plus régulières et parce que je n'en faisais pas assez régulièrement , c'est vrai qu'on me l'a reproché je...je...je... je n'y arrivais pas c'est pas forcément quelque chose sur laquelle je suis… enfin… qui me parlent spontanément je trouve que d'évaluer les élèves ça prend du temps sur le cours et puis voilà... Cette façon d'évaluer en permanence moi ça me gêne un peu mais je me suis rendu compte que c'était bénéfique et pour l'ambiance du cours et pour moi pour mieux les connaître euhh... et pour connaître leur progression et euhh... et que donc j'avais des billes pour savoir ce qu'ils valaient et savoir sur quoi ils s'améliorent, leur dire, et le leur dire etc... donc oui les évaluations sont importantes je me suis rendu compte que c'est important après peut-être que la note telle qu'elle est conçue aujourd'hui mais pas forcément le... mais ça marche, ça marche dans le système français parce qu'on est dans un système et qu'on peut pas évaluer à l'anglo-saxonne ou je ne sais quoi ou les pays du nord les élèves ils sont dans un système français c'est pas possible, ils n'ont pas la même maturité (Silence).
RD50	34’16	Ouhai ! ...Bien sûr... Bien sûr.
A2.50	34’23	Enfin voilà ça a été très positif je me suis rendu compte que voilà (Silence)... moi je l'ai vécu comme positif d'ailleurs je leur ai dit, je leur ai dit est-ce que vous êtes conscient de pourquoi ça s'est mieux passé ?...et qu’il y a eu des améliorations et des notes meilleures ? Des gens qui ont amélioré leur niveau mais est-ce que vous le savez ? Moi j'ai ma petite idée et puis ils ont pas su me répondre et je leur ai dit moi je pense que c'est parce qu'il y a eu plus d'évaluations, quelque part ça les a gênés je pense qu'ils ont pas voulu l'avouer parce que, quelque part, parce qu'à la fois c'est intéressant pour eux mais à la fois ça les contraint à du travail plus régulier.
RD51	35’03	Alors Luna je reviens un peu la sur le début de l'entretien à un moment où vous avez dit au moment des séances de GFAPP vous apprenez à mieux gérer vos émotions, est-ce que cette situation a été reproduite devant les élèves ? De mieux gérer ses émotions ?
A2.51	35’21	(Silence) euhhh... globalement !
RD52	35’30	Oui face à eux oui oui bien sûr.
A2.52	35’31	Ça dépendait… J'ai fait des... des efforts j'ai vraiment fait des efforts justement pour ne pas m'attarder sur les cas ça je reconnais que c'est un point sur lequel je m'aperçois que je gère mieux une émotion quand je vois que j'arrive à prendre du recul et à ne pas m'appesantir sur un cas qui perturbe la classe, par

		exemple parce que moi j'ai besoin de beaucoup d'attention en fait en gros je vois qu'il y a des profs qui peuvent faire cours dans le brouhaha et avancer malgré tout moi je ne peux pas je ne peux pas ça allège pour moi parce que parfois il y a des élèves qui sont... mais j'ai... j'ai... compris que j'arrivais à mieux gérer mes émotions quand…quand je voyais que je... mais c'était irrégulier encore une fois ça dépend de l'état dans lequel on est…c'est ça qu'ils disent.
RD53	36'22	Mais justement est-ce que le GFAPP, vous avez vu… on apprend à mieux garder en GFAPP euhhhhhh…. Est-ce que vous pensez que ça a eu justement un impact parce que justement quand même c'est vous qui le dites justement " j'ai mieux géré mes émotions" Euhhh… est-ce que vous expliquez à quoi c'est lié ?
A2.53	36'55	Moi je pense que oui c'est lié à une prise de conscience durant le GF... enfin le GAPP et aussi en présence des élèves je vois que les émotions qu'on dégage enfin qu'on dégage en tant que prof, induisent des choses, donc les émotions si on est soi-même tendu stressé ou euhh...ou euhhh... ou qu'on se met en colère euhhh... ça génère des émotions aussi chez les élèves qui sont pas forcément après tout en étant... parce que j'ai vu que quand la colère est juste, mais exprimée de façon juste aussi dans le sens où ça n'explose pas, ça ne déborde pas, mais ça reste présenté très très physiquement et très au niveau des paroles et du ton et que... voilà que ça prend pas des proportions, que ça déborde pas au niveau temps et au niveau de l'expression, là il y a quelque chose quand même de positif, la colère peut être positive mais voilà je oui j'ai... j'ai… j'ai... voilà c'est en vivant aussi les situations des fois que je me suis rendu compte de choses quoi mais oui oui ça a permis oui le GAPP je pense que euhh... je me souviens plus à quel moment effectivement j'avais fait le lien avec les émotions et j'avais vu que c'était important de savoir les gérer euhh... face aux élèves, mais je me pose encore la question quand même s'il y a pas moyen de les faire vivre et d'en parler même de parler avec les élèves, qu'est-ce que c'est qu'une émotion ? pourquoi on a des émotions ? Comment elle peut être interprétée et qu'est-ce qu'il y a derrière ? Qu'est-ce qu'il y a derrière et savoir les exprimer savoir relativiser les uns et les autres quoi (Silence) parce que derrière du stress il y a la faim, l'envie d'aller manger des fois.
RD54	39'05	Oui... oui oui un trop-plein oui oui.
A2.54	39'09	Un trop-plein ou des choses que les élèves vivent aussi et moi je les ai invités parce que j'avais assisté à la conférence sur les émotions à Toulouse quand il y a eu la présentation de cette association et avec les premières j'ai... j'ai donné quelques bribes mais j'ai pas réussi à bien... bien cerner le truc et à bien les partager avec eux ça, alors qu'avec les secondes il y avait un

		effectif plus réduit ou il y avait une concentration au niveau du coup plus... plus importante et j'ai réussi à intégrer euhh... les émotions dans mon cours c'est-à-dire je leur ai parlé des émotions et… et le besoin qu'est-ce qu'il y avait derrière les émotions, qu'est-ce que c'était les émotions, et qu'ils n'hésitent pas à me dire quelles étaient leurs émotions par moment, parce que les émotions ça peut aussi jouer sur leur attention en classe, leurs apprentissages comment on se sent et la relation qu'on...qu'on pose et que moi je... moi-même j'exprimais hein mes émotions je leur disais quand j'étais fatiguée ou sans énergie, c'était le dernier cours avec les secondes, en fait j'avais pas d'énergie pour les canaliser je leur dis "écoutez j'ai pas d'énergie" et là je viens d'entendre une élève qui m'a dit, enfin elle a exprimé qu'elle avait la tête qui tournait donc on est plusieurs à ne pas avoir d'énergie à se laisser embringuer dans la dispersion, là c'est le dernier cours et on va se recentrer un peu sur un semblant de travail et ensuite on repart sur le jeu mais là, il faut qu'on se calme (Silence).
RD55	40'48	Ouhai…(Silence) Ouhai... je prends note en même temps…
A2.55	41'06	Mais c'est pas dans la formation de l'ISFEC que j'ai appris ça, ça a été un jour où... un weekend ou je me suis dit tiens ça ça va me nourrir pour….Riresss voilà !
RD56	41'21	Oui oui ….bien sûr.
A2.56	41'22	Je vais aller à cette conférence (Silence) je sais pas si j'en avais déjà parlé en fait peut-être je ne me souviens pas dans de notre entretien (Silence) et je suis contente je pense que par rapport à ça il faut que j'aille encore plus loin parce que j'en ai parlé avec un...un collègue dernièrement qui m'a dit que lui, systématiquement il disait à ses élèves effectivement dans quel état il était et que ça lui fait une autre relation quoi, et que c'est vraiment important parce que des fois il arrive en cours en étant complètement conscient de ne pas pouvoir assurer le cours normalement et puis il le dit (Silence).
RD57	42'12	Alors est-ce que vous pensez avoir eu de l'influence sur vos élèves Luna ?
A2.57	42'29	Alors là c'est la grande inconnue, c'est la grande inconnue parce qu'en fait je pense il y a plein de choses qu'on maîtrise pas dans ce qu'on dégage euhhh... je... j'ai... je pense que oui par rapport à certaines personnes qui dans le respect la collaboration dans l'animation du cours qu'elles mettent leur participation je vois très bien que j'ai besoin de ça et que je... et qu'on a besoin de ça pour que le cours réussisse en cours de langue on peut pas se contenter de 3 élèves qui participent en terminale c'est pas possible ! C'est pas possible ! Donc il y en a qui ont été par exemple en terminale euhh... hyper collaboratifs qui ont compris enfin mais... mais ce sont déjà des élèves convaincus voilà donc

		et malgré des fois l'envie de se relâcher, j'ai vu quand même qu'ils faisaient l'effort donc je sais pas trop de la poule ou de l' œuf est-ce que… intrinsèquement ils sont participatifs et que même quand ils sont épuisés ils donnent d'eux-mêmes euhhh... du mieux qu'ils peuvent où est-ce que c'est moi qui par... en sollicitant enfin voilà quoi, leur faisait comprendre mais il y avait des moments aussi où j'ai senti qu'il y avait une étude d'un poème, ils n'étaient pas du tout partant en espagnol d'étudier un poème, les tableaux, les poèmes surtout en terminale ils ont l'air de...C'était des scientifiques en plus ça leur passait au-dessus de la tête et notamment le jour où ils étaient en groupe réduit pour des raisons d'organisation Voltaire je crois qu'il y avait l'épreuve Voltaire d'organisée, il y a certains élèves qui étaient absents et ce jour-là j'ai compris qu'en fait j'ai pu palper de façon plus fine plus...plus… enfin j'ai pu comprendre de façon plus évidente voilà qu'ils s'impliquaient quand même et qu'ils essayaient de s'impliquer et que quand même...et que j'avais réussi quand même à les intriguer à les intéresser par des questions par des relents.
RD58	44'52	Et ça vous ne le faisait pas au début de l'année ou à un tiers de l'année vous le faites à partir de maintenant ? Enfin depuis que vous avez participé à ces séances de GFAPP peut-être enfin je ne sais pas.
A2.58	45'08	Non non non je pense que je le fais quand je sens... je le faisais même au début de l'année quand je sentais qu'il y avait pas ça tout à coup je mets... je mets ma passion dans ce que... je m'applique plus... je m'applique plus pas au niveau scolaire didactique pédagogique mais tout d'un coup il y a moi Luna….
RD59	45'30	Dans la compréhension des autres, de leur fonctionnement ?
A2.59	45'34	Non dans la façon dont je fais passer les messages dans la façon de les intéresser de faire passer ma passion pour l'espagnol de les intéresser de les captiver.
RD60	45'47	Oui...oui...oui….oui !
A2.60	45'49	Mais très souvent je me laisse enfermer quelque part dans... dans... dans quelque chose de fabriqué d'attendu par rapport à la didactique etc... et ma passion, des fois, très souvent elle ne s'exprime pas euhhh...elle s'exprime quand je sens vraiment qu'ils s'endorment et euhh... je sais pas pourquoi je sais pas parce qu'en fait j'ai l'impression que beaucoup de classe pour l'espagnol n'ont pas un grand intérêt donc la passion j'arrive pas à toujours à la faire passer d'emblée sauf quand je sens qu'il faut absolument que je les secoue, que je les réveille, et que je suscite leur intérêt parce que là il y a quand même enjeu, ça fait partie

		du programme et que la poésie c'est pas qu'un truc d'une autre planète, c'est des mathématiques aussi, d'ailleurs je leur ai dit une fois parce que leur prof de maths fait des poèmes et tout d'un coup j'ai eu la lucidité de leur dire vous êtes matheux vous êtes des scientifiques sachez que beh les poèmes c'est mathématiques il suffit de l'aborder comme ça et puis tout d'un coup ils m'ont dit " ah c'est ce que nous dit notre prof de maths et tout d'un coup comme ils adorent leur prof de maths paf ! Ils ont fait le lien et il y a eu un truc Ahahaha Riresss.
RD61	47'25	Oui un petit peu comme la philosophie d'ailleurs ? Mais euhhh donc... bon écoutez Luna on va s'arrêter là , de toute façon il y a plus trop grand chose à dire parce que... il y en aurait peut-être euhhh… si vous en avez à froid je vous rappellerai et si vous pensez avoir oublié des choses vous me direz ce que vous voulez rajouter.
A2.61	48'15	Peut-être que ça me viendrait plus facilement si vous disiez quelles questions éventuellement nous n'avons pas abordées….
RD62	48'25	Non non non non c'est même pas ça, on a fait, quand même moi ce qui m'intéresse c'est la relation à l'élève c'est pas avec les collègues c'est pas...euhhh alors il y a peut-être une question... bon enfin écouter Luna je vais poser ça déjà, ce que je note qui est ressorti quand même pour votre…. ce qui a l'air de s'être développé ça je l'écrirai pas dans l'interview je couperai l'interview avant ce que je note ce que vous avez quand même fait ressortir, la confiance en soi vous allez faire ressortir la régulation des émotions, l'empathie, ça c'est très clairement ressorti, et la préoccupation des autres voilà, on peut penser qu'au travers de cette interview vous avez développé du capital émotionnel en participant à ces GFAPP sur ces axes avec des billes avec des insuffisances comme quand vous me parliez de conscience de soi même dans la régulation puisque vous m'avez dit parfois la colère était bonne conseillère c'est rare, mais ça arrive et même si vous n'avez pas régulé ça ne veut pas dire forcément que vous n'avez pas régulé, c'est ce que vous avez pensé, que là elle était utile cette colère, c'est différent vous voyez ce que je veux dire ?
A2.62	49'30	L'expression enfin la forme de l'exprimer oui !
RD63	50'15	Et l'empathie est ressortie parce que du coup en écoutant les autres pendant les GFAPP et bien vous avez écouté vous vous êtes écoutée... pardon vous les avez mieux compris voyez parce qu'il y a vraiment des qualités qui sont ressorties qui m'intéressent vraiment euhhh... ça ne veut pas dire que tout est lié au GFAPP mais même la didactique en fait vous avez fait des efforts dans la didactique alors là c'était pas dû qu'au

		GAPP mais bon voilà quoi, c'est comme ça en tout cas moi j'ai noté 4 compétences qui sont ressorties, la confiance en soi, la régulation de soi-même, l'auto-évaluation, peut-être sur les émotions que vous ressentiez et l'empathie et même la compréhension organisationnelle c'est-à-dire la préoccupation des autres voilà de ce que j'ai noté il y a 4 compétences qui me paraissent il me semble qu'on pourrait penser, attention prudence, que le GFAPP a contribué au développement de ce capital émotionnel sur ces points parce qu'après il y en a des tas d'autres mais celles-là elles sont ressorties.
A2.63 PAS D'HEURE		Hum hum ! D'accord.
RD64	51'52	Vous pouvez ne pas être d'accord moi j'ai….
A2.64	51'56	Je saurais pas dire… effectivement le GFAPP ben si forcément comme c'est un exercice d'écoute je pense que tout exercice et tout qui se développe avec la pratique, ça j'en suis convaincue mais voilà après je pense que la relation avec les petits groupes parce que je l'ai clairement noté...

ENTRETIEN LUNA FOLLOW UP Durée 1'03'41

Le 12/06/19

Code	Temps	Contenu
RD1	0'12	Alors Luna c'est bon on est reparti. Alors la 1ère question que je pose là euh depuis un an donc date de la formation qui s'est arrêtée, bon après il y a eu les vacances évidemment il y a eu la fin de l'année, les vacances qu'est-ce qui s'est passé d'un point de vue professionnel euh cette année toujours le même lycée ou même collège c'était lycée l'année dernière avec le public de filles ?
A3.1	0'43	Voilà l'année dernière c'était lycée et cette année c'était collège.
RD2	0'55	Et cette année c'était collège ok. Alors est-ce qu'il y a eu une différence notable et à quel niveau ?
A3.2	0'57	Ah oui il y a eu une grande différence alors au niveau de la gestion des élèves donc en fait c'est pas la même expérience c'est pas…. C'est le rapport la relation…
RD3	1'31	Oui oui bien sûr la relation est bien différente alors ils sont comment ces élèves ?
A3.3	1'35	Comment sous quel point de vue ?

RD3	1’39	Tous les points de vues.
A3.3	1’40	Rires…Ce sont des adolescents pour moi en fait ce sont des adolescents et en fait objectivement je ressens qu’il y a une différence de maturité entre le collège et le lycée c’est normal (silence).
RD4	2’14	Et on peut en savoir davantage ou pas ?
A3.4	2’22	Euh par rapport à la différence euh c’est ça, alors forcément pour moi le savoir-faire à mettre en œuvre quoi qu’on en dise…voilà j’avais déjà eu une année d’expérience derrière moi dans un lycée et que donc j’étais censée savoir-faire au collège. Pour moi c’était pas la même chose… il y a d’autres choses à mettre en place dans la posture.
RD5	3’25	Euh en fait ce qui est soulevé ici c'est que la formation avait pas forcément prévu euh la gestion de classe au sens large pédagogique didactique au collège.
A3.5	3’53	Disons que la formation elle donne des éléments sur les adolescents à leurs différents âges en terme de règlement, pour moi j’ai pas l’impression de maîtriser, la formation ne m’avait pas apporté une grande connaissance sur les adolescents et les adolescents à difficulté qu’on a aujourd’hui, pour après amener des différences, pour après solutionner j’étais quand même… j’ai avancé mais trop lentement alors est-ce que c’était la maturité, le recul, la pratique sur le terrain qui m’ont forcément appris des choses … je viens de lire un livre il y a pas longtemps je pense qu’il y a plein d’erreurs que je n’aurais pas commises.
RD6	5’08	Un livre ? Ah oui lequel ?
A3.6	5’09	Oui alors c’est un livre que moi j’ai trouvé super et que j’ai vu trop tard c’est un livre très pratique il y a des programmes de rentrée, il y a le sommaire, et puis l’index plus un dvd avec des attitudes enfin des scènes entre profs et élèves, mais par contre on voit assez bien ce qui est the wrong way qui est la mauvaise façon de faire.
RD7	5’53	Le quoi ?
A3.7	5’53	Le wrong way en ce moment suis en plein dans l’anglais donc les mots me viennent plus en anglais qu’en français je suis plus en avance en fait il y a une scène euh trois cas de situations dans ce dvd il y a à chaque fois la mauvaise posture et l’autre c’est la bonne posture pour la même situation.
RD8	6’20	Alors je répète wrong way ça s’écrit comment ?
A3.8	6’27	Wrong way (elle épelle) le téléphone déforme un peu et ce livre s’appelle « l’ABC des profs 123 clés pour faire cours » pour parler de la formation à l’ISFEC …. et si on m’avait donné concrètement une biographie je pense qu’il y a beaucoup d’erreurs que je n’aurais pas commises alors je dis ça avec un bémol évidement parce que encore une fois quand on dit quelque chose et qu’on va sur le terrain c’est le genre de livre qu’il faut avoir avec soi et qu’il faut remettre son nez au fur et à mesure des besoins mais le livre est classé par des points chapitre par chapitre ou par le point qui pose problème. Je viens de m'apercevoir qu'il y avait absolument des choses euh dont j'avais besoin. Ce n'est pas le seul livre mais ce livre est plus ludique et plus rapide, plus pratique aussi on peut le lire…sur la pédagogie qu'on a envie de vivre à mettre en place dans la posture.

RD9	8’25	C'est fou parce que ça veut dire que la formation quand on entend ça, c'est fou de se raccrocher à un livre ça veut dire que la formation et bien elle n'a pas joué son rôle.
A3.9	8’40	Encore une fois la formation me concernant elle date de l'année dernière.
RD10	8’47	C'est justement pour ça, c'est pour ça qu'on fait le point.
A3.10	8’47	L'année dernière déjà j'avais fait des retours à l’ISFEC parce qu'ils en avaient fait la demande, que les étudiants fassent des retours, des remarques pour améliorer la formation, les choses utiles, les choses à améliorer, pour moi elle n'est pas assez pratique, elle n'est pas assez pratique il y a toujours des cours encore, ou il y a du PowerPoint on ne peut pas gérer le PowerPoint parce que ce ne sont pas euh des professionnels du PowerPoint, je ne veux pas non plus faire une généralité parce que il y a des cours chouettes, formidables et en fait on sent bien que le formateur essaye de mettre en place un travail de groupe une série de questions à partir de cas pratiques, des choses qui font prendre conscience de situations qu’on a déjà vécues mais pour moi le grand manque c'est la préparation des séquences de cours qui ne sont pas faites. L’année dernière j’ai cru comprendre par une amie qui m’a dit que les étudiants préparaient ensemble leurs séances et leurs séquences en groupe en cours, donc en fait l’avantage on peut voir comment on travaille, comment on peut travailler aussi en groupe, le fait de travailler aussi en équipe mais le fait de travailler comme ça, ça permet de voir le travail, la perte de temps qu'on peut avoir, les mauvaises habitudes de travail quand on est tout seul chez soi, là on peut le voir à l’ISFEC ça se fait pas ça et moi j'ai eu des difficultés par rapport à ça, je pense que ça m'aurait beaucoup apporté et je pense que des jeux de rôle…faire venir aussi un intervenant extérieur pour la communication, faire des jeux de rôles, c’est très richissime par exemple la communication non violente parce que les cours entraînent la passivité et beaucoup d’étudiants se retranchaient derrière leur ordinateur…
RD11	12’32	Euh ouai mais justement ce qui ressort c'est le GFAPP enfin le GAP le GFAPP à l’ISFEC ça s’appelle, il ressort encore une fois aussi qu'il est insuffisant en terme de nombres de séances.
A3.11	12’59	Peut-être, peut-être qu'il est insuffisant parce qu’effectivement enfin moi cette année effectivement je me rends compte qu’il aurait fallu que je le mette en œuvre et je n’ai pas eu le réflexe…
RD12	13’26	C’est-à-dire du GAPP ?
A3.12	13’28	Ah oui oui peut-être avec la pédagogie je sais pas en tout cas j’aurais pu faire appel aussi à Mme XXXX (formatrice) poser des questions en sachant que je n’étais plus dans la formation quand même c'était pas une obligation parce que j'avais validé l'année dernière ma partie théorique du cours sauf la gestion et la didactique, je devais les reprendre et puis je n’avais pas vraiment le temps, j’avoue que je n’avais pas vraiment le temps, je voulais me consacrer justement à toute cette formalisation qu’on nous demande dans les validations, de taper au propre les séances, les séquences, les progressions, qu’on nous demande d’analyser, moi

		c’est très chronophage je me suis rendu compte que c’était utile mais très chronophage, aller voir ma tutrice aurait été plus formateur.
RD13	14’35	Oui bien sûr oui bien sûr justement si on y revient sur ce GFAPP encore une fois qu’est-ce qu’il… s’il était mis en place permettrait d'améliorer quelles compétences, il permettrait d'améliorer euh comme le professeur que vous êtes que les autres professeurs sont voilà qu'est-ce que ça permettrait parce que là visiblement c'est ce qu'il ressort qu'il manque dans la formation … le GFAPP manque qu'est-ce qu’il permettrait de développer cette année chez le professeur ?
A3.13	15’28	Je pense qu’il permettrait de développer une certaine confiance en soi en faisant prendre conscience de la confusion du professeur entre le fait d’assumer une posture d’adulte référent et une fonction d’élève (stagiaire à l’ISFEC) je pense aussi que ça permettrait d’améliorer une certaine assurance par rapport à des personnes prises en main, voilà ce sont des propositions alors qu’on est pas complétement dans son rôle étant donné qu’on nous infantilise on veut rentrer dans le moule sans faire de vagues et là je sais pas…
RD14	16’53	Ah oui oui bien sûr…bien sûr ça serait la seule compétence, la confiance en soi, il a été mis en évidence la réactivité par rapport à plusieurs situations mais…
A3.14	17’06	C’est de devenir pleinement professeur il faut créer un… il faut vraiment des connaissances sur soi pour avoir des choses à dire je crois que la posture qu’on doit adopter en tant que prof elle repose à la fois sur les connaissances de notre discipline qui nous donne la légitimité face aux élèves mais aussi la connaissance de soi.
RD15	17’41	Ouai et donc le prof faisant partie d’une équipe de personnes qui réfléchissent ensemble sur leurs pratiques.
A3.15	17’54	Tout à fait, tout à fait sachant que la question que je me pose se situe sur la hiérarchie, la vie scolaire…est-ce que tous les gens qui font partie du système font eux-mêmes un retour d’expérience ?
RD16	18’24	C’est tout à fait possible. Il y a des lycées qui le font moi le centre de formation donc j'étais le directeur qui était un centre congréganiste XXXX pour ne pas le citer euh euh c'est leur culture de chaque établissement en principe… doit organiser des GAPP voilà.
A3.16	18’49	Dans chaque établissement ….Ce serait super, ce serait formidable effectivement on est pressé dans une posture bancale entre le prof référent et le stagiaire moi je l’ai découvert l’année dernière où on a l’impression de ne pas être grand-chose, certains membres de l’établissement nous négligent parce qu’on est pas encore titulaire on a l’impression qu’on est rien…après c’est juste une impression on pointe du doigt ce qui n’allait pas… qui finissait sur le bureau de la directrice on cherche la petite bête.
RD17	20’13	Non, non c’est normal il n’y a pas de problème.
A3.17	20’28	J’ai un mauvais vécu cette année, j’ai eu un très mauvais vécu cette année alors qu’au contraire j’étais dans un établissement plus petit et donc la direction était plus proche, le lien…des relations….

RD18	20’58	Oui ça c’est vrai il faut se méfier des apparences effectivement parfois on est assez étonné hum oui c'est vrai il faut l'avouer donc le GAPP manquerait pour effectivement réfléchir sur la pratique euh j'allais presque dire, hein tout à fait, c'est tout à fait intéressant parce que l'année dernière si on récapitule ce qui avait été dit après les séances de GFAPP de l’ISFEC il est ressorti des qualités que vous aviez développées, des compétences que vous aviez développées est-ce que vous vous rappelez lesquelles ?
A3.18	21’59	Une écoute plus large sinon parce que j’ai pas l’impression d’avoir gardé cette force en moi parce qu’elle n’a pas été entretenue après, j’étais dans un autre milieu dans un autre contexte… le GAPP ne permet pas seulement de se regarder soi ou de regarder les autres mais de voir tout le monde avec pour chacun une part de responsabilité et d’identifier les ressources et de ne pas être seul à porter la responsabilité ni la solution.
RD19	22’30	L’année dernière, je parle de l’année dernière bon la formation n'était pas tout à fait terminée mais on n'en était pas loin en tout cas le GFAPP avait eu lieu.
A3.19	22’43	Alors tout à coup il me vient une chose supplémentaire que ça amène, ça amène du lien, une prise de conscience du fait qu’on est tous reliés et cette « reliance » permet de se dire j’ai pas la solution mais je réfléchis avec les autres…
RD20	22’54	Oui c’est ça.
A3.20	22’55	C’est énorme c’est très important même si cette année je trouve enfin j’avais eu l’impression par moment de ne pas dialoguer dans l’équipe, je pense que je m’y suis mal prise au niveau des qualités que j’avais développées euh…
RD21	23’23	Réfléchissez, vous avez le temps.
A3.21	23’33	(Long silence). Oui en fait pour moi un des apports majeurs que j’ai gardé en tout cas, une capacité à ne pas tout prendre sur soi.
RD22	24’01	Peut-être alors mieux réguler ses émotions négatives ?
A3.22	24’07	Je sais pas parce que j’ai perdu certains bénéfices du GAPP, étant donné que je ne pratiquais pas et je me sentais à nouveau pressée de porter toute la responsabilité de ce qui peut arriver de fâcheux.
RD23	24’32	Et oui.
A3.23	24’37	La tendance qu’on va avoir à se plaindre, mais on est dans un milieu de la tourmente, non on est dans les deux pôles, la responsabilisation totale et d’un autre côté le fait de rejeter la responsabilité vers l’extérieur et je le gère, je prends sur moi j’essaie d’avoir du recul avec des objectifs pour savoir comment réagir mais j’ai donné une mauvaise image de ce que j’ai vraiment vécu et le GAPP m’aurait permis de trouver les ressources à mon sens.
RD24	25’09	Oui, oui c’est ça enfin c’est ça en tous les cas ce qui ressort de votre bouche Luna, parce que ne pas prendre tout sur soi ça veut peut-être dire cela exactement de prendre du recul.
A3.24	25’34	Oui, oui parce que… en fait …ça peut être des trucs à travailler… se remettre en question, on nous le demande en permanence et puis c’est

		très fort il y a eu un moment où j'ai craqué, j'ai craqué dans le sens où j'ai demandé à des proches de me faire des retours positifs sur moi, autour de moi, de m'envoyer du positif, j'avais besoin de recevoir des ondes positives, des mots pour me requinquer pour récupérer des forces et quelque part …à force de me voir attribuer des points négatifs je me suis sentie dévalorisée, non seulement en tant que professeur mais aussi en tant que personne à part entière, pour moi cette année ça a été… de tout ce que j'attendais… très négatif.
RD25	26'59	Et oui bien sûr j'entends…j'entends bien… Euh alors Luna quand même qu'est-ce qui aurait été positif et qui serait issu de la formation ?
A3.25	27'16	(Long silence) De didactique ou de pédagogique ?
RD26	27'32	Ah ce que voulez mais la formation au sens large là.
A3.26	27'45	Il y a beaucoup de choses à améliorer dans la formation mais le fait de pouvoir échanger avec les étudiants ou d'évoquer des cas pratiques du vécu, de pouvoir échanger, de pouvoir également de façon plus formelle parler avec les tuteurs les formateurs et les aspects pratiques des exemples au niveau didactique pour les animations de cours j'ai demandé une visite conseil.
RD27	29'14	Oui une visite conseil oui.
A3.27	29'14	Oui pour les problématiques, et elle m'a dit surtout ce qui n'allait pas et elle m'a dit ce n'est quand même pas à moi de vous donner des réponses vous avez pour ça votre lycée et du coup elle me renvoyait à ma tutrice.
RD28	29'40	Ça c'est ce qu'on appelle l'empathie ça (humour).
A3.28	29'46	C'est impressionnant sur le moment j'ai souhaité la visiter pour qu'elle me donne des outils plutôt que de me dire ce qui n'allait pas.
RD29	29'58	Alors on peut penser je vais pas me faire l'avocat du diable on peut penser que… effectivement la personne n'a pas été adroite cela dit c'est vrai qu'en général quand les formateurs visitent des stagiaires voire des jeunes professeurs on est essentiellement axé sur les pistes de réflexion donner des pistes …c'est vrai que… après il appartient aux stagiaires de prendre la piste la plus idoine, appropriée donc mais c'est vrai que là il y a eu effectivement une exagération sur la forme je dirais peut-être plus que sur le fond semble-t-il euh puisque que voilà elle aurait quand même peut-être pu vous proposer des pistes, des axes que vous auriez pu prendre en fait …
A3.29	31'14	Moi ce que j'avais envisagé l'année dernière c'est d'aller la voir mais cette année elle m'a dit et en plus l'année dernière vous, mais qu'est-ce que c'est que ça, elle était vraiment en colère d'aller la voir alors que même ma tutrice (de la formation) m'avait dit que c'était une bonne idée aussi elle ne voulait peut-être pas que on la voit elle ne voulait pas que je voie ses lacunes, ses défauts, alors que tout le monde a des défauts.
RD30	32'13	Ce qu'il faut dire les professeurs ont tout au long de leur carrière des défauts puisque chaque groupe est différent, chaque élève est différent donc ce qui va passer avec bon nombre d'entre eux, ne va pas passer avec d'autres, on en apprend tous les jours et du coup ben une fois de plus, ça

		j'ai envie de dire s'il y avait eu des séances de GFAPP peut-être auraient-elles permis de réfléchir sur des pistes.
A3.30	32'59	Oui là, je ne sais pas (silence), je pense que ça aurait éviter de rentrer dans des choses presque irrémédiables, des choses… et je me revois pas du moins, il y a plein de choses que je n'ai pas vues, que j'étais trop dans l'empathie. Après, au début de l'année, on me reprochait d'être trop sévère, j'ai fait des fautes. En formation, j'avais vu d'être très ferme dans les premiers cours que j'avais vus au début de la formation et moi, on me l'a reproché, d'être sévère plus tard et je suis allée à l'inverse. À un moment donné, il y a eu une exigence de la part des élèves et je pense qu'avec le GAPP ça m'aurait aidée à comprendre là où je me fourvoyais…
RD31	34'50	C'est marrant parce que justement l'année dernière j'allais vous le dire, vous aviez fait ressortir Luna l'empathie, voilà, vous l'aviez faite ressortir cette empathie et là on vient d'en parler plus ou moins la bienveillance, l'empathie était visiblement excessive alors par moments
A3.31	35'14	Il y avait parmi les élèves un élève qui mettait le désordre et j'ai eu des réactions excessives et c'est remonté à la direction, on me l'a reproché, je peux me tromper, je me revoyais pas faire ça, je me suis peut-être pas rendu compte mais dans l'instant on est sur le coup d'une grande émotion c'est vraiment le sentiment que j'ai.
RD32	36'14	L'année dernière euh cette empathie est ressortie elle était mieux régulée, elle était plus j'allais dire fidèle à elle-même dans toute sa splendeur c'est-à-dire l'empathie est quand même un juste milieu, pas un excès sinon on n'est plus dans l'empathie. C'est ni un excès ni un manque, c'est quelque chose justement on arrive à comprendre l'autre tout en sachant garder quelques distances est-ce que c'était mieux l'an dernier que cette année ça notamment après le GFAPP l'année dernière, et du coup cette année comme il n'y en a plus, qu'est-ce que vous en pensez ?
A3.32	36'55	Oui je pense que l'année dernière j'étais quand même plus dans la justesse dans la relation que j'avais avec eux, j'ai l'impression qu'en travaillant sur moi que je me remettais pas en question profondément sur ma personne, je faisais mes cours mais cette année je trouve qu'il y a eu un concours de circonstances une direction nouvelle, une vie scolaire qui n'était pas dans l'échange…mais parmi les choses que j'ai pu clairement identifier, c'est peut-être la relation qui aurait peut-être pu m'apporter et tout ça, ça m'a mise en détresse
RD33	38'17	Je comprends, je comprends très très bien
A3.33	38'24	Je suis claire vraiment ?
RD33	38'25	Très très claire … Alors quand même donc est-ce qu'il y a eu aussi alors on l'a un peu abordé, mais pas de façon… directement, dans la gestion de classe, dans la relation à l'élève, si on devait récapituler qu'est ce qui positif qu'est ce qui est négatif depuis le début de l'année, si on devait synthétiser ?
A3.33	39'13	Alors ce qui est positif depuis le début de l'année dans la gestion de classe, c'est malgré tout le dialogue que j'ai instauré avec certains élèves et avec certains collègues je me suis trouvée …quand même et puis aussi

		le fait de descendre dans l'arène, d'être un peu moins sur le piédestal quand on allait récupérer les élèves dans la cours de récréation, on était un peu au-dessus des élèves et moi je ne me sentais pas de crier et de leur dire de se mettre en rang de se mettre en place pour aller en cours. J'ai descendu les deux ou trois marches qu'il y avait entre nous, les professeurs et les élèves, physiquement, j'ai pu effectivement par moment me mettre à leur niveau et puis à d'autres moments on le faisait parce qu'il le fallait euh… donc je suis contente de ça et puis j'étais moins fatiguée que l'an dernier quand même donc il y a eu des moment où j'étais quand même… c'était pas tout le temps, quand même, il y avait des moments où j'avais l'impression d'être en contact avec tout le monde et d'arriver à être très posée calme à ne pas élever la voix mais juste avec le regard effectivement pour pouvoir capter l'attention, et puis il y a des moments où il y a eu de la colère quand même je me suis mise en colère et là, le fait de voir certains regards d'élèves particulièrement sensibles qui semblaient un peu dépassés par ma réaction, ça m'a énormément aidée à ajuster ma propre réaction. Là je me suis dis, je monte trop haut je redescends. Rires…
RD34	41'23	Encore une fois là c'était encore une bonne façon de réguler un petit peu
A3.34	41'30	Oui et puis j'ai essayé de beaucoup évoluer à bon escient et j'ai essayé d'observer de ressentir pour réguler euh l'attitude euh voilà.
RD35	41'50	Et qu'est ce qui pourrait l'expliquer justement cette régulation, cette auto-régulation, ça c'est intéressant quand même ?
A3.35	41'58	Qu'est ce qui pourrait l'expliquer ?
RD36	42'00	Oui euh… justement on a beaucoup souligné que les GAPP manquaient justement et que visiblement il y avait une perte de régulation tout à l'heure et pourtant elle réapparaît là la régulation
A3.36	42'13	Parce que j'ai fait un travail sur moi cette année, la sophrologie, le taïchi un coach, grâce à la lecture en dehors de la formation, j'avais même dit que ce serait intéressant de l'avoir pour ne pas recommettre les mêmes erreurs, j'allais avoir une classe de collège de 4ème le coach je n'ai pas pu le contacter avant avril, j'ai montré que je travaillais sur moi, on m'a demandé au niveau de ma hiérarchie.
RD37	43'32	Vous leur avez dit ?
A3.37	43'33	Et puis pour montrer que je travaille, moi ça va j'ai dit que je faisais du travail ! Du travail ! Et on m'a dit qu'il fallait travailler de façon plus personnelle, travailler sur soi, c'est mon idée d'introduire le travail sur les émotions même au niveau des élèves c'est vraiment important.
RD38	44' 33	J'allais dire Luna si vous le permettez donc s'il y a avait eu je reviens quand même dessus, c'est l'objet de mon travail d'essayer de détecter, s'il y avait eu le GFAPP donc s'il avait continué imaginons même hors du lycée ou collège dans lequel vous êtes plutôt est-ce que ça aurait suffi finalement peut être, est ce qu'on peut se projeter alors, on peut pas répondre, on peut pas le savoir ça n'a pas eu lieu mais est-ce que vous pensez que ça aurait suffi et peut-être nécessité de ne pas aller voir un coach, un coach que vous devez rétribuer en plus ?

A3.38	45’16	Non je pense que ça ne marche pas, ça ne marche pas parce que j’ai parlé avec des amis profs, une partie en retraite et l’autre qui a changé de métier, qui ont souffert tout au long de leur carrière, ils ont souffert.
RD39	45’49	Oui mais attention est-ce qu’ils avaient faits du GFAPP ?
A3.39	46’00	Non leur GFAPP à eux c’était de voir des amis le week-end pour faire la fête pour oublier à quel point ils se sentaient diminués et dévalorisés par leurs élèves.
RD40	46’09	Oui mais alors là, ça n’a on est bien d’accord Luna ça n’a rien à voir avec du GAPP.
A3.40	46’13	Non.
RD41	46’17	Euh c’est pour oublier j’entends mais ça c’est pas du GAPP.
A3.41	46’19	Non c’est une soupape.
RD42	46’33	Non parce que je vous le demandais parce que vous vous l’avez vécu l’année dernière vous avez fait quelques séances de GFAPP très peu n’est-ce pas, et que cette année n’est- ce pas ce qui est tout à fait normal enfin normal, pas normal, mais en tous les cas habituels dans des lycées français, en tout cas et bien il y en a pas dans très très peu de structures on en trouve et quand on entend ce que vous avez fait ressortir, j’en reviens surtout sur cette confiance, cette régulation des émotions, ne pas se laisser envahir, ne pas agir avec excès, tout cela euh on pourrait penser peut-être Luna, en tout cas ça aurait permis de maintenir un certain cap d’un point de vue émotionnel ou peut-être même de le développer.
A3.42	47’38	C’est possible parce que je pense qu’un travail avec un coach c’est différent voilà, avec un regard extérieur mais moi ça m’a permis de pointer, de travailler sur moi, j’ai appris à considérer les choses à partir de desseins y compris avec la hiérarchie, avec la direction à un moment donné, ça a fait ressortir les énergies, les émotions, je suis rentrée voir la directrice et je me suis retrouvée devant un tribunal avec la tutrice, la visiteuse conseil et si j’avais eu la possibilité de travailler sur moi je me serais dit non ….et j’aurais posé des limites.
RD43	48’59	Ce que j’allais dire parce que là vous avez souligné deux éléments importants, vous auriez posé la limite, vous auriez imposé quelque part une limite à l’autre et vous vous seriez imposé des limites aussi.
A3.43	49’09	Oui mais ce qui s’est passé avec les élèves et avec la direction non plus, j’ai passé une année terrible, je fais trop rentrer l’autre dans ma bulle mais …(long silence) moi je suis très très neutre je ne rentre pas, ça n’empêche pas que ça bouge.
RD44	50’23	Ça fait bouger en termes émotionnel non ?
A3.44	50’27	Bien sûr on peut voir le regard des autres oui, oui on peut voir le regard des autres.
RD45	50’38	Le regard, la voix …Peut être l’expérience pour moi.
A3.45	50’57	Oui oui je pense que l’expérience forcément oui, et les cours de la formation parce qu’elle a apporté des choses la formation, j’ai pas amélioré, et l’expérience a été contrebalancée par le fait que j’ai été confrontée à un nouveau public ça a été trop lent, en tout cas je crois que j’ai atteint un âge où c’est plus difficile pour moi, je ressens plus de mal que ces étudiants qui partent de la faculté...je rentre moins vite dans le moule, j’ai peut-être une réactivité moins vite et en même temps j’ai

		peut-être moins de facilité, il y a certaines réactions, je mets du temps à les mettre en place et il y a certaines réactions qui ne sont pas appropriées.
RD46	52'37	Vous avez dit je suis à un âge…
A3.46	52'43	Oui c'est pour ça que je disais tout à l'heure que le GFAPP aurait pu aider dans notre retour d'expériences où on nous demande à prendre du recul.
RD47	53'09	C'est pour ça qu'on peut tout de même penser que c'est quand même à mon sens un des seuls outils qui permet peut-être de travailler véritablement sur soi par rapport à l'aspect relationnel prof/élèves.
A3.47	53'23	Il pourrait y en avoir d'autres, par exemple il y a eu des tentatives de mettre en place de jeux de rôles, c'est intéressant mais nous étions trop nombreux, je pense que j'ai pas le choix non plus (long silence).
RD48	54'06	Le jeu de rôle est très factuel même peut être plus que le GAPP encore que le GAPP est factuel mais quand même peut être plus riche euh je ne sais pas.
A3.48	54'27	Le GAPP est plus riche ?
RD49	54'29	Que le jeu de rôles oui peut être finalement en termes de … parce que le jeu de rôle il y a une personne qui joue, au GAPP c'est un groupe il y a certes un animateur, il y a celui qui présente son cas effectivement l'exposant mais les participants voilà on a l'impression que tout le monde est impliqué à fond.
A3.49	55'03	Non mais ça c'est une impression parce qu'il y a juste la parole en fait le corps n'est pas impliqué parce que… au jeu de rôle vous avez le corps, le corps c'est vraiment important c'est un outil très important ça me paraît vraiment très important pour exercer le métier de professeur même si vous essayez de maîtriser les choses, le jeu de rôle met en jeu une situation, le corps il dit des choses c'est vraiment intéressant aussi d'avoir leur retour.
RD50	55'44	Mais j'ai envie de vous poser une question Luna le corps le fait que le corps bouge ou que le corps parle n'émane-t-il pas de la conscience ?
A3.50	56'01	Non il y a plein de choses inconscientes.
RD51	56'06	Ou de l'inconscient.
A3.51	56'07	Il y a les deux je pense.
RD52	56'13	Ou des émotions.
A3.52	56'14	Oui aussi, oui je pense que quand on est en action on a besoin de concret pour parler des situations aussi (long silence).
RD53	56'39	Finalement alors, euh l'enseignement métier j'ai envie de dire est merveilleux mais pas simple par sa complexité didactique et pédagogique finalement parce que si je devais faire aussi une synthèse de ce que vous avez dit quelle est la sphère je dirais la plus à développer, encore un an après la formation Luna plutôt la didactique avec les programmes la construction des séquences, ou plutôt la sphère pédagogique, la construction des séquences mais intégrant la construction de chacun euh la mentalité de chaque élève ou de groupe d'élèves ou encore et surtout la relation aux élèves.
A3.53	57'41	(Silence) Vous parlez pour moi ?

RD54	57’45	Oui en général mais pour vous en général ça peut s’adresser à d’autres mais en l’occurrence c’est vous que j’interroge.
A3.54	57’51	C’est plus les relations humaines c’est beaucoup plus pratique parce que je me suis améliorée parce que je vois, il y a eu une année de travail et je me suis améliorée par rapport à l’année dernière, j’ai beaucoup travaillé ça par moment, vraiment j’avais de bons retours de ma tutrice que j’avais progressé etc. mais au moment de sortir du théorique c’est très joli sur le papier d’être mise à mal par des tas de choses par rapport aux séances à mettre en œuvre et soi-même …si elle m’avait donné la tutrice quelques pistes de réflexion par rapport à comment il fallait que je le mène le cours peut-être que j’aurais été limitée par certains travers mais il y a des choses …il y a des tas de facteurs c’est un métier difficile mais moi j’ai l’impression d’apprendre au quotidien.
RD55	59’53	Ça me parle mais c’est ça et l’image, je trouve que l’image est assez belle finalement parce que peut-être que le professeur euh quand il prend une classe en main il est comme un pilote qui va mener un avion d’un endroit à un autre là c’est notre cas une troisième (classe) début fin une orientation un baccalauréat mais il faut pas oublier que ce pilote il a des passagers et que je reconnais que lui il rentre peut-être pas dans la différentiation mais il se doit de connaître son appareil que je comparerais peut-être à la didactique et les passagers quelque part peut-être aussi en tout cas si certains ont des spécificités allez savoir peut-être qu’ils nous différencient d’eux parce que… il y a en a un qui entre pas dans l’avion il y en a un qui a peur de l’avion mais l’image n’est pas inintéressante.
A3.55	1’01’04	(Silence) Ouai oui c’est vraiment un métier extraordinaire mais moi je suis admirative des profs qui enseignent depuis des années et qui sont très souvent en souffrance parce que … j’entends des professeurs qui sont de bons professeurs aussi et même dans la durée aussi mais comment il faut faire ? Et je suis pas sûre qu’on puisse agir rapidement dans des conditions optimales que c’est un métier d’expérience qui s’apparente au pilotage d’un avion (plus complexe qu’une voiture) dans l’adolescence quel type de personnalité on peut avoir en face de ça mais cela dépend des personnalités des types de personnalités et comment dialoguer avec ces personnalités ? Ça c’est intéressant aussi mais s’adapter aux différentes personnalités liées à l’apprentissage des élèves je crois pas, je crois pas, il y a un bouquin aussi qui est intéressant par contre il était trop long à lire et je suis très jeu de rôle (sourire) il y a du bruit (au téléphone).
RD56	1’02’46	Parce qu’entre-temps je suis sorti de la maison, il y a le chien qui a fait un petit bruit.
A3.56	1’02’57	Je croyais que c’était un ennui.
RD57	1’03’00	Bon ben Luna je crois que cette fois on peut s’arrêter on a fait un bon tour et alors vraiment entretien encore une fois très intéressant et très porteur très très porteur voilà ce qu’on va faire je vais stopper…

Entretien MISSA Ante GFAPP durée 1h23

Le 4 décembre 2017.

RD1	6’25	Qu’est-ce qui vous a donné envie de faire ce métier ?
B1.1	6’27	Pas une vocation. On me voyait bien enseignante ou dans la formation chose que je n’avais pas prévu au départ puisque je me suis orientée vers le social à la base mais réflexion sur une possible reconversion au départ quand même accès à la formation plutôt dans l’animation de la formation en lien avec le travail que je faisais avec des partenaires voilà sur la démarche citoyenne sur l’accompagnement à des projets après c’est vrai qu’on m’a parlé de conseillère qui était partie dans l’enseignement et donc j’ai commencé à faire des recherches à en parler avec des collègues qui étaient conseillères . Je suis revenue vers le Lycée ou j’avais passé un BAC sciences médico -sociales et j’ai eu un entretien avec la directrice voilà en lui demandant voilà ce qu’elle en pensait s’il y avait des besoins particuliers comment ça se passait par rapport à une reconversion si c’était possible et c’est là qu’elle m’a dit qu’effectivement il y avait beaucoup de conseillères en ESF qui allaient dans cette filière de bio-technologie option environnement qui pouvait me correspondre voilà j’ai donc déposé un an de congé sans solde voilà je n’ai pas voulu prendre le risque de faire une rupture conventionnelle au départ je voulais voir vraiment si ça me convenait parce que entre la première approche et puis après voir comment ça se passe aussi.
RD2	9’16	Du coup après, le concours vous l’avez eu du premier coup ?
B1.2	9’22	Oui en fait voilà je me suis lancée dans ce concours et effectivement je l’ai eu du premier coup sans formation alors ça ce n’était pas évident et après quand même j’ai eu une micro formation de trois jours pour me préparer aux oraux et là j’ai été vraiment confrontée à la réalité…… avec quelques conseils de bribes de collègues de travail …
RD3	10’10	Bon maintenant on a fait le tour sur la profession sur le pourquoi devenir enseignante on va passer à une autre question on va dire pédagogique dans la relation à l’élève bon là à ce stade on est au début de l’année mais êtes-vous en mesure de dire quelle qualité précise vous fait éventuellement défaut tout ou partie et que vous souhaiteriez développer je répète dans la relation à l’élève aux élèves qu’est-ce que vous souhaiteriez développer voilà si jamais vous deviez dire là j’ai un manque ou je sais pas…
B1.3	11’04	Une qualité qui me fait défaut c’est ça ?
RD4	11’09	Oui que vous estimez qu’elle vous manque.
B1.4	11’18	Alors euh ce n’est pas évident.
RD5	11’19	S’il n’y en a pas …
B1.5	11’23	Y en a plein hihihi.

RD6	11’24	Hihi.
B1.6	11’25	Je vais dire avec mes mots après peut-être vous me ferez réécouter …
RD7	11’ 31	Non non mais il n’y a pas de problème euh c’est parce que ce sont des situations que l’on rencontre avec les stagiaires moi qui ai l’habitude d’intervenir fréquemment en début d’année avec des stagiaires bon là on est pas tout à fait en début d’année faut être clair mais puisqu’on en est à ce stade ou alors dites-moi celles qui vous manquaient au début de l’année sans avoir fait de GFAPP là vous n’en avez toujours pas réellement fait et quelle il vous manque peut-être à l’heure actuelle ou tout du moins qu’est-ce que vous souhaiteriez développer si c’est pas un manque ?
B1.7	12’10	Euh pff j’ai du mal à dire moi ça va être plus avec la gestion de classe j’ai un problème avec l’autorité je suis beaucoup dans l’empathie et après j’ai du mal bon motiver les élèves je pense que j’y arrive, …. j’essaie de nouvelles formes d’approches de travail en groupe de développer beaucoup le travail en groupe parce que c’est une classe très bavarde et je suis mal à canaliser ça j’avais ce problème déjà l’année dernière peut être arriver à prendre plus de distance professionnelle
RD8	12’13	bien sûr çà va avec l’empathie de toute façon
B1.8	12’19	voilà je pense que ça me fait un peu défaut mais sans comment dire mon objectif c’est pas non plus faire de l’autorité non plus c’est travailler dans de bonnes conditions pour que tout le monde se retrouve…voilà !
RD9	13’36	non mais c‘est bien
B1.9	13’39	pas qu’envers moi que les élèves s’écoutent entre eux apprendre à travailler dans un silence…
RD10	13’49	serein propice aux apprentissages disait-on avant
B1.10	13’54	voilà et là c’est vrai qu’on est sur une autre approche mais çà marche très bien après c’est vrai que du moment qu’on est moins sur le travail en groupe là çà repart ça bavarde beaucoup je pense que c’est ce que je dois travailler cette année
RD11	14’20	ouai c’est intéressant c’est très intéressant euh je reviens vite fait sur l’empathie dont vous avez parlé au début de la question oui parce qu’effectivement est ce que vous savez à quoi c’est du cet excès d’empathie qui du coup n’est peut-être plus de l’empathie justement l’empathie est un juste milieu en principe une juste distance euh Missa est ce que vous avez une idée d’où pourrait venir en vous cette excès d’empathie pourquoi être finalement avoir besoin d’aller aider l’autre véritablement peut être plus que ce qu’il faudrait ou d’être trop compréhensif est ce que vous en avez une idée ?
B1.11	15’11	je sais pas peut être que si j’étais dans l’analyse ça serait peut-être euh je sais pas c est une bonne question pour quelle raison j’ai besoin d’aider les gens c’est vrai que je me suis orientée dans ça en tant que travailleur social à la base donc je sais pas on pourrait dire que c’est peut être un besoin de reconnaissance enfin je sais

		pas j'ai toujours été comme çà et ça m'apporte voilà c'est quelque chose d'être à l'écoute de pouvoir aider d'accompagner les gens c'est quelque chose qui m'a … après c'est vrai que je n'ai jamais fait cette analyse là
RD12	15'54	non mais ce n'est pas grave hihihi
B1.12	15'59	on se pose souvent la question pourquoi ce besoin d'aider les gens comme ça peut être un besoin de reconnaissance ou autre c'est vrai que je… là à froid comme çà je ne sais pas trop
RD13	16'12	ce n'est pas grave c'est pas grave vous pouvez y réfléchir si vous voulez mais de toute façon là besoin de reconnaissance du coup j'allais dire est-ce que vous avez confiance en vous finalement
B1.13	16'27	non en général je n'ai pas forcement confiance en moi je ne suis pas quelqu'un qui montre de l'assurance voilà.
RD14	16'38	oui d'accord oui alors ok pour cette question on va passer à une autre question alors maintenant depuis le début de votre formation à l'ISFEC donc quel est votre ressenti de ces effets sur votre pratique enseignante ? alors évidemment il y a positif c'est à dire ce que vous estimez qui vous apporte beaucoup ce qui fonctionne qui permet d'atteindre votre but et évidemment les effets négatifs est ce qu'à l'heure actuelle vous estimez qu'il y a des manques ou que vous souhaiteriez avoir des clés axes de progression des outils pour progresser
B1.14	17'25	tout à fait je parle de l'ISFEC en général de ce qui me vient là je vais parler pour moi parce que c'est à moi que vous vous adressez j'ai l'impression que des vacances d'été à celles de la toussaint il y a eu beaucoup de questions sans réponse peut-être que je posais des questions en formation qui étaient très précises après j'ai eu aussi quelques difficultés parce que je n'avais pas de tuteur je suis partie à Lyon et je n'étais pas la seule dans cette situation là et c'est vrai que pour prendre du recul pour être accompagner cette année déjà le fait de ne pas avoir de tuteur dès l'entrée en formation c'est quelque chose de …. *On ne peut pas commencer dans de bonnes conditions après ce sont les aléas* ensuite par contre ça ça a été quelque chose de commencer sans tuteur je ne trouve pas ça très positif mais bon j'ai fait avec ensuite sur la formation le fait de ne pas avoir eu de réponses aux questions posées et j'ai l'impression je pense que il y a tellement de changement au niveau des attentes d'un point de vue didactique et aussi qu' on nous demande de nouvelles méthodes d'apprentissages d'être au top opérationnel on a pas arrêté de nous dire à la formation qu' il fallait être irréprochable toutes les situations auxquelles on avait été confronté et bien il fallait trouver une solution à tout euh voilà par exemple des élèves qui ne font pas leurs devoirs il faut absolument qui est du rattrapage qu' on vérifie en permanence et donc tellement d'exigence pour moi c'est pas ce que j'ai perçu l'année dernière peut-être parce que j'étais très occupée à construire les cours c'est que finalement ça m'a amenée à la réflexion me disant que j'avais

		l'impression qu' il fallait tellement être dans les clous pour respecter les demandes spécifiques plutôt des inspections de tout ce qu' on nous demandait d'un point de vue du cadre, règlementaire que finalement on passait plus de temps que résoudre les problèmes dans la classe accompagner les élèves vers finalement un meilleur apprentissage voilà j'ai l'impression qu' on passe plus de temps à faire ça à remplir des cases à remplir les compétences et les capacités avec les élèves alors qu' on voie bien que ça les dépasse je trouve que c'est un peu dommage voilà ça fait partie des contraintes on nous a dit vous verrez vous ferez ce que vous voudrez dans les prochaines années alors il y a des personnes qui se sont exprimées qui ont dit « n'importe quoi… » En gros ils nous ont dit c'est un peu ça quand même. Donc ça c'était par rapport à la formation à Lyon la formation sur la didactique après par rapport à l'ISFEC donc à Toulouse on a eu très peu finalement de formation au départ parce qu' on était parti à Lyon euh donc on a eu vraiment sur la gestion de classe moi ça m'a presque rien apporté j'étais vraiment dans l'attente alors c'est vrai que peut être on attend beaucoup d'outils alors que finalement je sais que moi et d'autres on était vraiment dans cette demande d'outils et parce que voilà des fois on est dans l'urgence et que… en début d'année il faut essayer de ne pas louper le coche de prendre de bonnes habitudes etc. et comme la gestion de classe a été commencée alors que nous étions à Lyon déjà on avait fait des heures à Toulouse de gestion de classe qui pour nous était très importantes et là voilà ca pas été terrible donc on a rattrapé on a eu un PowerPoint et donc sur la gestion de classe c est vrai que là on nous parle de concepts qu'est-ce que la punition que est-ce que c'est la sanction…
RD15	23'54	ah oui
B1.15	23'55	on parle pendant trois quatre heures de ce qu'est la punition et la sanction dans les années 1970 etc. alors c'est vrai que nous on a besoin enfin moi j'ai besoin de quelque chose de concret et c'est vrai que là cette année on a très peu de temps aussi à consacrer à nos lectures moi c'est pas ma priorité je pense que j'aurai largement le temps tout au long de ma carrière d'aller puiser des informations et la moi j'attendais plus des choses concrètes. Du coup moi ce que je trouverais beaucoup plus intéressant c est finalement…il y a des gens qui sont intervenus et qui ont parlé de leurs expériences professionnelles et là ca a permis de relativiser et on se dit qu' on est tous dans le même situation que ce n'était pas facile cette gestion de classe et qu' à ce moment-là finalement on peut en discuter et à partir des expériences de chacun voilà justement je trouve que c'est plus intéressant de partir des expériences que de parler pendant trois heures de la définition de punition de sanction mais partir des expériences professionnelles et peut être d'amener vers peut être des outils et puis pour pouvoir

		finalement s'apporter les uns et les autres mutuellement de voir qu' est ce qui fonctionne qu' est ce qui ne fonctionne pas et quels sont les réactions finalement de chacun et là bon il y a pu avoir quelques échanges mais vite on est revenu sur d'autres choses … mais c'est là que ça nous a apporté le plus finalement sur trois heures ça a été quelques petites bribes comme çà de conversation d'échanges avec les autres puisque quand même elle a laissé s'exprimer les uns et les autres pour savoir qu' est ce qu' on en pensait et là c'était forcément plus intéressant.
RD16	26'18	et euh comment s'appelait l'intitulé du cours ?
B1.16	26'23	euh l'intitule c'était la gestion de classe, gestion de groupe gestion de classe
RD17	26'27	ah d'accord non parce que je vous laisse à ce propos découvrir justement le GFAPP euh par ce que c'est assez marrant là ce que vous ramenez le partage d'expérience enfin vous verrez… vous verrez ce dont il s'agit là aujourd'hui je vous laisse le découvrir mais alors ce que j'allais vous poser comme question qui enchaîne euh j'ai l'impression quand même à ce que vous dites bon voilà il y a le côté outil dont vous avez besoin c'est tout à fait normal d'ailleurs quand on est enseignant on a besoin d'outils comme un garagiste en a besoin pour réparer des véhicules çà on est bien d'accord là-dessus en revanche finalement s'il y avait un grand manque en un mot qui était dans la formation que vous avez effectuée je dis bien jusqu'à ce jour donc début décembre j'ai envie quand même de vous dire quel serait en un mot ce manque qui vous vient à l'esprit en fait vous travaillez beaucoup vous savez sur les savoirs en formation euh voilà donc parmi les savoirs est-ce qu' il y en a un qui manque ?
B1.17	27'48	euh…
RD18	27'49	ce n'est pas un piège que je vous pose
B1.18	27'53	je réfléchis dans quelle case on pourrait le mettre
RD19	27'58	alors pas savoir finalement vous savez il y a le savoir savant euh le savoir-faire et bon il y en a peut-être un troisième je ne sais pas si
B1.19	28'12	le savoir-être
RD20	28'13	voilà est ce que vous estimez qu'il fait défaut
B1.20	28'17	oh oui ça c'est sur ça c'est sûr
RD21	28'20	d accord
B1.21	28'25	le savoir-être ça c'est quelque chose de très important
RD22	28 '26	oui voilà c'est pour ça que je vous ai induit un petit peu
B1.22	28' 33	(silence)
RD23	28'37	non non non je dois vous laisser venir c'est la règle du chercheur un petit peu je dois vous laisser chercher un peu mais la c'était tellement criard ça vous brulait les lèvres vous le sortiez pas mais ça me paraissait être essentiel. Alors justement ben voilà du coup

		j'allais vous dire pensez-vous que la formation contribue à vous aider pour améliorer la relation à l'élève ?
B1.23	29'06	pour l'instant euh alors c'est vrai qu'au stade la maintenant non je ne pense pas que ça nous apprenne maintenant à contribuer à faire **29'20** après on a eu euh le travail interdisciplinarité
RD24	29'26	
B1.24	29'27	alors ça c est très intéressant aussi moi ça m'a permis de construire notamment des pensées que j'avais sur des concepts qui étaient pas très clairs etc. et du coup de mieux comprendre finalement l'aspect théorique des choses en partant de la… de l'expérience mais voilà il manque quand même ce côté-là justement dans cette relation avec les élèves euh c'est comme si c'était finalement un tabou que personne savait, finalement je sais pas comment l'exprimer il n'y a pas plus de manières de faire il y en a plusieurs mais….
RD25	30'10	et surtout peut être plus de manières d'être
B1.25	30'14	oui c'est ça …… **Plus de** relation d'exercices sur la personne et j'ai l'impression que c'est un peu tabou de toute façon au-delà de la formation je vois bien ils n'expriment pas forcement leurs difficultés avec la classe voilà chacun fait comme il peut et puis maintenant c'est très cloisonné on ne sait pas j'ai l'impression que c'est un peu tabou c'est comme si l'enseignant devait s'assoir écouter et n'avait pas le droit d'être en difficulté dans les relations avec les élèves voilà.
RD26	30'54	Euh N'est pas peut être aussi parce que pour développer le savoir-être il ne faut pas finalement travailler sur soi ?
B1.26	31'09	Oui tout à fait.
RD27	31'13	On pourrait penser que si la formation ne veut pas s'en mêler véritablement si ce n'est donner quelque outil comme vous l'avez souligné c'est parce qu'on estime, l'institution dans toute sa splendeur estime que finalement travailler le savoir-être ça concerne l'individu lui-même et ça n'a rien à voir avec l'institution.
B1.27	31'37	Tout à fait oui oui je suis tout à fait d'accord avec vous.
RD28	31'39	Je ne sais pas je vous pose la question.
B1.28	31'43	Oui oui je pense oui, que vous avez raison par rapport à ça. D'autant plus qu'on nous demande aussi d'évaluer les élèves, c'est contradictoire d'autant plus qu'on nous demande ça voilà il faut je pense, c'est pas très clair voilà ce travail sur les compétences, les savoir-être déjà avec les élèves et encore moins avec les enseignants.

RD29	32’05	Bien sûr. Alors maintenant on va aller un peu plus dans la classe. Devant vos apprenants dans quelles situations vous arrive-t-il de ressentir des émotions positives avec tout ce que cela peut renfermer d’adjectifs, la joie la gaieté le bonheur enfin tout ce que vous voulez ou négatives là c’est un peu plus délicat parce que vous allez éprouver une forme de mal-être ce qui peut porter atteinte à vos objectifs. Qu’est-ce qui vous vient à l’esprit ?
B1.29	32’56	Alors euh, je sais pas peut être je reviendrai sur l’une et l’autre.
RD30	33’07	On s’en fiche.
B1.30	33’17	Alors je vais commencer par le négatif. Euh quelque chose, une émotion négative ça va être quand je vais voir par exemple euh qu’une élève va exprimer une incompréhension soit exprimée verbalement, que je vois donc lorsqu’elle n’arrive pas à travailler sur un T.D, qu’elle bloque et euh, voilà, ça ça va m’interpeller euh donc peut-être toutes formes de remarques qui… oui je remarque des fois, ça m’est arrivé cette année d’avoir des réflexions d’élèves. Même si on essaie de ne pas le prendre pour soi il y a de fortes émotions qui passent…
RD31	34’14	Et lesquelles svp ? Si vous devez les adjectiver qu’est-ce qui vous viendrait à l’esprit ?
B1.31	34’29	Alors beh alors c’est une perception de moi alors peut-être …
RD32	34’36	Quand vous dites je vois qu’un élève bloque vous vous qualifiez de quoi ?
B1.32	34’45	Je vais vous prendre comme çà des situations concrètes comme çà après vous verrez… Alors par exemple une élève va dire : « je comprends rien » Voilà comme çà c’est clair « De toute façon j’y arriverai jamais » Cà c’est quand même assez fort donc j’essaye de travailler euh çà avance quand même les élèves sur çà, le fait qu’elle bloque, qu’elles sont dans une situation déjà qu’elles se programment pour l’échec donc voilà donc ça alors j’essaie d’y travailler par rapport à ça les élèves sur leur intelligence multiple etc… au travers de tout ça. Mais sinon pour en revenir après, donc ça c’est plutôt des choses par rapport à des blocages sur des exercices, par rapport à ce qu’elles peuvent se dire, qu’elles se programment pour l’échec et après par rapport à mon travail donc. Là c’est plus j’ai été euh amenée euh… entre la justification et l’explication j’ai une élève qui m’a dit « De toute façon … » Enfin elle ne me l’a pas dit personnellement directement dans la classe, c’est toujours la même élève en plus qui est en difficulté mais euh donc cette élève a dit (que j’essaie de reprendre bien les termes exacts) « De toute façon avec elle on commence toujours tout et on finit jamais rien ». Alors quand j’ai entendu ça, ça m’a complètement déstabilisée du coup intérieurement voilà ça m’a affectée je me suis dit j’ai loupé quelque chose et puis surtout qu’en formation si on en réfère à la formation on ne se justifie pas. Enfin j’hésitais entre l’explication

		et la justification pour expliquer parce que pour moi je pense quand même que à un moment donné quand un élève dit ça c'est pas que je dois rendre des comptes mais pour moi c'est important euh et puis je me dis que même si on ne doit pas se remettre en question parce que c'est important l'autorité, tout çà, pour moi euh voilà c'est important mais aussi si on fait quelque chose de pas bien ou mal, si on s'y est mal pris de pouvoir se remettre en question pour avancer même si peut-être il ne faut pas le faire voir aux élèves etc…donc moi j'ai expliqué j'ai dit pardon est-ce que tu peux est-ce que c'est bien ça que j'ai entendu etc... de reformuler avec les élèves bon voilà après je me suis expliqué. Quand on revenait sur autre chose, parce qu'en fait j'avais dû gérer c'était quelques jours avant dans la même semaine j'étais en TP avec les élèves 2h en demi-groupes et comme ma collègue était en formation j'ai eu 3h les élèves classe entière donc on a fait autre chose. J'ai estimé que j'avais mal présenté les choses que j'avais mis les élèves en incompréhension dès lors que je suis quelqu'un qui me remet en question comme vous disiez tout à l'heure il y a une histoire de confiance en soi du coup ça m'a titillé. Après toujours la même élève les élèves étaient en train d'effectuer une évaluation certains avaient terminé donc ils levaient la main pour que je relève les feuilles elle a vu sa collègue qui levait la main pour rendre la feuille elle sort devant tout le monde « De toute façon on va mettre trois plombes à venir te chercher ta copie » Alors là waouh là c'est bon ça m'a vraiment euh. On a repris le truc en réunion parents prof avec la maman ça a été compliqué à gérer avec la maman et euh mais pour faire le lien avec le ressenti la maman m'a fait part que lors de la réunion là je m'éloigne un petit peu (mais c'est quand même important par rapport à l'élève) voila donc là en fait la maman m'a dit « De toute façon ma fille vous l'avez prise en grippe depuis le début de l'année il y a quelque chose qui s'est passé » qu'elle n'arrivait pas à expliquer alors que moi je n'avais vraiment rien contre cette personne mais elle m'a dit « Il y a quelque chose depuis le début de l'année » donc on est vraiment dans quelque chose qui a trait à la relation et à la communication et elle m'a dit « Ma fille, elle peut pas vous voir et vous non plus c'est comme çà ». Alors j'ai dû le reprendre avec la maman donc j'avais rien « Elle vous aime pas » on n'est pas là pour se faire aimer non plus (sourire) mais bon du coup voilà il y a quelque chose dans la relation qui s'est cassé dès le départ avec cette élève qui apparemment aussi à des soucis autres… Peu- être même avec d'autres élèves. Il y a quelque chose qui s'est passé dans la relation avec cet élève, donc ça… ça m'affecte. Ensuite c'est vraiment les choses qui m'ont le plus affectée sinon après au niveau des choses quand même positives c'est le retour des élèves et puis de voir finalement l'évolution des élèves dans leur vie dans leurs faits et gestes, dans leurs discours. Euh Elles disent bon ben voilà … J'ai apprécié faire ce type d'activité, j'y vois du sens, ils disent que

		voilà ils comprennent un peu mieux que ça leur permet d'apprendre autrement, que c'est plus intéressant pour eux de travailler en groupe voilà. Voilà des choses qui leur correspondent un peu plus et euh voilà. Après sur l'émotionnel alors là on va dire que c'est plus dans l'estime de soi. Dernièrement j'ai une élève elle m'a dit ça m'a fait plaisir je sais pas si c'est pas un peu nul mais elle m'a dit, j'étais allée chercher des outils à Toulouse, des outils d'animation, pour les mettre en animation pour leur faire découvrir les palettes, des palettes pédagogiques et tout ça pour qu'ils puissent ben voilà pour leur faire découvrir des choses intéressantes et l'élève m'a dit « On voit que vous êtes investie en tant que prof ! » Alors donc ça m'a fait plaisir quand même. On sent qu' au fond de nous, même si on n'est pas là pour ça, on se dit ah ben oui c'est vrai que quand même on fait pas tout ça pour rien parce que des fois on pourrait se dire on voit pas trop l'impact donc ça m'a fait plaisir. Là aussi c'était de l'ordre de quelque chose de positif
RD33	41'56	mm mm,
B1.33	41'57	Voilà c'est de voir les progrès des élèves, finalement les changements d'attitudes face à quelqu'un qui par exemple au départ ne comprend pas ce qu'il fait et qui finalement participe, prend confiance en elle puisqu'elle participe et puis euh et aussi au niveau des résultats voit qu'elle progresse donc voir les personnes prendre du plaisir quoi. Voilà. Moins être frustrée, beaucoup plus participé et voir le changement en fait dans le regard des jeunes
RD34	42'36	Bien sûr très bien merci. Par contre j'allais juste enchaîner justement parmi ces émotions, vous n'avez pas donné d'adjectifs véritables, vous avez cité, Missa, beaucoup d'exemples dans lesquels il est ressorti la confiance en soi, bon euh, vous n'avez pas parlé de … vous n'avez pas mis d'adjectif donc on laisse de côté pour le moment. Alors je vais être un tout petit peu plus précis en vous demandant Missa quelle émotion vous laissez transparaître, c'est-à-dire dont les élèves s'aperçoivent bien sûr. Est-ce que vous avez des exemples d'émotions que vous laissez transparaître devant vos élèves ? Par exemple par rapport à cette situation ou vous êtes attaquée ou à l'opposé quand un élève vous flatte et vous dit on voit que vous êtes investie… Est-ce qu'il y a des émotions là-dessus que vous laissez transparaître ? Est-ce que vous savez lesquelles ?
B1.34	43'54	Oui je pense que c'est de l'ordre de tout ce qui est joie dynamisme tout ça que je laisse transparaître. Après euh une fois, peut être que d'autres fois aussi ça m'est arrivé, l'agacement, je pense qu'ils s'en sont aperçus.
RD35	44'24	Ils l'ont vu ?

B1.35	44’25	Je pense qu’ils l’ont vu parce que, c’est vrai que je partais en formation donc euh, on réfléchit sur ça… On nous dit « faites attention ».
RD36	44’34	mm mm,
B1.36	44’39	Par exemple avec beaucoup de bavardages je sais plus ce que j’ai dit, « ça commence à devenir pénible ces bavardages » et en fait je l’ai dit je sais pas comment dire c’était entre l’agacement et finalement le désespoir peut-être aussi. De suite j’essaie de me rattraper enfin là je démontre que je suis désespérée de voir que finalement euh voilà quoi ils étaient en autonomie et ils en ont profité. Je crois que cette fois-là j’ai laissé transparaître peut-être parce que j’ai été attentive à ce moment-là. Dans la formation on nous a dit de ne pas laisser transparaître aux jeunes.
RD37	45’ 37	Bon ben voilà c’était ma question juste de savoir si, et du coup est ce qu’il y a des émotions donc que vous contenez ? Euh c’est-à-dire par exemple euh… comment dirais-je ce que vous m’avez dit là ou tout du moins est ce qu’il y a vraiment des émotions que vous sentez arriver admettons la joie la tristesse la peur ou que sais-je encore et là vous contenez aussi les positives que les négatives.
B1.37	46’20	je pense effectivement que je contiens les émotions au départ je suis contente joyeuse et tout mais s’il y a euh quoique non je sais pas. Des fois quand je vais être, parce que là aussi, euh quoique là aussi j’ai été en difficulté pas mal au début de l’année, les jeunes m’ont expliqué que j’allais vite au début de l’année sur tous les cours ça a été une pagaille pas possible alors une fois il y avait la région qui amenait les tenues sur une heure de cours çà , une autre fois c’était les clés des casiers alors sur une heure de cours ça m’a pris ½ heure chaque fois ça tombait sur mon cours c’était administratif, c’était nécessaire mais moi avec cette pression que j’avais cette année et que je n’avais pas l’année dernière, c’est dommage parce que l’année dernière finalement je me dis bon là j’essaye de me… de me reprendre . L’année dernière je n’avais pas le temps de finir j’ai l’impression que je n’en faisais pas toute une histoire, on finissait la séance suivante. J’étais beaucoup plus dans l’écoute mais cette année il y a ce stress quand même on nous dit : une fois qu’on a fait une progression si on n’est pas capable de suivre les temps d’heures qui étaient prévus c’est qu’on a mal géré notre temps etc. Et d’un autre côté on nous demande aussi d’être à l’écoute des élèves, de faire de la remédiation etc. c’est vraiment en contradiction finalement avec leurs attentes et ce qu’on nous demande d’être très cadré dans les séquences. Je pense que ce stress cette année que je n’avais pas l’année dernière euh d’arriver finalement à caser les choses comme elles doivent se faire avec tous ces imprévus euh ce qui fait qu’ils ont dû ressentir ce stress, voilà d’accélérer, il faut finir ça, etc. Donc voilà je pense que ça ils ont dû le percevoir mais je l’ai dit après j’ai posé des mots j’ai pas dit que j’étais stressée etc. j’ai dit que c’est vrai que…

		effectivement c'était bien qu'ils me disent que j'irais moins vite que je serai vigilante mais par contre j'ai expliqué que çà allait être compliqué avec toutes les heures qui nous avaient manquées que voilà maintenant ça rentrait dans l'ordre et que peut être j'allais être vigilante au fait de prendre plus le temps voilà.
RD38	49'11	ok ok Sur les émotions qui vous envahissement Missa vous voyez que ça on a fait le tour ?
B1.38	49'24	Oui oui on a fait le tour
RD39		OK si vous pensez qu'on a fait le tour vous dites ce qui vous vient.
PARTIE NUMERO II		RAPPEL INSTANTANÉ SUITE A COUPURE RÉSEAU
RD40	1'15	Je voulais revenir aussi sur la gestion de classe donc si vous deviez me résumer svp Missa les écueils les difficultés que vous rencontrez dans la gestion de classe vous diriez quoi ?
B1.39	1'44'	euh différent de ce que j'ai dit peut-être ? En fait au niveau de l'écoute peut-être c'est parce que je m'y prends mal parce que là j'essaye de travailler autrement donc j'ai pas l'impression d'être un moulin à parole j'essaye d'être vigilante et de ne pas trop parler pour les faire participer et tout ça peut être que aussi c'est peut être ça aussi qu'il faut que je travaille j'ai pas l'impression de parler j'ai l'impression que c'est plus les élèves quand même qui s'expriment. Euh je fais reformuler etc. mais je crois que c'est de l'ordre de l'écoute quand même. S'écouter
RD41	2'38	Pardon Missa quand vous dîtes écoute c'est écouter qui ? eux ? j'ai pas bien compris
B1.40	2'49	Alors l'écoute par exemple sans suivre les consignes adaptées euh j'ai l'impression qu'ils ne sont pas dans une écoute active. Je vais devoir répéter plusieurs fois.
RD42	3'08	Ah oui donc en fait c'est le fait de peut-être les captiver peut-être ?
B1.41	3'19	Ca va dépendre dans quoi et c'est pour ça que je me dis que c'est dans l'approche aussi que ça va dépendre comment j'aborde les choses si c'est par une situation, un travail en groupe, un T.D etc… Et même des fois quand il y a des personnes qui s'expriment j'ai l'impression que d'ailleurs c'est pas une impression que des fois elles ne m'écoutent pas. Elles vont reposer la question parce qu'elles bavardent ou elles ne m'écoutent pas alors que, je sais pas. J'ai l'impression, je sais pas…
RD43	4'07	Mais vous faites comme çà vous vient j'essaye de savoir les écueils que vous rencontrez dans la gestion de classe. En enchaînant

		j'allais vous dire est ce qu'il vous arrive de travailler en équipe pour ça ?
B1.42	4'37	Alors équipe, avec d'autres professionnels ?
RD44	4'41	Directement sur votre lieu d'exercice avec d'autres professeurs, des surveillants…
B1.43	5'09	En fait c'est très difficile alors il y a vraiment une culture au niveau de l'institution des projets etc. et d'un côté il y a vraiment un ras le bol de tous les enseignants sur les projets parce qu'on présente mille projets. Pour moi c'est dans ma culture professionnelle de travailler sur des projets, travailler en équipe et tout, alors ça me tient à cœur, je prône cela mais c'est pas trop dans la dynamique du … alors on travaille ensemble mais c'est plus un travail pluridisciplinaire c'est pas trop ça. C'est plutôt cloisonné j'ai l'impression que c'est tout le temps moi qui vais voir les autres après des fois quand je vois en voir d'autres on me dit oui et c'est parti on a fait beaucoup de travail de projets l'année dernière. Cette année aussi quand même un petit peu euh après justement avec les personnes qui sont les plus proches de mes matières alors professionnelles il y a plus une habitude de travail ou çà va quand même pas être de la pluridisciplinarité on part d'une situation d'un contexte. Par contre avec d'autres, le professeur d'anglais et d'arts appliqués alors là elle m'a vraiment aidée dans un travail pluridisciplinaire. C'était différent alors que finalement normalement les enseignants dans la section ne travaillent pas forcément les enseignants travaillent plus avec les matières professionnelles. Ils travaillent pas justement avec les autres matières. C'est plus moi qui vais vers les autres j'ai cette chance de pas rester dans mon coin et d'aller vers les autres çà c'est quand même une méthode qui fonctionne bien. Après c'est cette culture de projets voilà que j'essaye d'inculquer aussi aux élèves et là je vois que ça se passe vraiment très bien après j'ai beaucoup de travail après c'est très nourrissant.
RD45	7'35	Et sur la gestion de classe finalement pas tellement ?
B1.44	7'38	Oh non pas du tout. Ce que je vais vous dire je le dis en formation aussi les autres ne rapportent pas qu'ils ont des problèmes dans la gestion de classe. Personne va dire… ils vont dire ils sont très bruyants alors et on en revient toujours pareil en conseil de classe on dit il faut faire un plan de classe mais ça en reste là. C'est peut-être aussi le fait de notre position en tant que stagiaire. Alors c'est normal si on a du mal à gérer la classe, alors il y a les conseils entre deux portes avec un autre professeur qui nous dit « au début de l'année j'avais du mal ils n'écoutent pas c'est l'horreur voilà c'est l'armée dans ma classe ». A part tenir ce discours après si au mois de novembre décembre si le calme ne règne pas dans la classe, c'est que c'est pas « normal ». Après euh je sais pas parce que j'ai comme… je travaille énormément par projet l'année dernière j'avais pas les mêmes contraintes que maintenant, euh je faisais beaucoup travailler les élèves en classe même classe entière demi-

		groupes alors j'étais confrontée à euh enfin on me l'a dit la direction est venue avec la sous-direction et la chef des travaux en fait ils sont venus écouter à ma porte ça c'est une personne qui est venue me le dire « Missa, on est venu écouter à ta porte » c'était presque la fin de l'année moi j'étais au plus bas quand j'ai appris ça. J'étais très mal j'ai dit à la personne du secrétariat ça tombe bien parce que je travaillais j'ai rien à me reprocher l'année dernière on a essayé de me mettre pas mal de bâtons dans les roues donc voilà quand je dis que j'ai pas confiance en moi à la limite je ne l'aurais pas su remarque ça m'aurait pas sapé le moral, du coup j'ai tellement peur par rapport à ce qui s'est passé l'année dernière que c'était bruyant enfin du ressenti des autres parce que moi j'arrive à gérer que les élèves travaillaient qu'ils n'étaient pas en difficulté que ça se passait bien qu'ils travaillaient super bien par projet, j'ai eu un stress pas possible je crois que je me mets une pression je me dis mais c'est possible si tu les fais travailler en groupe ils parlent… et du coup je suis tout le temps en train de dire chut chut chut je me dis mais c'est pas possible si tu les fais travailler en groupe forcément ils parlent. Je passe mon temps à gérer les difficultés scolaires il faut que les élèves l'entendent mais je pense que c'est une pression supplémentaire alors que finalement j'ai l'impression, il faudra qu'on en parle avec la tutrice dont j'aimerais avoir le retour, parce qu'au moins peut être çà me fera relativiser.
RD46	11'07	D'accord. Finalement c'était bien qu'on revienne dessus et notamment par rapport au travail en équipe. Par ailleurs, pourriez-vous dire que vous avez de l'influence sur vos élèves ?
B1.45	11'59	Moi influencer je le vois plutôt négativement.
RD47	12'07	Pour qu'ils atteignent des objectifs ; votre capacité a les inspirer à les tirer vers le haut…
B1.46	12'28	enfin euh alors euh comment je le vois
RD48	12'30	Qu'est-ce qui vous fait dire que vous avez cette capacité ?
B1.47	12'49	Je pense que, j'ai eu le retour lors de la réunion parents profs peut être quand on a travaillé sur les intelligences multiples etc. Ou j'ai eu le retour des élèves « ça y est j'y vois un peu mieux » je les voyais un peu plus éclairés de se dire et ben finalement si j'apprenais comme ça voilà ça fait partie de ce que j'ai développé peut-être de les conforter dans ça pour essayer de trouver d'autres astuces etc. et le retour des parents qui me disent qu' en fait ils prenaient beaucoup de plaisir que finalement dans la confiance en soi il fallait vraiment développer ça oui c'est les parents qui m'ont fait ce retour.
RD49	13'52	Et vous l'attribuer à quoi : à vos méthodes didactiques ou tout simplement pédagogiques dans la relation que vous avez avec eux ?

B1.48	14’26	euh alors dans la relation euh oui dans le cadre que je pose en début d’année de confiance de respect et puis après moi aussi dans mes recherches ce que j’ai pu faire auparavant dans mes recherches personnelles le développement personnel sur l’estime de soi la confiance en soi j’avais déjà travaillé sur ça personnellement et donc je pense que c’est aussi ce que j’essaye de leur transmettre au travers pendant les cours quand je vois qu’il y a un ressenti dans la classe par exemple ça m’est déjà arrivé parfois en début de séance de parler de quelque chose de raconter une histoire très courte et qu’on puisse , qui n’a rien à voir avec ma matière, qui était de l’ordre du thème du développement personnel de schémas de café de préjugés justement pour changer les choses justement quand je voyais que certains se disaient « je n’y arriverai jamais » alors c’est bien de partir sur des choses de développement personnel mais très peu à petites doses voilà au fur et à mesure des séances.
RD50	16’02	Ça me fait penser à quelque chose vous avez dit les faire travailler sur la confiance en soi est-ce que ça marche mieux pour les autres que pour vous-même ce travail là ?
B1.49	16’20	Euh disons que çà marche super bien pour les élèves « rires » j’ai du mal à me l’appliquer mais j’ai quand même bien progressé sur la confiance en soi et l’estime de soi. Des fois il y a des événements qui font que comme l’année dernière j’étais très contente du travail que j’avais fait avec les élèves et j’apprenais par derrière qu’on remettait en cause plein de choses sur mon travail et ça m’a beaucoup affectée alors que finalement l’ISFEC me disait « ça marche tu es contente de ce travail que j’ai fait » on peut toujours mieux faire mais ça marche bien oui sur les élèves.
RD51	17’25	Après la question qui me vient à l’esprit est-ce qu’il vous arrive d’impulser un changement radical favorable à l’un de vos élèves ou pourquoi pas d’une classe ? Est-ce que vous avez été un révélateur un catalyseur ?
B1.50	18’55	Je sais pas en groupe je n’en ai pas l’impression à part avec des personnes prises individuellement par exemple la… la personne me dit à l’instant je comprends pas et là par contre je vais m’adresser à toute la classe et puis je vais expliquer le fonctionnement du cerveau mais rapidement il fallait tenter sa manière de penser ???? on peut ancrer des choses et là je vois bien qu’ils ne sont plus dans la même optique ils se disent je vais tenter et ils y arrivent finalement. Ils disent qu’ils vont faire au mieux et ils y arrivent.
RD52	20’27	Ce qui est intéressant c’est de savoir si par rapport à l’élève il y a quelque chose qui se passe.
B1.51	20’39	c’est sûr que l’on peut influencer positivement et négativement. Alors il y a des collègues qui m’ont dit, on en discutait parce qu’ils bavardent beaucoup, dans cette classe c’est l’enfer aussi etc… Par

		contre d'autres disaient il n'y a personne qui parle par exemple il y a des instituteurs qui vont dévaloriser des élèves devant toute la classe vraiment les rabaisser des moqueries etc… alors moi ce n'est pas mon objectif euh mon objectif n'est pas de faire en sorte qu'ils ne parlent plus et qu'ils se sentent dévalorisés qu'ils aient la peur au ventre voilà le problème peut être résolu d'une autre manière alors heureusement des fois on peut influencer les élèves dans le bon sens aussi tels sont les objectifs qu'on souhaite en tant que professionnel voilà
RD53	22'08	Pensez-vous que l'arrêté de compétence de 2013 considère substantiellement la relation à la personne élève ?
B1.52	22'19	Alors prendre en compte la diversité des élèves oui ça fait partie des compétences mais après il y a pas grand-chose sur la relation à l'élève par rapport finalement à toutes les autres attentes qu'ils ont, oui il y a le travail en équipe mais bon
RD54	23'12	Mais pour aller à l'essentiel pour en revenir à ce que nous avons abordé est-ce qu'il est fait état de savoir-être dans le référentiel enseignant ?
B1.53	23'40	Euh oui quand même il y a les valeurs qu'on véhicule etc. ça y figure quand même mais peut-être pas euh peut être pas assez développé parce que bon quand on vous parle d'agir en fonctionnaire d'état si on parle d'éthique quand même.
RD55	22'53	Ça ne dit donc pas véritablement ce qu'est le savoir-être enseignant on va arriver à la fin de ce premier entretien à ce titre même si vous l'avez un peu dit tout à l'heure est ce que vous faites un travail sur vous-même à des fins de développement personnel autrement dit est ce que vous travaillez votre savoir-être et si oui qu'est-ce que cherchez à acquérir ou à développer ? Vous n'êtes pas obligée de répondre à cette question.
B1.54	25'10	Jusqu'à présent oui je lis beaucoup de revues qui traitent du développement personnel mais actuellement un peu moins parce que je suis tellement prise avec tout ce qu'on a à faire. Je continue cependant à lire peut-être beaucoup moins qu'avant. Les choses qui vont m'intéresser à présent sur le développement personnel sont celles en lien avec les apprentissages au niveau des élèves sur la confiance en soi

RD56	25’54	oui Missa mais vous ?
B1.55	26’20	Je fais un peu de méditation et du yoga je ne vais pas voir de psy si tel était le cas je vous le dirais ouvertement…
RD57	27’16	Dernière question avez-vous déjà entendu parler des analyses de pratiques professionnelles GFAPP…? Si oui pouvez-vous m’en dire davantage.
B1.56	27’47	Alors ça je sais pas comment ça s’appelait j’ai déjà participé à des groupes d’analyses de pratique alors je sais pas le terme en tant que travailleur social d’ailleurs nous en avons parlé avec notre formatrice. Nous il y avait notre directrice qui était présente alors que normalement dans une analyse de pratique il n’y a pas de relation avec la hiérarchie et nous notre directrice était présente d’ailleurs j’ai découvert, ça m’a permis de comprendre plein de choses d’ailleurs je me suis dit qu’elle n’aurait pas dû y être moi j’ai trouvé que c’était intéressant parce que ça nous permet de prendre du recul et de la distance professionnelle de partir de situations concrètes de partager les représentations nous c’était plutôt par rapport à la parentalité donc l’accompagnement de famille et justement de travailler beaucoup sur notre savoir-être alors moi j’ai trouvé que c’était riche c’était une fois par mois alors on était deux trois ou quatre avec ma responsable et un psychiatre et qui animait les séances.
RD58	29’39	Vous allez les attaquer à l’ISFEC (les GFAPP) et c’est ce qui va m’intéresser…Vous avez participé à la première séance ?
B1.57	30’32	Il y a eu une séance de présentation des groupes de formation à l’analyse de pratique professionnelle (GFAPP) mais nous n’avons pas attaqué les cas…
RD59	32’05	Je vous dis un grand merci pour ce premier entretien

ENTRETIEN MISSA POST GFAPP Durée 1'08'20

Le 27/07/18

Code	Temps	Contenu
RD1	1'38	Quel bilan vous tirez de l'année à l'ISFEC sur la formation ?
B2.1	1'44	Sur la formation générale ?
RD2	1'46	Oui en général quel bilan ?
B2.2	1'50	Euh un bilan euh je ne sais même pas quels mots utiliser je dirais… enfin j'ai trouvé que c'était… j'essaye de trouver les bons mots pour que ce soit le plus objectif possible euh très peu en fait de suivi, alors euh je vais parler pour moi en ce qui me concerne j'étais en D.U. c'était quand même un MASTER2 allégé donc voilà en ce qui concerne d'une manière générale je recevais quand même les mails vu que j'étais en MASTER2 il y avait souvent des professeurs qui étaient absents tout au long de l'année, prévenue le matin à 7H/8H ou alors on constatait qu'il n'y avait pas de professeurs donc ça a été comme ça un peu toute l'année ; une impression d'une organisation très désorganisée on va dire puisqu'on avait nos emplois du temps tout le temps au dernier moment en sachant que nous en plus on était censé aller à Lyon/Aix on était regroupé voilà on était regroupé et donc on posait des questions si on allait revenir à Lyon combien d'heures il nous restait etc. à chaque fois on mettait deux trois mois avant de nous répondre donc c'était pas du tout au niveau de l'organisation pour nous rassurant euh ensuite au niveau des épreuves qu'on avait pfff beaucoup de stress pour nous mais finalement peut-être pas à la hauteur de ce qui devrait y avoir comme niveau des épreuves du coup on nous présentait des grilles puis après ça correspondait pas ; on passait en groupe puis on devait avoir une note en groupe puis individuelle puis finalement c'était une note en groupe parce qu'ils n'avaient pas le temps euh enfin voila c'était un peu compliqué au niveau des suivis qu'on avait sur nos rapports au mémoire selon les uns et les autres c'était aussi compliqué parce que… enfin moi j'ai eu de la chance quand même d'avoir eu une personne ben que vous connaissez là justement et qui faisait les GAPP là euh et qui a pu si vous voulez elle nous suivre et anticiper nos demandes un petit peu et répondre à nos demandes parce que l'ISFEC ne nous répondait pas ni à nos mails nos appels, n'était jamais disponible donc du coup on a pu faire des entretiens et un petit peu anticiper pour pas finalement au dernier moment avoir quelque chose d'un peu bâclé quoi donc moi j'ai pas été très satisfaite de cette année ; je m'attendais à quelque chose d'un peu plus euh par exemple sur tout ce qui va être gestion de classe qui est quand même très demandée quand on arrive dans l'enseignement pour arriver à gérer sa classe ben çà c'était des choses ou voilà on avait aussi … ou on avait du mal à gérer les enseignants bon après alors à leur décharge on est nombreux alors du coup dans tout ce qui était question de gestion de classe enfin des outils qu'on aurait bien aimé avoir… je trouvais que là vraiment c'était très léger et voilà pas du tout préparé j'ai l'impression qu'ils

		partaient pas trop de l'expérience de chacun une fois où on a réussi à parler un petit peu des uns des autres mais c'était pas une volonté en fait c'est parti sur ça parce que nous on en avait besoin ensuite ça a été recadré autrement mais donc là ben du coup c'est vrai qu'on trouvait bien plus utile des expériences de chacun après au niveau des attentes qu'on avait qui étaient très importantes à ce moment-là on nous avait promis à la rentrée qu'on rencontrerait les inspecteurs c'était important pour nous de savoir ce que le inspecteurs attendaient de nous par rapport à la didactique par rapport à l'enseignement parce qu'on était parti à Lyon donc on avait aussi besoin de savoir entre les tuteurs les inspecteurs la formation à Lyon qu'est-ce qu'il en était et en fait on a jamais eu l'inspectrice qui est venue donc on faisait par les « on dit » alors l'inspectrice souhaiterait ça elle veut qu'on fasse ça …. On doit travailler dans ce sens nous on n'a pas osé contacter l'inspectrice parce qu'on s'est dit que ça allait nous retomber dessus voilà on c'est bien que si on envoie un message on aimerait vous rencontrer ou contact téléphonique on s'est dit que normalement c'était l'ISFEC qui devait faire ça donc on les a contactés par mail on était quatre personnes donc quatre mails différents et en fait ils nous ont dit oui oui c'est prévu et en fait ça ne s'est jamais fait. Et moi quant à mon suivi j'ai eu la chance d'avoir quelqu'un mi-décembre qui était de Toulouse qui m'est venue juste pour les deux notes et heureusement que j'étais quand même assez autonome dans mon travail mais franchement j'ai des collègues qui n'avançaient plus leur mémoire j'en ai d'autres qui ont pas fait leur année par manque de suivi aussi bon j'ai pas critiqué parce qu'ils ont réussi à me trouver quelqu'un donc c'était bien tant mieux en milieu d'année mais c'est vrai que j'ai un suivi mi-décembre ça veut dire que c'est moi qui allait tout le temps à Toulouse en permanence la voir et de suite j'ai été visitée par l'IFSEC par un de ses collègues et ça s'est pas très bien passé en gros il n'y avait rien enfin ça n'allait pas du tout alors que ça avait été validé le travail avec ma tutrice ça a été assez compliqué à gérer ça et j'ai trouvé que enfin euh j'ai pas trop…enfin ça a été compliqué voilà jusqu'à la fin de l'année mais avec la personne de l'ISFEC ça s'est bien passé voilà j'ai répondu aux attentes donc voilà aux remarques qu'elle avait faites et puis après bon ça très bien passé avec l'inspectrice j'ai rien à dire enfin ça a été super heureusement car je crois que là cette formation cette année moi j'ai pas trouvé je m'attendais à quelque chose de meilleure qualité voilà voilà au niveau de la qualité des cours du contenu.
RD3	8'58	Alors tout à l'heure quand même vous avez parlé de la personne qui faisait le GFAPP alors quand vous parlez d'elle, vous parlez d'elle par rapport à cette formation de GFAPP ou parce qu'elle vous a amenée des aides autres ?
B2.3	9'15	Euh en fait les deux alors quand je parlais d'elle notamment par rapport aux… parce que je trouve que ben je me suis comparée avec d'autres donc elle a été disponible elle nous a vus elle nous a donné des conseils elle nous a permis d'envoyer un pré-projet voilà de nous

		le valider ou de ne pas nous le valider donc déjà sa disponibilité et puis après au niveau des groupes d'analyse de pratique oui ça a été très intéressant on y reviendra après pour une autre question mais oui parce que ça nous a permis de prendre du recul à tous de réfléchir ensemble sur des problématiques qu'on rencontrait oui et qui a désamorcé pas mal de choses voilà. En fait les questions qui ont été finalement abordées dans le groupe des quatre… c'est que… enfin il y a eu des expériences en tant que professionnel avec la relation avec les élèves les parents mais aussi au niveau institution et aussi au niveau de l'ISFEC parce que voilà il y avait des gros soucis donc ça a dérivé sur ça voila pas mal de questions sur ça.
RD4	10'24	Alors justement on va essayer de développer ce pôle-là. Je vais vous reposer des questions que je vous avais un peu posées au début de la formation puisque vous mettez en avant le GFAPP dans la relation à l'élève. Est-ce que vous pensez qu'il y a les qualités précises que vous avez acquises depuis ou développées après la formation je dis bien dans la relation à l'élève après la formation et, en tout cas est-ce que ça vous a permis de prendre confiance en vous voilà, à quoi vous l'attribuer ? Vous voulez que je répète un petit peu la question ?
B2.4	11'18	Euh j'étais en train de réfléchir en même temps alors euh moi je sais pas si euh c'est compliqué de savoir si j'ai acquis des compétences ou des qualités parce que justement… alors peut- être d'écoute et de prise de recul je dirais mais c'est vrai qu'étant donné que c'est pas un travail de groupe donc c'est vrai que c'est le groupe qui est plutôt mis en valeur et qui va aider parce que si j'étais seule euh c'est très intéressant le GAP et après mais enfin on peut pas être tout seul pour faire un GAP il faut être plusieurs donc pour moi c'est vraiment une équipe qui donne chacun son point de vue et qui va apporter voilà des hypothèses sur des possibles actions ou par rapport à des hypothèses sur euh… les comportements le relationnel la communication etc. et alors euh c'est pour ça que la question elle est un peu compliquée parce que est-ce que moi j'ai acquis (silence)
RD5	12'30	Oui je sais pas euh oui je vous ai dit aussi est-ce que ça vous a permis de prendre confiance en vous ?
B2.5	12'37	oui oui parce que le fait qu'on puisse voir aussi que d'autres pouvaient être dans des situations similaires ou dans des euh… justement que d'autres pouvaient faire preuve d'empathie etc. enfin moi ça m'a permis aussi de voir puisque on avait pris une situation aussi oui ça m'a permis voilà de me sentir moins seule moins isolée et d'avoir des conseils et surtout des… d'actions des choses à appliquer donc c'est sûr ça m'a mise en position d'acteur
RD6	13'20	oui oui d'accord je vois euh du coup j'ai envie de dire ça a amélioré votre estime de vous-même.
B2.6	13'32	Euh oui moi je dirais que oui quand même oui parce que le fait aussi justement le fait de… cet effet de groupe de voir d'écouter aussi d'autres situations de… en fait et puis d'essayer de mettre en œuvre les possibles actions après sur le terrain et de voir que ça fonctionnait euh effectivement ça permet de se sentir un peu plus oui d'avoir un

		peu plus confiance en soi et de développer un peu plus de… c'est sur et puis on avance pas et là c'est vrai qu'avec des propositions on est plus dans l'action et donc oui effectivement oui ça m'a aidée dans mon estime de moi
RD7	14'20	D'accord alors depuis le début on revient là sur la formation euh par rapport à votre pratique je vous avais posé aussi cette question euh qu'est-ce qui fonctionne mieux euh actuellement depuis que vous avez fait la formation toujours pareil à quoi vous l'attribuez bon euh… et s'il y a encore quelques manques quelques points négatifs euh… voilà.
B2.7	14'52	Euh alors en mieux en fait la formation a été aussi on va dire euh la formation a été une aide pour moi parce que elle a été un prétexte pour faire avancer le euh… le travail en équipe au niveau du lycée euh et c'est vrai dans les attentes aussi par rapport à l'examen etc. euh c'est vrai que ça a été que ça nous a aidés un petit peu on va dire euh à avancer avec l'équipe et faire un plan de formation comme il se devait parce qu'il n'y avait rien du tout au départ et au départ j'ai dû faire euh j'ai dû faire avec une collègue comme on a pu pour faire un plan de formation alors qu'il y avait rien l'été dernier et là en fait le vrai souci malheureusement ou heureusement j'en sais rien l'inspectrice étant pour moi la collègue donc on était trois non en fait on était quatre puisqu'il y avait celui de techno aussi donc qu'il y ait l'inspectrice qui vient ça permet voilà ça permet aussi de faire avancer de se dire ben voilà on revient sur euh des fois quand il peut y avoir un peu de laisser-aller de se remettre euh on va dire sur un travail plus d'équipe plus cohérent par rapport aux attentes quoi il y avait un décalage entre les attentes et puis après ce qui se faisait sur le terrain.
RD8	16'23	Euh oui justement oui mais pardon sur le terrain qu'est-ce que vous pensez avoir acquis développé c'est bien vraiment ce que je veux ou qui vous manque encore ?
B2.8	16'33	Oui ce que j'ai pu plus développer c'est les projets euh les projets après j'étais quelqu'un qui travaillait beaucoup dans une dynamique de projet euh j'ai pu on va dire en terme de qualité me repencher un peu plus sur on va dire le pourquoi on fait ça oui parce que j'avais l'habitude en tant que travailleur social de beaucoup travailler sur les projets mais là de partir un petit peu sur les compétences des élèves voilà donc moi au niveau de la formation en général c'est qu'il faut reprendre à partir de compétences des élèves pour travailler aussi bien sûr les cours que sur les projets surtout ça et voilà après développer en fait la méthodologie de projets c'est quand même différent de ce que je faisais moi avant mais ça aussi c'était lié au cours aussi bien c'était le GAP qui m'a aidée pour ce qui est de maintenant et ensuite c'était aussi la matière qui m'a aidée sur le plan disciplinaire qui m'a vraiment énormément aidée aussi c'est vraiment les 2 points forts de la formation le reste je sais pas le reste j'ai pas trouvé que ça m'était utile

RD9	17’45	Euh oui d'accord euh si je peux me permettre le GFAPP dans tout ça ? Lui dans votre pratique qu'est-ce qu'il vous a permis de développer vous l'avez dit un peu tout à l'heure je reviens dessus …
B2.9	17’59	Oui ça m’a permis de régler des… des situations euh avec des élèves concrètement de trouver d'autres solutions auxquelles je n ‘avais pas penser et au lieu de me focaliser par exemple sur quelque chose d’essayer de trouver d'autres solutions jusqu’à m’amener à d’autres ouvertures et finalement avoir une meilleure relation avec les élèves tout simplement.
RD10	18’20	Une meilleure relation avec les élèves ?
B2.10	18’30	Oui parce que Euh en fait moi j’avais un souci avec une élève dans une classe alors c’est peut-être pas la meilleure relation en fait si c’était la meilleure relation euh comment dire il y avait un problème de communication avec quelques élèves qui pensaient que je l’avais prise en grippe depuis le début de l’année voilà et en fait finalement ça s’est vraiment apaisé j’ai pu reprendre avec elle essayer de reprendre tout ce dont on avait parlé justement et vraiment ça s’est apaisé même aussi dans la relation avec la maman qui a pu me dire qu’elle traversait une période difficile voilà et même la mère n’était plus du tout agressive alors qu’elle avait été très virulente voilà donc ça a été très positif j’ai réussi à débloquer cette situation qui était très compliquée.
RD11	19’35	Alors là quand même Missa prenez le temps d'y penser parce que là bon vous avez pris un exemple d'amélioration de la relation à l’élève il faudrait essayer de le creuser qu'est-ce qu'il s’est amélioré véritablement pourquoi cette situation s’est améliorée qu’est-ce qui s’est amélioré là vous m’avez cité un exemple mails il faudrait le dire… parce que là on a pris un exemple avec votre classe avec les élèves qu’est-ce que vous pensez avoir développé etc. bon voilà.
B2.11	20’12	Peut-être plus d’assurance finalement oui l’assurance qui a changé au niveau de la communication avec les élèves voila
RD12	20’36	Vous pensez qu’il n’y a que ça ? C’est pas un piège que je vous pose la question vous êtes sûre comment vous avez solutionné si vous étiez en difficulté ou même pas solutionné vous vous êtes dit tiens plutôt que ça je vais faire ci ou ça là je ne vous aiderai pas c’est juste que j’essaye de savoir concrètement, vous êtes très spontanée c ’est parfait mais voilà qu’est ce qui s’est vraiment euh cette relation il faudrait me dire, il faudrait creuser quoi qu’est-ce que …
B2.12	21’04	Euh alors en fait je l’ai abordée sous un autre angle euh j’ai aussi autorisé l’élève à lui donner aussi une autre chance finalement de lui réaccorder de la confiance que j’avais perdue peut-être donc c’est peut-être un peu ça aussi c’est vrai que j’ai du mal à savoir exactement mais au début on nous dit tellement qu’il faut sanctionner, sanctionner.
RD13	21’38	Ah bon ?

B2.13	21’42	Moi je suis revenue un petit peu en arrière ah oui dans la formation il ne faut rien laisser c’est comme ça et pas autrement finalement moi je suis revenue en arrière bon ben voilà j’ai encore un doute sur cette situation parce qu’il y a encore un problème avec cette personne là et une autre camarade j’avais des doutes mais j’avais aucune preuve donc je leur ai laissé la possibilité du doute et donc le fait de ne pas re-sanctionner ben voilà ça a rétabli une confiance mutuelle on est reparti sur de bonnes bases et montrer qu’il n’y a pas que la sanction aussi et qu’on peut repartir sur de bonnes bases. Enfin moi je l’ai traité comme çà peut-être que d’autres auraient fait autrement différemment.
RD14	22’44	Non non mais bien sûr donc vous avez mieux compris les élèves vous vous êtes substituer à eux ou je sais pas… ?
B2.14	22’55	Oui je pense plus représentatif peut-être.
RD15	23’11	Oui d’accord c’est intéressant. Après il y a d’autres choses que vous avez réussi à faire avec certains ceux qui étaient en difficultés ceux qui étaient bavards, ceux pfff… vous avez des idées des situations ?
B2.15	23’27	Euh d’abord je réfléchis à plusieurs situations par rapport au bavardage non mais après ça s'est calmé mais enfin j’essaye de voir par rapport à mon attitude le fait d’avoir plus d’assurance ça joue sur la gestion de classe donc c'est vrai que voilà l’assurance évolue dans la posture qu’on peut avoir après euh ouais j'ai essayé de favoriser beaucoup de travail en groupe parce que ça c'était quelque chose qui les motivait de m'appuyer sur des choses qui leur plaisaient.
RD16	24’15	Vous les avez motivés là vous dites ?
B2.16	24’16	Oui oui oui en fait ça a été une classe assez compliquée donc il y avait c’était compliqué parce que j'avais mes collègues qui ne voulaient plus qui voulaient euh les priver de projets de tout quoi euh parce que voilà c’était très compliquée cette classe et en fait euh finalement j'ai réussi quand même à impliquer d'autres professeurs dans les projets et en fait ils ont fait un super projet digne d'eux c’est des secondes d’un projet de terminale aussi sans que ça change beaucoup de choses dans … montrer que voilà vous n’avez pas été très sérieux tout le long de l’année etc. il y a pas mal de bêtises qui ont été faites même énormément de vols manque de respect de la part des élèves enfin ça a été très compliqué à gérer tout ça il y a même eu une maman nous on l’a su après non le papa d’une élève qui avait menacé la directrice hein donc on avait une classe quand même difficile mais en fait pour moi ça a été très positif cette classe je pense qu'elle a besoin vraiment d'être valorisée et du coup quand même au travers des projets on y arrive on voit qu'ils sont capables quoi mais à côté de ça ça reste des jeunes voilà c’est compliqué l’année prochaine il y aura une autre maturité ça a été très compliqué aussi dans la gestion de classe cette année mais pour tout le monde au début je l’ai pris personnellement mais après j’ai vu que c’était compliqué pour tout le monde aussi et puis bon c’est vrai que moi en leur faisant confiance quand même j’ai réussi à travailler avec eux et de faire des supers projets quoi ils ont été fiers ils ont pu mener des travaux de groupes avec des moyennes

		sections donc je veux dire à un public un projet d'animation qui normalement se traite d'éducation à la santé on le traite en première et donc là vraiment donc on pouvait pas mieux faire c'était parfait quoi donc après peut-être plus donc moi ce que j'ai essayé de faire c'est toujours de garder confiance d'essayer de les valoriser le plus possible et je pense que ça a permis aussi de garder finalement un bon relationnel avec ces élèves malgré tout malgré les difficultés qu'on rencontrait.
RD17	26'59	Euh vous avez l'air de dire aussi à un moment donné vous m'avez dit du coup que vous saviez mieux gérer les conflits je pense vous l'avez ressorti ça tout à l'heure ?
B2.17	27'07	Oui tout à fait. Oui.
RD18	27'20	C'est intéressant parce que… euh après vous avez senti que vous aviez une meilleure influence sur eux ?
B2.18	27'27	Euh l'influence oui je pense que oui quand même oui oui par rapport au début de l'année oui c'est sûr.
RD19	27'40	Et vous pensez alors vous pensez que tout ça c'est un petit peu grâce au GFAPP, grâce à vous-même dans votre propre réflexion, grâce à la formation, à quoi vous l'attribueriez ?
B2.19	27'55	Euh je pense euh à plein de choses enfin il y a la formation il y a le GFAPP qui a été très important parce que entre le GFAPP et l'interdisciplinarité ce sont vraiment les deux cours qui m'ont apporté le plus euh mais donc après donc la formation avec ces deux matières qui ont été phares et après moi et après mon évolution personnelle et… et la formation finalement euh même si je n'étais pas d'accord avec plein de choses m'a permis de réagir euh comment ? (Nous parlons en même temps)
RD20	28'36	Non non je disais que vous soyez pas d'accord c'est pas grave.
B2.20	28'44	Oui voilà et du coup ça m'a permis de réagir je me suis même acheté un bouquin parce que j'en avais ras-le-bol de tout ce qu'on me disait d'essayer d'appliquer en formation et je voyais bien que sur le terrain j'étais à côté de la plaque « Comment ne pas être la proie idéale » c'était le titre et en fait finalement ça m'a permis de… (coupure 29'08 reprise 29'46) c'est compliqué enfin on arrive la 1ère année pour moi… moi je ne suis pas lancée alors évidemment je me suis beaucoup documentée sur la pédagogie différenciée et dans ce qu'ils attendaient aussi beaucoup plus loin je pense je pense que j'en étais… j'en étais pas là je faisais des cours différents des exercices différents voilà 30'11 voilà tout ça j'ai fait certains points de la pédagogie différenciée dans ce que je fais travailler avec mes élèves mais pas dans ce qu'attendait la formation donc c'est vrai que du coup moi c'est aussi des recherches personnelles le fait aussi de déculpabiliser de me dire que j'étais une personne normale que j'allais y arriver petit à petit mais que voilà je pouvais pas atteindre tous les objectifs qu'on me demandait enfin c'était impossible c'est vrai qu'on nous demande un idéal la première année et voilà on est sur la gestion de classe sur tous les niveaux qu'on a et après dans la didactique dans le fait de bien construire des cours d'être attentif aux élèves d'avoir une bonne

		relation pour être apte à l'écoute voilà et puis pouvoir les aider on est dans ça plutôt que de faire autre chose et finalement de passer à côté des élèves voilà pour moi.
RD21	31'13	D'accord d'accord . Est-ce que justement émotionnellement Missa qu'est ce qui s'est passé en vous pendant les cours de précis est-ce que vous avez eu des émotions particulières qui vous viendraient à l'esprit pendant que vous faisiez vos cours ?
B2.21	31'33	Alors oui (silence) euh des émotions mais je sais pas quand est ce qu'on s'était dit on en avait déjà parlé je sais plus oui c'est vrai que la première visite que j'avais eue euh oui j'ai eu des émotions en plus d'être vraiment fatiguée j'étais en colère la première visite que j'ai eue j'avais dit à mes élèves que j'allais avoir une visite de quelqu'un de l'ISFEC etc. et j'avais demandé aux élèves et bien d'être comme d'habitude et ils m'avaient mis un bazar pas possible et là vraiment j'étais vraiment en colère quoi j'étais en colère contre eux après j'ai pris du recul parce que je ne comprenais pas je l'ai pris personnellement c'était un vendredi soir dernière heure de cours que je pouvais l'analyser aussi comme ça j'avais fait le lien aussi avec les autres professeurs qui m'avaient dit qu'ils avaient été horribles toute la semaine voilà ils avaient été sanctionnés toute la semaine sur plusieurs disciplines mais moi j'étais vraiment très en colère car je l'avais pris très personnellement j'étais déçue en plus de leur attitude que j'avais pas compris pourquoi ils m'avaient mis un bazar pas possible et puis en fait on l'a traité après le lundi quand on s'est revu ensemble et je leur ai laissé la parole je les ai écoutés finalement alors peut-être que finalement quand on revient à la question de tout à l'heure ça m'a aidée de pas me braquer et d'être toujours dans l'écoute des élèves encore plus et d'essayer de prendre du recul voilà d'être beaucoup plus dans l'écoute et d'essayer de voir qu'est-ce qu'ils ont à me dire plutôt que de me faire plein d'idées peut être reçues et de faire confiance voilà les élèves ils avaient compris ils savaient qu'ils avaient mal agi ils l'expliquaient de différentes manières j'ai bien vu que c'était pas personnellement mais sur le moment c'est vrai que ça m'avait touchée et en plus celle qui m'avait… qui était venue me voir elle avait commencé l'entretien en me disant oui mais le jour de l'inspection oui alors ça ne s'est pas du tout bien passé elle m'avait demandé à mon retour donc c'est sûr il va falloir que tu fasses comme ça alors ça m'a rajouté une pression que j'ai gardée jusqu'à l'inspection finale même si je savais le travail que je faisais le boulot que je faisais ça m'a vraiment… j'ai gardé ça comme souvenir jusqu'à la fin de ma formation.
RD22	34'56	Alors euh…c'est tout pour les émotions ce que vous avez à me dire de ce que vous avez pu ressentir quelle évolution …
B2.22	35'07	Après au niveau des émotions y a des émotions quand même positives euh…avec les élèves puisque dans le travail qui a été mené dans leur travail aussi il y a eu beaucoup des émotions positives de voir que de

		voir que les élèves ils étaient fiers de leur travail beh voilà ça aussi j'étais fière euh…
RD23	35'34	c'était les élèves ils étaient fiers de leur travail et en même temps est-ce que c'était pas vous non plus ?
B2.23	35'35	Eh beh je pense c'est les deux ils étaient fiers de montrer ce qu'ils avaient fait de valoriser ce qu'ils avaient fait on a fait des projets ça a été valorisé au niveau de la direction de se dire quand même que eux ils avaient fait un projet comme ça ils étaient fiers et du coup moi j'étais fière aussi qu'ils y arrivent parce que nous aussi on est là quand même pour évaluer comment ça se passe ils auraient pu être contents et puis peut-être moins satisfaits du travail final mais je pense que c'était vraiment les 2 donc oui ils étaient capables moi j'étais fière et ils étaient fiers aussi la professeure principale elle était… elle était très étonnée du travail ce qui avait été fait quoi voilà donc c'était réciproque voilà il n'y a pas que des émotions négatives il y a eu des émotions aussi positives
RD24	36'28	Est-ce que par contre on avait parlé au premier entretien de la régulation des émotions c'est à dire les émotions excessives que nous avons tous, est-ce que justement vous les avez mieux régulées ces émotions ?
B2.24	36'48	Ah oui Ah oui c'est sûr beaucoup mieux régulées par rapport au début de l'année…M…ça c'est sûr
RD25	36'55	Vous avez un exemple ou euh …
B2.25	37'02	Beh de pas…de pas sentir une situation de pas réagir forcément de suite d'attendre d'essayer de… voilà d'attendre aussi bien que ça vienne des élèves et d'en reparler posément sur un autre temps de différer aussi de pas agir comme ça a froid (silence)
RD26	37'27	D'accord on retombe sur la prise de recul c'est vrai c'est vrai que …et ça vous pensez aussi que le GFAPP vous a permis de…de….de….de…..travailler votre prise de recul ?
B2.26	37'39	Oui je pense oui oui ça c'est sûr (silence)
RD27	37'45	Justement lors du GFAPP vous aviez des émotions j'imagine ?
B2.27	37'49	Oui des émotions euh oui c'était plutôt fortes qui remontaient par rapport à des gens qui parlaient de situations donc du coup c'était de faire très attention à l'écoute de pas se projeter face à des situations des autres aussi de ce qui a été dit et tout mais euh oui c'était enfin pour moi c'était vraiment important il y a eu des fortes émotions mais après le fait de se sentir écouté devoir qu'on était comme ça dans des situations comme ça similaires ça permet de relativiser aussi
RD28	38'37	Pardonnez-moi encore je reviens dessus Missa ces émotions pendant le GFAPP c'était quoi exactement….
B2.28	38'46	En fait de reparler de situations qu'on vivait compliquées en fait J'ai pas trouvé de solutions donc du coup j'étais dans l'émotion parce que je n'avais pas su enfin j'étais dans l'incompréhension et dans le fait de ne pas savoir comment agir oui (Silence)

RD29	39’05	Ouhai….oui…oui…oui je vois…je vois donc là Maintenant c'est sûr vous avez pu savoir un peu mieux comment agir euh…De toute façon chaque fois c'est la prise de recul qui revient j'ai remarqué ouhai…
B2.29	39’29	Oui c’est ça…
RD30	39’33	alors autre question que je peux vous poser euh…vous avez à 2 reprises parler d'empathie effectivement c'est ressorti 2 fois vis-à-vis de vos apprenants hum vous pouvez expliquer peut-être rapidement pourquoi vous avez développé cette empathie ? Qu'est-ce qui s'est passé pour la développer ?
B2.30	40’11	Euh…Grâce à la formation a eu des soucis qui nous ont permis de voir une autre vision qui nous a permis de voir des situations sous un autre angle donc pour moi c'est pour ça que j'ai essayez de voir la situation sous un autre angle moi ça agit sur plus d'empathie le fait de voilà réfléchir sous un autre angle et moi finalement de me mettre pour le coup sous l'angle des élèves et eux aussi pouvaient ressentir en étant de l'autre côté j'essaye de redescendre et sur ce que moi je ressentais d'être plus à l'écoute finalement bon voilà j'ai des ressentis mais finalement eux qu'est-ce qu'il faut pour qu'ils agissent comme ça ?
RD31	41’13	Bien sûr …bien sûr…On a parlé tout à l'heure de la gestion de conflits là aussi vous m'avez dit que vous avez euh…progressé dans votre capacité à gérer les conflits On peut se redire pourquoi là exactement ? Ou alors quel a été le détonateur ? qu'est-ce qui fait que vous avez mieux gérer ses conflits ?
B2.31	41’45	41’45 Euh…Qu'est-ce qu'il fait qu'il y a plus d’estime de soi plus de confiance un autre euh d’essayer de prendre en compte un autre…d’autres…comment dire ? enfin de prendre en compte d’autres angles qui finalement euh… et d’autres enjeux aussi qu'il y a… qu'il peut y avoir au niveau institutionnel au niveau des relations de tout ce qui se joue finalement ça…ça c’est du côté aussi des élèves…interpersonnel au niveau de tout ce qui va se jouer aussi au tour donc c'est ce qui m'a permis moi d'avancer un peu plus finalement dans mon travail c'est essentiellement ça après ce que je trouve qui est dommage et l'intérêt aussi quand même du GAPP en fait c'est de vraiment pouvoir en fait… il faudrait que ce soit fait régulièrement ça au sein d'une institution parce que finalement bon là ça nous aide mais après voilà au fil du temps voilà pareil on en revient toujours pareil aussi même si on se confie à d'autres professeurs on n'a jamais le cadre d'un GFAPP en fait en fait l'intérêt c'est de pouvoir le faire régulièrement et …et que ce soit une pratique finalement courante au sein du lycée ce qui permet de ne pas avoir de jugement aussi d'être dans ça alors que au sein du lycée souvent les professeurs ne change pas entre eux sur leurs difficultés et en fait c'est là c'est intéressant de voir qu'on peut échanger sur nos difficultés on peut être compris par d'autres enseignants qui peuvent rencontrer les mêmes difficultés où ça leur fait écho même s'ils n'ont pas envie de le dire mais en tout cas on travaille ensemble on trouve des solutions ensemble voilà et

		finalement euh voilà ça m'a apporté des choses c'est sûr sur ma posture mais pour moi c'est pas l'essentiel finalement de l'objectif d'un GAPP c'est vraiment un travail à plusieurs quoi selon moi voilà voilà c'est pas… même si ça m'a permis moi d'apprendre des choses d'évoluer un peu je pense que plus on en fait mieux on va développer d'autres compétences…Plus on en fait….pour pouvoir finalement…que ce soit suffisant il me semble que c'est jamais suffisant de… c'est toujours bien de le pratiquer après voilà
RD32	44'54	Euh c'est intéressant parce que vous dites ça permet de développer des compétences le GAP le GFAPP bon parce que dans le cadre de l'ISFEC c'est le GFAPP. Justement alors Missa quelles compétences d'après vous ça permettrait de développer ce GFAPP ?
B2.32	45'25	Euh euh euh et bien les compétences professionnelles finalement
RD33	45'33	Oui voilà le plus concret possible avec des situations qu'est-ce que ça vous permet de développer, d'améliorer bien sûr ?
B2.33	45'43	Euh être capable d'écouter les élèves être capable de faire un retour aussi aux élèves être capable de parler d'échanger sur ses difficultés finalement être capable aussi d'analyser sa posture professionnelle euh de prendre du recul, énormément de choses, être capable de… d'être plus… enfin je sais pas comment dire de j'ai du mal à trouver mes mots là d'être plus affirmée on va dire aussi .
RD34	46'43	Alors oui plus affirmée euh de mieux écouter les élèves vous m'avez dit euh est-ce que ça vous a donné envie de plus travailler en équipe ou de mieux travailler en équipe.
B2.34	47'04	Ah oui ça c'est sûr. Oui après moi je suis dans une dynamique de travail d'équipe alors c'est vrai que même là si on est dans un BAC PRO on est censé beaucoup travailler en équipe parce que on est obligé de travailler certains contextes à des moments donnés mais après je sais pas si au fur à mesure des années il y a moins de motivation etc. après ça dépend beaucoup des personnes de la volonté de chaque professionnel si c'est forcé voilà… Les gens il faut qu'ils en voient l'intérêt.
RD35	(PAS MARQUER)	Si je puis me permettre Missa quand vous dites que ça vous a permis de mieux travailler, là vous avez réagi instantanément, de mieux travailler en équipe etc… euh vous êtes sûre que vous l'attribuez au GFAPP ou à votre nature ?
B2.35	48'03	Euh euh toujours pareil en fait de voir euh alors je réfléchis de voir finalement toujours pareil d'essayer d'être dans la compréhension de l'autre d'essayer, de me mettre à la place de mes collègues d'essayer de voir tous les freins qu'elles avaient finalement en faisant cette analyse avec la grille d'ARDOINO ça me permet aussi de voir qu'est-ce qui freine mes collègues pourquoi elles ont pas envie comment on peut faciliter finalement pour arriver à ce que tout le monde soit satisfait de travailler dans le même sens pour les élèves et donc en fait c'est pas comme si c'était une stratégie mais finalement d'analyser les freins de chacun et de travailler pour pouvoir effacer ces freins ça m'a aidée au moins aussi des outils sur ça.

RD36	49’15	Alors le fait aussi que les autres soient peut-être en difficulté vous avez eu envie de dire et ben finalement on peut travailler ensemble ?
B2.36	49’21	Oui oui euh oui mais aussi finalement de comprendre parce qu’au début euh mes collègues elles en ont ras-le bol elles sont à deux ou trois ans de la retraite elles vont pas s’embêter avec des projets elles me disent que ça prend du temps que voilà elles n’ont pas que ça à faire dès que ça sonne elles sont déjà parties bon je me disais euh je me suis arrêtée sur ça ça m’énervait finalement je me suis mise à faire des projets avec ma classe alors que j’adore travailler avec d’autres personnes et tout ça et puis finalement le fait d’apprendre des outils comme en passant par la grille d’analyse de voila de voir les freins de chacun et tout de me dire bon ben voila ma collègue elle en est là à ce moment là pourquoi et ben parce que voila elle a été déçue parce que les projets il faut les faire de telle manière alors comment on peut lui faire reprendre confiance en disant et ben voila en valorisant en lui montrant aussi quel intérêt ça allait lui amener et finalement c’est un peu de la stratégie c’est aussi dans l’objectif que tout le monde travaille dans de bonnes conditions et finalement de faire du bon travail dans de bonnes conditions et de voir qu’on peut faire des choses positives sans forcément euh voilà alors c’est sûr il faut quand même un minimum d’engagement même si ça prend du temps mais le fait de valoriser les projets comme ça, ça permet de se dire ça a marché j’en referai euh voila je me bouge parce que j’y vois aussi un intérêt aussi pour les élèves on a travaillé aussi la relation avec les élèves c’est différent euh voilà ça ça m’a permis de prendre euh enfin voilà aussi de pas m’arrêter au bout d’un moment à force d’essayer… d’essayer de me dire bon maintenant mes collègues elles n’ont pas envie de travailler en projet bon ben tant pis je laisse tomber et jusqu’à la fin de l’année moi j’ai un peu plus donné je pense que je me suis plus investie mais finalement je pense que les résultats on les verra bon on les a vus cette année mais on les verra sur les prochaines années dans le cadre des projets en tout cas le retour de mes collègues ça a été de laisse faire ben voila en tout cas ça me remotive pour en refaire donc voilà après …après peut- être dans ça dans ça nous a amenés d’essayer d’être dans la compréhension plus des uns et des autres et dans le contexte aussi quand je parle du contexte institutionnel c’est ça aussi si c’est pas valorisé après il y a des choses où il y a aucune reconnaissance si l’institution ne valorise pas ce qui est fait après j’ai beau avoir mes collègues qui me disent de toute façon la direction s’en fout les collègues ne sont jamais valorisés bon ben là on a pas de prise mais c’est aussi d’en tenir compte aussi euh voilà comment on peut aussi agir sur tous les autres paramètres qu’il y a autour et en tenir compte.
RD37	52’23	D'accord ok euh Missa est-ce que vous avez l'impression d’exercer du leadership envers vos élèves ? Vous savez ce à quoi ça correspond euh Missa où … ?

B2.37	52’47	Euh leadership c'est euh
RD38	53’00	Alors çà veut dire que vous avez eu de l’influence sur eux pour les motiver pour les conduire pour atteindre les objectifs, capacité à conduire les autres pour qu’ils atteignent les objectifs c’est pour ça il faut les guider les influencer vous êtes un leader c’est vous le leader comme la patrouille de France les autres ils le suivent c’est tout bête.
B2.38	53’21	Oui c'est sûr (silence)
RD39	53’25	Racontez-moi un peu.
B2.39	53’28	Euh Peu après j'étais toujours dans cette volonté au départ j’étais travailleur social voilà je faisais beaucoup de projets etc. Donc du coup c'est la volonté aussi de la direction de développer des projets voilà de booster aussi l'équipe etc. et aussi elle avait cette idée je pense en tête la directrice c'est sûr elle me l'avait dit après ben je l'ai dit euh ben je l’ai vu parce qu’au début de l'année j'avais présenté euh je veux dire on va faire ça et ça on essaie de se voir comment on peut voilà et donc j'ai un prof euh notamment sur 2 projets non on va dire sur le premier projet j'ai 2 profs qui m'ont dit oui de suite euh bon on est partant d’accord ils ont travaillé chacun sur leurs matières aussi donc là ça a été euh…euh ensuite donc du coup j'ai fait euh parce que j'avais plusieurs projets alors j'ai fait un autre projet avec une prof de physique aussi physique-chimie parce que c'était les produits chimiques etc. et tout … et en fait bon là elle n'était pas très motivée et en fait j'ai commencé à y travailler toute seule et en fait sur le dernier projet finalement aussi c'est pareil alors du coup j'ai pris sur moi normalement c'est important qu’on travaille au départ tous ensemble je me suis dit euh ce qu'il faudrait que je fasse c'est commencer un peu à débroussailler et voilà sur les problématiques donner des types d’actions et en fait j'ai commencé à travailler toute seule et à faire à faire des propositions et par contre en leur laissant après euh libre cours de dire euh c'est ça qu'on a envie de travailler ou pas du tout on est d'accord ou on n'est pas d'accord mais j'ai commencé finalement dans tous les projets toute seule au départ pour montrer qu'est-ce qui pourrait éventuellement être fait.
RD40	55’45	Euh mais ça c’est pas peut être Missa si je puis me permettre pas forcément dû au GFAPP le fait de travailler sur les projets ou de motiver les autres les collègues c’est peut être aussi votre nature parce que vous avez quand même dit que vous étiez travailleur social et que déjà vous étiez dans cette dynamique.
B2.40	56’05	Oui donc du coup oui donc oui finalement vous avez raison c'est pas forcément par rapport au GAP c'est pas ça qui nous a motivés pour travailler plus avec des projets Ah oui du coup par rapport au GAP je suis à côté de la plaque.
RD41	56’33	Non mais c’est pas une critique c’est juste que je regarde surtout ce qui peut se passer… Alors euh est-ce qu'il vous est arrivé d'impulser là cette année un changement radical chez un de vos élèves voilà… voilà euh on en avait déjà parlé lors du premier entretien… voilà où

		est-ce que depuis vous avez aussi réitéré où revécu à quelques reprises euh je sais pas le fait d'impulser un changement ?
B2.41	57’15	Oui avec la personne dont je vous avais parlé toute… toute à l'heure ou euh une autre élève c'était une copine avec… de la 1ère qui avait un comportement aussi oui je pense je suis capable de par la valorisation de retourner des situations, des communications qui ont été un petit peu difficile avec des remarques des retours voilà avec des choses pas très saines oui je pense que ça a été des revirements de situations et là par contre lié au GAP quand même parce que moi j'ai changé ma posture .
RD42	58’13	Ah oui d'accord d'accord d'accord par rapport à votre posture en GFAPP c'est grâce à cela que vous avez pu impulser un changement.
B2.42	58’22	Oui tout à fait
RD43	58’27	Euh et euh alors excusez-moi Missa d’insister mais vous pourriez me dire pourquoi le GFAPP a généré ce changement cette capacité à être …
B2.43	58’42	En fait ça a généré cette capacité de me dire d'être dans l'action et de ne pas laisser stagner une situation et de ne pas rester impuissant finalement voilà finalement le GFAPP m'a permis de dire bon eh ben voilà il y a toujours des solutions et bien voilà il faut que je trouve une solution euh que je change de posture pour avoir d'autres résultats ; ça a été dans le fait d'être dans l'action et pas dans le désarroi de se dire bon ben voilà je souffre de ça je reste avec ça et j'essaye pas d'autre chose.
RD44	59’20	Oui bien sûr euh mais alors est-ce qu'il y a eu aussi des échecs malgré tout de voir que vous aviez tenter des actions et qu’il n’y a pas eu de changements ?
B2.44	59’29	Euh Non finalement ce que j'ai senti avec euh avec le GAP ça a fonctionné voilà avec ce que j'avais j'ai pas eu d'échec mais évidemment hum mais voilà sans que je sois face à un échec là ça va pas marcher encore je peux peut-être m'appuyer sur d'autres personnes professionnelles d'autres euh voilà moi c'est quelque chose que j'avais euh c'était une fonction que j'avais moi envisagée toute seule après ça peut être quelque chose que je peux envisager de traiter en équipe ou de le traiter avec la direction ou avec les parents et tout ça autre chose j'aurais tenté d'autres choses je pense mais ça aurait pu ne pas marcher ça a marché et donc j'ai de la chance mais après ça a été que sur 2 situations donc j'ai pas le recul sur d'autres évidemment je pense que j'aurais pu avoir d'autres échecs voilà mais après j'ai pas eu d'échec sur ce que j'ai essayé de mettre en œuvre ça a fonctionné donc ça à conforter finalement les pistes d'action que j'avais envisagées.
RD45	1’00’45	Ok donc moralité donc ce GFAPP quand même vous vous pensez qu'il vous a permis de développer bon nombre de compétences même s’il y en a eu trop peu.
B2.45	1’00’57	Oui voilà c'est ça mais après là je vois la question c'est vraiment orienté vers les compétences que ça m'a apportées mais je trouve que

		ce qui apporte aussi mais enfin après je pourrais vous envoyez par mail ce que j'ai fait un rapport on nous avait demandé de faire un retour donc ça fait juste deux pages sur ce que ça nous avait apporté moi je l'ai beaucoup plus valorisée sur le fait qu'on était seul et que c'était bien d'échanger avec le groupe finalement nous voilà mais voilà ça peut peut-être vous intéresser c'est juste une ou 2 pages moi après finalement ce que j'ai trouvé le plus intéressant c'est quand même dans ce milieu où les gens n'ose pas dire par peur d'être jugé vraiment de se sentir écouté je sais plus ben de me dire hein voilà ensemble on arrive à trouver des solutions voilà après c'est sûr que ça a développé des compétences individuelles dans un deuxième temps voilà ça je vous l'enverrai vous me redonnerez à nouveau votre mail je vous l'enverrai de suite comme ça vous aurez quoi mais c'est vrai que sur ça je m'étais pas trop penchée sur le fait de mes compétences en fait j'aurais dû y réfléchir un petit peu en amont pour me poser me dire bon voilà qu'est-ce que…..
RD46	1'02'34	Non non non euh attention Missa je vous dis pas ce que vous auriez dû faire euh non non
B2.46	1'02'41	Oui je pense que c'est bien oui je pense que c'est bien de se poser de se dire il y a ça peut être ….
RD47	1'02'55	Non non pas forcément oui dans votre pratique après voilà il y a des améliorations non pas forcément je pense pas forcément à ça moi je voulais parce que je fais le travail de recherche mais vous vous n'êtes pas obligée de vous interroger sur qu'est-ce que ça vous a apporté qu'est-ce que ça ne vous a pas apporté bon ben voilà vous avez fait votre bilan donc alors effectivement le bilan il est pas mal alors on avait parlé de l'arrêté de compétence là quand je… vous aviez eu vous l'aviez pas en tête vous n'avez pas regardé à nouveau pour voir si éventuellement il y a des compétences que vous avez acquises ?
B2.47	1'03'26	Si sur les compétences on les avait listées ensemble les compétences il me semble
RD48	1'03'35	Ah peut être oui suis désolé
B2.48	1'03'37	C'est mon collègue par contre je crois qui savais pas il m'a dit oui parce qu'on avait discuté de l'entretien et il me dit mais sur les compétences il me dit euh je me rappelle pas pourquoi on avait parlé des compétences mais je sais plus pourquoi c'était par rapport à l'ISFEC au départ non ?
RD49	1'04'04	Non non mais c'est à dire que bon il y a une compétence vous savez que vous savez que les inspecteurs peuvent normalement… pour valider ils sont censés mesurer bon ben voilà quelles compétences vous avez acquises pas toutes mais bon nombre des compétences minimales pour accéder aux fonctions de professeur voilà c'est bon je vous demandais si depuis finalement il y en a eu depuis ce GFAPP qui …

B2.49	1’04’35	Finalement euh du coup ça serait euh prendre en compte la diversité les élèves accompagner les élèves dans leur parcours de formation c'est ça finalement après peut-être sur la communication coopérer au sein d'une équipe finalement …
RD50	1’04’57	Alors ça Oui bien que ça on est d'accord mais ça on a dit tout à l'heure que c'était pas forcément du au GFAPP on a dit que c’était un peu votre nature vous vous rappelez hein non non mais je me permets Missa de le rappeler…
B2.50	1’05’17	Et du coup aussi peut être coopérer avec les parents oui moi je pense parce qu'on a pris des situations bon moi j'ai pris une situation que j'ai vécue avec les parents et après j'ai revu la maman ça m'a aidée aussi dans ce sens-là du coup finalement j'avais des éléments pas mal pris en compte auquel je n'avais pas pensé sur les difficultés de la maman de l’élève en plus de ce qu'elle vivait la maman lors de l'entretien je m'étais pas permis d'aller plus loin parce que c'était des histoires personnelles oui du coup je pense que finalement ça, ça m'a aidée dans le dernier entretien avec la maman.
RD51	1’06’22	D’accord Missa ok bon ben écoutez là on arrive au terme de l’entretien bon euh vous avez quelque chose à rajouter peut être vous …
B2.51	1’06’42	Euh non non moi après c’est pour vous Moi ça va on a fait petit à petit tout le tour et puis non je vous enverrai après ce que j'ai fait pour le GAP euh après…
RD52	1’06’52	C'était intéressant parce que là vous voyez donc voilà on est à 01h 05 d'entretien Ce qui est intéressant c'est que véritablement maintenant vous allez savoir véritablement ce sur quoi je travaille euh véritablement et euh comment dirai-je de toute façon je peux maintenant vous le dire en fait moi je cherche à savoir je travaille donc sur l'intelligence émotionnelle en sciences de l'éducation bien sûr mais je cherche à savoir si le GFAPP permet de développer des compétences émotionnelles comme l’estime de soi voilà la connaissance de soi le contrôle de soi l’estime de soi la fiabilité et la droiture l'adaptabilité voyez c'est ce qu'on appelle les compétences intra personnelles et ensuite il y a les inter personnelles vous les avez faites ressortir d'ailleurs comme l’empathie souci de service compréhension organisationnelle aider les autres à se perfectionner communiquer exercer du leadership être catalyseur du changement etc. travailler en équipe voyez voilà ce sur quoi je travaille.
B2.52	1’08’20	D’accord.

ENTRETIEN MISSA FOLLOW UP GFAPP 1'01'15

Le 18/06/19

Code	Temps	Contenu
RD1	0'58	Alors Missa je ce que je vous redis surtout c'est de parler très fort pas trop vite si possible moi disons que je m'entends assez bien quand je réécoute par contre il faut essayer de ne pas baisser le ton en disant « je sais pas » doucement il faut toujours essayer de rester sur le ton dans lequel je suis moi en parlant aussi distinctement que possible voilà.
B3.1	1'26	Ok
RD2	1'28	Alors on y (re)va pour le dernier entretien. Alors… alors je voulais savoir donc depuis un an que la formation est finie qu'est-ce qui s'est passé dans votre vie professionnelle Missa ?
B3.2	1'43	Bonne question alors qu'est-ce qui s'est passé dans ma vie professionnelle ben du coup euh je sais pas trop par où commencer là alors qu'est-ce qui s'est passé dans ma vie professionnelle je suis passée d'un mi-temps à un temps plein et puis ensuite ben des cours préparation des cours les cours face à face aux élèves sans peut-être euh je sais pas comment l'expliquer sans forcément … finalement comme on faisait en formation c'était bien de partager en fait les expériences partager les expériences entre enseignants et du coup vraiment sur le terrain voilà on est un peu plus seul on va dire un peu plus…le… de se retrouver seul face à face avec les élèves et à gérer voilà les cours la relation avec les élèves voilà
RD3	3'00	Ah c'est intéressant parce que vous finissez par la relation avec les élèves alors depuis un an qu'est-ce qui s'est passé dans cette relation avec les élèves ?
B3.3	3'11	Ben euh comment dire c'est plus euh par rapport à la relation avec les élèves donc le fait d'être seule face à face avec les élèves de devoir gérer au quotidien euh du coup finalement ne pas avoir d'autres retours pour pouvoir parler finalement des soucis qu'on peut avoir tout ça ou alors euh parler de choses qu'on peut essayer d'expérimenter des choses positives euh voilà je sais pas trop comment le formuler c'est pas évident après il y a les cours mais on est plus dans le milieu de formation sur le terrain on essaye d'appliquer ce qu'on nous a enseigné d'essayer des choses de voir ce qui fonctionne relatif à notre travail bon
RD4	4'37	Mais par contre Missa est-ce que cette relation aux élèves ou votre façon d'être pédagogue elle s'est améliorée depuis un an et surtout si ça s'est amélioré qu'est-ce qui s'est amélioré ?
B3.4	4'53	Euh comment dire là j'ai eu une petite expérience puisque j'ai eu un an d'expérience avec les élèves donc j'ai eu le face à face avec les élèves puisque j'étais sur un temps plein j'ai pu utiliser toutes les connaissances sur la formation dans la prise de confiance en soi peut-être aussi le fait d'avoir validé aussi cette année d'avoir été inspectée et que cette validation ça permettait d'avoir une légitimité autre euh qu'on a en étant en formation on a moins… voilà du coup avoir un peu plus confiance en soi et du coup pouvoir être un peu plus à l'aise du coup

		parce que du coup si on est plus légitime le fait d'avoir validé l'année euh je pense qu'on est un peu plus à l'aise aussi avec les élèves de par cette légitimité
RD5	6'07	Oui
B3.5	6'11	Dans la gestion de classe c'est pour nous remettre peut-être un peu moins en questions dans le fait où on prend des décisions on est un peu plus sûr de nous voilà ça on l'a noté on sait que voilà ça fonctionne voilà et puis du coup même la confiance et puis on sent aussi que dans la relation avec les élèves le fait qu'on se sente plus à l'aise je pense que les élèves on a plus de capacité à être prendre du recul un petit peu plus à l'aise et avec plus de confiance en nous ce qui nous permet une amélioration dans la relation avec les élèves dans de bonnes relations de bonnes conditions de cours … de sentir aussi que l'enseignant… ça lui permet d'être dans une relation de confiance comme dans la formation qui fait travailler la posture d'écoute en permanence c'était pas du surmenage mais presque de devoir rendre des comptes d'évaluer en permanence et en plus de voilà de savoir qu'on est dans la bonne voie vraiment dans les attentes qu'on a de nous sur la posture professionnelle
RD6	8'08	Oui euh donc là vous mettez en avant la prise de confiance en soi d'après ce que je vois dans le discours est-ce que c'est essentiellement lié à l'expérience où d'après ce que vous dites euh j'allais vous dire est ce que vous y voyez une part de formation que vous avez reçu il y a un an ou des résidus de la formation et évidemment s'il y a des parts de la formation ou des résidus de la formation qu'est-ce qui a été d'après vous le plus efficace ou qu'est-ce qui ressort en tout cas ?
B3.6	8'50	Alors ce qui ressort de la formation c'est la pédagogie pour favoriser les apprentissages des élèves notamment ceux qui ont des difficultés et ensuite le recul la prise de recul par rapport à une situation de conflit de poser la situation d'essayer de la gérer au mieux
RD7	9'28	Dans la relation à l'élève ?
B3.7	9'29	Euh oui Euh non disons plutôt la relation on va dire là la relation entre les élèves là j'ai eu affaire à beaucoup de difficultés euh cette année contrairement à l'année dernière à des difficultés entre élèves des personnes qui vont aussi avoir une attitude un peu de persécuteurs c'est plus dans ça où j'ai pu essayer de voir un petit peu les tenants et les aboutissants c'est pas forcément moi dans ma relation avec les élèves j'ai l'impression cette année dans ma relation j'ai pas eu trop de difficultés à gérer les classes et dans la relation qui est très sereine apaisée et dans la confiance c'est plutôt la formation qui m'a m'aidée à gérer comment prendre du recul par rapport à une situation ou à des conflits entre élèves essayer de voir quand je pouvais être ressource pour les élèves médiatrice voilà parce qu'après je trouve que c'est normal
RD8	11'14	Donc… le donc sur les outils on a dit plutôt didactique peut-être d'après ce que je crois comprendre de la formation ce qu'il ressort mais finalement ce qui concerne la relation aux élèves il n'y a pas eu besoin

		de grand-chose qui a émané de la formation c'est pas ce que vous avez utilisé le plus ?
B3.8	11’39	Non parce que… à la formation honnêtement euh on a vu très peu de choses mise à part les analyses de pratiques
RD9	11’55	Les analyses de pratique
B3.9	11’57	Oui voilà les analyses de pratique euh oui voilà les 2/3 de la formation on était pas du tout sur la relation avec les élèves d’ailleurs ça manque énormément
RD10	12’12	Oui voilà c’est…
B3.10	12 :12	Oui voilà quand on arrive bon moi je garde pour moi pareil j'ai des collègues qui ont été vraiment en grandes difficultés pourtant ils ont fait la même formation que moi cette année et ils ont vraiment été en grandes difficultés cette année ils n’ont pas tiré vraiment les apports de la formation et ils ont vraiment été en souffrance
RD11	12’50	Et qu'est-ce qu'il aurait fallu peut-être à ce moment-là Missa ? Euh s'il y avait eu des cours ou bien des formations enfin des cours je sais pas s'il faut les appeler cours De la formation que vous avez reçue qu'est-ce qui vous manque le plus à l'heure actuelle pour être encore mieux ?
B3.11	13’12	C'est ce qu'on avait fait dans les analyses de pratique c'était de continuer ça en fait d'un avoir régulièrement une fois au moins par trimestre ou alors à chaque fois qu'il y a vraiment des situations compliquées euh puisque-là en fait ça se résume à un problème on en parle rapidement à la direction un petit peu mais finalement on a aucun soutien parce que de toute façon même la direction ne sais pas comment le faire donc du coup quand on parle de situations par rapport à certains élèves ben voilà enfin on dit Ah ben oui euh il faut faire telle procédure nous comme on n’en a jamais fait je comprends maintenant l’intérêt que cela pourrait apporter aux enseignants .Comment on place les élèves au milieu de tout ça acteurs la place des parents et cetera mais on a pas non plus de réponse de la direction ni d’aide ni quoi que ce soit donc en fait voilà il faudrait un peu plus vraiment des analyses de pratiques en fait on part sur des réunions que j'appelle des réunionites un peu stériles en fait tout le monde s'exprime sur tout et n'importe quoi euh mais non basé finalement sur la prise en compte des sources du ou des problèmes donc vraiment ce qui aurait été intéressant c'est vraiment de repartir de ces analyses de situations voilà ensemble voilà
RD12	14’52	Alors Euh donc continuer les analyses de pratiques ?
B3.12	14’57	Oui tout à fait ça serait vraiment bien enfin on peut aborder sur tous les angles et après on peut apporter des solutions concrètes pas parler …exemple on a eu un conseil hier ou on avait pris ensemble une décision, finalement nous nous sommes revus pour modifier un conseil de discipline et cela manque de cohérence face aux élèves et ça manque à tout le monde j'ai l'impression que personne euh à part « vous » n'a été formé. Après il y a beaucoup de personnes qui ont passé le concours en interne et qui n’ont pas eu apparemment ces heures d’analyse de pratique encore moins d’heures que nous en formation …Ce qui est pour moi quelque chose d’essentiel de se voir régulièrement permettrait

		de voir certaines situations ….élèves enseignants et direction pour avancer
RD13	17’19	Et alors justement Missa si elles avaient demeuré ses analyses de pratiques imaginons que voilà Vous ayez continuez sur votre site à faire ces analyses de pratiques d'après vous qu'est-ce que vous auriez peut-être pu améliorer vous
B3.13	17’40	(silence) Euh alors si j'avais pu continuer euh au sein de mon établissement ou au sein de l’ISFEC ?
RD14	17’52	Alors euh ou vous voulez parce que ça peut être euh l’idéal serait que ce soit sur un lieu neutre donc l’ISFEC est plus neutre qu’un établissement on est bien d’accord ? Mais comme vous vous voulez mais Imaginons quand même que vous ayez pu que ce soit sur votre établissement ou à l’ISFEC que vous ayez pu les continuer qu'est-ce que vous auriez développé où maintenu euh dans vos compétences en fait voyez ce que je veux dire qu'est-ce qui se serait passé où qu'est-ce que je peux rajouter où qu'est-ce qui n'aurait pas éventuellement régressé ?
B3.14	18’43	Euh ouais c'est intéressant mais alors là comme ça à répondre …
RD15	18’56	Vous avez le temps Missa la question est peut-être certes compliquée mais vous avez le temps d’y répondre malgré ne nous précipitons quand même pas voilà
B3.15	19’04	Non alors je pense dans la euh (silence) celle qui aurait pu être au moins maintenue ou continuée enfin c’est pareil ce serait dans la prise en compte globale du besoin de l’élève ça serait vraiment ça qui pourrait être maintenu de voir avec différents points de vue donc d’après moi la prise en charge vraiment globale de l’élève euh il y a aussi les relations aussi je pense qui pourraient être améliorées avec l’établissement dans le lien qui est fait entre nous les enseignants l’institution et les élèves là c’est vrai que le plus ce qui devrait être maintenu je pense parce qu’il y a un manque au niveau de l’institution et au niveau de la direction je pense que voilà d’un travail vraiment de collaboration euh pour éviter que les enseignants se retrouvent seuls je pense après euh
RD16	20’49	Oui mais oui mais rappelez-vous ce dont vous parliez en analyse de pratique Missa l'année dernière su t'était mis en avant par les exposants n'est-ce pas ? Peut-être vous en avez fait partie d'ailleurs je me rappelle plus mais euh qu'est-ce que ça vous avait permis à l'époque peut-être d'améliorer ce que vous écoutiez le fait d'analyser ces pratiques en commun votre pratique en commun avec un exposant évidemment vous voyez ce que je veux dire des participants avec des hypothèses formulées qu'est-ce que ça vous avez permis d'améliorer et est-ce que vous estimez que ce qui avait été acquis ben voilà là ça continue ou pas où est-ce que ça… où est-ce que vous vous dites ça aurait été bien de pouvoir les continuer ça c'est sûr ?
B3.16	21’51	Moi ça m’avait permis de reprendre certaines situations avec les élèves et mes collègues donc du coup avec les élèves pour essayer d’améliorer justement des relations de complicité donc ben là cela m’a permis de ne pas stagner jusqu’à la fin de l’année. Cela a amélioré les relations dans le fait de reprendre et de poser les choses avec mes élèves et

		collègues pour finalement permettre à ce que tout le monde puisse se sentir écouté et pouvoir reformuler sans malentendus pour en arriver à quelque chose de plus juste donc peut être d'une manière plus organisée différemment dans le relationnel d'avoir une autre approche qui prenne en compte diverses dimensions (personne, institution, culturelle, sociale etc)
RD17	23'15	D'accord
B3.17	23'16	Peut-être d'une manière plus organisée et différente dans le relationnel d'avoir une autre approche pluridimensionnelle et aussi dans l'autoévaluation, comment on s'évalue de prendre du recul finalement sur mon travail
RD18	23'50	Votre travail excusez-moi vous évaluez plus sur votre travail ou vous-même votre personne votre façon de fonctionner ?
B3.18	24'01	Eh bien les deux en faits aussi bien du côté organisationnel dans la manière de fonctionner etc. et ensuite aussi bien sur ma posture professionnelle ce qui se passe au quotidien de la manière d'aborder les choses dans la posture une posture bienveillante aussi bien soit vis-à-vis de moi que vers aussi des autres les difficultés rencontrées je sais pas si on est toujours responsable dans notre fonction aussi avec les élèves on est pas parfait voilà quand même on essaye de faire au mieux pour les élèves s'ils avaient maintenu les analyses de pratique cela me fait penser qu'il est important aussi d'améliorer les relations avec les enseignants d'échanger parce qu'on est tous confrontés à des situations avec eux on est tous amenés avec des élèves en difficulté à s'entraider finalement de trouver des outils en s'aidant les uns les autres peut-être qu'il n'y en a pas parce qu'au niveau des enseignants on est chacun avec nos difficultés il n'y a pas d'entraide d'empathie ça manque d'échange avec les autres enseignants puisque là c'est pas le cas n'y a pas d'analyse de pratiques pour partir de situation problème et là le problème c'est que personne n'ose dire qu'il y a ou qu'il y a des problèmes avec tels ou tels élèves c'est plutôt une classe qui va être infernale on va mettre en avant que c'est une classe ou des élèves qui sont en cours ou des élèves qui mettent le bazar etc. et on n'est pas dans des analyses …finalement on nie le problème c'est les élèves ils fonctionnent comme ça c'est de pire en pire et alors là chaque année ben voilà il nous manque simplement d'échanger vraiment avec les autres enseignants et le fait que ça n'y soit pas ça creuse encore plus le fossé entre les échanges et la reconnaissance qu'on peut avoir aussi les difficultés et combler les désirs là on cache plutôt les difficultés on risque pas de secourir du coup nous on n'entend pas on accueille pas le retour des enseignants face aux difficultés des élèves on ne risque pas de faire des progrès donc du coup on remet pas en cause les professionnels les …du coup on n'améliore pas non plus le fonctionnement de la culture donc c'est un peu tout ça aussi le fait qu'on est pas les analyses de pratiques on remet en question ou on continue dans ce qui est dit
RD19	28'33	Oui encore que j'allais vous dire Missa parfois quand même on peut être tenté de entre collègues de dire qu'on a un problème avec un élève

		avec ne serait-ce que si on vient de s'attraper avec lui ça peut quand même arriver
B3.19	28:50	En fait du coup comme aura pas en fait ça va rester comme ça il y aura peut-être un problème mais on ne cherchera pas à résoudre le problème s'il n'y a pas d'échange voilà il n'y a pas d'instance où on va pouvoir finalement en parler voilà et du coup bah ça reste euh c'est une situation qui reste comme ça difficile à gérer beaucoup moins par certains enseignants ça veut pas dire forcément… après euh il faudrait connaître c'est ce que tout le monde dit il faudrait connaître les démarches les règles administratives j'ai l'impression après je peux me tromper ça permet de connaître comment ça se passe dans l'établissement ça traite des relations avec les élèves…
RD20	30'11	Attention Missa çà coupe par moment voilà là oui vous parlez très bien mais là il y a eu un moment où je sentais que ça commençait à avoir des parasites sur notre communication
B3.20	30'34	Vous m'entendez ?
RD21	30'35	Là très bien oui oui formé vous avez raison oui mais bon voilà le bilan c'est que ces analyses de pratiques vous auriez aimé les continuer alors euh d'un point de vue émotionnel maintenant est-ce que vous pouvez me dire des choses là-dessus alors moi ce qui m'intéresse c'est essentiellement par rapport à ce qui se passe en classe est-ce que depuis toujours pareil depuis la fin de la formation quelles émotions si vous arrivez à les identifier nous avons parlé justement de l'auto évaluation tout à l'heure quelles émotions vous viennent à l'esprit cette année alors que ce soit des émotions mais je répète par rapport à la dernière fois positives vous avez des sentiments de joie vous ressortez du cours en vous disant J'ai accompli ma mission tout s'est bien passé ou au contraire un peu plus négatif de la colère qu'est ce qui a pu se passer essayez d'y penser de positif en termes émotionnel et négatifs peut-être la tristesse aussi je sais pas en fait
B3.21	31'53	Euh mais alors du coup les émotions cette année est-ce qu'il faut vraiment les mettre en lien avec l'analyse de pratique ?
RD22	32'12	Non non même pas je vous demande de me dire comment vous vous êtes sentie cette année en terme émotionnel du début de l'année scolaire jusqu'à la fin
B3.22	32'26	Ouais d'accord euh alors moi je dirai plutôt euh surprise parce que ça c'est vraiment assez bien passé j'avais pas mal d'élèves des classes différentes très hétérogènes vraiment je dirais plutôt la joie en terme d'émotions vraiment euh vraiment euh de beaux échanges de beaux travails vraiment de réalisation c'était de beaux projets avec des élèves qui était vraiment très investis euh après tellement satisfaite contente par rapport à certains élèves qui avaient été en grande difficulté qui ont réussi à trouver des ressources avec qui il y a du travail mais qui vraiment se sont épanouis dans le travail moi aussi je peux dire que je me suis épanouie dans le travail donc euh en s'épanouissant après en terme d'émotions que des émotions positives ou ça peut être des émotions euh

RD23	34’30	Je vous ai dit ça peut être aussi des émotions négatives qu'est-ce qui s'est passé positif là vous avez sorti qu'est-ce qu'il y a eu de négatif euh repenser à l'année scolaire la relation aux élèves où dites-moi ce qui vous passe par la tête calculez pas trop
B3.23	34’47	Après peut être par rapport à des fois des élèves avec certains j’ai été déçu de leur attitude effectivement voilà je me suis aperçue que j’avais été trop naïve… et que finalement ils avaient joué un petit peu de ça et que sur la fin de l'année j'ai pu prendre conscience de certaines choses il y avait certains élèves qui avaient décidé de le prendre en compte et de se remettre en question et finalement ces personnes avait joué de ça en profitant de ma gentillesse Je m’étais laissée le doute j’avais laissé s’épanouir la classe j’avais laissé une deuxième chance une troisième chance et puis finalement je me suis aperçue que ça a continué donc là j’ai été un petit peu amère par rapport à ça par contre après par rapport à cette année ça c’est vraiment par rapport aux élèves est ce que ça peut être aussi par rapport à la direction
RD24	36’40	Allez-y
B3.24	36’41	Alors par rapport à la direction et par rapport à l’attitude de certains enseignants par jalousie ont essayé de casser mon travail et qui ont pas eu pas eu selon moi euh une attitude qui était pour les élèves et qui ont envoyé à la direction des bilans des actions et des projets dont je ne faisais pas partie donc très déçue par rapport à certains collègues mais après très déçue par rapport au soutien de la direction et après par rapport à la relation après voilà aussi un autre sentiment que je peux avoir c’est la méfiance alors que j’étais très ouverte aussi bien avec les collègues que les élèves avant et maintenant je suis plus méfiante vis-à-vis de l’équipe enseignante parce que voilà je me suis retrouvée avec des enseignants qui me critiquaient en BAC PRO avec beaucoup aussi de jalousie sur le fait que je fasse beaucoup de projets avec mes élèves et avec des attaques non fondées sur la qualité de mon travail notamment ma progression annuelle il y a le côté médisant des uns et des autres et j’ai pu vraiment cette année me sortir de tout ça donc j’ai pu prendre mes distances je reste professionnelle je fais mon travail mais après j’essaye de rester distante parce que en tant qu’enseignant il faut être positif il faut être dans une attitude joyeuse etc. plutôt que d’être avec des gens qui vont être aigris plus inquiets des heures qu’on peut leur prendre de la compétition je sais même pas comment on pourrait appeler ça voilà très méfiante par rapport à mes collègues c’est très dommage c’est vraiment la prise de distance cette année et du coup j’ai été très bien cette année parce que j’ai pris du recul par rapport à tout ça et j’ai pas été finalement parasitée par toute cette médisance qu'on peut trouver dans ce milieu en fin d'année on a travaillé avec des collègues sur les bac pro sur les projets même s'il y avait des tensions j'avais décidé de prendre mes distances et cela ne m'a pas trop affectée je suis quand même satisfaite de mon année
RD25	40’23	vous avez réussi je vous coupe excusez-moi à prendre de la distance cette année ?

B3.25	40’30	Ah oui énormément
RD26	40’33	Et vous l’expliquez comment ?
B3.26	40’34	Bah euh parce que dans un sens…
RD27	40’46	Oui j'ai compris mais ce que je veux dire par là c'est comment ça s'est manifesté en vous cette année cette distance ? Quelle année la cause de pouvoir se distancer ?
B3.27	40’53	la cause elle est vraiment extérieure elle est pas due au lycée j'ai continué à faire du yoga ça m'aide énormément et du coup de prendre des distances à prendre les choses avec philosophie de me connaitre et de me recentrer sur moi les élèves ce que j'ai à leur apporter et ce que les élèves peuvent m'apporter et de voir les choses qui sont vraiment importantes et pas me focaliser sur des choses au quotidien ils ne peuvent pas me permettre d'avancer est-ce que c’est utile pour moi si c’est pas utile pour moi c’est pour les élèves c'est pour ça que ça m'affecte pas des fois c'est pour ça qu'il faut faire des choses à côté ça va m'aider à détecter et qui va me procurer quelque chose de bénéfique j'adopte aussi cette attitude dans ma posture professionnelle j'ai été tellement en fait détruites pendant ma 1ère année avant d’être en formation que je ne voulais pas aller passer le concours tellement je me disais de toute façon je l’aurais jamais vraiment euh…vraiment ça a été très dur vraiment la première année j’ai cru que je n’arriverai pas jusqu’au bout ce qui m’a fait prendre confiance en moi déjà d’avoir le concours du premier coup et alors ensuite y a eu la formation donc ça a été dur quand même j’avais enseigné quand même pendant un an y a quand même un formatage du coup cette année la formation….voilà mais il y a eu aussi l’inspection qui m’a permis aussi même si j’en avais eu une l’année dernière j’ai encre été inspectée cette année de voir que j’avais encore plus progressé cette année j’ai eu une très bonne inspection les 2 donc du coup même si c’est plus important cette année le fait que cela se soit bien passé encore cette année comme j’ai eu de très bon retour ça m‘a aidée à prendre vraiment confiance en moi je me suis dit j’ai vraiment ma place ici bon voilà j’ai des retours positifs donc voilà il y a ça aussi et je me laisse pas envahir par des gens qui peuvent être un peu soit aigris…c’est quelque chose de pas très sains.
RD28	43’45	Vous avez dit quelque chose de pas très sain ?
B3.28	43’55	Pas du tout pas du tout vraiment et du coup je pense qu’il y a l’extérieur parce que finalement ça aurait pu mal se passer cette inspection c’était pas complètement ridicule ben je sais pas ça mérite pas que enfin j’ai eu de très bons retours …enfin c’est mon ressenti mais j’ai eu de la chance que la première inspection s’est bien passée l’année dernière parce qu’on sous entendait que c’était la chargée de mission de l’inspectrice alors que cette année il y avait la tutrice la direction et puis finalement voilà mais elle m’a dit enfin on a pas reçu encore le retour écrit mais elle m’a dit je n’ai rien à dire et si c’était une inspection de fin de carrière ce serait pareil vraiment au bout d’un quart d’heure je pourrai partir vraiment ça m’a fait plaisir parce que malgré tout avec toutes ces personnes qui me faisaient un retour… voilà ça me plait ça m’a permis de relativiser je me suis dit bon on peut dire ce qu’on veut

		mais je me suis dis bon faut aussi que ça cesse ça fait deux ans qu'on me dit que c'est très bien qu'il y a rien à dire peut être et il faut le prendre ainsi parce que pour une autre inspection on me dira qu'il y aura des choses à revoir mais là on m'a dit que c'est bien voilà ça m'a fait plaisir dans le sens de me dire voilà tout mon travail ce que je fais on me fait des éloges sur les choses que je mets en place ça correspond aux attentes ça m'a aidé aussi de me conforter et de me dire ce que je fais c'est bien c'est bête mais voilà c'est aussi ça c'est vraiment l'extérieur comblé par le yoga mais aussi de me dire voila je peux avoir plus confiance en moi ce que je fais ça va quoi maintenant voilà
RD29	46'21	D'accord pas de problème pour moi j'allais juste revenir sur les élèves est-ce que là il y a eu l'année dernière des qualités que vous faisiez ressortir ? Alors tout à l'heure je disais émotions positives émotions négatives donc négatif cette année vous me disiez vis-à-vis des élèves il n'y a pas grand chose qui est ressortie et le positif
B3.29	47'06	Oui le positif c'est par rapport à mes élèves
RD30	47'19	Pour autant Missa vous sollicitait encore de l'analyse de pratiques Pouvez-vous me dire pourquoi parce que là ce qui ressort de votre discours et c'est très bien ainsi c'est quand même qu'il y a beaucoup de positif depuis un an on est d'accord mais pour autant quand même cette analyse de pratiques c'est dommage on aurait dû la continuer donc ça sous-entend quand même que vous avez encore des manques et puis des manques comme tout un chacun pas que vous on est bien d'accord comme tous les professeurs vous le mettez quand même bien en avant
B3.30	47'54	Pour échanger entre nous pour voir entre nous ce qu'on a à s'apporter les uns les autres pour ne pas avoir à gérer les situations nouvelles parce que moi et d'autres profs d'autres classes ont été confrontés à plusieurs soucis et je me dis que là si on est tous ensemble on se voit dans le sens de partager tous ensemble mettre autour d'une table voilà de ne pas être seul bon parce que moi j'ai pas été confrontée cette année mais si moi j'avais été confrontée j'aurais bien été contente d'échanger qu'on puisse tous justement quand je vois certains enseignants atteints moralement pas se retrouver par exemple dans les classes ou les enseignants n'ont peut être pas ce recul c'est vrai que si on est tous autour d'une table même si cet élève là ne fait pas partie de notre classe ça permet justement d'autres retours voilà donc vraiment de pouvoir mutualiser chacun autour d'une table
RD31	49'46	Tout à fait alors ça je l'avais très bien compris mais du coup j'aimerais savoir Missa si elles avaient lieu ces analyses de pratiques quelle je ne sais pas quelles compétences peut-être des émotions positive vous pourriez développer et quelles émotions négatives vous éviteriez ?
B3.31	50'10	(silence) Je pense qu'on serait un peu plus sûrement épanouie professionnellement on serait plus satisfait de notre travail on serait peut-être moins exaspérée par sa situation on serait peut-être moins irritée des fois peut-être on serait euh comment on pourrait dire moins craintifs par rapport aux situations qu'on pourrait …peut être moins anxieux et traités au quotidien

RD32	51’05	D’accord d’accord ça veut dire quand même qu’il y a des résidus de stress quand vous allez en cours voyez d’anxiété vous le dites je vous cite
B3.32	51’20	Oui mais alors si euh c’est en rapport à l’année dernière
RD33	51’30	Non cette année cette année
B3.33	51’33	Non mais parce que là j’essaye de voir pour moi oui et ben voilà ce serait plus épanouie plus satisfait les relations correctes peut-être un plus enjouée quoi
RD34	51’56	Cette année par exemple on peut dire que vous avez bien géré vos conflits en classe
B3.34	52’05	Oui
RD35	52’12	Bon d’un point de vue compréhension des élèves de leurs fonctionnement de leurs difficultés là aussi pareil
B3.35	52’27	Pareil sans aucun doute
RD36	52’32	Sans aucun doute
B3.36	52’34	Ouai (silence)
RD37	52’38	Après est-ce que cette année par exemple quelles qualités vous avez pu développer par rapport à l'an dernier par rapport aux élèves à défaut de savoir mieux construire vos cours par rapport à eux
B3.37	52’52	Ben je penses que c’est l’écoute
RD38	52’59	Est-ce que ça rejoint l'empathie ?
B3.38	53’00	Oui oui quelque part oui
RD39	53’06	On peut dire ça est-ce que vous avez eu plus d'empathie cette année ?
B3.39	53’09	Oui oui
RD40	53’11	Et ça encore une fois c'est dû à quoi alors ?
B3.40	53’14	(silence) ben justement je pense que l'analyse de pratiques de l'année dernière y est pour quelque chose
RD41	53’33	Oui oui oui l'année dernière et alors si je résume donc elle a été d'un grand apport pour vous l'analyse de pratiques ? Mais malgré tout cette année ça va vraiment mieux encore que l’an dernier vraiment ça se lit dans vos paroles là
B3.41	54’02	Oui parce que c’est encore très …
RD42	54’03	Pour autant pour autant malgré tout vous aimeriez que ça continue je le redis encore parce que ça ressort bien aussi c'est-à-dire il y a quand même encore des axes y compris peut-être dans la relation aux élèves
B3.42	54’29	Ça permet quand même de faire des rappels parce qu'après on est pris par le quotidien et malgré tout même si on a une base voilà ça fait pas de mal de de regarder aussi parce que en fait et même si on a des bases des notions ça permettrait d'avoir plusieurs points de vue parce que le but de l'analyse de pratique c'est d'avoir des points de vue donc du coup voilà seul on peut pas faire de l'analyse de pratique donc du coup l'intérêt ça serait que ça continue justement pour pouvoir améliorer nos pratiques quotidiennes
RD43	55’09	Si je résume je dirais qu’analyse de pratique et yoga c’est vraiment pour vous l’optimum en terme d’efficacité
B3.43	55’19	Ah oui rires ce serait le top oui parce que le yoga c’est notre posture à nous enfin voilà voilà on est vraiment à gérer nos émotions alors que

		dans l'analyse de pratique on est dans la relation avec les autres mais on travaille aussi la relation avec les élèves à travers çà donc en fait voilà les deux trucs sont complémentaires
RD44	55'54	Oui bien sûr et puis le yoga ça a un impact sur la profession ça fort probablement mais c'est quand même pas aussi professionnel que l'analyse de pratique
B3.44	56'03	Tout à fait voilà c'est un travail sur soi et l'analyse de pratique c'est pratiquer différemment à l'aide d'outils avec une équipe l'un c'est plutôt un loisirs et de la détente comment je me traite et l'autre c'est la pratique euh les axes quotidiens
RD45	56'32	De toute façon on va presque avoir terminé j'allais vous dire est-ce qu'il y a d'autres peut-être pour revenir aux compétences tel que le fait de je sais pas d'impulser du changement chez l'élève d'avoir de l'influence ça aussi vous vous êtes sentie mieux cette année
B3.45	57'01	Oui …oui
RD46	57'05	C'est vrai c'est net chez vous
B3.46	57'08	Face à des élèves qui étaient très distants négatifs surtout au début de l'année c'était très déstabilisant j'ai su influencer les élèves parce que certains élèves qui étaient négatifs je suis arrivée voilà à trouver d'autres angles de travail avec eux et en fait j'ai changé euh j'ai changé complètement la situation voilà et même avec les élèves qui étaient en grande difficulté j'ai changé aussi leur manière de penser ce qui a énormément influencé leur attitude dans mes cours ils avaient de fait d'autres capacités et vraiment leur comportement a changé avec même une amélioration des résultats scolaires dans ma matière.
RD47	59'09	J'ai mal entendu quand vous avez dit les élèves ils ne comprenaient rien aux choses j'ai pas entendu c'est ça que vous avez dit ?
B3.47	59'17	Oui oui c'est ça
RD48	59'49	Donc en fait pour en terminer vous semblez avoir acquis des compétences dans la gestion des conflits l'empathie la confiance en vous-même la régulation de vous vous avez pris du recul vous avez fait ressortir que les analyses de pratique l'année dernière n'y étaient pas pour rien mais pour autant ce qui ressort c'est que vous auriez aimé qu'elle continue ça veut dire que même si ça va mieux il y a quand même par moment ou vous éprouvez du manque par rapport à ces analyses de pratique donc il y a des situations ou il serait bon de les continuer
B3.48	1'00'44	(long silence) Tout à fait
RD49	1'01'15	Je me suis dit est ce qu'elle réfléchit ?
B3.49	1'01'15	Voilà c'est ça (répond en même temps que nous parlons)
RD50	1'01'15	Bon écoutez Missa on a quand même fait le tour un an après pour le dernier entretien puisqu'il y en a eu 3.

Entretien ABDEL ANTE GFAPP Durée 56’36

Le 26/12/18

Code	Temps	Contenu
RD1	0’25	Allo, bonjour Abdel.
C1.1	0’30	Allo, oui bonjour.
RD2	0’32	Ça va ?
C1.2	0’33	Oui ça peut aller on va dire (Mise à l’aise puis démarrage entretien).
RD3	1’40	Déjà merci Abdel de me consacrer ce temps, je m'appelle Roland euh je suis effectivement formateur à l’ISFEC de Toulouse, je l'ai été sur Montpellier, je suis prof de sciences économiques et sociales par ailleurs, et c'est vrai que je fais des sciences de l’éducation pour mesurer euh quelque chose Abdel que je ne vais pas pouvoir vous dire parce que malheureusement, si je vous le disais le souci c'est que Je risque de fausser ma recherche.
C1.3	2’18	Je comprends bien.
RD4	2’20 7’00	Par contre, une fois qu'on aura fini tous les entretiens, le premier et le deuxième, c’est à dire il y en aura un à la fin des GFAPP, bon beh là, effectivement on pourra…, je pourrai vous dire, envoyer des docs …Ok Abdel ? Le temps d'ouvrir un fichier on est parti pour les questions que je dois vous poser…. Vous me direz si vous souhaitez avoir un nom d'artiste parce que je l'ai demandé aux autres aussi… (Retranscription des infos Abdel). Abdel on démarre par la 1ère question Qu'est-ce qui vous a donné envie de faire ce métier d'enseignant ?
C1.4	7’09	En fait euh pour être vraiment sincère et honnête rien ne m'a donné envie au départ c'est par hasard ou bien par accident on va dire, parce que quand j'ai fait mon diplôme d'ingénieur, j'étais en recherche d'emploi et entre temps on m'avait proposé un poste de remplacement, j'ai continué comme ça année après année, c'est justement pour ça que j'avais pensé à passer le concours bien avant mais finalement j'ai décidé de le faire l'année dernière.
RD5	7’50	Donc au départ c'est par défaut on va dire finalement parce que vous n'avez pas pu ou ça ne vous plaisait pas finalement l’ingénierie ?

C1.5	8’01	Non c'est pas ça c'est parce qu'à ce moment-là j'avais…Y'avait on va dire des soucis personnels et aussi pour retrouver un emploi après un CDD c'est pas évident à l'époque parce que je me rappelle c'était en 2010, 2009 plutôt et il y avait encore la crise économique on va dire, il y avait plein de facteurs en fait y a pas que ça, des affaires personnelles des affaires extérieures voilà ou apparemment j'avais jamais pensé à exercer le métier d'enseignant avant.
RD6	8’32	D'accord. Non non il n'y a pas de… Ça me permet juste de prendre des marques. Alors maintenant on va s'attaquer directement aux élèves, vous allez essayer de décrire justement dans la relation que vous avez aux élèves… est-ce que vous êtes en mesure de dire quelles qualités précises vous développez, vous manifestez et éventuellement quelle est celle qui vous fait défaut ? C'est-à-dire où il y a des axes de progrès ou peut-être celle où vous devez travailler par rapport à vous, par rapport à votre professionnalisme, pouvez-vous m'éclairer sur ce point ?
C1.6	9’26	(silence)
RD7	9’30	Vous voulez que je répète la question Abdel ?
C1.7	9’32	Oui oui.
RD8	9’33	Je répète, par rapport aux élèves quelles sont les qualités que vous avez, que vous vous reconnaissez ?
C1.8	9’40	(silence) Je peux dire la 1ère chose qui me vient à l’esprit, c’est que je suis plutôt bienveillant et attentif aux élèves donc voilà. Je réponds à leurs besoins, mais c'est pas tout le temps évident de le faire ça, c’est la 1ère chose c'est à dire sans réfléchir trop, mais après…(Réfléchit)
RD9	10’16	Le but c’est ce qui sort du cœur finalement, donc bienveillant et attentif…
C1.9	10’23	Bienveillant dans le sens que je tiens à ce que les élèves euuuh atteignent l'objectif que j'ai fixé, que j'ai fixé avant, les accompagner voilà. (silence)
RD10	10’42	Pas de problème mais alors quels sont les axes de progrès là où vous vous dites, bon beh faudrait que je fasse des progrès, là-dessus je ne me sens pas bien ou il y a quelque chose qui ne va pas, où euh je parle sur vous hein ?
C1.10	11’04	Oui euhhhh toujours sur le côté relationnel on va dire. J'aurais peut-être besoin d'être plus…flexible on va dire parce que je suis très rigoureux et parfois les élèves ils pensent ils me voient comme quelqu'un qui

		est dur et en réalité c'est pas ça c'est juste parce que je veux qu'ils réussissent….
RD11	11’40	Donc il y aurait plus de souplesse ?
C1.11	11’43	Donc il y aurait…. ça serait bien que je travaille sur ce côté aussi et après parce que je mets toujours une grande distance entre moi et les élèves c'est-à-dire dans le côté relationnel je parle, ça serait bien de réduire cette distance plutôt.
RD12	11’58	Qu'est-ce que vous entendez par grande distance ?
C1.12	12’01	Euh les… les euh….quand je vois par exemple la relation entre les autres profs et les élèves, on va dire il y a un côté humain qui est proche en fait, Alors que de mon côté non, j'ai un travail à faire et il faut que je fasse le cours comme il le faut, il est nécessaire que les élèves comprennent ce que je leur demande de faire. Voilà…pas de……voilà je sais pas si c’est clair ou…
RD13	12’34	Ne vous inquiétez pas Abdel, je tiens à vous dire que vous n'êtes absolument pas jugé.
C1.13	12’42	Non c'est pour vous donner des références claires.
RD14	12’45	Après, quand ils ont besoin de vous les élèves, comment vous réagissez par rapport à cela? Si vraiment ils appellent…vous créez vraiment une distance ou ils sentent que vous êtes accessible?
C1.14	12’58	Non non, tout ce qui est dans le cadre du cours je suis très accessible, même si c'est moi qui insiste de dire aux élèves que s'ils comprennent pas quelque chose ils m'appellent parce qu'ils rencontrent des difficultés, après on va dire la euh le relationnel humain c'est-à-dire la relation prof élève, je garde la distance beaucoup plus qu'il ne faut, voilà.
RD15	13’25	Ah bon, c'est marrant, ça m’intrigue « la distance beaucoup plus qu'il ne faut », Abdel, qu'est-ce que ça veut dire « beaucoup plus qu'il ne faut »?
C1.15	13’40	Par exemple je ne peux pas faire le rôle de professeur principal, je ne peux pas me pencher sur le le… parce que le prof principal il est très très proche des élèves en ce qui concerne leur vie même à l'extérieur de l'établissement, alors que moi euh je vois pas euh j'ai pas cette capacité de le faire, et je vois pas l'intérêt donc voilà.
RD16	14’04	Je comprends … Je comprends Abdel je….
C1.16	14’07	Je ne suis pas aussi le prof qui rentre dans la classe, qui blague, qui parle des sujets qui sont pas forcément liés aux cours, ça c'est une bonne qualité d'un prof qui est comme ça mais moi je suis pas comme ça en fait, je rentre dans le cours je respecte

		le strict cadre du cours sans parler d'autre chose donc voilà.
RD17	14’30	D'accord OK Abdel OKOK. Euh…Donc vous pensez que vous devez progresser sur ces points?
C1.17	14’39	Oui je pense là-dessus pour avoir un bon relationnel avec les élèves, pour qu'ils adhèrent parfois à des choses qu’on leur demande, je pense ça serait bien sûr ce côté-là. Après c'est un caractère personnel donc ça serait difficile de le changer.
RD18	14’55	Euhhh (il me coupe) allez-y je vous en prie Abdel.
C1.18	15’01	Parce que j'ai enseigné à l'université aussi euh…pourtant j'étais vacataire et ce côté ça me gêne pas parce que le prof il fait son cours et il y a toujours une distance entre l’élève ou bien l'étudiant et le prof alors que dans le lycée ça se sent beaucoup plus donc voilà…Euh….Quand j'ai eu ce type d'expérience à l'université je ne ressentais pas ce besoin alors que dans le lycée oui, il le faut, ça peut jouer sur la motivation des élèves je pense.
RD19	15’46	Bien sûr, clairement! Bon, on va essayer d'aller un petit peu plus loin, d'abord tout simplement j'ai envie de vous dire est-ce que vous pensez manquez de confiance en vous Abdel ?
C1.19	16’04	Euuuhhh je sais pas… manquer de confiance c'est …manquer de confiance en moi donc euuhhh… vis-à-vis des élèves c'est à dire ?
RD20	16’23	Oui vis-à-vis des élèves ou vis-à-vis de vous, ça peut être les deux, ce que vous voulez.
C1.20	16’27	Oui ça dépend des situations, si je connais pas bien le terrain ou euh si je tombe sur des situations que j'ai pas l'habitude de connaître, oui bien sûr.
RD21	16’40	Dans la vie courante, ça vous arrive aussi de manquer de confiance en vous ?
C1.21	16’44	Oui bien sûr oui il y a des moments dans la vie où on manque de confiance, après en classe… après en classe je sais pas…après…
RD22	17’00	En fait ce que j'essaye de vous faire dire Abdel, si un professeur avait à vous juger, est-ce qu'il dirait euh il manque de confiance en lui ?
C1.22	17’09	Euh non je crois pas non, euh non je crois pas.
RD23	17’18	D'accord Abdel OK ! Alors depuis le début de votre formation, justement de la formation que vous faites à Toulouse, et à l'école quelque part puisque vous alternez euhhh comment on va dire, votre présence à l'ISFEC et sur le terrain, directement auprès d'une classe à peu près 9h par semaine si je ne m'abuse, quel est votre ressenti des effets de la formation sur votre pratique enseignante ? Ce qui est bien, je

		pourrais vous parler des matières qui vous plaisent quand vous allez à l'ISFEC, voyez ce que je veux dire, ou vous direz ça c'est bien ça, ça me permet de faire des choses comme ça, on a des manques ou…
C1.23	18'21	Non non euh ça c'est très positif, dans le sens où ça permet de structurer sa pensée en fait vis-à-vis des métiers de l'enseignement. Cette formation ça apporte de connaissances théoriques et ça donne des pistes de réflexion parce qu'avant on faisait les choses quand je remplaçais et tout ça je les faisais avec intuition on va dire. Aujourd'hui j'ai des éléments sur lesquels je peux avoir des pistes pour aller plus loin en fait, c'est justement des choses comme ça relationnelles, gestion de la classe même sur la didactique ça donne beaucoup d'aide. (silence)
RD24	19'10	Gestion de la classe vous dites, vous avez des cours de gestion de classe ?
C1.24	19'12	Oui oui on a des cours de gestion de classe et relation à la famille, aux profs ou des choses comme ça…
RD25	19'21	D'accord mais vous en avez beaucoup, en continu ou ça a été qu'au début de l'année?
C1.25	19'23	Oui oui ça été qu'au début de l'année mais après en fait euhhhh… le fait d'avoir des notions comme ça, quelque chose qui aide la personne à creuser plus, ça reste quand même…on peut pas rester à des choses comme ça en formation mais il faut faire un travail en dehors de ce qui était donné pendant la formation (silence)
RD26	19'56	Oui oui vous n'avez pas d'autres matières qui vous permettent enfin d'autres formations, qui vous permettent de travailler sur la relation à l'élève, parents enfin…
C1.26	20'12	Alors les modules… parce que moi je fais pas master je fais un D.U. alors peut-être il y aurait des modules qui ne sont pas dans ce parcours mais mais ceux qu'on a eu pour gestion de classe, relation parents-professeurs et aussi par rapport à l'enseignement catholique, et tout ce qu'on a eu comme module, en fait ces matières-là elles sont liées donc on peut pas dire en fait... on peut pas les séparer comme ça parce que chaque matière si je peux dire les notions de l'autre matière moi ça forme un tout un ensemble qu'on peut pas fragmenter comme ça (silence)
RD27	21'04	D'accord.
C1.27	21'05	Mais moi ce sur quoi j'insiste c'est que cette formation ça donne des pistes pour structurer sa réflexion et sa pensée.

RD28	21’13	Si vous deviez retenir qu'une matière de la formation ou deux maximum, qu'est-ce que vous choisiriez ?
C1.28	21’18	Je choisirais euh posture réflexive donc voilà. (silence)
RD29	21’26	Posture reflexive ?
C1.29	21’28	Ouhai! Projet de compétences et posture réflexive, c'est l'intitulé du module.
RD30	21’30	Alors attendez. Excusez-moi Abdel. Euuuh, vous avez ce module ? Il dure combien de…. ?
C1.30	21’44	Oui, euh oui oui euh ce module c'est ce qu'on va voir plus tard c'est le GFAPP en fait…Ça fait partie du même euuh…
RD31	21’56	Ah d’accord.
C1.31	22’00	Ça a duré en fait je pense 6h ou parce que moi j'étais absent une fois j'ai pas l'emploi du temps sous mes yeux mais moi…ce doit être 6h c'est à dire 2 fois 3h mais peut-être ça a duré plus.
RD32	22’10	Oui c'est-à-dire la 1ère fois c'était une présentation et mais vous n'avez pas eu le temps de…Donc Abdel je vous invite vivement à aller aux autres séquences car cela me poserait des problèmes…Je suis très égoïste là Abdel. (rires…)
C1.32	22’26	C'est à dire la prochaine fois euh…
RD33	22’30	C'est à dire les 2 ou 3 prochaines fois on ne sait pas, voilà il faut essayer car cela biaiserait les résultats que j’obtiendrais parce que vous ne pourriez pas couvrir le champ de la formation pour me dire ce qui ressort et…Voilà alors donc posture réflexive vous m'avez dit tout simplement parce que ça vous permet d'améliorer cette posture réflexive ?
C1.33	22’56	Oui oui ça permet de se remettre en question mais de façon on va dire euh… Il y a une logique en fait parce qu’ avant quand on pense quand on réfléchit sur sa pratique, on est un peu perdu, on arrive pas à structurer les choses mais là avec cette matière j'ai pris conscience que… j'ai pris conscience que… qu'il y a moyen de le faire de manière plus propre on va dire et que ça peut donner des résultats. (silence)
RD34	23’39	D’accord ! Vous avez que ça à me dire Abdel enfin j’insiste sur la posture, le GAPP, vous n'avez que ça à me dire, juste que ça permet d'améliorer essentiellement la relation à l'élève ?
C1.34	24’05	Non non non en fait ça permet d'améliorer notre vision vis-à-vis du métier en fait.
RD35	24’16	Et par rapport à vous-même Abdel, par rapport à vous, est-ce que ça crée des choses ? Vous n’avez pas encore fait assez de séances puisque vous avez fait

		quasiment que la présentation mais par rapport à vous est-ce que ça crée des choses ? Je ne sais pas lesquelles je vous laisse maître de la situation.
C1.35	24’40	Avec ce module-là ?
RD36	24’43	Oui
C1.36	24’44	Oui comme je vous l'ai dit ça m'a fait prendre conscience de la nécessité de se remettre en question mais ce qu'il y a de plus important c'est de savoir comment en fait, parce que… avant on se remettait toujours en question en fait quand on fait quelque chose, mais là c'est la façon et...qui est plus claire on va dire plus structurée. (silence)
RD37	25’10	Oui cela dit effectivement Abdel vous avez fait pourtant très peu de séances et déjà vous avez senti quelque chose puisque...Voilà en gros vous avez fait qu'une séance et voilà vous avez déjà eu euuuh
C1.37	25’30	Et parce que même si j'ai pas assisté à une séance je reprenais les cours et je travaillais chez moi en fait
RD38	25’42	Oui bien sûr, d'accord ok ! Alors je sais pas si c'est plus compliqué, devant vos apprenants, vous qui parliez de distance tout à l'heure, est-ce qu'il y a des situations pour lesquelles il vous arrive de ressentir des émotions positives, de la joie de la gaieté un bon ressenti ou alors des émotions négatives, un mal-être, une remise en question des doutes enfin, qui vous empêche d'atteindre des objectifs en fait ?
C1.38	26’27	D'accord mais en fait et par rapport à moi ou par rapport aux élèves ?
RD39	26’33	Ah non vous ! vous ! des émotions à vous, eux on ne s'en occupe pas là.
C1.39	26’34	Des émotions positives euuhhh,..
RD40	26’55	Quand vous êtes face à eux, quand vous ressentez une forme de mal-être si c'est négatif ou vous vous dites mince, vous avez un ressenti au fond de vous qui n'est pas bon, vous vous dites ça va pas ou dans un conflit ou je sais pas quand vous êtes face à eux, et au contraire celles où c'est plutôt positif.
C1.40	27’16	(Silence) Oui oui c'est sûr comment vous donner un exemple, il faut que je vous donne des situations que j'ai vécues réellement ?
RD41	27’31	Oui, quelles émotions vous ressentez, la joie la gaieté la tristesse, la peur, le doute?
C1.41	27’33	La peur non la joie non… non plus oui on va dire c'est entre satisfaction et insatisfaction donc voilà ça bascule entre ça et ça parfois la colère donc voilà.

RD42	27’53	Oui la colère en est une oui bien sûr qu’est-ce qui vous met en colère ?
C1.42	28’01	Parfois l’attitude des élèves en fait qui me met en colère. Ou bien on va pas dire en colère mais de se sentir déconsidéré parfois parce qu’il y a des élèves qui ont des attitudes à la limite du manque de respect (silence) donc voilà on peut se sentir déconsidéré. Après parfois lorsque çà se passe bien parfois on est satisfait parfois on n’est pas satisfait donc voilà mais pas de joie et pas de peur (silence).
RD43	28’48	D’accord ! Donc pas de joie pas de peur parfois de la colère et parfois de la satisfaction.
C1.43	29’01	Et parfois de l’insatisfaction.
RD44	29’01	Bien sûr. Dans ces émotions est ce que vous vous laissez un petit peu débordé par vos émotions quand çà vous arrive, est-ce que les élèves voient ses émotions ou s’en doutent ou alors non ?
C1.44	29’28	Oui oui oui effectivement je peux laisser paraître facilement mes émotions. Voilà ils peuvent voir quand je suis satisfait quand je ne suis pas satisfait quand je suis en colère donc ils le voient facilement.
RD45	29’43	Ok Abdel. Facilement ?
C1.45	29’48	Oui
RD46	29’49	Vous çà veut dire que vous les contenez pas ?
C1.46	29’53	(silence) C’est-à-dire ?
RD47	29’58	Elles vous inondent. Vous arrivez à les maîtriser ces émotions ou pas ?
C1.47	30’04	(silence) Oui mais après c’est pas des émotions vraiment euh euh les maîtriser …
RD48	30’14	Ben une colère exacerbée par exemple un peu trop forte ou après vous avez peut-être dû vous dire j’y ai peut-être été trop fort. Est-ce que vous essayez de contenir un peu ?
C1.48	30’26	Ah oui j’essaye de les contenir mais parfois c’est plus fort que moi.
RD49	30’32	Bien sûr bien sûr j’entends. Vous pourriez me répondre non parce que… ou allez savoir…
C1.49	30’44	Il y a plusieurs fois ou je me suis retenu d’être en colère. Je me calme et j’essaye d’aborder la chose autrement, parfois ça m’échappe aussi j’exprime ma colère sur le moment (silence).
RD50	31’00	D’accord. Par contre, je reviens sur la question juste un petit peu, quelles sont les émotions que vous pensez contenir le mieux ?
C1.50	31’17	(silence) Euh…franchement quels sentiments je pense contenir le mieux ?

RD51	31’30	Emotions.
C1.51	31 ’32	(re-silence) C’est une question difficile. Je suis en train de chercher des situations pour pouvoir vous répondre.
RD52	31’55	Ne vous inquiétez pas Abdel.
C1.52	31’56	(silence)Alors euh on va dire la colère voilà.
RD53	32’12	D’accord, c’est celle qui pose le plus de soucis ?
C1.53	32’13	C’est l’inverse. C’est celle que j’essaye toujours de maîtriser en fait. Pour toujours être zen face aux élèves même si certains font des choses qui sont pas forcément réjouissantes (silence).
RD54	32’38	J’entends j’entends donc c’est surtout la colère.
C1.54	32’41	(silence)
RD55	32’49	Alors je continue le questionnaire. Est-ce qu’il vous arrive d’être stressé en arrivant en cours et pour le coup est-ce qu’il vous arrive là aussi de le montrer aux élèves afin qu’ils le voient.
C1.55	33’05	Oui ça m’arrive de venir stressé en cours mais en fait avec le temps j’ai constaté que c’est dû au facteur qui ne dépend pas forcément de moi ni des élèves. Alors le facteur euh… par exemple je vous donne juste un exemple (silence) en physique on est souvent contraint de préparer des manips avec ce qu’on a dans le labo parfois le matériel n’est pas très adapté et je me demande si l’expérience va être bonne ou pas, bonne par rapport aux élèves et ça me stresse aussi de faire un cours où l’expérience marche pas. Donc c’est souvent le cas en fait avec des facteurs qui sont extérieurs à moi ou aux élèves aussi après ce sentiment je le… je le… je le connais moins en maths en fait c’est-à-dire on vient, on fait notre cours je rencontre pas souvent en maths de sentiments de stress (silence).
RD56	34’28	Tiens c’est marrant ça. Plus en physique que ….

C1.56	34’34	Oui parce qu’en fait c’est des choses qui rentrent en jeux et que je ne peux pas maîtriser (silence).
RD57	34’42	Oui oui d’accord Abdel. Je prends note.
C1.57	34’47	C’est ce qui est en rapport avec le fonctionnement et je sais pas si j’ai été clair…
RD58	34’56	Ne vous inquiétez pas Abdel. Il n’y a pas de problème. Moi je réfléchis aussi en même temps mais c’est par rapport à mon sujet, ce n’est pas par rapport à vous, ce que vous me répondez bien sûr est important mais je ne suis pas en train de vous juger. Vous comprenez ce que je veux dire. Je ne suis pas en train de vous dire ce que vous dites c’est bizarre…
C1.58	35’14	C’est juste pour que ce soit le plus clair possible.
RD59	35’16	Vous verrez qu’après quand vous saurez ce dont il s’agit vous comprendrez mieux. Bon alors sur l’envahissement des émotions vous m’avez dit oui c’est-à-dire la colère essentiellement euh. Est-ce que vous estimez que vous avez de l’empathie vis-à-vis de vos élèves ?
C1.59	35’50	(silence) Oui oui parce que comme je vous l’ai dit tout à l’heure j’ai pas ce don de rentrer en relation avec les élèves pour en savoir plus, ce qui peut se passer dans leur vie à l’extérieur et même à l’intérieur de l’établissement, mais j’éprouve de l’empathie parce que je comprends leurs émotions donc voilà ; par exemple, il y avait une fille en fait une élève mais ça je l’ai compris plus tard en fait l’empathie je l’ai eue sur le moment. En fait l’année dernière elle était anorexique pendant l’été elle a été soignée et elle est devenue boulimique donc elle est passée d’un état physiologique si je puis dire à un autre et du coup ça a engendré des relations difficiles avec ses camarades certainement des moqueries, des choses comme çà, et moi je suis pas au courant de tout ça parce que je viens d’arriver et je connais pas l’histoire des élèves, du coup sans le savoir je sens déjà cette élève à l’écart et qui n’entretient pas des relations avec ses camarades, qui participe pas en cours qui n’ose pas demander et un jour j’ai eu un entretien avec elle parce que son travail n’était pas à la hauteur donc on a discuté et j’ai pris un rendez-vous avec le professeur principal et c’est à ce moment-là que j’ai appris plusieurs… et en plus de

		ça elle a des problèmes de famille parce que son père est hospitalisé… en fait pour revenir sur la question par rapport à l'empathie c'est le fait de sentir que quelqu'un a ….
RD60	37'46	Je vous explique l'empathie c'est plus je comprends l'autre, je détecte bien ses problems, je les comprends, je les intègre, j'essaye de répondre à ses attentes par contre je ne m'en empreigne pas…
C1.60	38'14	Justement sur la partie détecter des ressentis des autres ou bien ses problèmes c'est la plus dure je pense à avoir dans le processus de l'empathie (silence).
RD61	38'24	D'accord. Est-ce que vous arrivez à gérer les conflits de classe et comment ? Je vais plutôt tourner la question différemment, comment vous gérez votre classe d'un point de vue disciplinaire ? Est-ce que vous rencontrez des écueils ?
C1.61	39'06	Oui oui bien sûr. Au début d'année j'avais d'ailleurs posé un cadre clair, j'ai exposé mes attentes et les devoirs, les rôles de chacun vous l'avez bien dit mais après, on voit les écarts et comment gérer ces conflits donc euh moi c'est des rappels à l'ordre à coup de sanctions et ensuite un rendez-vous avec le professeur principal en présence de l'élève lorsque je vois qu'une situation dégénère, donc je calme le jeu et je demande à l'élève de venir me voir après le cours pour comprendre ce qui s'est passé réellement donc ça rejoint aussi la question sur les émotions et tout ça, c'est pour ça que je vous ai dit tout à l'heure j'essaye le plus possible de contenir la colère, j'essaye de calmer le jeu de ne pas me mettre dans cette situation sinon ça peut dégénérer encore plus.
RD62	40'20	D'accord. Après vous avez des rituels quand vous gérez votre classe ou alors c'est au coup par coup ?
C1.62	40'35	Non au coup par coup. Rituel comme quoi par exemple ?
RD63	40'43	Je peux en citer deux ou trois, par exemple quand vous arrivez en classe ils sont tous debout ils ne s'assoient que quand vous le dites, après, il y a chaque fois qu'ils oublient de faire un devoir, vous

		sanctionnez de façon ritualisée, toujours la même chose.
C1.63	41’09	En fait j’ai commencé à le faire mais un peu tard dans l’année, j’ai commencé à le faire après les vacances de la Toussaint. J’ai commencé à faire un suivi plus organisé on va dire.
RD64	41’25	Qu’est-ce qui vous a donné envie de faire ça ?
C1.64	41’26	Euh, j’étais débordé en fait donc voilà, il fallait réfléchir à une façon de maîtriser parce que parfois on oublie parfois … avant il y avait que des avertissements et des rappels à l’ordre et des sanctions, 1 h d’exclusion ou des choses comme ça mais après j’ai trouvé que c’était une méthode qui n’était pas efficace parce qu’il faut avoir un suivi réel des élèves pour savoir les actions qui soient logiques vous voyez ce que je veux dire ?
RD65	42’07	Oui oui. Maintenant il n’y a plus de rituel là Abdel ? J’ai l’impression enfin… je ne sais pas… vous me dites si j’ai tort, que c’est plus au coup par coup quand même.
C1.65	42’29	On va dire euh avant oui mais là en fait si je comprends bien la question, là j’ai vraiment une fiche de suivi c’est-à-dire à chaque séance je sors une grille avec le nom des élèves je coche les cases à la fin de la journée par exemple la case bien travaillé euh… bavardage des choses comme ça…
RD66	43’04	D’accord. Ce n’est pas inintéressant. Donc là maintenant c’est un petit peu plus ritualisé du coup ?
C1.66	43’18	Oui oui oui encore il y a des améliorations à faire parce que … il faut que ce soit plus organisé en fait faut que ce soit systématique parfois j’oublie parfois on laisse tomber on voit un élève qui bavarde par exemple on le note pas parfois donc voilà je ferme les yeux on va dire je le rappelle à l’ordre bien sûr mais je le note pas forcément parce que peut-être il a travaillé en même temps il a bavardé et je dis c’est pas grave et parfois il y a des choses comme ça (silence).
RD67	44’06	D’accord, ok. Donc grosso modo, on peut dire que ça se passe bien cette gestion de classe ou malgré tout vous vous dites oh là là c’est qu’encore il faut que j’améliore des choses ?

C1.67	44’20	Bien sûr il faut toujours améliorer les choses mais je trouve que c’est mieux, comparé au début d’année.
RD68	44’31	Vous avez euh vous avez Abdel vous m’avez dit avoir des ASSP est -ce qu’il y a des garçons ?
C1.68	44’42	Il y a 4 garçons sur 23.
RD69	44’50	Ce n’est pas énorme, on retrouve cette proportion en ST2S. Voilà c’est quand même des classes majoritairement de filles. Et auparavant quand vous enseigniez avant Abdel est-ce que là vous aviez des classes où la proportion de garçons était plus prononcée.
C1.69	45’15	Oui. (silence)
RD70	45’20	Vous auriez répondu les mêmes choses sur la gestion de classe ?
C1.70	45’24	Alors euh (silence) non parce que pour vous dire mon réel ressenti déjà moi par rapport à moi j’ai plus de difficultés à gérer une classe de filles que de garçons (silence) il y a peut-être d’autres facteurs aussi parce qu’il faut comparer ce qui est comparable, l’année dernière j’avais une classe de Bac Pro Industriel c’est-à-dire très technique ça me posait pas beaucoup de problèmes parce qu’ils avaient des acquis en fait de bons acquis pas comme ceux de ASSP parce que les maths et les sciences c’est très loin de leurs préoccupations et ça peut être un facteur qui a joué aussi, donc je peux pas comparer vraiment une classe de garçons et une classe de fille comme ça facilement mais on va dire que les filles ça posent plus de problèmes en fait. (silence)
RD71	46’28	Ah oui ? Pourquoi ? Est-ce que vous avez une idée ?
C1.71	46’30	Une idée euh je sais pas je sais pas peut-être c’est aussi euh ça peut être plusieurs facteurs en fait je suis le seul prof homme dans cette section peut-être ils osent faire des choses qu’ils n’oseraient pas faire avec d’autres professeurs d’autres matières ça peut être un facteur aussi moi je pense d’après mes constats là à partir de mon expérience je pense que les élèves, que les femmes sont plus strictes dans la gestion de classe c’est pas comme les hommes je pense c’est à dire que les hommes ils laissent passer des choses enfin je sais pas…

RD72	47’37	Oui mais ce qu’il y avait, c’est quand vous m’avez parlé des classes de filles c’est que les classes de garçons sont plus faciles à gérer.
C1.72	47’51	C’est plus facile à gérer parce qu’en fait c’est par rapport à la matière enseignée aussi parce qu’ils avaient plus d’intérêt en maths et en sciences ils étaient intéressés du coup ils avaient plus de facilité à travailler et ça se répercute sur le relationnel et lorsqu’on est face à des élèves que les maths et la physique ça leur parle pas donc c’est très difficile de les mettre dans le travail donc ça peut être çà aussi je sais pas après …
RD73	48’30	Non mais de toute façon ce qui nous intéresse c’est vous. Mais il n’était pas inintéressant de savoir pourquoi vous aviez ce ressenti sur le genre des élèves. C’est peut-être pas du tout faux ce que vous dites après l’explication. Quand il y a des classes de filles et de garçons tout dépend de la maturité … Qu’est-ce qui vous ferez dire que vous exercez du leadership sur vos élèves ? C’est-à-dire une capacité à conduire les autres pour qu’ils atteignent leurs objectifs en les guidant en les influençant en les guidant en les inspirant vous voyez ce que je veux dire ?
C1.73	50’10	Alors oui oui j'ai compris Là je peux vous dire que j'ai pas ces compétences ou bien c’est… c’est…. je les ai pas...pour être leadership je peux pas influencer les élèves pas les inspirer par contre je peux les guider s'ils sont bien s'il rentre bien dans le jeu.
RD74	50’33	Ben c'est déjà un peu du leadership cela les guider quand même
C1.74	50’36	Oui mais après guider avec…euhhhh….
RD75	50’42	J'ai envie de vous dire, est-ce que vous êtes un bonheur pour eux est-ce qu'ils le sentent ?
C1.75	50’47	Non, non !
RD76	50’52	D’accord, d’accord. Bien écoutez Abdel au moins là on sait... alors autre question qui va un peu dans le même sens. Vous est -il arrivé Abdel d'impulser un changement radical favorable à un élève, il n'était pas comme cela avant qu'il vous ait rencontré, cet élève et tout à coup il change à tous les points de vue que ce soit sur la maturité ou parce qu’il avait horreur des

		maths et de la physique et maintenant il se met à l'aimer voyez ?
C1.76	51’23	Non non ! (Silence) Non !
RD77	51’28	Vous pensez pas l'avoir vu encore, Bon.
C1.77	51’30	Non, non j'ai pas vécu ce …
RD78	51’34	D’accord ! Bon ben c'est pas une obligation c'est juste la question.
C1.78	51’41	Oui, oui !
RD79	51’42	Est-ce que vous pensez, vous savez vous avez peut-être lu l'arrêté de compétences 2013 sur lequel on s'appuie tous. Est-ce que vous pensez que cet arrêté de compétences, il prend assez en compte la relation à l'élève ?
C1.79	52’09	(Silence) Oui oui je crois bien ça dépend parce qu'il y a plusieurs compétences euhhhh.
RD80	52’19	Il y en a 14 communes et 5 qui concernent les professeurs il y en a qui se recoupent d'ailleurs
C1.80	52’28	Oui, oui (Silence) Oui je le pense oui j'ai pas l'intitulé de chaque compétence mais je pense l'avoir lu et j'ai compris ça ….
RD81	52’54	Bon ok, Abdel, ok ! J'ai deux dernières questions à vous poser, si je puis me permettre vous n'êtes pas obligé de répondre Abdel, à titre personnel est-ce que vous faites un travail sur vous à des fins de développement personnel ? Par exemple est-ce que vous faites du sport du yoga de la sophro... ou de la spiritualité ou encore c'est la croyance aussi, pourquoi pas, parce que vous êtes dans l'enseignement catholique Abdel, mais vous êtes peut-être de confession musulmane ça peut aussi jouer la religion.
C1.81	53’54	Non non ….non !(Silence long)
RD82	54’35	Abdel Vous êtes là ?
C1.82	54’40	Oui oui je vous écoute.
RD83	54’43	Donc on termine sur les analyses de pratiques professionnelles et vous avez eu juste cette présentation, vous avez déjà un peu répondu à cette question mais ça vous a attiré cette formation ?

C1.83	55’02	Oui oui effectivement ça m'a attiré parce que ça me donne les moyens d'améliorer ma façon d'être et de faire.
RD84	55’13	Votre savoir-être ?
C1.84	55’14	Oui (Silence)...
RD85	55’20	Écouter d'accord Abdel. Voilà on vient de s'entretenir une bonne heure sur des questions qui vont me servir à moi avant votre cursus de GFAPP de GAPP ou posture réflexive comme vous l'avez appelé je vous remercie beaucoup de ces réponses. Il y aura un deuxième entretien après que vous aurez fini le GFAPP au mois d'avril, je vous poserai des questions qui vont dans le même sens et on verra bien ce qui s’est produit…
C1.85	56’36	D'accord très bien je vois à peu près un petit peu mais ça reste à découvrir.

Fin entretien pour se dire au revoir….

ENTRETIEN ABDEL POST GFAPP Durée 1’18’12

Le 11/04/19

Code	**Temps**	**Contenu**
C2.0		Bonjour Roland, ça va ?
RD0		Bonjour, et toi ?
C2.0		Ça va, bien merci.
RD0		L'année avance ?
C2.0		Oui bien sûr.
RD0		Bon, merci encore Abdel de…J’avance bien, j'espère terminer cette année. De toute façon, les 3 stagiaires, je vous tiendrai informés de l'évolution… On peut, on peut *« partir »* là Abdel, c'est bon ?
C2.0		C’est bon !
RD1	1’33	Je vais aller dans le même sens que l'autre fois, après je te dirai sur quoi je travaille pour le moment tu ne le sais toujours pas. C'est volontaire, comme je te l'avais dit… Maintenant que l'année, c'est à dire l'année à l’ISFEC qui est maintenant bien engagée, dans ta relation avec les élèves, es-tu en mesure de me dire quelle qualité te fait encore défaut ? Toute ou partie et que tu souhaiterais développer ? À l’heure actuelle, et si tu

		penses que tu as des qualités que tu veux mettre en avant, tu les mets aussi. Sachant que maintenant tu as avancé dans l'année et dans la formation.
C2.1	2’10	On va dire euh… j'ai un peu plus d'autorité, ça reste encore pas acquis, pas complètement acquis après, le reste dans ma relation aux élèves il y a plus d’affinité, plus d’interaction on va dire plus de détachement par rapport aux situations.
RD2	2’45	Est-ce que tu peux être un peu plus précis sur les interactions positives que tu mets en avant ?
C2.2	3’03	Alors les interactions positives … déjà je suis plus à l’aise, plus de respect, il y a plus de respect, les élèves sont plus motivés par contre comme je le disais, il y a toujours des problèmes de bavardages et euhhh des moments où les élèves se relâchent et ils bavardent.
RD3	(PAS MARQUER)	Un bavardage j’ai pas entendu ce que tu as dit…
C2.3	(PAS MARQUER)	Ils ont tendance à se laisser aller … en fait pour moi les élèves sont là, dans l’idéal moi j’ai fait des études jusqu’au baccalauréat il y avait un respect total pour le prof, le prof ne venait pas vers les élèves c’est les élèves qui allaient vers le prof.
RD4	4’44	J’ai bien compris.
C2.4	4’50	C’est-à-dire aujourd’hui on est très près des élèves on cherche à savoir ce qui ne va pas chez l’élève, ils bavardent et ne respectent pas les gens peut-être j’ai levé la barre très très haut peut-être je veux obtenir le silence total mais je me rends compte que ça va être impossible, j’ai demandé aux autres collègues et ils bavardent aussi ce bavardage qui peut être parfois excessif me perturbe beaucoup… même quand Ils travaillent en groupe.
RD5	6’28	Ce que tu es en train de me souligner là quand même, c'est que c'est pas eux qui ont forcément changé de comportement, c'est toi par rapport à la représentation de la situation pédagogique.
C2.5	6’45	Oui oui, absolument ! C’est moi qui est reconsidéré ma position d’enseignant. J’ai été plus tolérant.
RD6	6’52	D'accord, alors, depuis le début de ta formation, quel est ton ressenti de ses effets sur ta pratique enseignante ? Où tu vas essayer de distinguer 2 choses, ce qui est positif ? C’est-à-dire ce qui fonctionne, ce qui te permet d'atteindre les buts, ou négatif, c'est à dire les manques tout ce qui t'en empêche d'atteindre des objectifs ?
C2.6	7’36	D'accord euh j’ai bien compris en fait, les effets positifs de la formation se situent sur le plan didactique et pédagogique et dans la posture vis-à-vis de la gestion de classe, je dirai que la formation ne reflète pas la réalité ou bien je peux dire que c'est moi qui n'est pas profité.
RD7	9’25	Fais-tu la différence entre didactique et pédagogie ?
C2.7	9’30	Je pense didactique euh c'est l'enseignement de la matière elle-même. La pédagogie euh c'est plus général en fait.
RD8	10’00	Je vais peut-être t'aider un peu Abdel. Je définis ces notions en début d’année de formation. La didactique est centrée sur l'enseignement

		d'une matière et de son programme, indépendamment du groupe d'élèves que tu as. Tu te poses la question comment je vais enseigner la mathématique, la physique ? Tel point du programme à des élèves sans pouvoir les différencier forcément. La pédagogie est beaucoup plus centrée sur la particularité de chacun des élèves qui ont des besoins d'apprentissages particuliers. Par exemple quelques élèves sont visuels, d'autres sont auditifs, euh certains préfèrent les vidéos, quand vais-je utiliser le tableau interactif ?
C2.8	12'00	Oui oui je la vois bien maintenant.
RD9	12'25	Peux-tu alors à présent me dire ce que la formation t'a apporté dans ces 2 domaines précis ? Ce qui est positif et ce qui manque encore ?
C2.9	12'49	Ce qui manque encore où ce que j'ai pas su appliquer ? Ou bien j'étais pas en totale adhésion avec ce qui était proposé.
RD10	13' 05	C'est un peu comme si on te présentait des plats et que tu aies à choisir parmi ses plats, quel est celui est-ce que tu as aimé et ce que tu as moins apprécié ?
C2.10	13'30	Tout ce qui est gestion de classe, famille, relation aux parents d'élèves vraiment, vraiment ça ne m'a pas servi à grand-chose. Par contre, ce qui m'a beaucoup aidé c'est la posture réflexive, ça permet à la personne de se questionner, je t'en avais parlé très légèrement le fait de rencontrer des activités similaires permet d'apporter des changements, de choses concrètes que j'ai pu réaliser en classe.
RD11	14'40	Je vais revenir sur la posture réflexive. Je suppose que tu parles du GFAPP ?
C2.11	14'45	Oui c'est ça parque ce que y a des cours qui m'ont servi.
RD12	14'50	Qu'est-ce qui t'a servi le plus ? Les cours avant et les situations présentées en GFAPP ?
C2.12	14'57	Des situations aussi, le fait qu'on discute en groupe je n'avais pas participé en tant que… je sais plus comment on l'appelle celle qui expose la situation, j'étais du côté de ceux qui posent des questions je n'ai donc pas présenté de cas.
RD13	15'35	On appelle la personne l'exposant.
C2.13	15'37	L'exposant… d'accord.
RD14	15' 40	Et ce GFAPP, si tu devais me dire ce qu'il a pu améliorer chez toi dans ta relation aux élèves, ça serait quoi ? De quelle manière il a pu contribuer, peux-tu être précis là-dessus ?
C2.14	15'58	Le GAPP euhhh, le truc qui a été choisi n'a pas été en relation directe avec les élèves. Plutôt un problème qui s'est posé vis-à-vis de la hiérarchie.
RD15	16'20	J'imagine qu'il y en a eu d'autres de problèmes qui avaient trait aux élèves…
C2.15	16'36	Oui bien sûr mais on ne les a pas analysés parce qu'il y avait très peu de séances avec Madame X par contre, la posture réflexive, c'est un travail on va dire personnel ça m'a permis de revoir plein de choses de mettre des choses sur mes pratiques comme je l'ai dit tout à l'heure on est toujours sur le questionnement on se remet en cause on se pose des questions pourquoi ça marché pourquoi ça pas marché.

RD16	17’20	Excuse-moi je reviens là-dessus mais est-ce que tu penses que ça a développé des compétences en toi ?
C2.16	17’29	(Silence)
RD17	17’35	Ce qui te vient à l'esprit, où tu aurais pu développer ton esprit, tu as l'air de me dire qu'il y a eu beaucoup de soucis présentés par rapport à la hiérarchie. Maintenant est-ce que tu ne penses pas que tu as développé, des compétences je sais pas celle qui te viendra à l'esprit, dans tes qualités d'enseignant bien sûr ?
C2.17	18’02	Alors sur ce point euh je reviens toujours à la séance, la personne avait un souci avec son responsable en fait, il avait que l’objectif de la séance ait été dévié par le groupe, en fait le groupe l’a amené à une certaine hypothèse qui ne me paraissait pas la bonne.
RD18	19’14	Normalement de toute façon après c’est une somme d’hypothèses et après l’exposant prend ce qu’il veut, ce qu’il estime nécessaire de prendre.
C2.18	19’30	D’accord il y en a plein d’hypothèses mais après quand ils ont commencé à analyser, parce qu’après il y a des retours en fait entre l’exposant et les autres membres et en fait j’ai commencé à penser...à un momen…le sens des questions se centrait sur une hypothèse.
RD19	20’25	Moi ce que j’aurais aimé savoir c’est s’il y avait eu des situations autres que celles liées à la hiérarchie ? Pour avoir été animateur de GAP moi-même dans le cadre du GFAPP il en ressort effectivement des problèmes à la hiérarchie mais surtout sur les 4 séances que vous avez faites, mine de rien je suis étonné que tu ne me dises qu’il n’y ait eu des problèmes avec des élèves.
C2.19	20’52	En fait les séances où, avant la première fois, j’y étais pas à la première, j’ai assisté aux deux autres, j’avais néanmoins écouté l’enregistrement des séances précédentes qui avait été fait par Mme X et là ils parlaient plus d’analyser des situations qui touchaient les élèves, et surtout l’évaluation voilà.
RD20	22’09	Alors du coup ça été limité pour toi parce que dans ta relation aux élèves, le GFAPP, on a l’impression qu’il ne t’a pas apporté de choses.
C2.20	22’24	Par contre le GFAPP en lui-même, ça peut servir.
RD21	22’44	Explique-moi ça. Ce n’est pas un questionnaire sanction que je te pose mais c’est pour essayer d’éclairer.
C2.21	22’59	En fait lorsqu’on est face à une situation de conflit ou bien une situation problématique, le fait d’analyser une situation ça paraît plus complet dans un groupe ou chacun apporte son point de vue que le faire tout seul bon voilà.
RD22	23’25	D’accord. Ça peut être utile. Je te repose tout de même une dernière fois la question, après on passera à autre chose, est ce que ça t’a permis véritablement de te développer, dans quels domaines, ce GFAPP. Quelles compétences penses-tu avoir acquises au cours ou au terme du GFAPP ?
C2.22	24’00	Oui mais les compétences c’est celles en rapport avec les compétences de l’enseignant ?

RD23	24’08	Oui si tu veux les compétences enseignantes ou les mots qui te viennent à l’esprit ; les domaines où tu penses avoir fait des progrès.
C2.23	24’21	Euh… Ça serait toujours dans le cadre de la posture réflexive qu’un enseignant doit avoir on peut pas dire que j’ai eu une attitude très différente avec les élèves, pour moi c’est pas un problème de compétence.
RD24	26’23	Tu parles d’un effet miroir.
C2.24	26’25	Euh (silence).
RD25	26’34	As-tu ressenti des émotions particulières ?
C2.25	26’41	Des émotions particulières euh oui quand on se met à la place de la personne qui raconte on essaie de voir comment on agirait soi-même après on a des sensations.
RD26	27’32	Après est ce que tu peux m’en citer quelques-unes ? Exemple la colère le contentement, l’acquiescement … Qu’est qu’il te viendrait à l’idée ?
C2.26	27’58	Alors ce qui me viendrait à l’idée, ce qui m’a vraiment marqué alors c’est une fille qui a raconté un problème avec sa hiérarchie même … Je sais pas si je peux parler de ça...
RD27	28’32	Oui oui soit totalement libéré de toute façon c’est sous couvert de l’anonymat.
C2.27	28’41	C’est pas le problème de l’anonymat c’est pour rester dans le cadre, son chef d’établissement lui a envoyé un texto, dans la tournure on aurait dit un ordre… là où j’étais pas d’accord avec le groupe cette personne là, elle était juste un enseignant débutant moi je t’avais dit tout à l’heure que j’étais pas d’accord parce que les questions me paraissaient biaisées, le groupe se focalisait sur le fait que cette enseignante portait un tatouage et que le chef d’établissement la détestait dès le premier jour de son arrivée justement à cause de son tatouage, ils ont considéré que le problème était personnel et pas d’ordre administratif on va dire, et là ou j’étais pas d’accord avec le groupe c’est la peur de… tout le monde posait des questions et c’est la peur du problème hiérarchique, comment on fait s’il y a ça est ce qu’il a le droit de demander ça le directeur moi j’ai intervenu à ce moment j’ai levé la main et je leur dis clairement au groupe vous avez peur de votre hiérarchie dans l’enseignement catholique pourquoi vous avez passé le concours du privé alors que vous aviez la possibilité de passer le concours du public ? Donc personne n’a voulu répondre c’est Mme X qui a repris la parole et qui a dit vous savez pourquoi c’est par rapport aux affectations les gens cherchent à être affectés à l’endroit où ils sont.
RD28	31’19	Ou lala. Quand tu es intervenu c’était dans quelle phase du GFAPP ? C’était dans l’analyse de la séance ?
C2.28	31’ 31	Oui oui c’était dans la dernière phase moi ce que j’ai ressenti c’est que, l’impression que ça m’a donné je ne comprenais pas pourquoi ils n’avaient pas postulé dans le public vous avez peur de votre hiérarchie pourquoi ne pas avoir choisi le concours dans le public ? Franchement ça ne me paraissait pas un bon élément.

RD29	32’07	Tu n’as pas maitrisé tes émotions quand même peut être ? Tu t’es laissé un peu envahir peut-être ? Je ne dis pas que tu avais tort je dis juste que les émotions t’ont un peu inondé.
C2.29	32’15	Quelqu’un qui ne veut pas une bonne situation et bien il ne va pas la chercher, il y avait comme un sentiment d’hypocrisie comme on dit si tu n’aimes pas tu n’y vas pas ou bien tu passes le concours dans l’enseignement public ou bien tu acceptes les conditions que te proposes le privé, moi personnellement j’ai passé le concours du privé parce que je n’avais pas la nationalité française, j’ai fait mes études au Maroc sinon j’aurais réfléchi mille fois avant de choisir en plus ils voulaient orienter le débat sur le fait que l’enseignant avait un tatouage et donc un problème personnel entre la direction et l’enseignant je sais pas si je suis très clair.
RD30	33’45	Très clair. Euh est ce que finalement ce GFAPP ne t’a pas permis d’apprendre à mieux maitriser tes émotions ?
C2.30	34’03	Euhhh (ne trouve pas la réponse).
RD31	(PAS MARQUER)	Mieux les réguler peut-être ? Parce qu’il y a un protocole aussi dans le GFAPP. Tout le monde n’a pas la parole en même temps …
C2.31	34’25	Oui moi j’ai demandé la parole au moment où Mme X a donné la parole aux stagiaires, je n’ai pas interrompu le déroulement.
RD32	34’45	Et là ça ne t’as pas permis peut-être de travailler un peu sur toi, peut être le fait de devoir suivre ce protocole, se dire « j’aurais envie de dire quelque chose et je le dis pas… ou il faut que j’attende… ».
C2.32	34’57	Pas vraiment j’ai pas eu de ressenti plus que ça.
RD33	35’20	En terme émotionnel quand tu dis plus que ça ?
C2.33	35’36	On n’a pas eu beaucoup de séances, trois réelles, il en faudrait plus que ça.
RD34	35’55	Alors ça c’est intéressant parce que tu as l’air de dire qu’il faudrait qu’il y ait plus de GFAPP. Ce n’est pas une obligation de dire oui tu le dis en pleine conscience.
C2.34	36’01	Euh non non en pleine conscience. Je pense qu’il en faudrait plus.
RD35	36’31	Justement je reviens un peu sur les émotions, est-ce que depuis que tu as suivi cette formation, tu l’as un peu dit tout à l’heure mais j’y reviens, et notamment ce GFAPP, est-ce que quelque chose a changé vis-à-vis des élèves ? Ou vis-à-vis de tes collègues de travail ? Je reviens un peu sur la même question mais est-ce toi tu penses qu’il y a eu un petit changement ou pas ?
C2.35	37’11	Concernant le cheminement peut être inconsciemment.
RD36	37’47	Peut-être que s’il y avait eu d’autres cas que des problèmes à la hiérarchie problèmes aux parents, problèmes aux élèves c’est pour cela que j’insiste bien et je te demande est-ce que vraiment le GFAPP t’a permis de développer une meilleure relation aux élèves par exemple ou pas.
C2.36	38’15	En tous cas j’ai pas pu le percevoir, je dirais que non.
RD37	38’35	Si tu me permets Abdel il y a quand même quelque chose d’antinomique quand même, parce que tu me dis à l’opposé qu’il faudrait qu’il y en ait d’autres de séances de GFAPP.

C2.37	39’04	Je sais pas…
RD38	39’10	C’est marrant parce que tu as expliqué un désaccord avec le groupe lors d’une séance et tu es demandeur sinon tu me dirais ça sert à rien inutile de le faire donc… Donc tu vois et là tu demandes d’autres séances.
C2.38	39’37	La tournure que prenait les séances auxquelles j’ai assisté ne m’ont pas vraiment convaincu. Elles n’allaient pas dans le sens où j’aurais voulu aller. Il n’y a pas eu beaucoup de situations avec les élèves.
RD39	40’10	Si tu devais te projeter sur d’autres séances, par effet miroir, est-ce que tu crois qu’elles pourraient te développer personnellement sur ta personne ?
C2.39	41’01	En fait je marche sur le concret ça me paraît abstrait quand même.
RD40	41’40	Je ne suis pas étonné. Je te laisse réfléchir tu as le temps.
C2.40	(PAS MARQUE)	Non parce que je ne veux pas répondre à côté de…
RD41	42’20	Tu as fait quelques séances de GFAPP mais comme tu en demandes d’autres c’est pas assez quatre, est-ce que tu penses que ça te permettrait outre le fait de dire ça me permet de voir une situation concrète, est-ce que tu penses que ça développerait chez toi des compétences sur ta personne, tu serais peut-être plus… (j’essaie de pas trop t’aider), qu’est-ce qu’il se serait développé comme émotionnel, comme sentiment positif ?
C2.41	43’40	J’essaie de savoir qu’est-ce que je voie comme compétences (long silence) là franchement en fait le problème est de faire le lien entre ce qu’on a eu dans le GFAPP et sur le quotidien professionnel.
RD42	44’35	Ça fait rien la question aussi est que ta personne peut évoluer.
C2.42	44’45	Tu veux dire l’impact des séances sur moi tout simplement euh en tant qu’enseignant dans le choix qu’on peut faire, c’est-à-dire quand on est face à une situation chacun peut trouver une réponse on sait pas si c’est le bon choix en tant qu’enseignant on est tous égaux.
RD43	45’43	Tous égaux je sais pas puisqu’on n’a pas le même état d’esprit tu es d’accord ? Il y en a qui sont plus solides nerveusement il y en a qui craquent davantage, d’autres qui ont besoin de concrets, il y en a qui sont plus émotionnels alors que toi…
C2.43	46’04	Oui ce que je veux dire c’est que chacun va réagir face à la situation, chacun a sa personnalité, chacun va réagir à la situation par rapport à sa personnalité.
RD44	46’20	Si j’ai bien compris… vas-y termine.
C2.44	46’22	Difficile de prévoir à l’avance, chacun analyse et réagit en fonction, certains sont plus fragiles que d’autres.
RD45	47’00	Et justement toi qui est prof de maths physique en LEP, qui semble très cartésien, je pense, j’imagine, dans la logique, dans le concret, dans la matière j’ai envie presque de dire…
C2.45	47’15	J’ai parfois du mal à réagir face aux situations c’est pour ça que je préfère prendre du recul je sais pas si j’ai les compétences ou pas.

RD46	48’10	Penses-tu que le GFAPP peut être positif justement pour apprendre à gérer des situations ?
C2.46	48’21	Oui bien sûr ça peut être positif pour apprendre à gérer des situations il en faut beaucoup beaucoup, quasiment chaque fois qu’on rencontre une situation, il faut faire appel au GFAPP.
RD47	48’40	Ça veut dire que tu aimerais même qu’il y ait du GFAPP pourquoi pas dans le Lycée dans lequel tu travailles ?
C2.47	48’48	Oui pourquoi pas, ça en fait on le fait entre collègues, en fait les collègues qui sont très très proches ou quelque chose comme ça , on va discuter sur certaines choses et on fera une analyse de situation.
RD48	49’10	Alors euh je vais te lisser des compétences et tu pourrais me dire ce que tu en penses par rapport au GFAPP ? Alors, d’habitude je ne le fais pas est-ce que tu penses que le GFAPP permettrait de mieux te connaitre ?
C2.48	51’03	Oui mieux me connaitre par rapport aux autres en fait.
RD49	51’29	Est-ce que tu crois qu’il peut te faire gagner en estime de soi ?
C2.49	51’32	Oui je pense qu’on gagne en estime de soi, les situations on peut les gérer donc on gagne en … (ne trouve pas ses mots).
RD50	52’09	Donc en confiance en soi. Est-ce que tu penses que tu te contrôles mieux ?
C2.50	52’21	Je me contrôle mieux mais je ne pense pas que ce soit lié au GFAPP.
RD51	52’30	Et tu penses que c’est lié à quoi ?
C2.51	52’34	A un travail sur moi en fait qui m’a appris à mieux gérer.
RD52	52’42	On peut savoir ce que tu as fait ou pas, tu n’es pas obligé de répondre.
C2.52	52’45	J’ai eu un petit souci administratif je peux le raconter ?
RD53	53’30	Oui.
C2.53	53’30	J’ai eu récemment un souci administratif avec ma tutrice. Je n’étais pas tout à fait d’accord avec des points du rapport qui ne reflétaient pas la réalité d’aujourd’hui, qu’elle avait déjà déposé au secrétariat. La secrétaire m’a appelé pour que je vienne le signer, et je lui ai dit que j’avais pris un rdv avec le directeur, pour évoquer 2 points, sa proposition de poste et de parler un petit peu du rapport sans forcément remettre en question ce qu’avait rédigé la tutrice, elle l’a su et a interprété ça comme un refus de signer le rapport, je ne sais pas ce que lui a dit la secrétaire mais cela a créé un malentendu, voilà une situation où j’ai tenté de prendre du recul.
RD54	55’22	C’est une situation que tu aurais pu raconter en GFAPP.
C2.54	55’25	Moi ça me paraissait euh… une situation sans problème et le fait que ça ait pris cette dimension m’a décontenancé, sur le moment j’aurais mal réagi mais j’ai appris à prendre du recul et à ne pas réagir dans l’instant.

RD55	56’29	Parce que tu as appris à contenir tes émotions.
C2.55	56’30	Sur le coup j’ai pas voulu en fait rentrer en conflit, quelques années auparavant, j’aurais pris une direction qui n’aurait pas été la bonne, j’aurais tenté d’appeler la secrétaire pour lui demander des explications sachant que je ne maîtrisais pas l’évolution du différent, j’ai préféré calmer le jeu.
RD56	57’30	Je vais revenir à ce que je te disais par rapport aux compétences, est-ce que tu as de l’empathie ?
C2.56	57’45	De l’empathie…
RD57	57’52	Tu vois ce que c’est ?
C2.57	57’55	(Réfléchit un long moment). Oui tu veux dire euh se mettre à la place de quelqu’un pour comprendre ses émotions… oui bien sûr.
RD58	58’20	On peut pas dire là encore que le GFAPP t’a aidé, en tout cas il ne t’a pas permis de développer ce sentiment. Tu penses que ce sentiment d’empathie, tu l’as naturellement ou il est venu un peu plus tard et à quel moment ?
C2.58	58’36	L’empathie chez la personne est en fait, je pense, que y a pas besoin de beaucoup toucher la personne, l’empathie on l’a ou on l’a pas…
RD59	58’56	Ça reste à prouver. Après il n’y a pas d’autres compétences qui te viendraient, grâce à la formation notamment le GFAPP, la capacité à gérer les conflits.
C2.59	59 ’25	Oui oui je pense … savoir gérer des conflits, la solution est de savoir prendre du recul sur le champ, ça c’est ma propre expérience, ce que j’ai appris à faire.
RD60	59’53	m...m… On pourrait peut-être supposer que le GFAPP t’aiderait aussi. Ce n’est pas une certitude.
C2.60	01’00’04	(Réfléchit mais ne répond pas).
RD61	01’00’10	Toi tu penses que c’est inné, toutes les compétences qu’on a, l’empathie, c’est quelque chose qui ne s’acquiert pas. Qu’est-ce que tu en penses ?
C2.61	01’00’32	Moi je pense que c’est dans la personne elle-même, maintenant c’est moi qui dis ça.
RD62	01’00’50	Bien sûr.
C2.72	01’00’53	Parce que je parle de moi-même je mesure pas ça chez quelqu’un d’autre, comment on peut apprendre à quelqu’un d’être empathique ou …
RD63	01’01’14	Tu penses qu’on n’évolue pas avec le temps, sans parler de GFAPP ?

C2.63	01’01’19	Oui mais en fait la question, c’est comment notre caractère évolue.
RD64	01’01’30	Comment le rendre plus empathique, ou comment maintenir son capital empathie ?
C2.64	01’01’40	(Ne répond pas).
RD65	01’01’50	Parce que la personne peut régresser.
C2.65	01’01’59	Rires… avec le temps, on comprend certaines choses ça c’est sûr.
RD66	01’02’05	Pas forcément Abdel.
C2.66	01’02’10	Bien sûr on peut pas considérer les choses au même degré, c’est fonction de l’âge, je trouve pas de solution.
RD67	01’02’43	Je ne te demande pas de trouver de solution, ce ne sont pas des plats cuisinés que je te demande, c’est de savoir ce qu’il y a dans ton fort intérieur.
C2.67	01’03’00	(Silence). C’est quoi la question déjà.
RD68	01’03’05	On est parti de la gestion des conflits, après je t’ai demandé si tu avais des qualités d’empathie, tu m’as dit oui. En fait, je te demandais si par exemple le GFAPP t’avait permis de les développer ces qualités, et toi tu m’as dit, je pense qu’elles sont innées.
C2.68	01’03’26	(Re-silence). Oui c’est-à-dire je t’avais dit tout à l’heure, je pense effectivement consciemment comme ça pour te dire si le GFAPP m’a permis de développer certaines qualités comme ça... Ce que j’ai comme qualité comme ça, je l’ai acquis avec le temps.
RD69	01’04’09	Oui je dirais que ton travail c’est l’expérience finalement.
C2.69	01’04’14	Oui c’est çà ce que j’ai acquis c’est l’expérience avec le temps.
RD70	01’04’25	Toi qui as de l’expérience professionnelle, tu as 35 ans si je ne m’abuse ; si tu avais 25 ans, là je repose ma question est-ce que tu penses que vraiment le GFAPP te serait encore plus utile.
C2.70	01’04’48	(Silence). Oui je pense, notamment en explorant plusieurs situations, çà pourrait avoir un effet.
RD71	01’05’18	Toujours dans le concret Abdel, ça ferait un effet miroir, cela ressort à taux plein.
C2.71	01’05’25	(Silence).
RD72	01’05’39	Il y a quelque chose qui est un peu contradictoire, parce que toi si je refais ton parcours de vie même, tu me dis que c’est avec le temps que tu as appris à prendre du recul. Tu es d’accord ? La vie personnelle, la vie professionnelle t’ont permis d’acquérir des compétences de réguler mieux tes émotions.
C2.72	01’06’08	Oui c’est ça.

RD73	01’06’11	Ce qui veut dire que si tu étais jeune pour gagner du temps, tu démarres dans l’enseignement, ce GFAPP qui est quand même une des seules matières que vous ayez véritablement où l’émotionnel peut se travailler de façon plus importante. Qu’est-ce que tu en penses ?
C2.73	01’06’40	Oui là suis d’accord (silence)… ça permettrait de travailler les compétences émotionnelles.
RD74	01’06’56	Voilà. Je ne fais que suivre ton discours et il est très bien que tu répondes spontanément comme tu le fais, c’est exactement ce que j’attends.
C2.74	01’07’10	Le problème, c’est peut-être ce qui se passe, parce que moi suis très dans le concret en fait. Parfois je peux comprendre la question autrement de ce que tu voulais me poser (silence).
RD75	01’07’40	Non Abdel tu comprends très bien pour moi, c’est-à-dire c’est la spontanéité, ce que tu as dans ton fort, tu le dis c’est parfait.
C2.75	01’07’58	J’essaie de faire de mon mieux.
RD76	01’08’00	Tu ne fais pas de ton mieux, tu es naturel il n’y a pas de problème. Donc à la question est-ce que tu as fait un travail sur toi-même c’est plus ton expérience il faut quand même le dire… Est-ce que tu penses que tu as réussi à impulser un changement radical sur certains élèves ? Je te l’avais dit au premier entretien, mais là est-ce que tu penses que tu l’as fait ?
C2.76	01’08’41	(Silence). Pas de la façon que j’aurais souhaité en fait, mais les élèves ont plus confiance en eux. C’est pas qu’ils travaillent plus mais c’est la façon dont je les accompagne en fait, ils sont plus réactifs dans le travail… C’est seulement par la volonté de travailler en fait.
RD77	01’09’33	C’est eux qui ont changé ou c’est toi qui les as aidés à changer ? C’est venu d’eux ?
C2.77	01’09’45	Je ne sais pas si c’est eux qui ont changé ou si ça vient de moi, je peux pas juger mais l’impression que j’ai ben c’est qu’il y a plus de rendement…
RD78	01’09’56	D’accord.
C2.78	01’10’10	Moi j’ai un peu changé ma façon de travailler, et ils réagissent mieux en fait. Moi je pense que ça vient de leur confiance.
RD79	01’10’29	Oui mais tu crois pas qu’elle vient de toi cette confiance. Est-ce qu’en d’autres termes ta propre confiance ne les a pas impactés.
C2.79	01’10’41	(Silence). Ce n’est pas ma propre confiance, bien sûr j’ai maintenu ma propre volonté, mais en fait la confiance c’est eux qui me l’ont accordée, parce qu’en début d’année ils ne s’intéressaient pas à ma façon de travailler.
RD80	01’11’02	Mais pourquoi y a-t-il eu cette volteface ?
C2.80	01’11’05	Parce qu’ils se sont rendu compte, parce que les maths ça leur faisait peur, ils n’aiment pas les maths, ils se sont rendu compte… Euh… Il

		y avait une certaine méfiance au début, ils ne voulaient pas se mettre au travail mais avec le temps ils se sont habitués.
RD81	01’11’36	Est-ce qu’avec le temps ils ont apprécié ta personnalité ?
C2.81	01’11’40	Avec le temps je suis plus à l’aise, je suis plus ouvert avec eux en ce moment, moi aussi je me sens à l’aise avec eux (silence).
RD82	01’11’58	Pourquoi maintenant Abdel ?
C2.82	01’11’59	Maintenant, c’est-à-dire depuis les deux derniers mois on va dire justement c’est cette confiance là … c’est-à-dire eux ils sont très… maintenant à venir vers moi ils le font plus spontanément, donc voilà (silence), maintenant la personne a plus d’aisance parce que je vois quand je faisais cours au début, la réticence des élèves, de ne pas vouloir travailler ou bien à ne pas vouloir faire un effort, ça impacte le progrès, quand on voit que les élèves sont prêts à faire un effort et à travailler, on devient plus à l’aise (silence), on devient moins rigide (silence).
RD83	01’13’19	D’accord.
C2.83	01’13’20	(Ch)Sais pas parfois c’est pas clair… Ce que tu dis y a besoin qu’ils développent… je te dis ça parce que nous on a un formateur disciplinaire, sa méthode de travail me plaît beaucoup mais je sais que je ferai jamais comme lui…lui il a une façon de travailler très théâtrale alors il plaisante beaucoup, il blague beaucoup en même temps dans le sérieux et ça c’est pas moi donc… j’aimerais bien faire comme lui… mais je le sens pas.
RD84	01’14’19	Reste à savoir si le GFAPP te pousserait pas à évoluer et par exemple à être plus plaisantin en cours, un peu plus détendu, un peu moins « carré » ?
C2.84	01’14’36	(Silence). Moi ce n’est pas ma façon d’être, je pense que je n’ai pas les compétences pour celà .
RD85	01’15’18	Moi j’en suis pas si sûr, je te provoque un peu.
C2.85	01’15’26	(Silence).
RD86	01’15’30	Dès lors tu réclames du GFAPP, je suis ton raisonnement, dès lors que tu dis ça me servirait pour avoir des situations concrètes par effet miroir, ça veut dire que si tu t’en sers ça veut dire que tu vas évoluer ? Et peut-être même ta personnalité ?
C2.86	01’16’17	(Silence). Je crois que… je peux pas évoluer dans ma façon de faire. C’est pas euh…
RD87	01’16’50	Si tu réclames du GFAPP c’est pas pour rester pareil c’est pour évoluer…

C2.87	01’17’05	Oui en termes de maturité, mais on ne change pas de personnalité.
RD88	01’17’12	Pas forcément de personnalité, mais de façon de faire, de savoir-faire, mais peut être aussi de savoir-être.
C2.88	01’17’22	(Silence). Oui de savoir-être exactement.
RD89	01’17’28	Exact, certes le savoir-être est un peu la personnalité peut-être…
C2.89	01’17’30	La retenue.
RD90	01’17’32	La retenue, oui c’est ça.
C2.90	01’17’ 34	Oui euhhhh…la personnalité je pense pas vraiment….
RD91	01’17’52	Ça restera toute l’énigme Abdel. Bon on a fini pour cette fois.
C2.91	01’18’01	Ch’ai pas, c’est très difficile de répondre euhhh….
RD92	01’18’12	Non, déjà tu as accepté de répondre, chose que n’ont pas fait les autres cette année puisque tu as été le seul à me contacter et à me proposer de m'aider. Euhhhh…. C'était bien parce que tu es un prof de maths physique et moi parce que je m'attendais bien à ce qu'il ait un côté plus « carré » en toi…alors maintenant je vais te dire sur quoi je travaille en fait…

ABDEL FOLLOW UP (3 mois après fin de la formation). Durée 1’05’14

Le 25/07/19

Code	**Temps**	**Contenu**
RD0	**0’30**	On va partir pour le dernier entretien, toi c'est un petit peu particulier, les autres stagiaires j'ai pu les interroger un an après, bon beh toi c'est pas possible puisque tu as fini le GFAPP en mars ci je ne m'abuse…
C3.1	**0’51**	C’est ça oui.
RD1	**0’52**	Alors Abdel juste je te répète quelque chose, s'il te plaît essaie de monter le son de ta voix légèrement, évidemment je ne te dis pas d’hurler mais de monter le plus possible et le plus… comme je l'ai dit aux autres stagiaires, c'est pareil pour tout le monde, comme c'est un enregistreur interne tu sais, de bien formuler le plus on va dire le plus clair possible, parler le plus clairement possible autant que faire se peut
C3.2	**0’50**	D’accord.
RD2	**0’51**	Tu es ok ?
C3.3	**0’52**	Je vais essayer (Attente).
RD3	**1’29**	Bien sûr tu essayes voilà, bon eh beh…
C3.4	1’30	Tu m'entends bien là déjà ?
RD4	1’35	Là c'est bien voilà …voilà ! Là ça va bien si vraiment ça coince je te dirai… je te le dirai !
RD5	1’48	La 1ère question que je te pose Abdel, alors je t'appelle Abdel parce que c'est XXXX mais Abdel est ton nom c'est ton nom d'artiste dans la thèse voilà …hihi !
RD6	2’05	Donc je voudrais savoir comment s'est passé la fin de l'année depuis que tu as arrêté le GFAPP, qu'est-ce qui s'est passé en classe ou comme tu veux, avec les élèves, avec la hiérarchie voilà qu'est-ce que tu es capable de me dire là-dessus ?
C3.5	2’24	(Long silence) De quel point de vue ?
RD7	2’44	Monte la voix. De quel point de vue pour être précis par exemple dans ton rapport avec les élèves la pédagogie la didactique….
C3.6	3’07	(Très long silence) En fait est-ce qu'il ne serait pas possible d'avoir les questions avant pour que je puisse...?
RD8	3’09	Non (Riresss). La réponse c'est non !

C3.7	3’13	Parfois c'est pas que je veuille pas répondre à la question mais je n'arrive pas à…
RD9	3’21	Trouver les arguments qui vont avec…
C3.8	3’23	Oui parce que parfois ils sont absents les arguments.
RD10	3’33	Oui je ne suis pas étonné, alors je vais essayer de t'éclairer le plus possible, est-ce que dans ta relation avec les élèves qu'est-ce qui s'est passé, est-ce que ça allait mieux ? Est-ce que c'était pareil ? Comment ont évolué les relations avec les élèves d'abord ?
C3.9	4’01	En fait elles ont bien évolué parce que comme je l'avais dit la dernière fois un lien de confiance s'était établi entre moi et la classe mais toujours je ne suis pas arrivé à vraiment pointer le rôle du stagiaire…parce qu’au début les élèves ils adhéraient pas à ma méthode de travail comme on nous le demandait à la formation, les élèves étaient habitués à une autre méthode de travail…ils comprenaient pas, ils râlaient tout le temps en début d’année et moi j'ai maintenu en fait, j'ai pas changé, le jour où ils ont commencé à voir le fruit de…de leurs efforts là il y a eu une petite confiance.
RD11	5’22	Oui mais euh la dernière fois quand même tu m'avais dit que tu avais modifié des choses, c'est marrant ça, mince si je ne m'abuse parce que j'ai réécouté ton discours récemment, qu’il y avait quand même une évolution, la prise de confiance des élèves liée effectivement à…quand ils ont réalisé que… que c'était mieux mais… enfin pardon que les mathématiques et la physique que c'était important OK mais il me semblait que toi tu avais évolué aussi de ton côté.
C3.10	6’03	Bien sûr parce que moi j'apprenais, j’utilisais des outils pédagogiques en fait en début d’année, mais aussi la formation demande d’appliquer des choses, peut-être ma méthode n'était pas opérationnelle au départ, avec le temps c'est sûr que j'ai amélioré certaines choses par contre le côté relationnel là je ...je sais pas parce que moi euh comme je l'avais dit la dernière fois, je n'aime pas être trop proche des élèves mais c'est bien mais moi je ne suis pas dans…pour moi ce qui compte c'est le travail et rien que le travail.
RD12	7’06	On est d'accord mais là Abdel, mais moi, je veux dire les questions que je te pose sont vraiment relatives, j'allais presque dire…enfin quand tu as fini ta formation, enfin moi ce qui m'intéresse en l'occurrence c'est vrai que c'est le GFAPP… c'est vrai, mais c'est surtout depuis, que je veux savoir s'il s'est passé des choses ou si c'est pareil qu'avant ?
C3.11	7’32	C'est pareil qu'avant parce que la réponse je dirais que c'est pareil qu'avant. Parce qu'il n'y a pas une chose qui m'a marqué ou qui m'a fait réfléchir.

RD13	8’05	Et donc en particulier parce que là je euh… parce que là je vois qu’il ne s'est rien passé de particulier et rien d'autre avec les élèves, finalement bon en terme pédagogique tu me dis, non relationnel tu as l'air de dire non, non plus c'est pareil pour le deuxième entretien on va dire et moi j'allais te dire depuis que tu as fini la formation est-ce que tu aurais aimé qu'une des formations c'est-à-dire des sessions que tu as eues là-bas dans les divers champs est-ce que tu aurais aimé… Quelle est celle qui te parle le plus et celle qui te manquerait à l'heure actuelle, par exemple tu pourrais me dire, j'aimerais que ça continue.
C3.12	9’08	Donc alors celle qui m’a le plus plu c'est la posture réflexive, ça m’a donné une expérience de faire un travail sur ma posture, après il y avait le cours de didactique parce qu’on nous donnait des outils informatiques sur la construction des séquences en mathématiques mais j’aurais aimé qu’on nous enseigne « comment enseigner les mathématiques à des élèves qui ont horreur des maths ? » Il y avait un problème mathématique le jour où l'inspecteur est venu ce jour-là, j'avais préparé une activité mathématique dont la problématique consiste à maximiser une aire de jeu au sein des crèches et donc cette aire de jeu est sous forme de rectangle, une fois les maximiser cette aire de jeu bien, sûr il y a des contraintes géométriques qu'il faut respecter, dans un premier temps les élèves étaient amenés à modéliser le problème avec une équation algébrique, puis étudier les variations de cette fonction alors, quand on a résolu le problème on a commencé modifier la dimensions du rectangle, une élève m’a posé une question parce que pour cette élève le rectangle doit être horizontal alors que quelle que soit son orientation un rectangle reste un rectangle, j’étais en difficulté pour proposer une réponse adaptée à cette élève en fait, il faudrait vraiment savoir comment enseigner les maths à des élèves qui ont des difficultés, en fait on nous enseigne des techniques, les TICE, la différenciation, la progression, mais on a pas besoin de ça le problème des élèves, c’est les maths en fait, ils ne raisonnent pas quelle que soit la technique pédagogique utilisée, ce qui compte c’est le raisonnement les techniques ne font que compléter.
RD14	13’49	Mais tu raisonnes beaucoup par la didactique en fait c'est-à-dire que c'est pas tellement la pédagogie pour toi qui est importante c'est la didactique.
C3.13	13’57	Exactement j’attendais de la didactique et finalement il n’y avait pas grand-chose de didactique en fait.
RD15	**14’11**	Il y a un livre d’ASTOLFI ça vaudrait le coup que tu le lises « la didactique des sciences » on sait jamais ça peut être intéressant pour toi cela dit il y a une question qui me tend les bras là et que je vais te poser est-ce que tu crois pas que justement, bon tu parles de la posture réflexive l'autre fois tu m'avais dit dans l'entretien précédent que tu l’associais pas mal au GFAPP même si elle était pas… pas … elle

		était peut-être plus généraliste, tu m'avais dit je l'associe pas mal au GFAPP est-ce que tu crois qu'un problème didactique, est-ce que tu aurais pu le proposer en présentant ton cas en GFAPP toi étant celui qui présente le cas ?
C3.14	15' 31	Oui ça pourrait être le cas, un problème didactique parce que on a souvent présenté des cas avec des problèmes relationnels ou des choses comme ça des problèmes avec la hiérarchie ou des collègues entre eux et pour moi c'est très important.
RD16	16'08	Oui c'est très important, moi je suis formateur en GFAPP et il ne faut pas limiter le GFAPP à du relationnel. On peut aborder des problèmes didactiques en GFAPP même si même si … on a pas en face de nous uniquement des professeurs de mathématiques justement c'est peut-être là l'intérêt.
C3.15	16'26	Exactement parce que chacun va pouvoir donner son point de vue et même le non mathématicien va pouvoir dire des choses intéressantes à prendre en compte.
RD17	16'42	Absolument, c'est pour avoir le renvoi de l'autre et qui peut lui après te faire revoir la didactique puis après peut-être aussi des actions pédagogiques mais d'accord j'entends bien ce que tu dis par rapport à la didactique, est-ce qu'il y a autre chose à signifier ? Si on résume posture réflexive et didactique (comment enseigner les mathématiques ?). Est-ce qu'il y a autre chose qui te manque ou qui t'a manqué surtout depuis que tu as fini cette formation ou tu te dis mince là j'ai plus ou je peux plus aller parler j'ai que les collègues finalement ?
C3.16	17'34	Exactement.
RD18	17'46	Donc rien d'autres Abdel ?
C3.17	17'47	Après il y a eu la gestion de classe qui m'a paru trop théorique.
RD19	18'28	Parce que peut-être le formateur n'a pas rendu son exposé assez concret.
C3.18	18'44	Après ce n'est pas moi particulièrement qui dis ça , si tu demandes à un collègue, il te dira la même chose, j'étais pas le seul à dire ça.
RD20	19'00	D'accord Abdel, d'accord, après donc avec les élèves concrètement depuis fin mars avril mai et un peu juin voilà peut-être maximum il sait rien passé de spécifique par rapport à ce que tu m'avais dit l'autre fois la dernière fois ?
C3.19	19'35	Non il s'est rien passé, rien de spécifique.

RD21	19’39	Ok on avait parlé beaucoup de l'empathie l'autre fois, pareil est-ce que c'est resté au même niveau d'intensité, est-ce que ça a évolué ?
C3.20	19’46	(Silence) Euh on peut reparler du sujet si tu veux parce que je ne me souviens pas tu peux me redire ?
RD22	20’01	Oui bien sûr parce que la dernière fois on avait dit que tu avais plus d'empathie, que ce que tu n'en avais au début de l'année par rapport aux élèves et en plus tu m'avais dit qu’en fait vous vous étiez contaminés favorablement je dirais, favorablement pas négativement en termes émotionnels parce que toi tu avais su créer la confiance en eux et du coup comme tu les voyais plus assidus tu avais encore plus pris confiance en toi et ainsi de suite donc on était dans un cercle vertueux .
C3.21	20’34	Oui exactement c’est l’impression que j’avais.
RD23	20’40	Bien sûr c’est une impression et c'est tout à fait respectable et est-ce que ça, ça a évolué ? Est-ce pendant deux mois ou depuis que la formation s’est arrêtée au contraire il y a eu d’autres difficultés ?
C3.22	20’52	Alors je peux attribuer ça à la formation mais à la fin de l’année il y a eu des problèmes avec les élèves au niveau du travail, ils n’avaient plus envie et moins d’assiduité parce qu’ils considéraient que les maths n’étaient pas importantes (CCF) ils étaient plus préoccupés par les matières à épreuves pour le baccalauréat.
RD24	21’45	C’est pas forcément qu’ils considéraient que les maths n’étaient pas importantes, ça y contribue un peu mais c’est surtout que les élèves à partir du 15 mai il faut plus compter sur eux même pour réviser parfois ça pose problème qu’est-ce que tu en penses ?
C3.23	21’56	Oui exactement mais ça… ça m’a posé problème en fait.
RD25	22’11	Alors qu’est-ce que tu feras l’an prochain ?
C3.24	22’12	(Long silence) Comment maintenir les élèves au travail jusqu’à la fin de l’année, ça c’est la grande question pour l’instant franchement j’ai pas de solution.
RD26	22’29	Est-ce que la question c’est comment les maintenir au travail jusqu’à la fin de l’année ou est-ce qu’il faut pas que je modifie certaines choses parce que tu vas intégrer maintenant globalement qu’à partir du 15 mai ou ils ont l’esprit en vacances ou ils ont l’esprit à l’examen et qu’est-ce que tu feras pour ça pour pallier pour remédier au problème ?

C3.25	23’06	Alors moi je pense de la part des élèves, je pense que ce qui pourrait marcher ce serait de préparer des activités plus légères et plus ludiques pour les élèves, parce que je commence à comprendre le profil des élèves ce ne sont pas des bosseurs et ils ne supportent pas une charge de travail élevée surtout pour les maths, par exemple la dernière fois il nous restait un chapitre j’ai absolument voulu le faire et c’est à ce moment-là que la concentration s’est détériorée peut-être que si je l’avais présenté d’une autre manière adaptée peut-être que pour le public je pense… il faudrait la tester, la transformer, c’est d’englober l’activité sous une forme ludique et légère en fait.
RD27	24’45	Ludique et légère.
C3.26	24’54	Oui en fait plutôt que de faire une séquence entière, il vaut mieux faire la moitié et il vaut mieux intégrer des activités qui font sortir les élèves de la charge de travail et il faudrait le fixer à l’avance ça c’est pas évident…
RD28	25’13	Quand tu dis fixer ça c’est pas évident il faut…
C3.27	25’20	Il faut beaucoup d’expérience parce que il faut pointer les choses et les programmer sur un an en fait, déjà par exemple l’année prochaine avec les BAC PRO industriel le projet est différent peut-être qu’il y a des choses qui ne vont pas marcher l’année prochaine, il faudra réfléchir et m’adapter parce que les garçons sont pas comme les filles ensuite les enjeux sont pas les mêmes, parce que les BAC PRO industriels je sais pas ce que je vais avoir exactement … déjà je sais que ça va pas être pareil qu’avec les ASSP dans le programme il faut mettre le paquet sur le contenu parce que les élèves ils auront besoin de ça pour un peu plus tard, alors que moi cette année je n’étais pas forcément dans cette logique il vaut mieux comprendre trois chapitres sur quatre par exemple que de faire quatre sans rien comprendre.
RD29	27’00	En fait en professionnel…
C3.28	27’10	En fait j’ai compris ce que tu veux dire ce n’est pas nécessaire de tout faire.
RD30	27’12	Non justement il faut tout faire oui surtout que c’est professionnel donc toutes les compétences doivent être acquises par les élèves mais en principe tout de même c’est tellement concret que les élèves, je dis pas peuvent éprouver des difficultés bien sûr, mais c’est quand même un enseignement qui permet normalement d’être plus flexible parce qu’ il y a aussi quelque chose que tu as dit tu as parlé de fixer tout à l’heure, il faut pas fixer donc fixer ça fait appel à la rigidité et effectivement surtout en professionnel déjà qu’en général il faut le faire mais alors en professionnel il faut vraiment faire jouer la flexibilité il n’y a pas un autre mot qui te viendrait à l’esprit pour dire que les élèves ils peuvent mieux comprendre par le jeu ou par … voilà

		quel est le mot qui te viendrait à l'esprit c'est pas flexibilité c'est plus … Tu vois c'est des élèves de PRO ça te ferait penser à quoi ?
C3.29	28'39	(Long silence) Non c'est juste que pour moi il faut qu'ils comprennent les notions fondamentales par exemple il y a des élèves qui vont poursuivre des études en BTS et ils auront besoin des nombres complexes c'est dans le programme de BAC PRO c'est difficile d'arriver à leur faire comprendre des choses comme ça, ce serait bien de leur parler des nombres complexes au lieu de faire des activités vraiment dans le concret des activités d'introduction.
RD31	29'38	Comment j'ai pas compris.
C3.30	28'39	Oui des activités d'introduction, introduire la notion au lieu de la creuser même les élèves je pense auront plus envie de le faire je crois à entendre parler de certaines notions plutôt peut être plus tard ça peut les aider …
RD32	30'10	Il y a quelque chose que je note Abdel d'abord merci pour le niveau de voix il y a quelque chose quand même que je vais te faire constater c'est que les réponses malgré tout même si le départ a été finalement lent là tu as beaucoup beaucoup de choses à dire d'après toi qu'est ce qui génère ça ? Peut être beaucoup plus qu'aux deux premiers entretiens pourtant il y avait des problématiques au premier au deuxième et là tu as vraiment beaucoup de choses à raconter je trouve. Est-ce que tu peux expliquer pourquoi ?
C3.31	30'54	Euh tant mieux tant mieux on va dire euh c'est en fait un peu le recul un peu le recul j'ai eu le temps de gérer ce que j'ai appris en formation de bien exprimer ce que j'ai appris, je sais pas après peut-être pendant la formation pour être honnête j'ai pas eu l'occasion de revenir sur les points de gêne, c'est pas des points de difficultés, c'est des points de gênes que j'avais notés, je m'y suis pas penché mais je me dis peut être ce travail se situe dans l'inconscient de la personne.
RD33	32'21	L'inconscient de la personne ? Explique-moi ça ?
C3.32	32'23	Alors parce que même si tu ne fais pas un effort de réflexion sur certaines choses, je pense sans être conscient peut être à l'intérieur de la personne sur soi où ça se travaille, je sais pas alors moi …
RD34	32'40	Mais tu es sûr de toi Abdel euh.
C3.33	32'47	C'est comme une tâche en arrière-plan en fait, parce que parfois quand on se trouve face à un problème à résoudre du moment où tu réfléchis dessus la prochaine fois ou tu vas le mettre … les réponses vont venir toutes seules et comment ça se fait, je pense que le cerveau il crée des taches en arrière-plans que tu travailles inconsciemment.

RD35	33’14	Tu sais que c'est du vocabulaire qui appartiennent un peu à la psychanalyse l'inconscient ?
C3.34	33’22	Oui je sais je sais mais c’est du vocabulaire qui est devenu tellement familier aux yeux des gens qu’on n’utilise peut-être à tort et à travers …
RD36	33’39	Oui mais peut-être que l'inconscient il se travaille aussi alors je vais le tourner différemment, toi tu attribues ce travail, cette réflexion sur toi, sur ta pratique professionnelle enseignante tu me renvoies à l’inconscient comme ça peut être inconsciemment tu y penses et moi je dirais que c’était peut-être aussi conscient que tu y pensais quand même est-ce qu’il t’arrivait pas même en te rasant le matin de penser peut-être à tes cours ou le soir avant de t’endormir ?
C3.35	34’20	Ah ça c’est vrai c’est pendant la formation au moment où je repensais les difficultés il fallait réfléchir mais ça c’est plus vers la fin de l’année, j’ai arrêté les cours et j’ai pensé à la formation et j’ai pas fait un travail de réflexion et malgré ça, j’avais l’impression qu’il y avait quelque chose d’inconscient qui s’était passé… j’ai arrêté les cours, j’ai arrêté la formation et j’ai pas fait un travail de réflexion malgré ça j’avais l’impression qu’il y avait quelque chose d’inconscient qui se jouait donc c’est à prendre en compte à moitié.
RD37	34’47	Moi je sais pas si c’est pas inconscient ou plutôt conscient et puis progressivement après à force d’y réfléchir … Abdel il y a quand même des formations qui t’ont vraiment intéressé tu me l'as dit je reviens dessus parce que c'est important tu m'as dit la posture réflexive et la didactique si je ne m'abuse, le coaching didactique pas la gestion de classe parce que là tu estimais que c'était trop théorique ça veut peut-être dire qu'en fonction de ce que tu recevais comme informations de l'institution c'est à dire l’ISFEC peut-être ta tutrice aussi, peut-être les élèves par rapport au message qu’ils te renvoyaient et bien ça t'a permis d'évoluer ?
C3.36	35’43	Bien sûr bien sûr je suis tout à fait d'accord c'est clair.
RD38	35’55	Parce que moi je ne sais pas mais finalement on a l'impression aussi que tu t'es mieux adapté à eux progressivement.
C3.37	36’05	Il y a aussi ça…bien sûr ! Tout ça, ça a été pris en compte dans mes actions bien sûr il y a ça.
RD39	36’54	Oui probablement euh en tout cas par contre ce que peut-être tu regrettes, c'est qu'il n'y ait pas eu plus de cas didactiques en GFAPP et il aurait pas fallu qu'il n'y ait que du relationnel parce que ça t'aurait été aussi utile de parler de didactique.

C3.38	37’08	(Long silence) C’est pas un regret, c’est pas un regret en fait ce que je regrette c’est la … la … la pure didactique, c’est pas dans le module didactique.
RD40	37’24	Mais comme on a dit que tu aurais pu l’aborder en GFAPP …
C3.39	37’28	C’est ça … C’est ça exactement mais à ce moment-là j’avais pas découvert ,en fait parfois les idées viennent après parce que peut-être si j’avais décidé d’aborder ce point didactique en GFAPP peut être je l’aurais fait ou bien si quelqu’un d’autre l’avait fait cela m’aurait inspiré.
RD41	37’54	Il t’aurait inspiré bien sûr. Par effet miroir.
C3.40	37’57	C’est ça exactement parce que là-bas c’est vraiment des enchaînements relationnels avec les élèves, les parents, des choses comme ça…
RD42	38’16	C’est pas inintéressant non plus quand même de parler de ça, parce que c’est peut-être des situations que tu vas rencontrer aussi Abdel.
C3.41	38’26	Je sais pas justement peut-être c’est les situations les plus rencontrées par les profs mais pour moi, je veux dire c’est pas un regret en fait.
RD43	38’42	Est-ce que…autre question, tu as mieux régulé des émotions, tes émotions négatives par exemple, la colère ou la prise de recul, tu avais déjà fait des progrès au deuxième entretien, tu me l'avais dit est-ce que ça s'est confirmé après l'arrêt de la formation ?
C3.42	39’03	Après l'arrêt de la formation dans le cadre de…du travail ?
RD44	39’15	Et bien là où tu veux là où les émotions négatives te venaient, la déception, la colère, le stress, est-ce que pour tout ça … tu avais fait des progrès là-dessus c'est toi qui me l'avais dit. Est-ce que depuis l’arrêt de la formation du GFAPP si tu veux mais est-ce que depuis jusqu’à la fin de l’année les progrès ont été confirmés ? Ou est-ce qu’il y a eu des régressions c’est-à-dire les émotions négatives sont revenues…la prise de recul tu m’avais mise en avant… aussi beaucoup…
C3.43	39’49	Par contre pour être honnête…par contre et ce que ça été confirmé ça alors là je peux pas te donner un cas concret où je peux m’appuyer
RD45	40’24	Les progrès que tu avais fait, les progrès que tu avais fait voilà c’est ça que j’ai utilisé. Puisque tu avais dit, moi je me rappelle, j’arrive à mieux prendre du recul, j’ai plus d’empathie, il y avait beaucoup de choses qui s’étaient améliorées au deuxième entretien vraiment, et je voulais juste savoir si ça, ça avait été confirmé après ta formation. Et ce sera d’autant intéressant de le savoir l'an prochain mais ça je pourrai pas l’insérer dans ma thèse mais tu sauras me dire.

C3.44	41’02	Juste pour qu’on soit d’accord sur les termes précédents « confirmé » ?
RD46	41’11	« Confirmé » ça veut dire maintenu.
C3.45	41’15	Oui mais est-ce que maintenu face à une épreuve ou maintenu juste comme ça ? Parce que c’est différent en fait ?
RD47	41’23	Est-ce que par exemple comme tu m’avais dit je prends plus de recul quand j’ai eu des soucis relationnels ou un problème par rapport à une situation et cette prise de recul tu arrives toujours à l’avoir ou …
C3.46	41’40	Ah oui ça, ça continue à l’être, ça n’a pas diminué.
RD48	41’45	Est-ce que les émotions qui étaient moins négatives au deuxième entretien peut-être la colère de temps en temps est-ce que ça aussi ça a été maintenu ou est-ce que de nouveau tu me le dis honnêtement est-ce que là par contre ça a régressé un peu ?
C3.47	42’10	Ça n’a pas régressé. C’est parce que je voyais les choses plus claires on va dire et j’avance en fait je sais pas comment t’expliquer mais peut être … je manque encore d’expérience.
RD49	42’42	Oui on est d'accord par rapport à l'expérience au premier entretien aussi ce que vous attendez tous les stagiaires, c'est des pistes tu vois des pistes d’orientation possibles pour que vous puissiez ajuster vos actions didactiques et pédagogiques et ça qu'est-ce qui répond à ça c'est la formation après il y a un peu l’expérience mais quand même la formation digne de ce nom …
C3.48	43’11	Je suis d’accord, je suis d’accord et là je peux te donner un exemple concret alors déjà oui ça m’a aidé pour l’année prochaine en début d’année je vais consacrer deux trois semaines pour des remises à niveau parce que j’avais constaté que mes élèves ils avaient des soucis comment dire… des lacunes qui les empêchent d’avancer en fait dans la confiance, des lacunes niveau collège genre fractions ou des choses comme ça, et du coup mon plan mon objectif là c’est de rentrer là au lieu de perdre … parce que j’ai perdu beaucoup de temps à cause de ça je pensais avancer dans mes cours alors que c’est les élèves qui m’arrêtent pour des choses qui pour moi devraient être acquises alors pour régler ce problème-là, c’est pour ça que je consacre ces deux ou trois premières semaines je vais balayer tout le … pas tout le programme mais les techniques opératoires de mathématiques qu’ils ont pu voir depuis la classe du primaire jusqu’au niveau seconde je veux le boucler une fois pour toute comme ça je peux avancer sereinement parce que si chaque fois il y a un élève qui m’arrête … par exemple s’il ne sait pas que ½ est égal à 5/10ème ou s’il ne sait pas résoudre x+1=2 ça je ne veux plus en entendre parler ça a vraiment coupé la dynamique pour en revenir à ce qu’on nous conseille de faire dans la classe il y a la démarche d’investigation ça demande un minimum d’action en fait.

RD50	45’23	En sciences physiques ?
C3.49		En sciences physiques ou en mathématiques alors avec les élèves on part d’une problématique en fait, et l’idée c’est de les faire avancer et ça je l’avais vraiment remarqué … ça m’a vraiment ralenti dans mes cours à cause des prérequis défectueux lorsqu’on démarre, tout le monde doit prendre le même train en même temps donc voilà.
RD51	46’18	Oui bien sûr … bien sûr.
C3.50	46’22	Je sais pas si j’ai vraiment bien répondu à la question que tu m’as posée en fait.
RD52	46’29	Ça va c'est bien tu t'exprimes, c'est intéressant ce qui est intéressant c'est que si tu t'exprimes, tu es dans un partage émotionnel quelque part pour moi.
C3.51	46’39	Ah oui oui oui.
RD53	46’40	Parce qu’on le sent, les émotions sont très importantes.
C3.52	46’44	Exactement, ça permet aussi de sortir ce qu’on a… comment dire dans le cœur…
RD54	46’49	Dans le cœur dans le ventre et surtout dans la tête.
C3.53	46’58	C’est toujours intéressant d’échanger de partager.
RD55	47’00	Une fois de plus pardon Abdel de me montrer insistant c'est aussi ce qui se passe et principalement ce qui se passe en GFAPP.
C3.54	47’14	Oui je suis d’accord, suis pas euh … c’est un groupe de réflexion en fait.
RD56	47’20	C'est pareil une pratique réflexive finalement posture réflexive même si vous aviez d'autres cours effectivement le GFAPP fait partie de cet échange, de ce partage, et notamment émotionnel parce que comme tu le vois aujourd'hui, tu t'exprimes face à moi mais tu aurais bien pu t'exprimer aujourd'hui face à un groupe en GFAPP.
C3.55	47’48	Bien sûr juste pour revenir sur l’entretien qu’on avait eu précédemment, le point que j’avais pas compris où on était en désaccord enfin ce n’était pas un désaccord,, il y a un décalage en fait tu m’avais posé une question au départ sur le GFAPP… mais il faudrait qu’il y ait plus de séances.
RD57	48’28	Tout en me précisant que tu doutais beaucoup de l'efficacité du GFAPP, des points d'amélioration c'est à dire tu m'avais dit que tu avais fait des progrès de recul et tu ne faisais pas de lien avec le GFAPP forcément tu parlais de plus d'expérience Abdel pour te remémorer.
C3.56	48’48	(Silence).

RD58	49’02	De toute façon pour moi cette évolution elle est tout bénéfice c'est intéressant de voir ce qui se passe, c'est le but de toute façon de cet entretien et voilà donc le partage émotionnel c'est très important, il faut rappeler aussi qu'en GFAPP il y a 2 règles de base je ne sais pas si tu les connais est-ce que tu te rappelles quelles sont les règles qui cadrent le GFAPP est ce que tu t’en rappelles ?
C3.57	49’31	Non.
RD59	49’37	Je vais te le redire sinon c'est le secret et la bienveillance les situations dont on parle en GFAPP on peut parler à l'extérieur éventuellement mais pas … on ne nomme personne on dit pas qui.
C3.58	50’00	Ce qui nous intéresse c'est le cas en fait.
RD60	50’04	Et même pas, la personne qui le présente ça y fait mais surtout le cas puisque quand on émet des hypothèses on n'est même pas obligé… il vaut mieux ne pas regarder l'exposant, il faut pas forcément le regarder en émettant des hypothèses et la bienveillance c'est à dire …
C3.59	50,29	Je suis tout à fait d'accord avec toi je vais aller même plus loin il faut pas porter des jugements.
RD61	50’32	C'est ça, c'est ça absolument.
C3.60	50’37	Parce que je me rappelle la dernière fois il y avait un exposant et le groupe, ils se sont focalisés parce qu’il y avait un enseignant qui avait des problèmes avec son supérieur et les gens ont émis l’hypothèse que le supérieur n’aimait pas la personne parce qu’il avait un tatouage je n’étais pas d’accord avec eux parce qu’il y avait d’autres pistes à explorer pas forcément…dans les hypothèses il y avait d’autres pistes à explorer.
RD62	52’10	C’est peut-être pas exclu que le problème c’était le tatouage on peut pas l’exclure.
C3.61	52’11	Non non, mais il faut pas écarter les autres pistes.
RD63	52’17	Absolument c’est encore une fois le but du GFAPP d’ailleurs l'exposant ensuite prend un peu les hypothèses, celles qui lui paraissent les plus adéquates à sa situation plus adéquates pour pallier sa difficulté pour résoudre son problème donc c'est bien que tu aies aimé aussi, ça donne des points de vue différents il y a des gens qui ont l'esprit plus concret plus … voilà moins abstrait que d’autres voilà il y en a c'est plus émotionnel il y en c'est plus pédagogique d'autres moins pédagogiques tu vois c'est intéressant, il y en a qui ont des connaissances en psychologie il y en a qui ont des connaissances en

		sociologie et ça ça s'appelle la multiréférentialité comme nous dit Ardoino elle n'est pas un pari inutile cette multiréférentialité donc il faut pas s'étonner de trouver des pistes différentes qu'est-ce que tu en penses et de les dire surtout ?
C3.62	53'25	Oui je suis d'accord c'est le but en fait et d'analyser le sujet sous différents angles de vue en fait (long silence) allo ?
RD64	53'46	Je suis là. Différents points de vue … Alors pas d'autres pistes je dirais ou là depuis … une piste où tu aurais le plus progressé est-ce qu'il y en a une depuis je répète l'arrêt de la formation (je m'excuse de le répéter) ?
C3.63	54'04	(Silence) Une piste euh …
RD65	54'15	Ou accentuer tes progrès ou des faits nouveaux qui t'ont permis de progresser que ce soit dans le relationnel élève, que ce soit dans le relationnel avec la hiérarchie, avec les collègues que ce soit en pédagogie.
C3.64	54'28	(Long silence) Peut être ça reviendra plus tard excuse-moi Roland mais je peux pas partir d'un constat, il me faut un point de départ qui soit concret pour que je puisse te donner la réponse sinon je peux pas te donner de réponse et je peux pas faire ça.
RD66	54'55	Oui mais tu fais comme les élèves alors c'est marrant il te faut l'accroche de départ, la situation de départ, non mais ça veut dire on peut être plus concret est-ce qu'en termes de gestion de classe bon ils ont un peu décroché tu m'as dit tout à l'heure ils avaient plus envie de travailler mais est-ce qu'en gestion de classe pure tu as fait encore des progrès ou c'est resté pareil ?
C3.65	55'22	(Long silence) Ca a été on va dire, l'ambiance a été plus tranquille en fait.
RD67	55'35	Ah quand même est-ce que tu peux l'expliquer ça ?
C3.66	55'37	On va dire moi avec les élèves je suis un peu strict on va dire certains il faut pas le faire parfois j'arrive à tolérer certaines choses parfois parfois je montre un peu de sévérité, j'arrive à jouer avec ces choses-là … pour arriver à un climat détendu les élèves qui rentrent dans la classe parfois ils courent j'arrive à créer une ambiance pour que les élèves ils se sentent concernés et aussi parfois quand je donne le top pour travailler quand je marque le départ de l'activité ils sont là parfois réceptifs ils sont tranquilles et quand j'exprime l'exigence de se mettre au travail comment dire quand je marque le poing pour qu'ils m'écoutent normalement ils appliquent en fait je reste pas dans la sévérité tout le temps parce que j'ai appris que ça sert pas à grand-

		chose par contre lorsque le prof il arrive à donner un moment de liberté aux élèves à mon avis c'est à gérer pour les remettre dans le travail ils vont comprendre qu'ils passent d'un temps de souplesse à un temps de travail aussi peut-être ils vont être plus réceptifs (long silence).
RD68	58'10	Bien sûr mais n'est-ce pas la même chose en pédagogie de varier les pédagogies aussi finalement.
C3.67	59'19	Oui c'est la même … c'est la même chose (silence).
RD69	58'26	Oui c'est vrai euh donc tu es plus là sur ces points il y a eu des améliorations est-ce qu'il y a eu des régressions des choses voilà ou tu estimes que … enfin je te l'ai déjà demandé toute à l'heure où tu as eu des émotions négatives où tu n'as pas progressé où ça a stagné.
C3.68	59'08	C'est-à-dire où j'ai pas évolué ou …
RD70	59'54	Oui ou quand même on peut parler de la gestion de classe on peut parler de la didactique encore si tu veux mais voilà est ce qu'il y a vraiment rapidement encore des points est ce qu'il y a des points plutôt ou là vraiment ça a diminué par exemple tu as eu moins de confiance en toi à un moment donné non ? Hormis le relâchement des élèves dont tu as fait état toute à l'heure.
C3.69	59'54	Déjà le relâchement des élèves j'ai dit beaucoup de choses.
RD71	1'00'08	Mais tu dis ce qui te vient à l'esprit en premier lieu.
C3.70	1'00'10	(Long silence) Oui en fait c'est ça en fait justement dans la relation avec les élèves il y a beaucoup de points à améliorer en fait pas que sur le côté pédagogique (silence) sur le côté relationnel.
RD72	1'00'32	Et quoi serait à améliorer ?
C3.71	1'00'33	Le rapport aux élèves, l'autorité, l'intérêt qu'on porte aux élèves cela permet de maintenir leur attention leur adhésion.
RD73	1'00'49	Leur adhésion oui exactement exactement … Aucun problème … une des dernières questions est-ce que tu penses qu'à la fin de cette année de cette 1ère année tu as acquis plus d'estime de toi-même ?
C3.72	1'01'13	(Long silence).
RD74	1'01'18	Ça peut être en terme professionnel ça peut être en terme personnel est-ce que tu as plus d'estime de toi-même ?

C3.73	1’01’24	(Long silence) Comment ça peut se traduire ça l’estime de soi ?
RD75	1’00’34	L’estime de soi c’est est ce que tu t’apprécies davantage est ce que tu es plus content de toi est-ce que tu valorises ta personne davantage en te disant voilà j’ai eu des écueils j’ai fait des progrès bon il y a encore des choses à résoudre mais je suis mieux en moi-même
C3.74	1’01’54	(Silence) oui oui.
RD76	1’02’00	Tu es satisfait alors ?
C3.75	1’02’01	Ben c’est le sentiment général qui correspond …
RD77	1’02’04	Bien sûr mais c’est exactement ce que je veux te faire dire c’est une question, il y a des stagiaires qui répondent non, ils vont plus mal mais toi apparemment c’est mieux.
C3.76	1’02’12	Ah non non c’est-à-dire moi je suis pas affecté négativement en fait …. J’ai pas ce sentiment.
RD78	1’02’24	Absolument ! au contraire j’ai l’impression…
C3.77	1’02’27	Moi peut-être il y a une chose qui me gêne en fait dont je t’ai parlé avant, je ne vois pas mon avenir en lycée professionnel ça n’a rien à voir avec mon expérience.
RD79	1’02’38	Oui parce que tu fais ressortir beaucoup la didactique en fait et j’ai l’impression que tu nécessites le besoin d’enseigner à des élèves de plus haut niveau.
C3.78	1’02’53	Je me sens vraiment concerné par cette histoire de…
RD80	1’02’53	Oui mais là Abdel ne rêvons pas moi j’ai l’expérience des deux du professionnel et du général et bien sûr que les élèves du général sont en principe de meilleur niveau je dirais euh plus abstrait euh ils ont la capacité… une capacité d’abstraction et de connaissance générale qui en principe je dis bien en principe est plus importante que celle des élèves de Lycée Professionnel mais mais … ils ont des écueils aussi et de plus en plus à l’heure actuelle c’est-à-dire que d’une façon ou d’une autre il faudra que tu trouves… que tu t’adaptes que tu trouves des palliatifs que ce soit en général ou professionnel pour que les élèves comprennent et progressent surtout.
C3.79	1’03’48	Oui parce qu’il faut pas se faire de fausses illusions.

RD81	1’04’00	Moi j’ai l’expérience des deux donc tu verras que …
C3.80	1’04’11	C’est les mêmes problèmes au fond …
RD82	1’04’15	J'allais dire excuse-moi je vais te donner une phrase antinomique les mêmes problèmes différents, les mêmes problèmes avec des élèves différents, rires, voilà parce que tout est relatif il faut tout bien bien intégrer la phrase ça sera pas pour traiter des choses … la mentalité sera différente et peut-être les discussions autour des évaluations seront différentes ça tu verras que tu ne seras pas qu’avec des élèves qui … qui vont vraiment n’éprouver vraiment aucune difficulté forcément il y en aura en classe parce que il y a des élèves qui font des bacs scientifiques même ou d’autres bacs généraux et qui manquent de niveaux dans les matières qu’ils ont choisies pour faire ces bacs voilà c’est ….le littéraire qui ne lit jamais un bouquin, le scientifique qui vaut 9 ou 8 en maths tu vois ?
C3.81	1’05’23	Oui je comprends bien ton idée.
RD83	1’05’29	Mais on peut ressentir ce que tu ressens et il y a pas de problème je veux dire c’est, je ne suis pas en train de condamner cet élément loin de là donc … mais quand même en tout cas tu as pris de l’estime de toi.
C3.82	1’05’46	Oui je pense.
RD84	1’05’50	Là voilà tu es satisfait.
C3.83	1’05’53	Je suis assez satisfait.
RD85	1’05’14	Bon beh écoute Abdel là je crois qu'on a fait le tour du dernier entretien puisque maintenant l'année est finie moi j'ai les 3 entretiens qu'il me fallait avoir, une fois de plus merci d'avoir répondu sinon ça aurait été délicat pour moi.